



UC/FPCE — 2010

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Caracterização das práticas agressivas e dos comportamentos de *bullying* no ensino secundário: estudo exploratório

Deolindo Cabral Pinto (e-mail: dcpinto05@gmail.com)

Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia (área de especialização de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento) sob a orientação de Doutora Paula Paixão

Coimbra

Índice

	Página
1.Introdução.....	2
2. Compreender o <i>bullying</i> : principais resultados das investigações realizadas	4
2.1. Prevalência e contexto da ocorrência do <i>bullying</i>	4
2.2. Efeitos do <i>bullying</i>	7
2.3. Características e estilos parentais dos <i>bullies</i> , das vítimas e dos <i>bullies</i> /vítimas	8
2.4. <i>Bullying</i> : medidas e modelos privilegiado de prevenção	13
3. Estudo Empírico	16
3.1. Metodologia de Investigação	16
3.2. Objectivos gerais do estudo	16
3.3. Objectivos Específicos do estudo	17
4. Instrumentos de recolha de dados e procedimentos de cotação das respostas obtidas	17
4.1. Tratamento de dados	20
4.2. Caracterização da amostra	20
5. Apresentação dos resultados	25
6. Discussão	37
7. Conclusões	40
7.1. Limitações do estudo	41
8. Referências Bibliográficas	42

À memória da minha mãe
Maria Gomes Cabral,
que foi exemplo de honestidade
e coragem e que nunca deixou de
preocupar com os seus filhos

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu pai António Pinto, aos meus irmãos, Maria Jacinta Gomes de Carvalho, Emília Cabral dos Santos, Ermelinda Cabral Pinto, Rui Cabral Pinto, Manuela Cabral Pinto e aos restantes familiares, por tudo o que fizeram por mim, não só nestes cinco anos, mas durante toda a vida. Pela incansável força que me transmitiram e pelos valores que fazem de mim a pessoa que sou hoje.

À minha mãe Maria Gomes Cabral, e ao meu irmão Ermelindo Cabral Pinto, que infelizmente hoje já não estão cá, a quem também dedico este trabalho, por iluminarem em mim o caminho da vida. A eles, não me parece que haja uma lista de adjectivos que aqui possa apresentar que caracterize a minha profunda gratidão.

À professora Doutora Paula Paixão, o meu agradecimento especial, pelo facto de ter apoiado este projecto desde o primeiro momento, todos os suportes formais e informais que me disponibilizou, pelo seu saber, ensinamento e desafios estimulantes, bem como pela orientação esclarecida e rigorosa não menos importante, energia e jovialidade contagiantes.

À Doutora Isabel Morais, pela sua sugestão de trabalhar este tema, bem como disponibilização dos materiais.

Aos alunos que constituíram o objecto de estudo

À, minha namorada Rosana, obrigado por ter estado ao teu lado e aprender contigo a ver o mundo de forma mais positiva.

Aos meus amigos , Natalino, Claudino e Jairzinho, que auxiliam, amparam, aconselham e engrandecem o meu percurso pessoal e académico.

Caracterização das práticas agressivas e dos comportamentos de *bullying* no ensino secundário: estudo exploratório

Resumo

Bullying é definido como um comportamento agressivo, intencional que envolve um desequilíbrio de poder ou força, (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008, pág. 17). Com este trabalho pretende-se caracterizar em termos das práticas agressivas e *bullying* a escola secundária de D. Duarte, em Coimbra, quanto à prevalência, género dos sujeitos envolvidos e locais de ocorrência dos tais comportamentos, a partir de uma amostra de 392 alunos dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. Foi administrado a estes alunos o questionário adaptado de Olweus (self-report, 1991), tendo sido verificado que a maior parte das agressões ocorrem nas salas de aula (2.0%), seguindo-se (1.3%) do registo da ocorrência de comportamentos de agressão a colegas na casa de banho, no bar, nos corredores e nos recreios. Além do mais, os nossos resultados foram consistentes com os resultados encontrados em outros estudos já efectuados (em contextos nacionais Matos & Carvalhosa, 2001 e em contextos internacionais Kuther & Fisher, 1998; Olweus, 1994, in Carvalhosa, Lima & Matos, 2002, pág. 572) no que concerne ao maior envolvimento do género masculino neste tipo de comportamentos agressivos. Assim sendo, os rapazes são identificados, simultaneamente, como os agressores e as vítimas mais frequentes.

PALAVRAS-CHAVE: *bullying*, *bullies*, vítimas, contexto escolar, ensino secundário

Abstract

Bullying is defined as an aggressive, intentional behavior, that involves an imbalance of power or strength (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008, pág. 17). This work aims to characterize in terms of aggressive practices and high school bullying the secondary school D. Duarte, in Coimbra, namely its prevalence, the gender of the subjects involved and the places of occurrence of such behavior, from a sample of 392 students attending the 10th, 11th and 12th grades. It was administered to these students

a questionnaire adapted from Olweus (self-report, 1991). We found that most attacks occur in classrooms (2.0%), followed by the occurrence of aggressive behavior with colleagues in the bathroom, bar, corridors and playgrounds (1.3%). Moreover, our results were consistent with the findings of other studies already carried out both in national contexts (Carvalhosa & Matos, 2001) and in international contexts (Kuther & Fisher, 1998; Olweus, 1994, in Carvalhosa Lima & Matos, 2002) in regard to the greater involvement of males in this type of aggressive behaviors. Thus, boys are identified as both perpetrators and victims more frequently.

Key-words: *bullying*, *bullies*, victims, school context, secondary education

1. Introdução

A violência na escola constitui um problema social importante, que afecta tanto os países desenvolvidos como os países em via de desenvolvimento, tendo sido pouco estudado até algumas décadas atrás. A problemática da violência na escola, nas suas mais variadas formas tem vindo, sobretudo nas últimas décadas, a ganhar novas formas de abordagem, assumindo-se como um problema merecedor da preocupação generalizada de toda a comunidade educativa. O *bullying*¹ constitui, na actualidade, uma das manifestações da violência escolar mais referida na literatura da especialidade, e que mais tem inquietado pais/encarregados de educação, professores, e toda a comunidade em geral. Esta preocupação tem a ver por um lado, com os riscos que esta manifestação comportamental acarreta para a segurança, o bem-estar e o sucesso de todos os alunos e, por outro lado, tem a ver com os danos que o comportamento de *bullying* causa nos próprios agressores (*bullies*), nas vítimas dos tais comportamentos agressivos (*bullied*) e nas crianças que observam estas práticas agressivas “observadores passivos” (observador passivo, é aquele que perante uma agressão a um colega “não faz nada, é o terceiro elemento “envolvido” no comportamento *bullying*). A este propósito (Barboza, et al. 2008, pág. 102) referem que o *bullying* se tem evidenciado na prática

¹ Termo adoptado nos países de expressão inglesa ou anglo-saxónica e que, pela dificuldade de em português se encontrar um termo que exprima todas as conotações de agressão/vitimação associadas ao termo, tem sido usado na sua versão original.

como uma forma de manifestação da violência escolar mais praticada entre os alunos e com efeitos negativos sobre as crianças envolvidas. Na mesma linha de pensamento (Berthold & Hoover, 2000; Olweus; Payne & Gottfredon, 2004, in Jacobsen, & Bauman, 2007), diversos autores reconheceram que o *bullying* acarreta consigo consequências negativas tanto para as vítimas e *bullies*, como para o ambiente escolar. Neste sentido, (Barboza, et al. 2008, pág. 102), sublinharam que o *bullying* é visto como um problema sério de saúde pública, digno de investigação e de propostas de intervenção.

Pode considerar-se que os primeiros estudos daquele que é considerado o “pai”² das investigações sobre o *bullying* constituíram o ponto de partida para o estudo sistemático e aprofundado do fenómeno, inspirando diversos investigadores e educadores na procura de compreensão e de soluções para o problema, incentivando, deste modo, a construção de inúmeros programas de intervenção e de prevenção do *bullying* na Europa, nos Estados Unidos e na Austrália. Destaca-se, igualmente, o interesse do médico sueco Paul Heinemann, quando em 1973 chamou a atenção para o assunto, resultado de inúmeras visitas realizadas às escolas suecas, nomeadamente em observações feitas durante o recreio.

O estudo do fenómeno *bullying*, apesar de se apresentar como um campo importante no estudo da violência escolar (contribuindo para o delineamento de programas de intervenção proporcionando uma sã convivência entre todos os elementos da escola), tem mostrado, em termos da investigação, resultados contraditórios. Começando pela sua própria definição, onde não existe um consenso universal. Neste sentido, Besag (1989, pág. 9) entende que a maior dificuldade associada ao estudo do *bullying* é a ausência de uma definição aceite de *bullies*, *bullying* e vítimas. Entendemos que na origem destas divergências está um conjunto numeroso de estudos (utilizando instrumentos diferentes) que tem vindo a surgir na tentativa da compreensão do fenómeno, estudos que são realizados em países com características ambientais diferentes, permitindo conclusões diferentes que não se podem generalizar a outros países.

² Dan Olweus, psicólogo de origem Sueca, é reconhecido como o primeiro investigador a fazer uma análise mais aprofundada do problema. Os primeiros estudos sistemáticos em torno da natureza e prevalência do *bullying* nas escolas da Escandinávia foram publicados nos seus trabalhos em 1970.

No entanto é de referir que apesar da ausência de uma definição universalmente aceite, a maioria das definições considera três elementos fundamentais para que o comportamento seja considerado como *bullying*, sendo eles os seguintes: (1) que o comportamento ocorra durante um período de tempo prolongado, (2) esse comportamento ocorre na presença de um desequilíbrio de força física e mental entre o agressor e a vítima (3) a agressão pode assumir formas verbais, físicas ou psicológicas. Recentemente foi alargada a definição de *bullying*, passando esta a incluir formas de agressão indirecta, agressão relacional e/ou social (Barboza, et al 2008, pág. 102), tópicos estes que serão retomados mais adiante. Não é considerado *bullying* uma situação em que a agressão é praticada única e exclusivamente com o objectivo de tirar prazer do acto violento, ou, quando o ataque verbal, físico ou psicológico ocorre entre duas pessoas (pares) com a mesma força física ou mental.

Não obstante as especificações e definições acima referidas, o estudo do fenómeno *bullying* tem também sido alvo de algumas críticas no que se refere aos seus programas de prevenção/intervenção os quais, frequentemente, se têm revelado ineficazes. Em todo o caso, é possível identificar algumas características que tornam esses programas semelhantes. Desde logo, o reconhecimento de que é necessária uma intervenção junto dos professores, educadores de infância e auxiliares de apoio educativo, no sentido de sensibilizá-los para a existência do fenómeno *bullying* na escola.

2. Compreender o *bullying*: principais resultados das investigações realizadas

2.1. Prevalência e contextos da ocorrência do *bullying*

Segundo dados de estudos realizados em vários países 15% dos estudantes nas escolas estão envolvidos em comportamentos de *bullying* (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2002, pág. 572). Por seu lado, Elliot (1986, citado por Besag, 1989, pág. 11), num estudo realizado com uma amostra de 4000 crianças verificou que 38% dos alunos já foram vítimas de *bullying*. Cole, Cornell & Sheras (2006, pág. 305) nos seus estudos encontraram que mais de 10% das crianças dizem ter comportamentos de *bullying* com

os seus colegas, frequentemente, tendo 9% dos alunos admitido ter comportamento de *bullying* uma vez por semana (estas oscilações nas percentagens, poderão estar associadas à diversidade de instrumentos utilizados, dando diferentes perspectivas do problema, às regiões ou país onde o estudo foi realizado, à própria escola e ao números de sujeitos utilizados na amostra).

Desta forma, os números despertam-nos para um problema social sério, que atinge muitas crianças (e não só) em idade escolar, com uma frequência assinalável, e assim sendo, entende-se a necessidade de emergência de medidas de prevenção e intervenção adequadas para o combate a este fenómeno. No estudo do fenómeno *bullying* é compreensível a atenção que é dirigida aos contextos ou ambientes onde este problema se regista com maior frequência, nomeadamente nas escolas, lugar onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, registando-se agressões durante o recreio, em salas de aulas, nas imediações das escolas (paragens de autocarro e arredores) e nos trajectos casa-escola e escola-casa.

Embora sendo nas escolas que se presencie a maioria das situações de *bullying* entre crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos respectivamente, registando-se de forma similar em escolas urbanas, suburbanas e rurais (Cole, Cornell, & Sheras, 2006, pág. 305), parece, como referem os autores (Barboza, et al. 2008) haver pouco conhecimento relativamente aos factores ou variáveis contextuais que potenciam a transformação dos alunos em *bullies*. No entanto, como já referimos e como as investigações o comprovam, o ambiente escolar é visto como um contexto propício para o desenvolvimento de comportamentos de *bullying*. Num estudo levado a cabo por Natvig et al. (2001, in. Barboza, et al. 2008, pág. 104) os autores verificaram que o *stress* ligado à escola (clima na sala de aula, turmas numerosas etc.) e a alienação da própria escola (competição entre as escolas no sentido de alcançarem os primeiros lugares dos “rankings”, fazendo com que se esqueçam os problemas vivenciados por muitos alunos) são potenciais factores de risco para o surgimento de comportamentos de *bullying* entre os adolescentes noruegueses. É consensual que a maioria dos comportamentos de *bullying* ocorre nos recreios e nos locais que não estão sob supervisão dos professores e dos outros adultos.

“*Bullying* ocorre muitas vezes de forma coberta tornando-se um problema difícil de detectar, o que representa um desafio para os professores e para os auxiliares educativos. Sabe-se que o *bullying* ocorre com maior frequência nas casas de banho, nas paragens dos autocarros, dentro dos autocarros escolares etc. Ou seja, em locais onde supervisão dos adultos é limitada”, (Espelage, Asiadao, e Chávez, 1998, Cole, Cornell e Sheras 2006, pág. 305).

Esta citação remete-nos para uma questão importante, cuja resposta é muitas vezes difícil, “Como identificar *bullies* e vítimas nas escolas?” Por se tratar de um problema que ocorre muitas vezes longe do olhar dos adultos e em lugares pouco visionados, identificar os agressores e as vítimas dos comportamentos de *bullying* nas escolas e nas suas imediações não tem sido uma tarefa fácil. Citando Formosinho & Simões (2001, pág. 68) “determinar a prevalência do *bullying* nas escolas é tarefa que tem conhecido obstáculos de várias ordens”, alegando que entre outros, estão associados a esta problemática, como acima referimos, “a multiplicidade de critérios implicados na definição do fenómeno e a diversidade de instrumentos utilizados”. Associada a esta problemática está também a tendência dos professores para ignorarem a ocorrência destes comportamentos, e para responsabilizarem os alunos pela falta de capacidade para enfrentar o problema. Diariamente as crianças sofrem com situações de *bullying* na escola. Torna-se menos penoso quando as crianças chamam a atenção dos adultos (pais ou encarregados de educação e professores) para o problema de que estão sendo vítimas, e quando estes, conjuntamente com as entidades escolares responsáveis, procuram solucionar o problema. Olweus (citado por Besag, 1989, pág. 11), num estudo que realizou concluiu que apenas metade das vítimas do primeiro ciclo e 35 % das crianças mais velhas contam o problema aos seus pais. De entre as crianças que alertam os pais e os professores para o problema, muitas não contam com o apoio por parte de qualquer um dos adultos aos quais se dirigem, chegando mesmo a serem responsabilizadas pelas más notas ou, mesmo, pela falta de interesse pela escola. Num estudo semelhante, Elliott (citado por Besag, 1998, pág. 11) encontrou que 60% das crianças mais novas e 40% das mais velhas que se dirigem aos seus professores para pedirem ajuda consideram que os adultos não são capazes de aliviar o seu sofrimento.

E quando a criança que é vítima de *bullying* sofre sozinha sem partilhar com ninguém o seu problema? Neste sentido é importante detectar os sinais que estas crianças vítimas apresentam, porque nem sempre elas contam os problemas aos pais ou outros adultos, por vergonha, por medo de represália, ou porque consideram inútil.

2.2. Efeitos do *Bullying*

Não é surpresa, como sublinham diversos autores (Hawker & Boulton, 2000; O'Moore & Kirkham, 2001; Williams, Changers, Logan, & Robinson, 1996; Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 200, in Orpinas, & Horne, 2006, pág. 31) que as vítimas de *bullying* apresentem diversos problemas, tais como a depressão, baixo auto-estima e outra sintomatologia associada à situação de *stress* em que vivem, nomeadamente dores de cabeça, dores de estômago e problemas de sono. Estudantes que foram alvo de comportamentos de *bullying* são os que têm maior probabilidade de abandonarem a escola por se sentirem inseguros (Orpinas, & Horne, 2006, pág. 30). Os actos perpetrados pelos *bullies* poderão provocar danos às vítimas (sobretudo as que experienciam episódios severos de *bullying*), como injúrias, angústias, mau estar, e manifestações de ideias suicidas (Rigby, 2008, pág. 3). Para Orpinas, & Horne, (2006, pág. 31), embora o suicídio e o homicídio sejam uma consequência rara, a sua ocorrência constitui uma prova indesmentível de que o *bullying* pode ter efeitos trágicos.

Frequentemente somos confrontados com notícias através dos meios de comunicação social de tiroteios nas escolas, provocando elevados números de vítimas mortais, notícias que a todos nos tocam e nos inquietam. O estudo dos perfis dos sujeitos que provocam esses incidentes trágicos levou os investigadores a repensarem as diferentes formas de manifestação dos comportamentos de *bullying*. Uma delas foi a possibilidade das vítimas se tornarem *bullies*. A morte de vários alunos numa escola secundária de Columbine em 1999, causada por dois rapazes igualmente alunos dessa escola tem vindo a ser vista por vários investigadores como a consequência e uma forma de vingança de abusos continuados de que estes últimos eram alvo por parte dos seus pares, (Rigby, 2008, pág. 205). Um acontecimento semelhante ocorreu no estado de

Massachusetts, em que um estudante de 15 anos de idade que estava constantemente a ser vítima de *bullying* verbal esfaqueou até à morte um líder dos *bullies* (Orpinas, & Horne, 2006, pág. 31). Vossekuil, Fein, Reddy, Borum, & Modzeleski (2002., in Orpinas, & Horne, 2006, pág. 31) concluíram, num estudo recente, que os Serviços Secretos e o Departamento de Educação de Estados Unidos de América verificaram que quase três quartos dos problemas nas escolas envolvendo tiroteios da parte de um estudante contra os seus colegas têm em comum a actuação por raiva ou vingança pelo facto de terem sido ou ainda serem vítimas de *bullying* na escola.

Simões & Formosinho (2001, pág. 74), a partir dos estudos de Sharp & Thompson (1992) apresentaram uma breve síntese dos efeitos do comportamento de *bullying* sobre o desenvolvimento sócio-afectivo e o equilíbrio emocional dos alunos vitimados, cujos resultados foram os seguintes:

20% tinham diminuído a assiduidade às aulas;

29% apresentavam dificuldades de concentração;

22% sentiam-se fisicamente doentes e;

20% queixavam-se de insónias.

“Se antes existia a crença de que *bullying* escolar era um ritual ou, uma fase de desenvolvimento normal da criança, o que fez com que muitas das vezes foi esquecido ou ignorado pela escola, certo é que investigações têm provado que *bullying* não é um fenómeno inofensivo, pelo contrário um problema sério merecedor de outras abordagens” (Jacobsen, & Bauman, 2007, pág. 1).

2.3. Características e estilos parentais dos *bullies*, das vítimas e dos *bullies/vítimas*

Como já mencionámos anteriormente, as crianças podem ser vítimas numa situação e comportar-se como *bullies* noutra (Besag, 1989, pág. 14). Estas crianças são também conhecidas como “*bullies/vítimas*” “vítimas/provocativas” ou “vítimas/agressivas”, e tendem a serem crianças hiperactivas, (Kumpulainen, 2000),

inquietas e com dificuldades de concentração (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008, pág. 31). Os *bullies*/vítimas representam cerca de 6% de crianças em idade escolar e, quando comparadas com outras crianças envolvidas ou não em comportamentos de *bullying*, os *bullies*/vítimas apresentam um desempenho pobre em várias áreas, incluindo problemas comportamentais, de auto-controlo, competências sociais, influências desviantes dos pares, problemas de ajustamento escolar e depressão (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008, pág. 32). Como acima foi referido, é provável que essas crianças vítimas se tornem agressores como forma de retaliação pelos comportamentos de *bullying* de que foram alvo. Segundo, Kowalski, Limber, & Agatston, (2008, pág. 23), embora tanto os rapazes como as raparigas estejam envolvidos na prática de comportamentos de *bullying*, tem vindo a ser debatido entre os investigadores qual é o género mais capaz de envolver neste tipo de comportamentos. No entanto, é comum encontrar na literatura especializada que os rapazes estão mais envolvidos na prática de *bullying* do que as raparigas e que o comportamento *bullying* diminui com a idade em ambos os sexos (Terrell, Heather., K., Hill., E., D., & Nagoshi, C., T., 2008, pág. 814; Bauman, S. & Rio, A. 2006, pág. 220).

Regista-se um consenso entre os investigadores de que os rapazes estão mais envolvidos nos comportamentos de *bullying* do tipo directo, através de manifestações de violências física como bater, chutar ou qualquer outra forma de violência visível contra outro estudante; este tipo de agressão tem recebido mais atenção por parte das entidades escolares (Jacobsen, & Bauman, 2007, pág. 1); por outro lado, as raparigas estão mais ligadas ao *bullying* do tipo indirecto, no qual se incluem comportamentos tais como espalhar rumores e chantagem (Chibbaro, 2007, pág. 65), ostracismo e manipulações de amizades (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008. pág. 18). A literatura especializada apresenta-nos outras propostas de tipificação dos comportamentos de *bullying* entre as quais se encontram a agressão do tipo aberto que, segundo diversos autores (Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001; Simmons, 2003; Wolke, Woods, Bloomfield, Karstadt, 2000, in Hinduja, & Patchin, 2009, pág. 12), envolve actos como chamar nomes, empurrar ou bater, a agressão do tipo relacional, caracterizada por comportamentos como falar mal dos outros, espalhar rumores, sabotagem social, exclusão e outros tipos de comportamentos destrutivos no relacionamento interpessoal e, por último, o *cyberbullying* definido por Chibbaro (2007, pág. 65) como actos que recorrem ao uso de

tecnologias, como mensagens via telemóvel ou via e-mail, com o objectivo de causar injúrias aos outros. Tal como já referimos anteriormente, os rapazes são mais propensos à prática de agressões físicas directas, com intenção de causar injúrias físicas, ao passo que as raparigas preferem as formas indirectas de agressão, com o objectivo de provocar danos psicológicos (Baldry, & Farrington, 2000, pág. 195).

As investigações realizadas têm também mostrado que os rapazes tendem a escolher como vítimas tanto as raparigas como os rapazes, e podem ser alunos da mesma ou de turmas diferentes, enquanto que as raparigas escolhem como alvo alunos do mesmo sexo, e da mesma turma, e recorrem a formas mais cobertas de *bullying*, estimando-se, deste modo, que a incidência de *bullying* entre os alunos do sexo feminino seja maior do que é conhecido (Terrell, H., K., Hill., E., D., & Nagoshi, C., T., 2008, 814).

Embora em muitos dos estudos os resultados sejam consistentes na evidenciação de que os rapazes estão mais envolvidos em comportamentos agressivos do que as raparigas, pensamos que não podemos cair no erro de considerar que estamos na presença de violência baseada no género, ou induzir-nos a concluir que o tipo de *bullying* directo é praticado exclusivamente pelos rapazes, sendo o *bullying* indirecto da exclusividade das raparigas. Pretendemos com isto dizer que ambos os sexos se encontram envolvidos em qualquer um dos tipos de *bullying*, embora se registe uma maior predominância dos rapazes no tipo de *bullying* directo e das raparigas no tipo de *bullying* indirecto, como já afirmámos. No entanto, a prevalência mais comum de *bullying* tanto entre rapazes como entre raparigas é do tipo verbal e abarca o uso de palavras como “chamar nomes”, apoquentação, ou provocações sobre um determinado aspecto físico, por exemplo (Kowalski, Limber, & Agatston, 2008, pág. 18).

Os estudos dos estilos parentais e das características pessoais dos alunos envolvidos no *bullying* (quer sejam eles *bullies* ou vítimas) revelaram ser importante por duas ordens de razões. Em primeiro lugar, estes estudos permitem compreender os factores considerados precipitantes ligados aos *bullies* e, de alguma forma, traçar os seus perfis. Em segundo lugar, estes estudos poderão funcionar como uma ferramenta útil na ajuda aos auxiliares educativos, professores, pais e encarregados de educação a detectarem os sinais que os *bullies* manifestam e estarem cientes dos comportamentos

que podem ser considerados como indícios de um acto de *bullying*, tendo em consideração as muitas formas cobertas de ocorrência de *bullying*. Como sublinham alguns autores, (Pereira, Silva, & Nunes, 2009, pág. 459) os agressores não apresentam um único perfil, sendo que uns são violentos e abusam do poder sobre os pares pela força, enquanto que outros são manipuladores, sedutores até atingirem os seus objectivos. Efectivamente, diversos estudos têm mostrado a existência de diferentes tipos de *bullies* (*bully/vítima*, por exemplo) e diferentes tipos de vítimas³. No entanto, e de forma geral, as investigações nesta área têm vindo a descrever *bullies* como sendo, fortes e robustos (Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts & King, 1982; Olweus, 1978, in Formosinho, & Simões, 2001, pág. 70), com elevado nível de energia, boa coordenação motora e grande aptidão para os desporto (Lagerspetz, et al., 1982; Olweus, 1978, in Formosinho, & Simões, 2001, pág. 70); em oposição as vítimas apresentam reduzida força física, baixo nível de energia, dificuldades de coordenação motora susceptíveis de as tornarem inaptas para o desporto ou outras actividades físicas (Olweus 1978 in Formosinho, & Simões, 2001, pág. 70).

Alguns dos traços anti-sociais associados ao *bullying* incluem o desejo de dominar o outro (Pontzer, 2010, pág. 260), bem como uma atitude positiva em relação à violência (Pontzer, 2010, pág. 260). Roberts (in Cassidy & Taylor, 2005, pág. 250), verificaram que *os bullies* procuram o poder e o controlo dos outros para realçarem a sua importância e compensarem o sentimento de imperfeição. Os *bullies* manifestam o seu poder sobre as suas vítimas em situações que conhecem e que os tornam populares e evitam situações que não controlam (Cassidy, & Taylor, 2005, pág. 250). Sabe-se, como

³ Olweus (1993, 1978 in Cassidy, & Taylor, 2005, pág. 251), identificou dois tipos de vítimas: em primeiro lugar, as *vítimas passivas ou submissas*, caracterizadas por serem ansiosas, inseguras, e por terem uma visão negativa de si e um sentimento de vergonha, de serem pouco atractivas; estas crianças estão quase sempre sozinhas e não fazem amigos com facilidade. Geralmente as vítimas têm uma visão negativa em relação à violência e no caso dos rapazes, em média são fisicamente mais fracos do que a maioria. Segundo Olweus (in Cassidy, & Taylor, 2005, pág. 251) esses indivíduos possuem um padrão de reacção submisso, o que significa que eles apresentam algumas características que os tornam alvos fáceis de *bullying* por pensarem que não têm valor, não reagindo quando são atacados. Em segundo lugar, o autor identificou um tipo que é aquele que (1993, in Cassidy, & Taylor, 2005, pág. 252) designou por *vítima Provocativa*, no qual os sujeitos apresentam padrões de reacções agressivas e ansiosas, sendo algumas vezes descritas como hiperactivas. Os sujeitos englobados neste tipo geralmente manifestam comportamentos de irritabilidade porque são difíceis de se concentrarem e, desta forma, podem provocar outros estudantes a reagirem negativamente em relação a eles.

já referimos atrás, que os *bullies* possuem uma atitude positiva⁴ em relação à violência e vêem nela uma forma de resolver os problemas e de impor respeito, ou ainda, como um meio de ganhar popularidade entre os colegas. Deste modo, no estudo dos traços que caracterizam os *bullies* e as vítimas é dada uma particular atenção às características e estilos parentais, assim como ao relacionamento entre pares, isto é, estuda-se as características individuais dos *bullies* e das vítimas em interação com seus contextos de crescimento (escola, família e comunidade), dos quais são partes inseparáveis. Se tivemos em consideração as tragédias que nos últimos tempos têm assolado as escolas, compreendem-se as discussões que têm vindo a surgir entre os investigadores e educadores em torno do funcionamento familiar e os seus papéis na prevenção e luta contra os comportamentos de *bullying*, bem como o papel que desempenham na determinação de um desenvolvimento ajustado ou desajustado das crianças e jovens. Deste modo, além de apresentarem características individuais que são diferentes, vítimas e *bullies*, segundo os resultados de alguns estudos, provêm igualmente de famílias com traços diferentes.

Geralmente os *bullies* estão associados às famílias com práticas consideradas inadequadas. A manifestação de comportamentos agressivos tem primordialmente o objectivo de obter ganhos, e estes comportamentos são primeiramente apreendidos ou adquiridos no seio da família⁵ (Roberts, & Morotti, 2000, pág. 150). De uma forma geral, os estudos têm mostrado que os *bullies* são oriundos das famílias autoritárias, que recorrem às técnicas de modelo assertivo de disciplina e punição física (Barboza, et al., 2008, pág. 104). Em contraste com a falta de envolvimento e cordialidade das famílias dos *bullies*, as famílias das vítimas são caracterizadas por mães demasiadas protectoras que podem desencorajar o desenvolvimento da independência e auto-confiança nas suas crianças, bem como um pai distante e demasiado crítico ou permissivo (Barboza, et al

⁴ A este respeito Smorti & Ciucci (2000 in Almeida, Lisboa, & Caurcel, 2007, pág. 108) afirmaram que tanto as vítimas como os agressores divergem na forma como interpretam a realidade social, argumentando que estas interpretações não correspondem a visões distorcidas ou erradas, mas a construções narrativas diferentes de acordo com as suas experiências pessoais.

⁵ Opinião partilhada por Galles (1994, in Swick, & Williams, 2006, pág. 374) o qual refere que “é mais provável experiencarmos violência no seio da nossa família do que em qualquer outra parte da nossa sociedade”. No entanto, a vivência dos problemas no meio familiar é, como refere Swick (2005, in Swick, & Williams, 2006, pág. 374) perigoso tanto para a criança em particular como para a família no geral, não apenas pelo efeito imediato que a injúria causa às pessoas, mas também pelo seu poder de influenciar os relacionamentos futuros.

2008, pág. 104). A relação social entre o *bully* e a vítima envolve, ainda, a interacção entre as características interpessoais do estudante e as características dos grupos de pares ao qual está ligado (Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos, & Boudah, 2009, pág. 146). Os grupos de pares ou de amigos na adolescência, sobretudo na sua fase inicial e intermédia (aproximadamente 12 /16 anos) são importantes para o desenvolvimento social ajustado. Neste mesmo âmbito, Sampaio (2003, pág. 78) considera que o grupo juvenil é essencial para fornecer um sentimento de auto-estima e de pertença, ao mesmo tempo que oferece um local para a experimentação de novos relacionamentos, referindo ainda que a vivência em grupo é importante para a formação da identidade do jovem, para a sua aceitação pessoal e para o processo de autonomia; o autor continua dizendo que “podemos mesmo afirmar que o isolamento de um adolescente, no período referido constitui um sinal de alarme a que pais e educadores devem estar atentos” e que neste sentido os grupos de pares funcionam como um verdadeiro “laboratório social” onde o adolescente experimenta as novas relações que vão organizar o seu percurso para a idade adulta. Neste sentido, Pellegrini (2001, in Shute, Owens, & Slee, 2008, pág. 477) refere que durante a adolescência o contacto social regular com os pares é mais saliente (surtingo oportunidades para novas amizades, experiencias de relações amorosas bem como também relações conflituosas) do que em crianças.

Na escola, as crianças formam estruturas sociais hierárquicas em que alguns indivíduos e grupos de pares são mais populares de que os outros (Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos, & Boudah, 2009, pág. 137). Esta estrutura hierárquica pode ser formada em função de interesses pessoais, sociais, ou mesmo em função de algumas características que os fazem distinguir dos outros grupos e decorrente desta selecção, ou nesse contexto, é provável que aqueles alunos que ficarem de fora sejam vítimas ou alvos de *bullying*, como referem Estell et al. (2007, in Estell, Farmer, Irvin, Crowther, Akos, & Boudah, 2009, pág. 137); enquanto os *bullies* se encontram bem integrado nos seus grupos de pares, as vítimas tendem a serem retiradas da estrutura social em que estão inseridas, sendo conseqüentemente marginalizadas.

2.4. *Bullying*: medidas e modelo privilegiado de prevenção

A segurança de toda a comunidade escolar é o pré-requisito para uma escola eficaz (Bauman, & Rio, 2006, pág. 219). A violência na escola, assumindo

particularmente a forma de bullying tem revelado ser uma verdadeira fonte de *stress* tanto para os agressores, como para as vítimas, para os observadores passivos, e para toda a comunidade em geral. Tem-se registado uma grande preocupação à volta desta problemática, não só pelos danos que causa quer a curto, quer a longo prazo às vítimas e aos agressores, como também pelos danos causados aos próprios observadores passivos. A escola deve ser (ou pelo menos deveria ser) um lugar de promoção de bem-estar e de desenvolvimento ajustado de todos os alunos, baseando-se na promoção da igualdade de oportunidades, sucesso e segurança. Para isso, a comunidade educativa, em parceria com outras instituições, deve trabalhar no sentido de eliminar as barreiras, facilitar a aprendizagem (melhor ensino), fomentar a equidade, educar para a diferença e para o cultivo de uma cultura de não-violência. Embora se possua um conhecimento limitado das causas que poderão estar na origem dos comportamentos de *bullying*, sabe-se que estão envolvidos nos tais comportamentos as características pessoais do próprio *bully*, em interacção com as características e estilos parentais, características grupais e as características da própria comunidade ao qual o indivíduo pertence, como já referimos anteriormente.

É neste contexto que se verifica a necessidade de adoptar um modelo de intervenção sistémico abrangendo todo o meio circundante ao indivíduo e que não se limita, como refere Paixão (2004, pág. 13), apenas aos membros ou grupos que revelem dificuldades específicas. Nesta linha diversos autores (Bond and Compas, 1989; Weissberg et al., 1991; Kazdin, 1993; Dryfoos, 1997; Valente and Dodge, 1997, in Stevens, Bourdeaudhuij & Oost, 2001, pág. 156), defenderam que o modelo de um programa de intervenção deve ser orientado sobretudo de acordo com uma abordagem sistémica, reconhecendo que a intervenção no ambiente social do qual a criança faz parte pode ser mais eficaz de que a intervenção meramente focada nos problemas dos indivíduos. É nossa opinião que este modelo deva ser um modelo psicoeducativo, de carácter desenvolvimentista e sistémico cujo a finalidade é, segundo Dubreuil (2002; George, Harrower & Knoster, 2003; Wood, 2001, in Paixão 2004, pág. 11) a construção de uma cultura escolar promotora de contextos de crescimento emocionalmente saudáveis, de comportamentos construtivos e de padrões eficazes de aprendizagem, a partir de intervenções centradas em diferentes sub-sistemas da instituição escolar. Este modelo (modelo educacional-sistémico de intervenção psicológica em contextos

educativos), segundo Almeida (2003, em Paixão 2004, pág. 11) é constituído por várias vertentes, valorizando ou trabalhando de um modo mais intensivo as relações interpessoais, a organização e o clima de sala de aula, as relações entre a escola, a família e a comunidade alargada, aperfeiçoando os processos de comunicação no interior da própria escola, clarificando as atitudes, os valores e as dimensões pessoais, reforçando a consultoria e o trabalho em parceria e apostando na prevenção e na promoção como metas principais da intervenção psicossocial. Neste sentido Paixão (2004, pág. 12), considera que, o “*design*” ou construção de modalidades ou estratégias de intervenção específicas deve envolver a consideração de três dimensões, que passamos a especificar seguidamente:

- o nível da intervenção preventiva - primária, secundária ou terciária⁶ – consoante se trate da promoção de processos de desenvolvimento em qualquer sub-sistema e em qualquer área, se dirija à prevenção, em todas as áreas, de problemas desenvolvimentais específicos em momentos críticos de transição ecológica ou se oriente para a redução do impacto negativo de problemas já experienciados em contextos significativos de transacção;
- os alvos da intervenção (a organização educativa/de formação, os professores, os alunos, os funcionários e outros agentes educativos, os pais e outras figuras significativas, elementos específicos da comunidade envolvente ou qualquer eixo de interacção entre os alvos anteriormente mencionados);
- as áreas da intervenção respeitantes aos domínios em torno dos quais as aprendizagens mais importantes e duradouras se devem efectuar (área académica, área vocacional e área psicossocial).

⁶ Para qualquer fenómeno, como referem Jäger, Bradley, & Rasmussen (2003, p. 45) a prevenção primária deve abarcar um conjunto de medidas, mais ou menos coordenadas, adoptadas a fim de antecipar o fenómeno, promovendo um ambiente saudável, prevenindo a violência, a exclusão social, a delinquência e qualquer outro tipo de problemas. Entenderam a prevenção secundária ou “intervenção precoce” (p. 50) como medidas que devem ser adoptadas pelos professores na turma, ou por toda a comunidade educativa, em colaboração com a família com objectivo de corrigir ou de modelar os comportamentos e atitudes considerados destrutivos para o grupo ou organização. Por último, descreveram a prevenção terciária (p.53) como intervenção que deve ser feita nos comportamentos destrutivos persistentes, sugerindo uma intervenção construtiva baseada no desenvolvimento da resiliência, em vez de focalizar apenas e só nos comportamentos desviantes.

Se entendemos o *bullying* como um fenómeno complexo e multifacetado, faz todo o sentido optar por um modelo de intervenção que prima principalmente pela prevenção de comportamentos violentos e práticas agressivas entre pares na escola e por um processo de ajuda/apoio, em geral, a toda a comunidade escolar (auxiliares de apoio, professores etc.) e em particular aos alunos, de forma individual ou em grupo, às famílias e, por fim, à comunidade envolvente. Os comportamentos de *bullying* constituem uma barreira que poderá impedir muitos alunos de terem acesso às mesmas oportunidades e de alcançarem as suas metas.

Segundo um estudo da UCLA/Department of Psychology (Adelman, H., & Taylor, L., 2005, pág. 2), regista-se pouca investigação sobre os diferentes tipos de *bullying*⁷, situação que tem estado na origem da elaboração e implementação de programas de intervenção focalizados em problemas específicos apresentados pelas crianças e pelos jovens, ao invés da organização de programas abrangentes no sentido de compreender e prevenir o *bullying*.

3. Estudo empírico

3.1. Metodologia de Investigação

Em seguida apresentamos os objectivos gerais do estudo, a metodologia adoptada nesta investigação, a descrição do instrumento de recolha de dados utilizado, a forma como os dados dos inquéritos foram tratados para a obtenção dos objectivos propostos, a caracterização da amostra e a apresentação e discussão dos resultados.

3.2. Objectivos gerais do estudo

O estudo envolveu alunos (do 10º ano do ensino regular, 10º ano do ensino - via profissionalizante e 11º, 12º anos do ensino regular) de uma escola secundária do concelho de Coimbra (escola secundária de D. Duarte). Este estudo teve, como principal

⁷ Referem ainda que quando são tidos em consideração os diferentes tipos de bullying, esse facto ajuda os intervenientes a diferenciarem e a escolherem as melhores abordagens para os problemas identificados.

objectivo, obtenção de dados que caracterize em termos das práticas agressivas e de comportamentos de *bullying* a referida escola.

3.3. Como objectivos mais específicos temos os seguintes:

3.4. Determinar a prevalência e a frequência das agressões entre os alunos, nomeadamente em função das seguintes variáveis: sexo, idade, ano de escolaridade frequentado. Estas são as variáveis mais utilizadas, quando o objectivo é fazer o diagnóstico e caracterizar o *bullying* no contexto escolar em função da prevalência, locais de ocorrência, género mais envolvido, etc. Dai a nossa escolha pelas variáveis acima referidas.

3.5. Determinar quais os locais onde se registam mais agressões entre os alunos.

Trata-se de um estudo quantitativo não experimental realizado a partir de uma amostra de conveniência ou ocasional, (Poeschl, G., 2008, pág. 36), envolvendo turmas dos 10º ano de escolaridade do ensino regular, 10º ano do ensino - via profissionalizante e 11º, 12º anos do ensino regular.

4. Instrumento de recolha de dados e procedimentos de cotação das respostas obtidas

Neste estudo foi utilizado um “questionário individual de Olweus, 1991”, (self-report, 1991, na sua versão original, adaptado pelos elementos do “Grupo Violência e Escola” do qual faz parte a escola secundária de D. Duarte (anexo 1). Trata-se de um questionário adaptado e utilizado em vários estudos e em diferentes países, o que poderá permitir uma comparação intercultural. É composto por 28 questões, em que a primeira parte (se assim o entendemos, uma vez que o questionário não se encontra dividido em partes), diz respeito à recolha de dados *sócio-demográficos* do aluno, onde foi solicitado que indicassem (1) o género, (2) a idade, (3) a(s) pessoa(s) com quem vive, (4) números de irmãos, (5) idade dos irmãos (6) escolaridade do pai, (7) escolaridade da mãe, (8) profissão do pai, e (9) profissão da mãe.

A segunda parte diz respeito à recolha de informação sobre (10) a *ocupação do tempo livre*, em que foi pedido aos alunos que assinalassem como é que costumam passar o tempo livre na escola. Aqui os alunos deveriam responder se era: (a) a brincar

com os colegas, (b) a estudar com os colegas, (c) a ler, (d) a brincar sozinho, (e) a estudar sozinho e (f) “não faço nada”. Onde era atribuindo o número 1 para as respostas assinaladas e 0 para as respostas não assinaladas. As questões seguintes dizem respeito ao (11) gosto *pelo recreio* e ao (12) *gosto pela escola* onde os alunos poderiam responder, (a) gosto, (b) gosto pouco e (c) não gosto nada. Atribuía-se o numero 2 quando assinalada gosto, 1 quando assinalada gosto pouco e 0 quando assinalada não gosto nada. A questão seguinte referia-se (13) ao *numero de reprovações* onde os inquiridos poderiam indicar se já tinham reprovado, (a) uma vez, (b) duas ou mais vezes e (c) nenhuma. Questão (14) foi pedido aos alunos que indicassem se *gostam de ter amigos*, com as seguintes possibilidades de respostas, (a) gosto muito , (b) gosto pouco, (c) não gosto nada, em que se atribuía-se o numero 2 para resposta gosto muito, 1 para a resposta gosto pouco e 0 para resposta assinalada gosto pouco. A questão (15) referia-se ao *números de amigos na escola*, onde era atribuído o numero 2 quando era assinalada a resposta muitos, 1 quando era assinalada a resposta um a três, e 0 quando era assinalada a resposta nenhum.

A terceira e última parte do questionário começa por questionar o aluno se (16) *sente rejeitado (a) pelos seus colegas*, atribuindo 0 para a resposta assinalada nunca, 1 para a resposta assinalada poucas vezes e 2 para a resposta algumas vezes. A questão seguinte pede ao aluno para responder se (17) *alguma vez faltou à escola sem dizer aos pais*, atribuindo 0 para resposta assinalada nunca, 1 para resposta assinalada duas ou mais vezes e 2 quando é assinalada a resposta algumas vezes. Seguidamente pergunta-se qual o (18) *motivo de ter faltado*, podendo o aluno responder para as seguintes possibilidades, (a) nunca faltei, (b) por medo, (c) porque me apeteceu, (d) para estudar para um teste, (e) porque me ameaçaram, (f) para ficar na rua com os colegas e (g) outra razão, atribuindo 1 para as respostas assinaladas e 0 para as respostas não assinaladas. Nas questões seguintes pede-se ao aluno para responder se (19) *os colegas lhe batem*, e (20) *se lhes chamam nomes*, colocando 0 na resposta assinalada nunca, 1 na resposta assinalada muito poucas vezes, 2 na resposta assinalada algumas vezes e 3 na resposta assinalada muitas vezes. A questão seguinte pede-se aos alunos para assinalarem (21) *outras coisas desagradáveis que os colegas lhe costumam fazer*. Ao assinalarem as alternativas apresentadas no questionário os alunos deveriam responder (a) não costumam fazer nada, (b) roubam-me, (c) falam mal de mim, (d) estragam-me o

material, (e) ameaçam-me, (f) não me querem junto deles, (g) insultam-me (chamam-me nomes), (h) riem-se de mim, e (i) outras coisas, atribuindo 1 para as respostas assinaladas e 0 para as respostas não assinaladas. A questão seguinte era (22) *quem costuma te agredir*, sendo-lhe facultadas várias alternativas de resposta, (a) ninguém me agride, (b) vários rapazes, (c) várias raparigas, (d) um rapaz, (e) uma rapariga e (f) rapazes e raparigas, atribuindo 1 para as respostas assinaladas e 0 para as respostas não assinaladas.

Seguidamente pergunta-se (23) *de que ano é o colega que te agredi*, em que as respostas poderiam ser, (a) ninguém me agride, (b) anda num ano mais atrasado, (c) é da minha turma, (d) anda num ano mais adiantado e (e) é do meu ano, mas de outra turma, atribuindo 1 para as respostas assinaladas e 0 para as respostas não assinaladas. A questão seguinte diz respeito aos (24) *locais onde as agressões costumam acontecer*, podendo o aluno responder, (a) não me costumam agredir, (b) no recreio, (c) no bar, (d) no autocarro, (e) no caminho para casa, (f) na sala de aula, (g) nos corredores, (h) na casa de banho, (i) no caminho para escola e (j) noutros lugares, atribuindo 1 para as respostas assinaladas e 0 para as respostas não assinaladas. Seguidamente pede-se ao aluno para indicar (25) *quantos colegas da turma costumam apanhar dos outros*, atribuindo o numero 0 para resposta nenhum, 1 para resposta um ou dois e 2 para resposta assinalada três ou mais. Na questão seguinte pergunta-se ao aluno (26) *o que é que ele faz quando vê um colega da sua idade a ser agredido na escola*. Nesta questão os alunos deveriam assinalar uma das seguintes opções: (a) não faço nada, não é nada comigo, (b) não faço nada, mas devia fazer, (c) tento impedi-lo e (d) “outras”, atribuindo 0, 1, 2, 3, respectivamente. Relativamente às alternativas de resposta que se seguem, (a) não me agridem, (b) conto ao director da turma, (c) conto a um funcionário, (d) conto aos meus pais, (e) não conto a ninguém, (f) conto a um professor, (g) conto a um colega e (h) “outras”, os inquiridos tinham que responder a seguinte questão, (27) *o que fazes quando alguém te agride?* Marcando 1 para cada resposta assinalada e 0 para cada resposta não assinalada. A última questão tem como objectivo (28) *avaliar as opiniões dos inquiridos quanto à actuação dos adultos da escola no sentido de ajudar os alunos vítimas de bullying*. Atribuindo 1 para a resposta, “sim na maioria das vezes actuam” e 0 se for assinalada a resposta, “não na maioria das vezes não actuam”.

4.1. Tratamento dos dados

Os dados foram recolhidos durante o período normal das aulas e analisados através do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 17.0. Para atingir os objectivos propostos recorreremos às estatísticas descritivas (frequências, médias e percentagens) para a análise referente às variáveis sócio-demográficas. Ainda dentro dos objectivos apontados, fez-se o cruzamento de alguns aspectos comportamentais em estudo com o sexo, a idade, o nível de escolaridade frequentado, e as habilitações escolares da mãe. Para efectuar este cruzamento a idade foi recodificada do seguinte modo (a partir da média e do respectivo desvio-padrão que foram obtidos para este parâmetro): foi atribuído o número 1 a todos os alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos (alunos mais novos), o número 2 a todos os alunos com 17 anos (alunos de idade média) e número 3 a todos os alunos com idades compreendidas entre os 18, 19 e 20 anos (alunos mais velhos). De igual forma, as habilitações literárias da mãe foram recodificadas do seguinte modo: foi atribuído o número 0 aos alunos que não indicaram qualquer habilitações literárias das mães (não indicada), o número 1 a todas mães com apenas o primeiro ciclo (1^a, 2^a, 3^a e 4^a classe), o número 2 a todas as mães com apenas o segundo ciclo (5^o e 6^o ano), o número três a todas as mães com apenas o terceiro ciclo (7^o, 8^o e 9^o ano), o número 4 a todas as mães com apenas o ensino secundário (10^o, 11^o e 12^o ano de escolaridade), o número 5 a todas as mães com o grau de licenciada, o número seis a todas as mães com o grau de mestre e finalmente foi atribuído o número sete a todas as mães com o grau de doutora. Nas comparações efectuadas, foi utilizado o teste Qui-quadrado para comparar as frequências observadas dos casos com as frequências esperadas. A partir de uma tabela de contingência determinou-se o parâmetro **p** para verificar se existiam ou não diferenças estatisticamente significativas entres os grupos em comparação, considerando que existem diferenças estatisticamente significativa quando o valor de **p** é igual ou inferior a 0.05.

4.2. Caracterização da amostra

Numa amostra de 392 alunos, 179 são do sexo masculino, 213 são do sexo feminino, o que corresponde respectivamente a 45.7 e 54.3 % da amostra total, registando-se claramente a prevalência dos sujeitos do sexo feminino (Quadro 1). O

estudo foi realizado na escola secundária de D. Duarte em Coimbra, abrangendo alunos dos três anos de escolaridade abaixo referidos, que se encontravam inscritos na escola no ano lectivo 2008/09, em que 23.7% dos alunos são do 10º ano a frequentarem cursos científico-humanísticos, 17,3 são do 10º ano ensino - via profissionalizante (variante Cozinha - Pastelaria), 24% são do 11º ano a frequentarem cursos científico-humanísticos e 35% dos alunos são do 12º ano, encontrando-se, igualmente, a frequentarem cursos científico-humanísticos.

Quadro 1. A amostra em função do sexo

	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Frequência	179	213	392
Percentagem	45.7	54.3	100.0

As idades estão compreendidas entre os 15 e os 22 anos ($m=17.1$ e $dp=1.39$) concentrando-se 31.9% nos 17 anos, 21.3% nos 16 anos, 18.5% nos 18 anos e 0.5 nos 22 anos (Quadro 2). Salienta-se ainda, que a idade foi uma variável com três casos omissos.

Quadro 2. Idade dos sujeitos da amostra

Idade dos sujeitos	Frequência	Percentagem
15	50	12.9
16	83	21.3
17	124	31.9
18	72	18.5
19	37	9.5
20	18	4.6
21	3	0.8
22	2	0.5
Total	389	100
Média	17.10	
Desv. Padrão	1.39	
Min-max	15-22	

Relativamente, ao número de irmãos, 23% dos alunos não tem qualquer irmão, 52.6% têm apenas um único irmão, 13.5% têm dois irmãos, 7.4% têm três irmãos, 2.0% têm quatro irmãos, 1.0% têm cinco irmãos, e 5% têm sete irmãos, o que equivale a um mínimo de 0 e um máximo de 7 irmãos. Como se pode verificar, mais de metade dos alunos da amostra tem apenas um irmão (Quadro 3).

Quadro 3. Números de irmãos

Nº de irmãos	Frequência	Percentagem
0	90	23.0
1	206	52.6
2	53	13.5
3	29	7.4
4	4	2.0
5	8	1.0
7	2	0.5
Total	392	100
Média	1.19	
Desv.padrao	1.07	
Min-max	0-7 irmãos	

Quanto à variável “idade dos irmãos”, de um modo geral, verificamos que o irmão mais novo dos alunos da nossa amostra tem 7 meses e o irmão mais velho dos alunos tem 44 anos de idade.

Em relação às habilitações literárias dos pais, 27.3% das mães tem apenas o terceiro ciclo (o que constitui o nível de habilitação mais frequente) e uma pequena percentagem, 0.8%, tem o grau de mestre e/ou de doutoramento (constituindo as habilitações menos frequentes). Do mesmo modo, 27,0 % dos pais tem apenas o terceiro ciclo (constituindo, tal como para as mães, o nível de habilitação mais frequente) e 0.8% tem o grau de doutoramento, constituindo, mais uma vez, o nível de habilitação menos frequente (Quadros 4 e 5).

Quadro 4. Habilitações literárias da mãe

Escolaridade da mãe	Frequência	Percentagem
Não indicada	17	4.3
1º ciclo	88	22.4
2º ciclo	44	11.2
3º ciclo	107	27.3
Ens secundário	81	20.7
Licenciatura	49	12.5
Mestrado	3	0.8
Doutoramento	3	0.8
Total	392	100

Quadro 5. Habilitações literária do pai

Escol. do pai	Frequência	Porcentagem
Não indicada	30	7.7
1º ciclo	76	19.4
2º ciclo	75	19.1
3º ciclo	106	27.0
Ens secundário	74	18.9
Licenciatura	24	6.1
Mestrado	4	1.0
Doutoramento	3	0.8
Total	392	100

Para caracterizar a variável profissões dos pais, optámos por fazê-lo de acordo com a Classificação Nacional das Profissões (C N P). Dependendo das profissões dos pais referidas por cada aluno foi necessário recorrer à base da C. N. P. *online* e enquadrá-las dentro de cada grupo. Assim, o grande grupo 1 corresponde ao grupo dos Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa; o grande grupo 2 corresponde ao grupo dos Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; o grande grupo 3 corresponde ao grupo dos Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio, o grande grupo 4 corresponde ao grupo do Pessoal Administrativo e Similares; o grande grupo 5 corresponde ao grupo do Pessoal dos Serviços e Vendedores; o grande grupo 6 corresponde ao grupo dos Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pesca; o grande grupo 7 corresponde ao grupo dos Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; o grande grupo 8 corresponde ao grupo dos Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem e, finalmente, o grande grupo 9⁸ corresponde ao grupo dos trabalhadores não qualificados. Comparativamente com os pais, as mães apresentam percentagens mais elevadas nos grupos, 2, 5 e 9, e percentagens mais baixas nos grupos 1, 3, 4, 6, 7 e 8 (Quadros 6 e 7).

Quadro 6. Estatuto Profissional do Pai

⁸ Para melhor informação, sugere-se uma visita à página da Classificação Nacional das Profissões disponibilizada *on-line*, em, <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>

Prof. dos pais	Freq.	%
Não indicada	58	14.8
Grupo 1	16	4.1
Grupo 2	30	7.7
Grupo 3	30	7.7
Grupo 4	34	8.7
Grupo 5	41	10.5
Grupo 6	2	0.5
Grupo 7	94	24.0
Grupo 8	50	12.8
Grupo 9	37	9.2
Total	392	100

Quadro 7. Estatuto Profissional da mãe

Prof. das mães	Frequência	Porcentagem
Não indicada	50	12.8
Grupo 1	8	2.0
Grupo 2	48	12.2
Grupo 3	19	4.8
Grupo 4	26	6.6
Grupo 5	65	16.6
Grupo 6	1	0.3
Grupo 7	15	3.8
Grupo 8	10	2.6
Grupo 9	150	38.3
Total	392	100

Relativamente, ao estatuto profissional do pai e da mãe, encontramos que 24% dos pais estão no estatuto profissional do grupo 7 (o que representa o grupo do estatuto profissional dos pais mais frequente) e 0.5% estão no grupo 6 o que corresponde ao grupo do estatuto profissional dos pais menos frequentes. Por sua vez, 38.3% das mães encontram-se no estatuto profissional do grupo 9 (o que corresponde ao grupo do estatuto profissional das mães mais frequentes) e 0.6% encontram-se no estatuto profissional do grupo 6 (o que corresponde ao grupo de estatuto profissional das mães menos frequentes).

De um modo geral, dos 392 alunos (maioritariamente do sexo feminino) que compõe a nossa amostra com idades compreendidas entre os 15 e os 22 anos, maioria

tem apenas um único irmão, tendo registado um mínimo de 0 e um máximo de 7 irmãos em que as idades dos irmãos variam entre os 7 meses e os 43 anos. Quanto às habilitações literárias dos pais (pai e mãe) dos alunos da nossa amostra, registamos que o terceiro ciclo constitui tanto para a mãe como para o pai as habilitações literárias mais frequentes. Sendo que o grau de mestre e/ou de doutoramento constitui também para os pais as habilitações literárias menos frequentes. No que diz respeito ao estatuto profissional dos pais, o grupo 7 (grupo dos Operários, Artífices e Trabalhadores Similares) constitui o grupo do estatuto profissional do pai com maior frequência e o grupo 6 (grupo dos Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pesca) constitui o grupo do estatuto profissional dos pais com menor frequência. Por seu lado, o grupo 9 (grupo dos trabalhadores não qualificados) constitui o grupo do estatuto profissional das mães com maior frequência e o grupo 6 (grupo dos Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pesca) constitui o grupo do estatuto profissional das mães menos frequentes).

5. Apresentação dos resultados

De seguida passaremos a apresentar e analisar os principais dados obtidos através da aplicação do questionário anteriormente referido, tendo como referência o objectivo geral e os objectivos específicos que mencionámos anteriormente neste trabalho.

(A) *Gostas de andar na escola?*

A análise dos dados revela que um elevado número de alunos, 72.2%, indicou que gosta da escola onde estão matriculados, 20.7% responderam que gostam pouco e apenas 7.1% dos alunos da amostra responderam que não gostam nada (Quadro 1).

Quadro 1. Atitude afectiva relativamente à escola

Gosto pela escola	Frequência	Percentagem
Não gosto nada	28	7.1
Gosto pouco	81	20.7
Gosto	283	72.2
Total	392	100

(B) *Já alguma vez reprovaste?*

Pela análise dos resultados do (Quadro 2), verificamos que apesar da alternativa mais frequentemente assinalada (49.5%) corresponder à ausência de reprovações, a maioria dos alunos já experienciou, efectivamente, a retenção de ano, pois se somarmos os 35.5% que responderam que já reprovaram pelo menos uma vez, aos 15.0% que responderam que já reprovaram duas vezes, obtemos uma percentagem de 50,6 de alunos com reprovações no seu currículo escolar.

Quadro 2. Número de reprovações

Nº de reprovações	Frequência	Percentagem
Nenhuma	194	49.5
Uma vez	139	35.5
Duas vezes	59	15.0
Total	392	100

(C) *Alguma vez faltaste à escola sem dizer nada aos teus pais?*

Quando questionados sobre se alguma vez faltaram à escola sem dizer nada aos pais, a maioria, 39.5% responderam que nunca faltaram à escola sem dizer aos pais, 24.2% responderam que sim, embora apenas uma ou duas vezes e 36.2% afirmaram que sim, que algumas vezes já faltaram à escola sem dizer aos pais (Quadro 3). Deste modo, a % de alunos que afirma já ter faltado algumas vezes sem dizer nada aos pais aproxima-se muito da % dos alunos que afirma nunca ter faltado sem dizer nada aos pais.

Quadro 3. Faltas à escola sem o conhecimento dos pais

Falt. à escola sem dizer aos pais	Frequência	Percentagem
Nunca	155	39.5
Uma ou duas vezes	95	24.2
Algumas vezes	142	36.3
Total	392	100

(D) *Qual foi o motivo de teres faltado?*

Relativamente à questão “qual foi o motivo de teres faltado?”, 49.0% dos alunos da amostra responderam que faltaram porque lhes apeteceu, 2.8% responderam que

faltaram por medo, enquanto 1.8% respondeu ter faltado porque foram ameaçados. (Quadro 4).

Quadro 4. Motivos para as faltas sem o conhecimento dos pais

		Motivo que levou a faltar							Total
		Nunca faltei	Por medo	Porque me apeteceu	Para estudar para 1 teste	Pq. me ameaçaram	Para ficar com colegas	Outros	
Resp. n. assinaladas	Freq.	297	381	200	315	385	307	365	392
	%	75.8	97.2	51.0	80.4	98.2	78.3	93.1	
Resp. assinaladas	Freq.	95	11	192	77	7	85	27	
	%	24.2	2.8	49.0	19.6	1.8	21.7	6.9	
Total	%	100	100	100	100	100	100	100	

(E) Gostas do tempo que passas nos recreios?

De acordo com os dados obtidos na análise da variável “gostas do tempo que passas nos recreios?”, (Quadro 5), a maioria 82.1% dos alunos da amostra respondeu que gosta do tempo que passa nos intervalos, 16% dos alunos responderam que gostam pouco e apenas 1.8% dos inquiridos responderam que não gostam nada do tempo que passam nos recreios.

Quadro 5. Atitude afectiva relativamente ao tempo passado nos recreios

Gosto pelo recreio	Frequência	Percentagem
Não gosto nada	7	1.8
Gosto pouco	63	16.1
Gosto	322	82.1
Total	392	100

(F) Quando tens tempo livre na escola, como é que costumavas passar?

Quanto à variável “ocupação do tempo livre na escola”, conforme podemos observar no Quadro 6, 88.0% dos alunos referem que passam o tempo a brincar com os colegas, 49.7% responderam que passam o tempo livre na escola a ler e 14.0% responderam que passam o tempo livre na escola a brincar sozinhos. Destaca-se como resposta menos frequente 6.6% “não faço nada”.

Quadro 6. Ocupação do tempo livre na escola

Ocup. do tempo livre	Respostas não assinaladas		Respostas assinaladas		Total
	Frequência	percentagem	Frequência	Percentagem	
A brincar com os colegas	47	12.0	345	88.0	392
A estudar com os colegas	349	89.0	43	11.0	392
A ler	197	50.3	195	49.7	392
A brincar Sozinho	337	86.0	55	14.0	392
A estudar Sozinho	351	89.5	41	10.5	392
Não faço nada	364	92.9	26	6.6	392
Total		100		100	

(G) *Gostas de ter amigos?*

A pertença a grupo de pares, “o ter amigos” são factores considerados importantes para o desenvolvimento emocional, social e pessoal de um aluno durante a adolescência. Fazer parte de um grupo de amigos com os mesmos objectivos, com a mesma ambição são fontes motivadoras que dirigem o individuo em direcção ao alcance dos seus objectivos pessoais. No estudo do fenómeno *bullying* é dada particular importância ao grupo de pares, bem como às suas características, uma vez que, durante a adolescência, nomeadamente na sua fase intermédia, o grupo é escolhido e formado de acordo com determinados padrões, e muitas vezes aqueles alunos que ficam de fora são alvos fáceis de violência (Estell, D. Farmer, T. Irvin, M., Crowther, A. Akos, P. & Boudah, D., 2009, pág. 137). Dai que analisar se um aluno gosta de ter amigos, se faz parte de um grupo de pares, bem como número de amigos que considera ter (Quadros 7 e 8) tornam-se aspectos que importa compreender. Tendo em consideração os dados recolhidos, observamos que 95.7% dos alunos gostam muito de ter amigos, 2.0% gostam pouco e 2.3% não gostam nada.

Quadro 7. Gosto em ter amigos

Gosto em ter amigos	Frequência	Percentagem
Gosto muito	375	95.7
Gosto pouco	8	2.0
Não gosto nada	9	2.3
Total	392	100

(H) *Quantos amigos têm na escola?*

Em relação ao número de amigos, 87.8% responderam que têm muitos amigos, 9.4% referiram que têm um a três amigos e 2.8% responderam que não têm nenhum amigo (Quadro 8).

Quadro 8. Número de amigos

Nº de amigos na escola	Frequência	Percentagem
Muitos	344	87.8
Um a três	37	9.4
Nenhum	11	2.8
Total	392	100

(I) *Sentes-te rejeitado (a) pelos teus colegas?*

Relativamente à questão “sentes-te rejeitado (a) pelos teus colegas?”, podemos apreciar a percepção de rejeição que os alunos desta amostra evidenciam, sendo que a rejeição propriamente dita (e não apenas a sua percepção por parte dos alunos) é considerada pela literatura da especialidade como uma forma de *bullying* relacional. Neste caso, dos 392 inquiridos, 67.1% (o que corresponde à maioria dos alunos) afirmaram que nunca foram rejeitados pelos seus colegas, 21.4% responderam que sim, mas poucas vezes, e 11.2% relataram que já foram rejeitados pelos colegas algumas vezes (Quadro 9). Reporta-se a existência de um dado omissos nesta variável.

Quadro 9. Sentimento de rejeição por parte dos pares

Rejeição por parte dos colegas	Frequência	Percentagem
Nunca	263	67.1
Poucas vezes	84	21.4
Algumas vezes	44	11.2
Total	391	99.7

(J) *Os teus colegas chamam-te nomes?*

Quanto à questão “os teus colegas chamam-te nomes”, que a literatura especializada considera como uma forma típica de *bullying* verbal, dos 392 respondentes, 72.7% responderam que não nunca os colegas lhes chamaram nomes, um número significativo de alunos (16.8%) responderam que “sim, mas muito poucas vezes”, enquanto que 8.2% responderam que “sim, algumas vezes” e 2.3% responderam “sim, muitas vezes” (Quadro 10). Podemos, deste modo, considerar que cerca de 10,5% dos alunos desta amostra se percebem como tendo sido ou sendo vítimas de *bullying* verbal por parte dos seus pares.

Quadro 10. Agressões verbais sofridas por parte dos colegas

Chamar nomes	Frequência	Percentagem
Nunca	285	72.7
Muito poucas vezes	66	16.8
Algumas vezes	32	8.2
Muitas vezes	9	2.3
Total	392	100

(K) *Os teus colegas batem-te?*

Como se pode observar no Quadro 11, a maioria (94.6%) dos respondentes indicou que nunca foi vítima de agressões físicas por parte dos colegas, 3.3% referiram terem sido vítimas, mas muito poucas vezes (neste caso, não podendo ser considerados como vítimas de *bullying*), 0.8% afirmaram que já foram vítimas de agressões físicas algumas vezes e 1.3% responderam que já foram vítimas de agressões físicas por parte dos colegas muitas vezes. Estas diferenças (qui-quadrado=12.816; p=0.046), são estatisticamente significativas entre os alunos “mais novos”, de “idade média” e os alunos “mais velhos” sendo os alunos de “idade média” identificados como as vítimas de agressões físicas mais frequentes. De igual modo, registamos uma diferença estatisticamente significativa entre o “sexo” e “bater” (qui-quadrado=8.47; p=0.037), ou seja, podemos afirmar que no geral os rapazes são indicados como maiores agressores físicos do que as raparigas. Salienta-se que a literatura defende como “critério” para que o comportamento seja considerado *bullying*, entre outros, que o ataque ou as agressões ocorram repetidamente e ao longo do tempo. Nesta amostra de alunos, podemos

considerar que 2,1% dos alunos considera ter sido objecto de agressões físicas frequentes ou contínuas por parte dos seus colegas.

Quadro 11. Agressões físicas sofridas por parte dos colegas

Bater	Frequência	Percentagem
Nunca	371	94.6
Muito poucas vezes	13	3.3
Algumas vezes	3	0.8
Muitas vezes	5	1.3

(L) *Que outras coisas desagradáveis os teus colegas te costumam fazer?*

Como podemos observar no Quadro 12, logo na primeira linha dos resultados, 73,2% dos alunos afirma que os colegas nunca lhes costumam fazer nada, enquanto que, 8,4% afirma que os colegas riem-se e falam mal deles. No entanto destaca-se a resposta, “não me querem juntos deles” como menos frequente. Registámos uma diferença estatisticamente significativa (Qui-quadrado= 7.00; $p=0.030$); no cruzamento entre a variável “idade” e as respostas positivamente assinaladas na alternativa “falar mal”, isto é, os alunos de “idade intermédia” são aqueles que se percebem como sendo mais frequentemente vítimas do “falar mal”, uma forma de *bullying* verbal ou, dependendo do entendimento subjectivo, de *bullying* relacional (como uma forma de rejeição) por parte dos colegas. Registámos, igualmente, uma diferença significativa entre os alunos da “idade média” e os “mais novos” relativamente ao parâmetro “insultam-me (chamam-me nomes)”, novamente uma forma de *bullying* verbal registando um valor de (qui-quadrado=16.2 e $p=0.013$), sendo esse comportamento mais frequente entre os alunos com uma idade média. Foi nos possível ainda, notar uma diferença estatisticamente significativa (qui-quadrado=11.5; $p=0.009$) entre a escolaridade da mãe e o roubo. Ou seja, os filhos cuja as mães tem apenas o terceiro ciclo são os que mais assinalaram serem vítimas de roubo por parte dos outros colegas. Podemos, desta forma, considerar, que embora as formas de agressão consideradas nesta pergunta do questionário, sobretudo quando consideradas isoladamente, não sejam muito significativas, cerca de 26,8% dos alunos desta amostra considera, não obstante já ter sido vítima de alguma forma de agressão por parte dos seus colegas, em contexto escolar. Para além do mais, são os alunos com uma idade intermédia os que se

percebem como vítimas mais frequentes de algumas modalidades de agressão (ou, mesmo, *bullying*, o que pela formulação desta pergunta não podemos afirmar com segurança) contempladas neste questionário, resultado extraído das comparações que efectuámos.

Quadro 12. Coisas desagradáveis que os colegas fazem

Outras coisas desagradáveis que os colegas fazem	Respostas não assinaladas		Respostas assinaladas		Total
	Frequência	percentagem	Frequência	Percentagem	
N. costumam fazer nada	105	26.8	287	73.2	392
Roubam-me	381	97.2	11	2.8	392
Falam mal de mim	359	91.6	33	8.4	392
Estragam-me o material	383	97.7	9	2.3	392
Ameaçam-me	378	96.4	14	3.6	392
N me querem junto deles	387	98.7	5	1.3	392
Insultam-me(chamar nomes)	377	96.2	15	3.8	392
Riem-se de mim	359	91.6	33	8.4	392
Outros	380	96.9	12	3.1	392
		100		100	

(M) Quem te costuma agredir?

Centrando-nos agora na figura dos agressores, podemos verificar pela leitura dos resultados obtidos que eles, quando existem, parecem actuar em grupo, sendo esse grupo por vezes misto. Deste modo, embora 90,3% dos sujeitos desta amostra afirmem nunca serem agredidos por ninguém, os “vários rapazes” são identificados como os agressores mais frequentes (2.6%), seguindo-se “rapazes e raparigas” (2.0%) e, por último, “várias raparigas” ou “uma rapariga” (as duas últimas alternativas registam ambas 1.3% das respostas positivamente assinaladas a esta questão (Quadro 13).

Quadro 13. Identificação dos agressores

Quem te agride	Respostas não assinaladas		Respostas assinaladas		Total
	Frequência	percentagem	Frequência	Percentagem	
Ninguém me agride	38	9.7	354	90.3	392
Vários rapazes	382	97.4	10	2.6	392
Várias raparigas	387	98.7	5	1.3	392
Um rapaz	390	99.5	2	0.5	392
Uma rapariga	387	98.7	5	1.3	392
Raparigas e rapazes	383	98.0	8	2.0	391*

* regista-se uma resposta omissa a esta alternativa

(N) *Quem te costuma agredir é de que ano?*

Da análise dos resultados apresentados no Quadro 14, podemos concluir, mais uma vez, que a larga maioria dos alunos afirma não ser objecto de agressão por parte dos colegas (91,1%). No entanto, pela leitura das respostas obtidas nas alternativas em que os alunos reconhecem serem vítimas de alguma forma de agressão, podemos verificar que a resposta mais frequentemente assinalada aponta para o facto de que o agressor e a vítima sejam do mesmo ano de escolaridade, ainda que de turmas diferentes (2.8%). Um pequeno número de alunos vítimas (1.3%) indicou que os agressores são alunos que frequentam anos de escolaridade anteriores ao frequentado pelas vítimas, enquanto que 1.0% referiram que os agressores frequentam anos de escolaridade mais adiantados.

Quadro 14. Ano de escolaridade dos agressores

É de que ano quem te costuma agredir	Respostas não assinaladas		Respostas assinaladas		Total
	Frequência	percentagem	Frequência	Percentagem	
Ninguém me agride	35	8.9	357	91.1	392
Anda num ano mais atrasado	387	98.7	5	1.3	392
Anda num ano mais adiantado	388	99.0	4	1.0	392
É do meu ano, mas de outra turma	381	97.2	11	2.8	392
É da minha turma	391	99.7	1	0.3	392
Total		100		100	

(O) *Onde te costumam agredir?*

Quando questionados sobre os locais de ocorrência das agressões, verificamos, novamente, o facto de a larga maioria dos alunos (91,8%) considerar que nunca é objecto de comportamentos agressivos ou violentos. Quando reconhecem serem vítimas de agressão, observamos que 2.0% das agressões ocorrem em salas de aulas, 1.3% das agressões ocorrem nos corredores, na casa de banho, no bar, e nos espaços exteriores. Estas últimas percentagens referidas, embora baixas, vêm confirmar o que já se sabia (Genta *et. al.*, 1996; Olweus, 1993^a; 1993^b; O'Moore *et. al.*, 1996, cit, por Formosinho, M., & Simões, M. 2001, pág. 69), em relação aos ambientes onde os comportamentos de *bullying* se registam com maior frequência (Quadro 15).

Quadro 15. Locais da ocorrência das agressões

Locais onde as agressões ocorrem	Respostas não assinaladas		Respostas assinaladas		Total
	Frequência	percentagem	Frequência	Percentagem	
N. me costumam agredir	32	8.2	360	91.8	392
Nos espaços exteriores	387	98.7	5	1.3	392
No bar	387	98.7	5	1.3	392
No autocarro	388	99.0	4	1.0	392
No caminho para casa	389	99.2	3	0.8	391
Na sala de aula	384	98.0	8	2.0	392
Nos corredores	387	98.7	5	1.3	392
Na casa de banho	387	98.7	5	1.3	392
No caminho para escola	390	99.5	2	0.5	392
Noutros lugares	387	98.7	4	1.0	391

(P) *Quantos colegas da tua turma costumam apanhar dos outros?*

Quando questionados “quantos colegas da tua turma costumam apanhar dos outros?”, 73.2% dos inquiridos responderam “nenhum”, 21.2% responderam “um ou dois”, e 5.6% responderam “três ou mais” (Quadro 16). Podemos, assim, constatar que os alunos desta amostra reconhecem mais a existência de agressões em contexto escolar quando ela se dirige aos seus pares do que quando ela é dirigida a si próprios. Existe uma diferença estatisticamente significativa na resposta a esta questão devida ao género, uma vez que o valor de (qui-quadrado=12.4; p=0.002), nos permite afirmar que os rapazes referem mais comportamentos agressivos dirigidos aos colegas do que as raparigas.

Quadro 16. Número de colegas vítimas de agressão

Colegas que apanham dos outros	Frequência	Percentagem
Nenhum	287	73.2
Um ou dois	83	21.2
Três ou mais	22	5.6
Total	392	100

(Q) *O que fazes quando vês um colega da tua idade a ser agredido na escola?*

Relativamente ao comportamento de prestar (ou não) ajuda quando um colega está a ser vítima de agressão, 38.5% dos alunos reconheceram que não fazem nada, mas que deviam fazer, embora uma percentagem elevada (20.7%) dos alunos tenha afirmado que não faz nada porque não é nada consigo. Temos, portanto, que uma vasta % de alunos (59,2%) reconhece não prestar qualquer tipo de ajuda aos colegas que são vítimas de *bullying* ou, talvez com mais propriedade, de comportamentos violentos ou agressivos. Apenas 33,4% dos alunos afirma tentar impedir as agressões de que os colegas são vítimas (Quadro 17). Encontrámos uma diferença estatisticamente significativa na resposta a esta questão em função do género (qui-quadrado=17.4; $p=0.001$), sendo que os resultados apontam para um maior envolvimento das raparigas na prestação de ajuda às vítimas de agressões relativamente aos rapazes.

Encontramos, uma % válida de respostas de (92,6%) o que corresponde a 363 respostas obtidas, isto é, as 29 respostas omissas correspondem a uma % de 7,4%. Parece haver aqui algum desconforto dos alunos na resposta a esta questão, expressando alguma incomodidade com o seu comportamento perante a realidade das agressões de que os seus colegas são vítimas, situação que eles observam, embora tendam a não fazer nada, mesmo reconhecendo que o deveriam fazer.

Quadro 17. Atitude dos colegas perante as vítimas de agressão

O que fazes quando um colega esta ser agredido na escola	Frequência	Percentagem
Não faço nada, não é nada comigo	81	20.7
Não faço nada, mas devia fazer	151	38.5
Tento impedi-lo	131	33.4

(R) O que fazes quando alguém te agride?

Em relação à questão “o que fazes quando alguém te agride?”, mais uma vez a grande maioria dos alunos (81,9%) afirma não ser objecto de agressões por parte dos seus colegas. No entanto, quando reconhecem a existência de agressões dirigidas a si próprios, 2,8% indicaram que contam aos pais, 2,3% responderam que não contam a ninguém, enquanto que 7,9% reconhece que conta a outras figuras não especificadas, sendo esta a alternativa assinalada com uma frequência mais elevada (Quadro 18). Estes

resultados traduzem na prática aquilo que é conhecido, ou seja, que quando ocorrem as agressões poucas crianças relatam problemas aos pais ou aos adultos.

Quadro 18. Reacção perante as agressões dirigidas a si próprios

O que fazes quando alguém te agride	Respostas não assinaladas		Respostas assinaladas		Total
	Frequência	percentagem	Frequência	Percentagem	
Não me agridem	70	17.9	321	81.9*	391
Conto ao director de turma	384	98.0	8	2.0	392
Conto a um funcionário	391	99.7	1	0.3	392
Conto aos meus pais	381	97.2	11	2.8	392
Não conto a ninguém	383	97.7	9	2.3	392
Conto a um professor	391	99.7	1	0.3	392
Conto a um colega	384	98.0	8	2.0	392
Outros	361	92.1	31	7.9	392

* 1 resposta omissa a esta alternativa de resposta

(S) *Na tua opinião os adultos na tua escola actuam no sentido de ajudar os alunos vítimas de bullying?*

O Quadro 19 ilustra os resultados das opiniões dos alunos em relação ao apoio dos adultos relativamente aos alunos vítimas de *bullying*. Apesar de um grande número dos alunos (53.3%) terem afirmado que na maioria das vezes os adultos da escola prestam ajuda aos alunos vítimas de *bullying*, um número significativo dos alunos (183, o que equivale uma percentagem de 46.7%, discorda, confirmando que na maioria das vezes os adultos da escola não prestam ajuda aos alunos vítimas de *bullying*. Registamos uma diferença estatisticamente significativa entre rapazes e raparigas a esta questão: as raparigas responderam mais “na maioria das vezes sim”, enquanto que os rapazes responderam mais “não na maioria das vezes não” (qui-quadrado=5.40; p=0.02).

Quadro 19. Percepção dos alunos em relação ao apoio prestado pelos adultos da escola às vítimas de *bullying*.

Percepção do apoio	Frequência	Percentagem
Na maioria das vezes não	183	46.7
Na maioria das vezes sim	209	53.3
Total	392	100

6. Discussão

Relativamente à variável sexo, verificou-se uma superioridade dos sujeitos do sexo feminino em relação aos sujeitos do sexo masculino na nossa amostra. Quanto à variável idade, registou-se maior frequência dos alunos com 17 anos de idade do que alunos com 16, 18, 19 e 20 anos. Quanto ao número de irmãos, foi-nos possível observar que existe uma percentagem mais elevada de alunos com irmãos do que sem irmãos, e que as idades dos irmãos estão compreendidas entre os sete meses e os 43 anos. Salienta-se, ainda, que no geral os irmãos dos alunos da nossa amostra são mais novos do que os inquiridos. Face às variáveis sócio-demográficas referentes à escolaridade da mãe e do pai, podemos constatar que existem níveis baixos de escolaridade (a percentagem mais frequente, para ambos os progenitores, situa-se no terceiro ciclo).

Quanto às variáveis sócio-demográficas relativas ao estatuto profissional dos pais (pai e mãe), verificamos que uma % considerável (38.3%) das mães ocupa cargos profissionais consideradas de estatuto baixo (cargos situados no grande grupo 9 que corresponde ao grupo dos trabalhadores não qualificados), enquanto que os pais ocupam cargos profissionais que oscilam entre os grupos (por exemplo, 7.7% dos pais ocupam cargos profissionais do grupo 2, que corresponde ao grupo dos Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, 7.7% ocupam cargos profissionais do grupo 3, que corresponde ao grupo dos Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio e 9.4% ocupam cargos profissionais do grupo 9 que corresponde ao grupo dos trabalhadores não qualificados). O grupo 7 (que corresponde ao grupo dos Operários, Artífices e Trabalhadores Similares) é o grupo mais frequentemente referido relativamente ao estatuto profissional do pai, enquanto que o grupo 9 (que corresponde ao grupo dos trabalhadores não qualificados) é o grupo mais frequentemente referido relativamente ao estatuto profissional da mãe.

A escolha de actividades para ocupação do tempo livre varia de acordo com a idade, sexo, o contexto em que o individuo se encontra inserido e o estatuto sócio-económico, (Agante, 1993, cit. por Miranda, E., M., 2007. Pág.167). No contexto escolar onde este estudo foi realizado, observamos que a dos alunos passa grande parte do seu tempo livre a “brincar com os colegas”, podendo isto ser o espelho de boas

relações interpessoais e afectivas entre os pares no contexto escolar analisado. Nota-se, igualmente, um número razoável de alunos que escolhem a “leitura” e “estudar com os colegas” como actividade de ocupação de tempo livre na escola. Apesar dos recreios escolares, dos corredores, e das salas de aulas serem referidos como os locais onde os comportamentos de *bullying* ocorrem com maior frequência, na globalidade, a maioria dos os alunos da nossa amostra respondeu que gosta do tempo que passa nos intervalos, e da escola onde estuda.

De um modo geral, os resultados do questionário que foi administrado mostram que a maioria dos alunos da escola onde este estudo foi realizado não estão envolvidos em comportamentos agressivos ou de *bullying*. Apenas uma pequena percentagem refere que já foi vítima de algum tipo de agressões que são entendidas como comportamentos de *bullying*, nos quais se incluem aspectos tais como “sentir-se rejeitado pelos colegas”, “vítimas de agressões físicas por parte de outros colegas”, “chamar nomes”, outras acções negativas provocadas com o intuito de fazer mal ou causar danos (roubar, falar mal, insultos, ameaças). No entanto, salienta-se o facto de, nas diferentes questões em que os alunos são inquiridos sobre o facto de sofrerem ou não agressões, as % de resposta em que negam esse facto nunca serem absolutamente idênticas. Estas % dispares poderá dizer-nos que os alunos não foram sinceros nas suas respostas e que poderão ter alguma dificuldade em reconhecer que são vítimas de agressões, ou então que a percepção de violência relativamente aos colegas é mais elevada do que relativamente a si próprio.

Estes dados são diferentes daqueles que são encontrados em muitos estudos, onde aparecem percentagens elevadas de prevalência e frequência de comportamentos de *bullying* em ambientes escolares. No entanto, pensamos que estes resultados baixos, podem ter duas explicações possíveis. Em primeiro lugar, que os comportamentos de *bullying* diminuem com a idade, o que corrobora a hipótese dos especialistas (não nos esqueçamos que os dados analisados neste estudo foram recolhidos em contexto de ensino secundário) e, em segundo lugar, tal facto pode ficar a dever-se às acções desenvolvidas pela própria escola (privilegiando a intervenção precoce), no sentido de combater o fenómeno *bullying* e as práticas agressivas que lhe estão associadas. Estamos a referir às campanhas de informação/sensibilização (através de representação

de peças teatrais, realização de ciclos de conferências sobre o tema etc.), que os Serviços de Psicologia e Orientação juntamente com os serviços de Educação para a Saúde e outros serviços da escola secundária de D. Duarte, tem desenvolvido no sentido de prevenir e combater o fenómeno bullying e as práticas agressivas. Também, e como acima referimos, este resultado baixo poderá estar associado à dificuldade do aluno em reconhecer a si mesmo como vítima de agressões, ou à percepção mais elevada da violência sobre os outros do que sobre si próprio.

Apesar de tudo, os nossos resultados não deixam de ser consistentes com os resultados encontrados na literatura especializada no que diz respeito aos locais de ocorrência das agressões (casa de banho, salas de aulas, corredores e durante os recreios) e no cruzamento entre “sexo e agressor”, e “idade e agressor” (Formosinho, M., & Simões, M. 2001, pág. 69). Relativamente, quanto à “idade e agressor”, os dados por nós recolhidos indicam que são sempre os alunos de idade intermédia (17 anos) que têm uma percepção mais elevada quanto aos comportamentos de agressões em contexto escolar analisada.

Os resultados encontrados apontam para existência de pouca prevalência dos comportamentos agressivos no contexto escolar que analisámos, tal como já referimos. Como temos vindo a mencionar, na explicação dessa baixa taxa de violência poderá estar por um lado, a “boa maneira da escola” em lutar contra a violência escolar e, por outro lado, a validação da hipótese de que os comportamentos de *bullying* diminuem com a idade. Verificámos neste estudo que as agressões do tipo indirecto (rejeição 11%, “falar mal nas costas”, 8.4%), são as mais frequentes, enquanto que as manifestações directas (bater 1.3%, falar mal 8.4%, insulto e chamar nomes 3.8%) aparecem como as menos frequentes. Apesar disto não podemos afirmar que os maiores agressores são as raparigas, tendo em conta o facto tantas vezes observado que as modalidades de *bullying* indirecto são consideradas mais típicas por parte do género feminino. Pelo contrário, os dados recolhidos apontam para uma maior experiência do fenómeno do *bullying* por parte dos rapazes inscritos no ensino secundário, na escola D. Duarte. As formas de actuação em grupo (vários rapazes e várias raparigas) e, por vezes, em grupos mistos (rapazes e raparigas) por parte dos *bullies*, constituem evidências claras de que

tanto os rapazes como as raparigas poderão estar envolvidos em qualquer um dos tipos de agressões (directa ou indirecta).

7. Conclusões

Embora os resultados apontem para uma baixa prevalência da violência no seio da comunidade escolar por nós analisada, entendemos que o trabalho de combate à violência escolar deve continuar para que a escola seja um espaço de desenvolvimento humano e um ambiente de educação e socialização, uma vez que, a “escola segura” é um pré-requisito para a integração, bem-estar e sucesso de todos os alunos. Neste sentido, é crucial que os alunos se sintam seguros e livres de qualquer ameaça ou forma de opressão que poderá comprometer o sucesso de cada um em particular. O *bullying* constitui um fenómeno complexo e multideterminado, com riscos severos para as vítimas, para os *bullies* e para o ambiente escolar na sua globalidade. Decorre desta constatação que a adopção de um modelo sistémico, que abranja todo o meio circundante ao indivíduo se revela fundamental. Em termos futuros pensamos que devem ser realizados mais estudos com o objectivo de compreender e explicar os comportamentos de *bullying*, que permitam que as escolas adoptem a prevenção como a principal forma de os combater. Por outras palavras, torna-se importante criar formas preventivas de actuação, alertando a escola para a necessidade de detectar e atacar o problema logo à “nascença”. As intervenções devem ser voltadas para toda a comunidade no geral, da qual faz parte o aluno, evitando assim intervenções centradas apenas nas necessidades dos alunos envolvidos no comportamento *bullying*. Os dados recolhidos apontam no sentido de que os alunos têm alguma dificuldade em falar e reconhecer o fenómeno (as inconsistências das respostas a diferentes questões são um exemplo disso, por exemplo) o que reforça a ideia de alertar e envolver toda a comunidade escolar. Sublinha ainda a importância de envolver toda a comunidade escolar na prevenção e combate do fenómeno *bullying* pelo facto e como os dados nos tem revelado uma % elevada de alunos (sobretudo rapazes) não reconhecem apoio dos adultos em contexto escolar.

7.1. Limitações do estudo

O estudo foi realizado no contexto do ensino secundário (com alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 22 anos) e limitou-se, apenas e exclusivamente a uma única escola do concelho de Coimbra (escola secundária de D. Duarte), não podendo os resultados serem generalizados a outras escolas portuguesas ou mesmo a outras faixas etárias. Foi utilizado um questionário de escolha múltipla (do tipo numérico) anónimo, apelando para uma opinião sincera e objectiva dos alunos. Trata-se portanto, de um questionário com um conjunto de questões com as suas respectivas modalidades de respostas, ao invés de ser um questionário de tipo *Likert* com questões abertas onde os alunos poderiam expressar livremente. Associada ainda, às limitações do questionário podemos citar mais alguns exemplos: antes de mais, referir que se trata de um questionário muito centrado na identificação das vítimas (bem como os locais de ocorrência das agressões, sexo mais envolvido no comportamento *bullying*, etc.), e pouca importância é dada à identificação dos agressores (*bullies*) ou mesmo dos *bullies*/vítimas. Este questionário levanta ainda, algumas questões quanto à veracidade ou à sinceridade das respostas dos inquiridos. Tendo em consideração, que muito dos inquiridos podem ter e/ou sentir dificuldades em aceitar que são vítimas (no caso concreto deste questionário) do *bullying*.

8.Referências bibliográficas

- Adelman, H., & Taylor, L., (2005). Addressing Barriers to Learning. *UCLA/Department of Psychology*, 10, 1-12.
- Almeida, A. Lisboa, C. & Caurcel, M. (2007). Por Qué Ocurren los Malos Tratos entre Iguales? Explicaciones Causales de Adolescentes Portugueses Y Brasileños. *Interamerican Journal of Psychology: Sociedad Interamericana de Psicología*, 41 (002), 107-118.
- Balfry, A. Farrington, D. (2000). Bullies e delinquentes: Características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 195-221.
- Barboza, G. et al (2008). Individual Characteristics and Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *J Youth Adolescence*, 38, 101-121.
- Barker, E. Arseneault, L. Brendgen, M. Fontaine, N. & Maughan, B. (2008). Joint Development of Bullying and Victimization in Adolescence: Relations to Delinquency and Self-Harm. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47, 1030-1038.
- Bauman, S. & Rio, A. (2006). Preservice Teachers Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 1, 219-231.
- Besag, V. (1989). Bullies and Victims in Schools: a guide to understanding and management. British Library Cataloguing
- Carvalhosa, S. (2002). Bullying — A Provocação/Vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 35, 571-585.
- Cassidy, T. & Taylor, L. (2005). Coping and psychological distress as a function of the bully victim dichotomy in older children. *Social Psychology of Education*, 8, 249-262.

- Chibbaro, J. (2007). School Counselors and the Cyberbully: Interventions and Implications. *Professional School Counseling*, 65-68.
- Cole, J. Cornell, D. & Sheras, P. (2006). Identification of School Bullies by Survey Methods. *Professional School Counseling*, 9, 305-313.
- Estell, D. Farmer, T. Irvin, M., Crowther, A. Akos, P. & Boudah, D. (2009). Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and Victimization in Late Elementary School. *Child Fam Stud*, 18, 136-150.
- Formosinho, M. & Simões, M. (2001). O bullying na Escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 65-82.
- Hinduja, S. & Patchin, J. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Corwin Press.
- Hoof, A. Raaijmakers, Q. Beek, Y. Halle, W. & Aleva, L. (2008). A Multi-mediation Model on the Relations of Bullying, Victimization, Identity, and Family with Adolescent Depressive Symptoms. *Youth Adolescence*, 37, 772-782.
- Jacobsen, K. & Bauman, S. (2007). Bullying in Schools: Counselors' Responses to Three Types of Bullying Incident. *Professional School Counseling*, 18, 1-9.
- Jäger, T. Bradley, C. & Rasmussen, M. (2003). *Violence Prevention in School Using the Internet: A European Perspective*. Ed. Verlag Empirische Pädagogik, Landau.
- Kowalski, R. Limber, S. & Agatston, (2008). *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. Blackwell Publishing.
- Lindenberg, R. Oldehinkel, A. Winter, A. Verhulst, F. & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary School: A comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 4, 672-682.
- Miranda, E. M. 2007 Miranda, E. M. (2007). A problemática da hierarquização das escolas: Análise de variáveis condicionantes da classificação. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41, 145-178.

- Paixão, M.P. (2004). Insucesso escolar e perda: transformar os riscos em oportunidades para a mudança contextual e o crescimento pessoal. *Psicológica*, 35, 147-165.
- Pereira, B. Silva, M. & Nunes, B., (2009). Descrever o Bullying na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, (9) 28, 455-466.
- Poeschl, G., (2006). *Análise de Dados na Investigação em Psicologia: Teoria e Prática*. Edições Almedina, SA.
- Pontzer, D. (2009). A Theoretical Test of Bullying Behavior: Parenting, Personality, and the Bully/Victim Relationship. *J Fam Viol*, 25, 259-273.
- Roberts, W. & Morotti, A. (2000). The Bully as Victim: Understanding Bully Behaviors To Increase the Effectiveness of Intervention in the Bully-Victim Dyad. *Professional School Counseling*, 4, 148-155.
- Sampaio, D. (2003). *Conversas com adolescentes*. Caminho. Lisboa.
- Shute, R., Owens, L. & Slee, P., (2008). Everyday Victimization of Adolescent Girls by Boys: Sexual Harassment, Bullying or Aggression? *Sex Roles*, 58, 477-489.
- Stevens, V. Bourdeaudhuij & Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16, 155-167.
- Swick, K. & Williams, R. (2006). An Analysis of Bronfenbrenner's Bio-Ecological Perspective for Early Childhood Educators: Implications for Working with Families Experiencing Stress. *Early Childhood Education Journal*, 5, 371-378.
- Terrell, H. K. Hill., E. D. & Nagoshi, C., T. (2008). Gender Differences in Agression: The Role of Status and Personality in Competitive Interactions. *Sex Roles*, 59, 814-826.

Questionário Individual

(Adaptado de Olweus, 1991)

Informação:

Este é um questionário sobre as relações sociais dos rapazes e das raparigas da tua idade. Com as informações que tu e os teus colegas nos vão dar, pretendemos aumentar o conhecimento sobre as dificuldades que os rapazes e raparigas, às vezes, têm em se relacionar.

Este é um questionário anónimo e a tua opinião, sincera e objectiva, é de grande importância para o êxito deste estudo. É muito importante que respondas com cuidado e o máximo de sinceridade.

Por favor, lê bem a pergunta antes de responderes.

- 1- És rapaz ou rapariga? (Marca com uma cruz a resposta correcta)

Rapaz _____ Rapariga _____

- 2- Que idade tens? _____ anos.
- 3- Vives com quem? _____
- 4- Se tens irmãos, quantos são? _____
- 5- Que idades têm? _____
- 6- Qual a escolaridade do teu pai? _____
- 7- Qual a escolaridade da tua mãe? _____
- 8- Qual a profissão do teu pai? _____
- 9- Qual a profissão da tua mãe? _____

- 10- Quando tens tempo livre na escola, como é que o costumavas passar?

Com os colegas ____	Sozinho ____
A estudar com os colegas ____	A estudar sozinho ____
Outros (ler, jogar, ouvir música,...) ____	Não faço nada ____

- 11- Gostas do tempo que passas nos intervalos?

Gosto ____ Gosto pouco ____ Não gosto nada ____

- 12- Gostas de andar nesta escola?

Gosto ____ Gosto pouco ____ Não gosto nada ____

- 13- Já alguma vez reprovaste?

Uma vez ____ Duas ou mais vezes ____ Nenhuma ____

- 14- Gostas de ter amigos?

Gosto muito ____ Gosto pouco ____ Não gosto nada ____

15- Quantos amigos tens na escola?

Muitos ____ Um a três ____ Nenhum ____

16- Sentes-te rejeitado(a) pelos teus colegas?

Nunca ____ Poucas vezes ____ Algumas vezes ____

17- Alguma vez faltaste à escola sem dizer nada aos teus pais?

Nunca ____ Uma ou duas vezes ____ Algumas vezes ____

18- Qual foi o motivo de teres faltado?

Nunca faltei ____ Para estudar para um teste ____
Por medo ____ Porque me ameaçaram ____
Porque me apeteceu ____ Para ficar na rua com colegas ____
Outra razão _____

19- Os teus colegas batem-te?

Nunca ____ Muito poucas vezes ____ Algumas vezes ____ Muitas vezes ____

20- Os teus colegas chamam-te nomes?

Nunca ____ Muito poucas vezes ____ Algumas vezes ____ Muitas vezes ____

21- Que outras coisas desagradáveis os teus colegas te costumam fazer? (Assinala as respostas necessárias)

Não costumam fazer nada ____ Ameaçam-me ____
Roubam-me ____ Não me querem junto deles ____
Falam mal de mim ____ Insultam-me (chamam-te nomes) ____
Estragam-me o material ____ Riem-se de mim ____
Outras _____

22- Quem te costuma agredir?

Ninguém me agride ____ Um rapaz ____
Vários rapazes ____ Uma rapariga ____
Várias raparigas ____ Rapazes e raparigas ____

23- De que ano é quem te costuma agredir?

Ninguém me agride ____

Anda num ano mais adiantado ____

Anda num ano mais atrasado ____

É do meu ano, mas de outra turma ____

É da minha turma ____

24- Onde te costumam agredir?

Não me costumam agredir ____

Na sala de aula ____

Nos espaços exteriores ____

Nos corredores ____

No bar ____

Na casa de banho ____

No autocarro ____

No caminho para a escola ____

No caminho para casa ____

Noutros lugares. Quais? _____

25- Quantos colegas da tua turma costumam apanhar dos outros?

Nenhum ____

Um ou dois ____

Três ou mais ____

26- O que fazes quando vês um colega da tua idade a ser agredido na escola?

Não faço nada, não é nada comigo ____

Não faço nada, mas devia fazer ____

Tento impedi-lo ____

Outras _____

27- O que fazes quando alguém te agride?

Não me agridem ____

Não conto a ninguém ____

Conto ao director de turma ____

Conto a um professor ____

Conto a um funcionário ____

Conto a um colega ____

Conto aos meus pais ____

Outros ____

28 - Na tua opinião, os adultos da tua escola actuam no sentido de ajudar alunos vítimas de bullying?

Nunca ____

Poucas vezes ____

Algumas vezes ____

A maioria das vezes ____

Obrigado pela colaboração.

Inventário de nomeação pelos colegas (I.N.C.)

(Adaptado e traduzido de Perry, Kusel & Perry, 1998)

Instruções: Para preencheres a grelha deves colocar à frente de cada uma das frases todos os nomes dos teus colegas que, na tua opinião, descrevem aos comportamentos que eles costumam ter.

COMPORTAMENTOS	NOMES
1. Os outros costumam rir-se dele(a).	
2. Fica furioso(a) quando não consegue as coisas à sua maneira.	
3. Costuma apanhar dos colegas.	
4. Costuma pregar partidas aos colegas.	
5. Os outros chamam-lhe nomes feios.	
6. É um rapaz (ou rapariga) muito esperto(a).	
7. Costuma rir-se dos outros.	
8. Diz que pode bater a toda a gente.	
9. Os outros fazem-lhe coisas (pregam-lhe partidas).	
10. Tenta meter os outros em problemas.	
11. É um(a) grande amigo(a) meu (minha).	
12. Bate e empurra os outros.	
13. É bom (boa) no desporto.	
14. É agredido(a) e empurrado(a) pelos outros.	
15. Todos os(as) rapazes e raparigas da turma gostam dele(a).	
16. Os outros costumam fazer troça dele(a).	
17. Procura pegar-se com os outros.	
18. Os outros costumam magoar os seus sentimentos.	

Anexo 1