

• U



C •

FEUC FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

NALDO MANUEL DA SILVA BERNARDES

***BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR: DO
DIAGNÓSTICO À PREVENÇÃO***

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE ECONOMIA

COIMBRA - 2014

• U



C •

FEUC

FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



NALDO MANUEL DA SILVA BERNARDES

***BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR: DO
DIAGNÓSTICO À PREVENÇÃO***

Dissertação de Mestrado em Sociologia, apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, sob orientação do Professor Doutor José Manuel Mendes.



A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.

(Séneca)



Índice geral

Introdução	6
Capítulo I – Enquadramento Teórico-Concetual	10
1. Enquadramento Temático.....	10
1.1. Definição de Bullying em contexto escolar.....	10
1.1.1. O Bullying e seu reflexo social.....	14
1.1.2. Breve nota sobre o insucesso e abandono escolares em Portugal.....	20
1.1.3. Principais causas e consequências do insucesso escolar.....	22
1.2. A importância da vida familiar face ao comportamento desviante.....	26
1.3. Instituições escolares e o Bullying.....	29
2. Política pedagógica e a incerteza na educação.....	33
2.1. A Sociologia na Educação.....	36
2.2. Relação Família/Escola/Bullying.....	40
3. O papel da Associação de pais e o Bullying escolar.....	42
3.1. Uma prática educativa requer uma análise contínua.....	44
4. Formulação das questões associadas.....	46
4.1. Dimensão sociopolítica.....	46
4.2. Dimensão socioeconómica.....	48
4.3. Dimensão socioinstitucional.....	49
4.4. Dimensão sociocultural.....	50
Capítulo II – Construção do Modelo de Análise	53
1. Mapa concetual.....	53
1.1. Operacionalização do mapa concetual.....	55
1.2. Análise compreensiva do mapa concetual.....	56
2. Hipóteses.....	57
2.1. Hipótese geral.....	58
2.2. Hipóteses específicas.....	58



Capítulo III – Definição dos Procedimentos Metodológicos.....	60
1. Caracterização empírica da pesquisa.....	60
1.1. Delimitação do campo de pesquisa.....	61
1.1.1. Universo da pesquisa.....	61
1.1.2. Área geográfica.....	61
1.2. Métodos e técnicas de recolha de dados.....	62
1.3. Seleção da amostra.....	64
1.4. Análise e tratamento de dados.....	66
1.5. Questões epistemológicas.....	74
Conclusão.....	77
Bibliografia.....	80
Sites.....	83
Legislação.....	83
Índice de Quadros	
Quadro n.º 1 - Número de ocorrências de crimes contra crianças e jovens.....	15
Quadro n.º 2 - Alunos que concluíram o ensino secundário ou superior por idade e género.....	23
Quadro n.º 3 - Operacionalização do mapa conceitual.....	55
Quadro n.º 4 - Número alunos 9º. Ano E. S. C/3º Ciclo do E. B. Cristina Torres.....	65
Quadro n.º 5 - Número alunos 9º. Ano da E.B. 2,3, Pintor Mário Augusto.....	65
Quadro n.º 6 - Número Docentes 9º. Ano E. S. C/3º Ciclo do E. B. Cristina Torres.....	66
Quadro n.º 7 - Número Docentes 9º. Ano da E.B. 2,3, Pintor Mário Augusto.....	66
Quadro n.º 8 - Formação sobre a prevenção de risco de Bullying escolar.....	67
Quadro n.º 9 - Tipo de formação por género.....	68
Quadro n.º 10 - Comportamentos de Bullying Observados.....	68
Quadro n.º 11 - Alunos influenciados pelas redes sociais para a prática de Bullying escolar.....	70
Quadro n.º 12 - A multiculturalidade potencia situações de Bullying?.....	72



Índice de Figuras

Figura n.º 1 - Mapa conceptual.....	54
-------------------------------------	----

Índice de Gráficos

Gráfico nº1 - Taxas anuais sobre a prevenção do Bullying escolar.....	16
Gráfico nº2 - Taxas de incidência de insegurança nas crianças e jovens.....	17
Gráfico nº3 - Taxa de Abandono Precoce, Portugal e eu 27, 2000-2012.....	21
Gráfico nº4 - Taxa de abandono precoce de educação e formação em (%)	23
Gráfico nº5 - Taxas de alunos não inscritos na educação e formação em Portugal e EU.....	24

Índice de Anexos

Anexo I – Assembleia da República - Comissão de Educação e Ciência - Relatório «A Segurança nas Escolas».

Anexo II – Guião de entrevista aplicado ao Diretor da Escola

Anexo III – Guião de entrevista aplicado aos presidentes das Associações de Pais

Anexo IV – Guião de entrevista aplicado aos Diretores de turma

Anexo V – Guião de entrevistas aplicado aos delegados de turma

Anexo VI – Guião de entrevista aplicado à Assistente Social Escolar

Anexo VII – Guião de entrevista aplicado à Psicóloga Escolar



• U • C •

FEUC

FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que me proporcionaram a realização da minha Tese de Mestrado em Sociologia. Um agradecimento especial à minha companheira Margarida e aos queridos amigos, Professor Doutor Fernando Lopes, Laurentina Cardoso, Tânia Franco, Marco Miranda, Professor Doutor José Luís Ribeiro e aos demais amigos e companheiros de jornada, pelo apoio, compreensão e paciência.

Foi com o espírito cheio de alegria que desenvolvi esta investigação, que versa sobre o tema do *Bullying* escolar, consciente da complexidade que este assunto assume no âmbito da Sociologia e da Educação. Espero que com este trabalho tenha conseguido “fazer luz” sobre um tema pouco estudado no âmbito da Sociologia, em Portugal, e que este possa “abrir a porta”, porquanto, esta temática, poder-se-á continuar a “desbravar” o caminho, numa área de estudos que é inesgotável em termos de análise e pesquisa sociológicas.

A sabedoria é um *continuum* património da humanidade, que tem por objetivo a elevação intelectual e ética, concorrendo para uma consciência de cidadania ativa e, conseqüentemente, para um bem-estar social. A aprendizagem também pode ser entendida como o “motor propulsor” no somatório de conteúdos apreendidos e, por menor que ela seja, podemos dizer que teremos como bem empregue o tempo despendido para a sua realização.

Todos nós caminhamos para a sabedoria, seja por nossa livre e espontânea vontade ou, como geralmente acontece, impulsionados pela evolução das necessidades sociais. Os nossos minutos são sempre, de alguma forma, momentos de aprendizagem, pois, a cada instante, iludidos pelo meio que nos envolve e pela “capa” que nós muitas vezes preferimos “abraçar”, fugimos da consciencialização sociológica e ética de que tanto necessitamos. Felizmente, somos abanados por impressões tantas vezes contraditórias, que nos obrigam a refletir e a meditar, no percurso sempre benéfico da conquista incessante para nos aperfeiçoarmos e alcançarmos o bem-estar social e pessoal.

Motivado por essas impressões contraditórias, fui reunindo ideias e pensamentos que, ao longo de diversas horas do dia, durante alguns meses, proporcionaram pequenos trechos que deram corpo e forma a este trabalho. Acredito que este “oceano de palavras” construído/sulcado com tanto empenho e dedicação me leve ao êxito pretendido. Porém, a imensidão desse oceano contrasta com a pequenez deste marinheiro que, contudo, sente

vontade de enfunar as velas desta embarcação e singrar os mares desta área tão fascinante e arrebatadora que é a Sociologia.

Foi de espírito inquieto, pois estava consciente da complexidade que este assunto assume no âmbito da Sociologia e da Educação, mas cheio de alegria e entusiasmo que desenvolvi esta investigação, que versa sobre o tema do *Bullying* escolar. Espero que este trabalho seja passível de aportar um novo entendimento sobre um tema pouco estudado no âmbito da Sociologia, em Portugal, e que o mesmo seja farol a todos os que interessarem por esta área, pois o tema abordado não se esgota nestas páginas, pelo que continuarei a calcorrear os caminhos de uma área de estudos que é inesgotável em termos de análise e pesquisa sociológicas.

Agradeço a todos aqueles que me proporcionaram a realização da minha Tese de Mestrado em Sociologia. Um agradecimento especial à minha companheira Margarida e aos queridos amigos Fernando Lopes, Laurentina Cardoso, Tânia Franco, Marco Miranda. Um sincero obrigado ao Professor Doutor José Luís Ribeiro, Diretor do Agrupamento de Escolas da Figueira Norte que desde logo abriu portas para a prossecução desta investigação e aos demais amigos e companheiros de jornada, pelo apoio, compreensão e paciência.

Agradeço ao meu Orientador, Professor Doutor José Manuel Mendes, pelo apoio prestado durante a elaboração desta investigação, pela disponibilidade para colmatar dúvidas e, principalmente, pela forma entusiástica e agradável com que sempre conduziu as nossas reuniões.

Concluo salientando que foi um privilégio ter tido a oportunidade de receber estes sublimes ensinamentos e a experiência laboriosa que muito contribuíram para a elaboração deste documento.



• U • C •

FEUC

FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Resumo

A problemática da violência e da exclusão que deflagram na sociedade atual refletem-se, com grande acuidade, numa das suas “células” vitais: a Escola. Nessa medida, o presente projeto de investigação centra-se na análise da relação que se estabelece entre o *Bullying* escolar – com especial incidência nos jovens que frequentam o 3º Ciclo do Ensino Básico –, e os riscos de cariz social decorrentes desse fenómeno ainda pouco estudado em Portugal e que afeta muitos adolescentes em fase escolar.

Neste contexto, após uma tentativa de definição deste fenómeno complexo e eminentemente poliédrico, uma vez que pode ser perspectivado sob diversas dimensões, abordaremos a ligação que se estabelece entre o contexto familiar e o contexto escolar, enquanto pilares centrais na construção e no desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens, no âmbito dos quais se examinarão alguns aspetos de maior vulnerabilidade, designadamente o reduzido envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos, sem esquecer outros fatores eminentemente potenciadores de conflito, como sejam a multiculturalidade decorrente dos fenómenos migratórios que caracterizam a nossa contemporaneidade.

Com a presente investigação pretende-se diagnosticar o fenómeno do *Bullying* da forma mais aprofundada possível, de modo a identificar estratégias e medidas que possam, num futuro próximo, reduzir e prevenir este tipo de comportamento, tendo em linha de conta que este pode constituir um dos fatores que estão na base do insucesso, exclusão e abandono escolares.

De facto, enquanto as escolas não dispuserem de mais meios para que constituam, efetivamente, um espaço privilegiado de aprendizagem, salvaguardando o carácter emergente de uma educação para a cidadania junto dos discentes, bem como um reforço formativo e informativo do pessoal não docente, o problema de fundo dificilmente será resolvido.

Certamente, este assunto não se esgota aqui e temos expetativas de que novas pesquisas surjam sobre o tema numa perspetiva de cariz sociológico.

Palavras - Chave: Sociedade; Educação; Escola; *Bullying*; Violência; Insucesso; Abandono; Exclusão.



C

FEUC

FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Abstract

The problems of violence and exclusion that burst out in current society is reflected, with great accuracy, in one of its vital "cells": the school. To that extent, the present research project focuses on the analysis of the relationship between the School Bullying – with a special focus on young people who attend the 3rd cycle of basic education-, and social risks arising from this phenomenon still little studied in Portugal and which affects many teenagers in school phase.

In this context, after an attempt at definition of this complex phenomenon and eminently polyhedral, since it can be perspective under various dimensions, we will discuss the connection between the family context and the school context, while central pillars in the building and on the psychosocial development of children and young people, within the framework of which will examine some aspects of greater vulnerability, namely the reduced parental involvement in the school life of their children, without forgetting other factors eminently conflict enhancers such as multiculturalism arising from migratory phenomena that characterize our contemporaneity.

The present investigation aims to diagnose the phenomenon of Bullying more in-depth fashion as possible, in order to identify strategies and measures which may, in the near future, reduce and prevent this type of behaviour, taking into account that this may constitute one of the factors that underlie the failure, exclusion and school abandonment.

As a matter of fact, while the schools do not have more means of constituting, in fact, a privileged space of learning, safeguarding the emerging character of a citizenship education among students, as well as a formative and informative reinforcement of the non-teaching staff, the fundamental problem is unlikely to be solved.

Surely, this matter does not end here and we have expectations that further research on the subject arise in a perspective of sociological nature.

Keywords: Society; Education; School; Bullying; Violence; Failure; Abandonment; Exclusion.

Introdução

A problemática da violência e da exclusão que deflagra na sociedade atual reflete-se, com grande acuidade, numa das suas “células” vitais: a Escola. Com efeito, os hiatos político-económicos que caracterizam a nossa modernidade têm impactos muito negativos nos diferentes domínios do tecido social, não ficando o contexto escolar alheio a esta questão, o que cria grandes dificuldades ao Estado em termos de respostas para fazer inverter a situação.

De acordo com Costa e Vale (*apud* Maria Velez, 2010: 46), “na linha de outros investigadores, consideram a violência escolar como um fenómeno multifacetado que abrange uma diversidade de manifestações. Este construto engloba fenómenos como o défice de competências, os factores desenvolvimentais, os distúrbios de comportamento, os comportamentos de oposição, o comportamento delinquente, o vandalismo, o *bullying* ou a perturbação da atenção com hiperactividade. Assim, dada a diversidade de interpretações conferidas a este termo, não admira que existam diferentes definições de violência, o que, naturalmente, pode afectar a legitimidade e eficácia das acções escolares contra os actos classificados como violentos.”

Com base no desenvolvimento de pesquisas inspiradas em Dan Olweus (1978) em torno do conceito de *Bullying*, a Escola é, cada vez mais, encarada como um espaço promotor de indisciplina, de violência e de exclusão, pois a criança revela, já desde tenra idade, em potencial, muito do que vai ser e manifestar na idade adulta. Nesse sentido, os professores e, especialmente, os educadores devem estar particularmente atentos a todos os indícios de instabilidade emocional e afetiva por parte da criança conducentes a comportamentos agressivos, pois este é um dos factores manifestamente potenciadores de comportamentos de risco e de vulnerabilidade social.

A Comissão Parlamentar de Educação e Ciência apresentou, em 2008, um projeto relativo à problemática da Violência nas escolas, que (...) *Recomenda ao Governo a adopção de medidas que visem contribuir para melhorar a resposta das escolas e da sociedade na prevenção de comportamentos de risco, proporcionando ambientes mais seguros e promovendo o sucesso escolar para todos (as) os (as) alunos (as).*

Segundo os investigadores João Sebastião, Mariana Gaio Alves, Joana Campos e Sónia Correia (Observatório de Segurança na Escola)¹ “a existência de situações de violência,

¹ - www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/Revista.../reflexaoeaccao68.pdf

agressividade e incivilidade nas escolas tem evoluído na última década de um assunto interno para um tema recorrente na agenda política e educativa.”

É, pois, premente sensibilizar e mobilizar a Escola para uma profunda reflexão sobre as diferentes problemáticas que estão na origem de comportamentos violentos, de indisciplina e de exclusão escolar, fornecendo meios e mecanismos que possibilitem a compreensão e identificação dos mesmos pelos professores, encarregados de educação e diretores, sem esquecer, naturalmente, os próprios discentes.

A prática da violência escolar tem vindo a ganhar maior visibilidade ultimamente devido ao seu incremento e extensão no território nacional, e à gravidade de manifestações da mesma. Em consequência, começámos a sentir um certo incómodo em função do nível de proximidade com o fenómeno experienciado pelos diferentes intervenientes, ou seja, professores, assistentes operacionais, encarregados de educação, alunos e a restante sociedade civil.

Com efeito, os meios de comunicação social dão conta, com maior frequência, de episódios de violência nas escolas, divulgando, igualmente, com alguma preocupação, a dificuldade premente em controlar o fenómeno da violência escolar.

Quando consideramos o *Bullying*, não estamos, obviamente, perante um novo fenómeno. Contudo, é um tema indubitavelmente atual, com uma expressão recente digna de reflexão e pesquisa, merecendo, por isso, abordagens disciplinares distintas, sobretudo, psicopedagógica e sociológica.

Para além de analisar o tema sob estas dimensões, é, também, de todo o interesse questionar as consequências desta conduta por parte de grupos que vão emergindo no seio das escolas. Resulta, por conseguinte, a necessidade de aprofundar a particularidade das relações interpessoais como possível apaziguador destas investidas de *Bullying*, que comprometem a inclusão dos indivíduos nas escolas. Acresce, ainda, a necessidade de discutir os conceitos de indisciplina, *Bullying*, violência e exclusão escolares junto dos responsáveis políticos, expectantes de obter mais respostas para minorar os conflitos desencadeados e vivenciados no interior das instituições, com vista a promover uma melhor aprendizagem, desenvolvendo a formação de cidadãos para o exercício pleno da cidadania.

Assim, uma investigação desta natureza tem por objetivo norteador contribuir não só para uma melhor compreensão do fenómeno *Bullying*, como também para minorar os possíveis riscos, prematuramente identificados em grupos de alunos cujo comportamento se aproxime, de algum

modo, aos descritos neste trabalho, perspetivando reconhecer as dimensões sociopolítica, socioeconómica, socioinstitucional e sociocultural no processo de *Bullying* no meio escolar.

Partimos do pressuposto que uma eventual limitação do *Bullying* nas escolas poderá acautelar o desenvolvimento de comportamentos antissociais em meio escolar a médio/longo-prazo, uma vez que, tendencialmente, esse tipo de comportamento poderá estar na génese dessa problemática associada ao abandono, insucesso e exclusão discente.

Importa, ainda, salientar o grau de socialização discente na escola, os problemas de adaptação ao meio escolar, a relação com os colegas e a qualidade da vida discente. Igualmente ao nível do bem-estar, alguns autores têm identificado variáveis indicativas de comportamentos desviantes relacionadas com a deficiência de alguns indivíduos.

Afirma João Sebastião (2013) que “tal situação levou a um aumento do sentimento de insegurança no seio das comunidades educativas e à crescente exigência de tomada de medidas políticas e disciplinares mais severas, sem que tal resulte de dados ou indícios concretos de que as situações de violência em meio escolar tenham assumido, nos últimos anos, uma dimensão considerada de risco ou fora de controlo.”

Em síntese, pretende-se que o presente estudo apresente resultados que possam, posteriormente, contribuir para um enquadramento sociológico dos níveis de risco do fenómeno de *Bullying* que muito compromete o bem-estar social da comunidade escolar.

Tendo em atenção dados internacionais que documentam que “40% das crianças em idade escolar sofrem com este problema” (UNESCO, 2012), é de todo o interesse estar atento à tendência para condutas desajustadas entre os pares em contexto escolar, porquanto se prevê um aumento significativo das condutas violentas e antissociais continuadas e suas subseqüentes consequências de abandono, insucesso e exclusão social.

Em suma, e em função do objetivo norteador atrás identificado, pretende-se com este projeto de investigação: estudar em profundidade o conceito de *Bullying*, distinguindo-o dos conceitos de indisciplina e de violência com os quais mantém estreitas ligações; identificar os fatores de risco que estão na base do *Bullying*, bem como os seus efeitos, contribuindo, desta forma, para a prevenção e para a diminuição desses comportamentos antissociais.

Para a consecução destes objetivos, analisaremos o modo como alguns membros da comunidade educativa percecionam este fenómeno, que se manifesta, com especial incidência, em alunos que frequentam o 3º ciclo do ensino básico. Para tal, centraremos o nosso estudo em alunos do 9ºAno de escolaridade, expectantes de que os resultados da investigação permitam identificar, com

alguma clarividência, eventuais áreas de intervenção, e delinear estratégias inclusivas que possibilitem alterar a maneira de socialização destas crianças nos diferentes contextos sociais onde interagem e, conseqüentemente, a redução das suas repercussões futuras de risco na eventual negação do exercício da cidadania em contexto social.

Sendo certo que este fenómeno assume proporções significativamente mais elevadas nas grandes concentrações urbanas, o presente estudo será direcionado à população de adolescentes escolarizados que frequentam o 9ºAno em estabelecimentos de ensino público situados no distrito de Coimbra, concelho da Figueira da Foz, a saber: Escola do Ensino Básico^{2,3} Pintor Mário Augusto (situada na freguesia das Alhadas, a cerca de 5 Km do concelho) e na Escola Secundária C/3º Ciclo do Ensino Básico Cristina Torres, localizada na Figueira da Foz, sendo esta a escola-sede do Agrupamento de Escolas Figueira Norte.

O primeiro capítulo deste estudo será dedicado ao enquadramento teórico e concetual, no âmbito do qual faremos a revisão da literatura sobre o tema, encontrando-se dividido em quatro subcapítulos. Deste modo, procuraremos descrever a conceção de alguns autores relativamente à definição de *Bullying*, violência, comportamentos antissociais de diferentes géneros de grupos, ocorrência de casos, evolução e diferenças associadas à deficiência e ao género sexual, não negligenciando, igualmente, as dificuldades de consenso no que concerne às propostas de tradução do termo *Bullying*, por parte dos diferentes autores estudados.

No segundo capítulo, será apresentada a construção do modelo de análise, o mapa concetual, a operacionalização e análise compreensiva do mapa concetual e, por fim, as hipóteses, partindo da hipótese geral para as hipóteses específicas.

No terceiro e último capítulo, apresentaremos a definição dos procedimentos metodológicos, a caracterização empírica da pesquisa, a delimitação do campo de pesquisa, o seu universo e área geográfica, bem como os métodos e técnicas de recolha de dados, a seleção da amostra, e, finalmente, a análise e tratamento de dados e as questões epistemológicas, seguindo-se a conclusão a qual será consagrada às considerações finais sobre a temática que é objeto de estudo nesta investigação.

Capítulo I - Enquadramento Teórico-Concetual

1. Enquadramento Temático

1.1. Definição de *Bullying* em contexto escolar

Atualmente, a violência física ou verbal, vulgarmente catalogada, em contexto escolar, de “indisciplina, violência e exclusão”² assume um novo formato na recente viragem do século, suscitando grande preocupação por parte dos diversos intervenientes no processo educativo.

Na verdade, é a partir dos anos sessenta do século XX, que são identificadas os primeiros indícios de *Bullying*, uma vez que o nível de exigências junto das escolas emerge com necessidades de ajustamentos a vários níveis, nomeadamente, económicos, políticos, sociais e culturais como potenciais indicadores que garantem o sucesso escolar de todos os seus discentes.

Em geral, a violência escolar é entendida como um fenómeno abrangente que, num espectro alargado, remete para vários saberes, desde logo para comportamentos antissociais, comumente propalados.

Para o efeito, se uma definição se limita a insultos visíveis e quantificados, as instituições de ensino podem incrementar códigos de conduta e aplicar punições. Todavia, a violência escolar pode ser definida de uma forma mais específica, isto é, mais enquadrada no âmbito escolar, que implica condicionalismos ou conduta de instabilidade nos diferentes atores – professores, psicólogos, assistentes sociais, alunos, assistentes operacionais –, criando um ambiente de apreensão ou ameaça que não está diretamente relacionado com atos visíveis de ataque ou extorsão.

Segundo João Sebastião (2013), entendemos aqui por violência “os atos caracterizados pela agressão intencional, seja esta física ou psicossocial, podendo assumir formas reativas/afetivas ou proactivas/instrumentais.” A dinâmica da indisciplina, da violência, do insucesso, e da exclusão escolares, bem como as suas várias modalidades e a forma como se operacionalizam nas escolas, constitui, efetivamente, um manancial inesgotável de reflexão, pesquisa e estudo, dada a absoluta necessidade de dar resposta a uma problemática que, direta ou indiretamente, nos afeta a todos.

João Sebastião (2013) refere que “este processo foi expressivo durante a discussão pública em 2010 sobre o projeto de Decreto-Lei relativo à criminalização do *bullying*, em que a

² - Confrontar estudo de SEIXAS, Sónia Raquel (2005), Violência escolar: metodologia de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas / Sónia Raquel Seixas, In: Análise psicológica. - Lisboa, 2005. - S. 23, n.º 2 (Abril-Jun. 2005), p. 85-95.

participação cruzada de políticos e cientistas produziu um momento particularmente intenso de confronto e mobilização pública do conhecimento científico, cuja influência sobre as formas de regulação dos comportamentos violentos na escola foi assim no essencial indireta, não resultando de uma prática sistemática de mobilização desse conhecimento pelo campo político, mas sendo maioritariamente realizada através da circulação social de noções nele inspiradas. Esta utilização baseada na difusão social de um conceito desligado da teoria que o suporta resultou num processo de naturalização do *bullying*, que emergiu como uma noção particularmente adaptada para confirmar as “evidências” que a realidade social se encarregava de fornecer quotidianamente. Reforçaram-se assim as visões que consideram que certos alunos são “naturalmente” violentos, que a violência desses alunos destrói a “essência” pacífica da escola, e que, em certos meios sociais, a violência é inevitável e incontrolável como resultado das suas características sociais e culturais.”.

As inquietações dos vários teóricos e investigadores têm recaído, essencialmente, sobre incontáveis variáveis intrínsecas ao fenómeno do *Bullying* e suas consequências em todo o processo de ensino-aprendizagem, o qual acontece no seio de uma rede diversificada e diferenciada junto dos protagonistas e demais intervenientes envolvidos. As particularidades individuais, relacionais, interativas e comportamentais dos vários intervenientes assentam numa ou mais dimensões a ter em consideração quando se pretende não só reconhecer como também promover toda a dinâmica que se gera no transcorrer da conexão sociológica em meio escolar.

Posto isso, cabe-nos lembrar que as ideias que balizam o conceito de violência são muito subjetivos e requerem uma análise mais profunda do tema. Para clarificar este conceito, Pereira (2002; Pereira et al., 2006) afirma que é “um fenómeno complexo e controverso, representado por acções de indivíduos, grupos, classes e nações”. Assim, considera-se este fenómeno como “violências” (no plural), sendo estas, manifestações de conflitos sociais com raiz na estrutura social, económicas e política. No universo da adolescência, observa-se diferentes níveis de expressão da violência, designadamente:

- Violência social – consiste na submissão dos indivíduos por meio de atitudes omissas de grupos, conducentes a prejuízos de várias ordens, nomeadamente: físicos, psicossociais, como por exemplo, os atentados contra a própria vida (ou de outrem);

- Violência estrutural – sustentada nas diferenças sociais, intimamente ligada com problemas do foro económico (pobreza extrema), apanágio das sociedades onde se verificam grandes diferenças na renda *per capita*;
- Violência institucional – iniciativas que emergem no interior das organizações que prestam os meios suficientes e necessários para minimizar impactos de agressividade no meio discente. Evita-se, desta forma, ações desviantes que protagonizam a violência e, conseqüentemente, o *Bullying* escolar nas suas mais diversificadas facetas;
- Violência comunitária – verifica-se no meio social, aquando da prática, presença e vivência de atos desequilibrados, multifacetados como furtos, consumo de drogas, agressões físicas e psicológicas, entre outros;
- Violência doméstica – quando se verifica abuso de poder por parte dos progenitores, suscetíveis de desequilíbrios que se refletem na formação dos indivíduos mais jovens. Por outro lado, não será de admirar que as vítimas, num futuro próximo, sejam os protagonistas da violência no seio familiar e, conseqüentemente, na sociedade civil.

Deste modo, ficará acentuada a necessidade de cada indivíduo estabelecer vínculos sociais sustentados em relações de cordialidade e respeito mútuo *inter pares*. Porém, quando a rede social de relações dos mais jovens é destruída por desacertos, emerge, na maioria dos casos, uma necessidade de ambas as partes manterem o maior número de indivíduos na sua rede social. Nos casos mais críticos, os indivíduos medem forças para captar maior atenção e poder, socorrendo-se, muitas vezes, do *Bullying* para alcançarem os seus intentos. Por outro lado, há também indivíduos que se afastam por medo, receando atitudes incomodativas e despropositadas junto dos colegas que compõe a sua rede de socialização e, nesse caso, verifica-se o *Bullying* num outro formato.

De acordo com Seixas (2005: 27), o “carácter sistemático e repetitivo do comportamento de *bullying*, tão largamente enfatizado pelo genérico dos autores, propõe uma definição do fenómeno onde deliberadamente omite essa dimensão. Ainda que o medo da agressão repetitiva seja de facto mais importante do que a sua incidência real da ação, defende-se que tal ação se refere às características das vítimas e dos agressores e não ao comportamento de *bullying* em si mesmo. Desse modo, ao definirmos agressores e vítimas, referimo-nos ao facto de o comportamento de *bullying* ser sistémico por se tratar, não de um incidente isolado, mas sim de

uma sucessão de acontecimentos agressivos que “caracterizam o agressor (que agride sistematicamente) ou a vítima (que é vitimizada sistematicamente)”.

Ao ambicionar definir concetualmente o fenómeno do *Bullying*, deparamo-nos com alguns problemas de tradução para a língua materna. Porém, parece haver uma unanimidade relativamente ao facto de se tratar de uma conduta ofensiva intencional, de assumir um carácter repetitivo e metódico cuja intenção é provocar mal-estar, subjugar socialmente e fisicamente a vítima, e demonstrar poder perante o grupo social (Olweus, 1993; Pereira, 2002).

De acordo com o portal *Bullying*, há outras perspetivas sobre a definição do conceito, nomeadamente que “é uma forma de pressão social que se traduz num conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, levados a cabo por um ou mais indivíduos contra outro(s)”, de onde é possível concluir que o *Bullying* requer, pelo menos, dois atores: o agressor ou controlador e a vítima que é subjugada e dominada.

A este propósito, Seixas (2005: 28) afirma que “usualmente as vítimas não se sentem em posição de se defenderem, de procurar auxílio ou de retaliar contra o agressor”. Um dos estudos ilustrativos deste aspeto, — partindo do pressuposto que as vítimas são geralmente mais fracas do que os agressores e pretendendo avaliar especificamente o pequeno tamanho dos alunos como um risco acrescido em situações de *Bullying* —, numa amostra de adolescentes dos 13 aos 15 anos, apurou o facto de os alunos mais baixos serem frequentemente mais vitimizados, ao longo do ano letivo, comparativamente aos colegas mais altos.

Os agressores escolhem propositadamente ações que aguilhoem ou intimidem a vítima, sendo certo que essas atitudes de poder usualmente ocorrem durante um certo ciclo de tempo e, por isso, não se trata de um acontecimento disperso. Comparativamente à desigualdade de poder, os provocadores de *bullying* adquirem autoridade sobre as suas vítimas de diferentes formas, nomeadamente, por serem maiores e mais fortes representando um grupo, tendo em conta o reconhecimento das debilidades da vítima.

Segundo Seixas (2005: 34), “outros autores salientam também como critério de definição do fenómeno, o facto do comportamento de *bullying* causar sofrimento físico ou emocional às vítimas, nomeadamente uma quebra de auto-estima duradoura que se associa à falta de suporte por elas percebida, sentindo-se estes alunos frequentemente isolados e expostos. A propósito do critério de intencionalidade utilizado na definição de *bullying*, salientam precisamente o sentimento de dano sentido pela(s) vítima(s) como central em qualquer definição deste conceito,

podendo haver actos intencionais sem resultar na vivência de sofrimento ou danos físicos ou emocionais”.

Contextualizando o fenómeno do *Bullying* a nível internacional, a mesma autora refere que relativamente a uma definição do conceito, várias têm sido as definições de *Bullying* propostas, logrando específico relevo a definição de Olweus: “A student is being bullied or victimised when he or she is exposed repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students... It is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another... negative actions can be carried out by words (verbally), for instance, by threatening, taunting, teasing, and calling names. It is a negative action when somebody hits, pushes, kicks, pinches or restrains another by physical contact.”. (Olweus *apud* Seixas, 2005: 34).

Não obstante, a definição que nos pareceu mais próxima dos objetivos deste trabalho defende que “bullying is when another student, or group of students, says or does nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying when a student is teased repeatedly in a way he or she doesn’t like. But it is not bullying when two students about the same strength quarrel or fight.”. (Olweus *apud* Seixas, 2005: 34).

Neste sentido, é necessário que, de uma forma empírica, se averigue a existência de uma sucessão de episódios agressivos (*Bullying*) em meio escolar e os riscos dos mesmos, designadamente o facto de poder constituir um agente do abandono, insucesso e exclusão escolares, procurando, deste modo, colmatar as lacunas que comprometem todo o sistema educativo a nível nacional.

Com base nos textos supracitados, a questão de partida desta investigação será: **quais são os riscos e as consequências do *Bullying* discente em meio escolar?**

1.1.1. O *Bullying* e seu reflexo social

De acordo com a Associação de Apoio à Vítima (APAV), a violência é um fenómeno sócio-histórico considerado, na atualidade, como um grave problema de risco social, consistindo na principal causa de morbi-mortalidade na adolescência. Perspetivada como um fenómeno polissémico, a violência tem vindo a atingir indistintamente todos os grupos sociais e faixas etárias, apresentando-se os indivíduos ora como vítimas, ora como agressores.

Em geral, a violência contra crianças obteve um número mais expressivo em 2010, conforme mostra o quadro n.º1, uma vez que, de acordo com a mesma fonte, se verifica um número significativo de crimes praticados contra crianças e jovens, em contexto escolar, entre os anos 2005 e 2011.

Quadro n.º1 – Número de ocorrências de crimes contra crianças e jovens

Contexto escolar	N
2005	9
2006	13
2007	22
2008	25
2009	33
2010	49
2011	35
Total	186

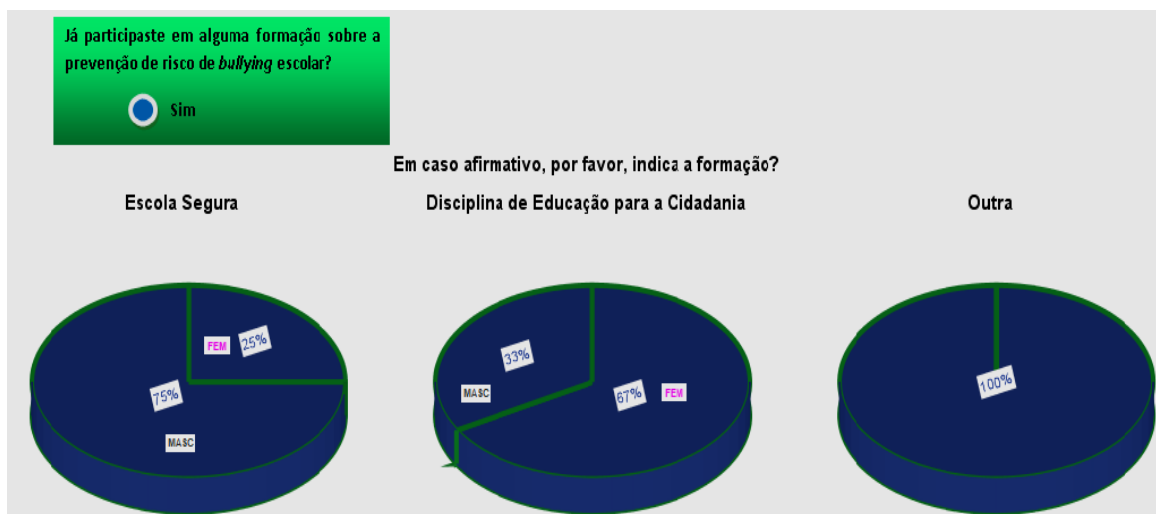
Fonte: APAV (2012)

Tendo em conta a problemática dos crimes contra crianças e jovens, a APAV registou nos últimos sete anos, desde 2005 a 2011, 186 casos, em que o local do crime assinalado teve incidência na escola. Verificou-se entre 2005 e 2011, um aumento percentual de 289%. Ou seja, a violência nas instituições escolares merece, de facto, um olhar mais sociológico para se compreender não só a dimensão do problema, mas também as suas consequências no meio de formação, por excelência, dos futuros cidadãos portugueses.

O gráfico n.º1 apresenta a estimativa das taxas anuais da participação dos alunos em formação sobre a prevenção do *Bullying* escolar. Os dados foram obtidos através de oito entrevistas a delegados de turma do 9º Ano de escolaridade pertencentes ao Agrupamento de Escolas Figueira Norte.

As duas escolas contempladas foram a Escola do Ensino Básico 2,3 Pintor Mário Augusto, localizada na Freguesia das Alhadadas e a Escola Secundária C/3º Ciclo do Ensino Básico Cristina Torres, ambas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Figueira Norte.

Gráfico n.º1: Taxas anuais sobre a prevenção do *Bullying* escolar



Fonte: Agrupamento de Escolas Figueira Norte (Ano Letivo 2013/2014)

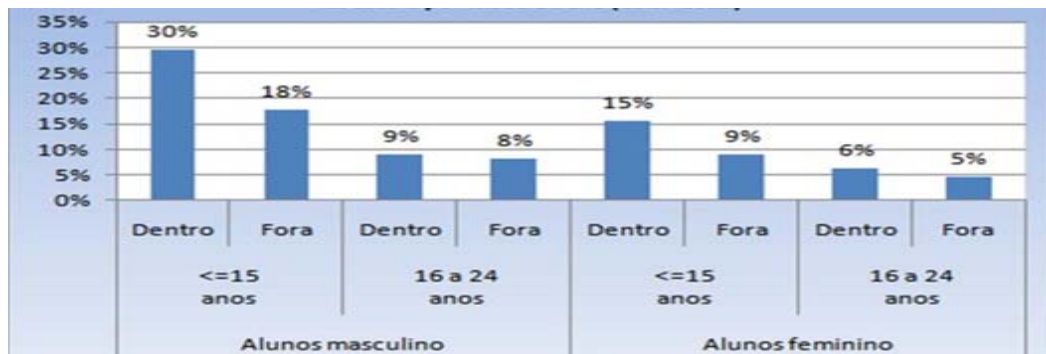
Com base nos dados³ obtidos no gráfico n.º 1, verifica-se que todos os alunos inquiridos participaram em formação sobre *Bullying* escolar. Contudo, é notória a discrepância nos resultados em razão do género, uma vez que as formações ministradas em contexto de sala de aula foi muito mais significativa para cinco discentes do género feminino comparativamente com os dois discentes do género masculino. Por outro lado, as ações de formação ministradas pela “Escola Segura” apresentam maior expressividade para seis discentes do género masculino por comparação com aos dois discentes do género feminino. De salientar que todos os alunos ouviram falar e/ou participaram em “outras” formações extracurriculares sobre o *Bullying*.

De acordo com a Polícia de Segurança Pública e o projeto “Escola Segura”, verificámos o grau de vitimização, por sexo e idade dos educandos, num universo de 2 008 vítimas registadas pela PSP, nos anos de 2010 e 2011.

Procedemos ao estudo da taxa de incidência da insegurança nas crianças e jovens em idade escolar (Gráfico n.º2), tendo o mesmo revelado que foi no interior dos estabelecimentos de educação e ensino que teve lugar a maior percentagem dos casos de vitimização (61%), com prevalência em alunos do sexo masculino até aos 15 anos de idade (30%).

³ - Nota: os dados apresentação são baseados na proporcionalidade de 100% para 8 discentes entrevistados e nada tem a ver com extrapolações estatísticas para todo o universo de alunos estudados.

Gráfico n.º2: Taxa - Incidência de insegurança nas crianças e jovens dentro e fora da escola por idade e sexo (2010-2011).



Fonte: Divisão de Prevenção Pública e Proximidade, Direção Nacional PSP (2011)

Segundo a mesma fonte, no que respeita ao percurso casa-escola-casa, o nível de vitimização foi de 38%, incidindo, uma vez mais, sobre os alunos do sexo masculino até aos 15 anos (18%).

À semelhança das vítimas, também os suspeitos identificados pela PSP eram, essencialmente, alunos do sexo masculino, com idade até aos 15 anos, que frequentavam estabelecimentos de ensino nas áreas de Lisboa e Porto (55%).

Citando João Sebastião (2013), abordar as questões da violência na escola implica, antes de mais, “questionar as conceções de senso comum, já que constituem um significativo obstáculo à possibilidade de produção de conhecimento científico na área das Ciências Sociais e da Sociologia em particular.”

A escassez de aptidão e de vontade por parte dos discentes assumiu uma outra interpretação que contrapõe versões anteriores que radicam na “malandrice” e incompetência discente que remeteu milhares de crianças e jovens para o insucesso, abandono e exclusão escolar. Rapidamente se dilucidaram outras causas relevantes, designadamente a indisciplina – decorrente, muitas vezes, de um desafio/questionamento da idoneidade docente por parte dos discentes, provocando uma instabilidade comportamental impróprias em sala de aula premiando violência verbal e física graves.

Para além deste fator, outro há não menos relevante: a constituição de grupos multiculturais e étnicos (resultante de recentes ondas transmigratórias), potencialmente geradores de conflitos, de delinquência e de criminalidade, agudizados por atitudes xenófobas e de intolerância.

Neste contexto, é de todo o interesse salientar algumas das medidas tomadas pela Assembleia da República com base no Relatório «A Segurança nas Escolas» elaborado pela

Comissão de Educação e Ciência, que tem como principal objetivo enfrentar as situações mais problemáticas que se interrelacionam com a indisciplina, violência, exclusão, abandono e insucesso escolares. (cf. *Anexo I*)

De acordo com este relatório da A.R., um dos temas considerados mais importantes é o da criminalidade juvenil que afeta, especialmente, os grupos mais vulneráveis que, *a priori*, têm mais dificuldades de se integrarem junto daqueles indivíduos com maior popularidade local. Para chamarem a atenção, muitos deles poderão praticar pequenos delitos e isso constituiria um grande problema. A questão pode ser considerada, em parte, como um problema de reestruturação: o que vamos fazer com essas crianças? Por outro lado, deparamo-nos com um problema de ordem sociológica: como desenvolver nas crianças e nos jovens o *empowerment* social da ética e da proatividade do exercício da cidadania?

Numa sociedade globalizada e em constantes metamorfoses sociais e tecnológicas, cada vez se exige mais a nível individual e profissional, porquanto, a atual conjuntura torna a sociedade mais tecnológica, impessoal e competitiva. Por isso, o conhecimento de si próprio poderá converter-se num fator de relevante importância no que diz respeito ao comportamento humano em sociedade.

Em boa verdade, muitos são aqueles que, segundo a ideia falsíssima de que não lhes é possível “reformular” a sua própria natureza, se julgam dispensados de empregar esforços para se corrigirem dos atos de violência que imputam aos outros, para, dessa forma, poderem partilhar, civilizadamente, um espaço comum.

É desta forma, por exemplo, que o indivíduo propenso para a violência, quase sempre se desculpa com o seu temperamento. Em vez de assumir a sua responsabilidade, lança a culpa para a escola ou para os familiares, acusando os outros pelas suas próprias falhas. É, ainda, uma consequência da altivez que se encontra de permeio a todas as suas ações que falseiam a ética.

Esta questão é altamente complexa, sendo necessário, primeiro que tudo, precisar e clarificar os vários conceitos em jogo, uma vez que não possuem um sentido equivalente.

De acordo com Áurea M. Guimarães (2002), no que toca aos sentidos que a língua portuguesa reserva para os conceitos de indisciplina, disciplina e violência, encontramos algumas definições, tais como: "todo o ato ou dito contrário à disciplina que leva à desordem, à rebelião", sendo a disciplina o "regime de ordem imposta ou livremente consentida que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, etc.), (...)". A par dos

comportamentos desviantes, encontramos, na outra face da moeda, a vigilância e o poder que se entrelaçam e propagam-se no contíguo da vida escolar, através das políticas educativas, legislação e regulamentos, que se convertem em mecanismos de vigilância e de punição.

A multiculturalidade traduz-se num sentido que é socialmente atribuído à violência entre as crianças e aos riscos que resultam da intolerância apreendidas pelas famílias no seio escolar. Assim, de acordo com João Sebastião (2013), “a reclassificação das escolas como locais de risco (real ou potencial) leva a que as famílias tenham vindo a alterar os seus comportamentos, reduzindo as margens de autonomia das crianças, restringindo de forma significativa as experiências a que estas têm acesso. Fala-se mesmo da destruição da infância (ou da sua reconfiguração enquanto experiências típicas de um período de vida) como resultado da crescente aversão ao risco por parte de famílias, instituições e legisladores”.

A instituição escolar não pode ser entendida como um mero reflexo da tirania, da violência, ou dos conflitos que advêm da coletividade, mas da importância em perceber, também, se as escolas motivam a sua violência intrínseca e a sua própria rebeldia face à mudança, promovendo a exclusão.

Inspirando-se em Weber, Maria Velez (2010: 18) considera que “o poder é a probabilidade que um ator tem, dentro de uma relação social, de realizar a sua própria vontade apesar da resistência e a despeito da base em que se fundamenta essa probabilidade (...)”. A liderança inteligente usa da sua autoridade para chamar a atenção dos subordinados e para arvorar o seu moral, e não para os anular com a sua autoridade, evitando tudo quanto possa tornar mais árdua a colocação secundária em que se encontram. O subordinado, por seu turno, assimila os compromissos da posição que ocupa e esforça-se em cumpri-los conscienciosamente.

Seria esse o prelúdio de uma política educativa orientada e concertada para a maturação ética e moral do indivíduo que, de forma natural, concorre conscientemente para um desenvolvimento económico e social, minimizando, assim, a existência de eventuais conflitos. A teoria das representações sociais permite analisar a natureza dos obstáculos que os professores encontram na realização de uma prática educativa que leve em conta a dimensão afetiva.

O fenómeno é por si só tão complexo e intervêm nele tantas variáveis de natureza tão diversificada, que não parece ser possível oferecer ou apontar soluções com sucesso garantido. Com efeito, as constantes metamorfoses sociais e culturais em termos globais e, em particular, a heterogeneidade da população discente contribuiram para mudar os comportamentos na escola,

sobrevindo renovadas posturas e condutas, muitas vezes, desajustadas e divergentes do que seria desejável. A estes aspetos, acresce a extensão da escolaridade obrigatória, a permanência na escola de um elevado número de alunos por turma, cujas motivações e expetativas não se coadunam com os requisitos da atividade escolar, desaguando no falhanço das respostas institucionais.

Nas discussões sobre o universo escolar na sua totalidade, o discurso predominante já não se baseia no processo educacional *de persi*, nomeadamente, nas ações pedagógicas, na melhoria dos programas, dos materiais didáticos, dos projetos educativos, mas antes, na questão indisciplinar dos discentes.

Com efeito, o objetivo fundamental da escola deixou de estar centrado na qualidade de ensino e na concertação de meios que facilitem a aprendizagem, conferindo primazia às questões atinentes ao comportamento e indisciplina discente.

Esse facto acarreta, desde logo, indagações e incertezas sobre o próprio funcionamento da instituição escolar, exigindo uma reflexão e análise aprofundadas. A escola em interação com o meio não fica refratária às tensões e desequilíbrios da sociedade em geral, nomeadamente no que respeita às desigualdades económicas e sociais, a crise de valores, o conflito de gerações, sendo a indisciplina um reflexo enviesado de todas essas vicissitudes.

É com base num equilíbrio interpretativo dos fatores endógenos e exógenos que a investigação sobre esta temática ganha sentido e pode ser frutífera na resolução da problemática da indisciplina, violência e exclusão em contexto escolar.

1.1.2. Breve nota sobre o insucesso e abandono escolar em Portugal

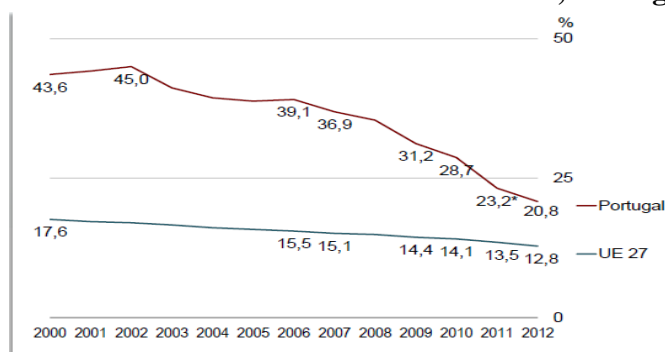
A problemática do insucesso escolar, questão que está na ordem do dia devido a todas as suas implicações não apenas na escola, mas em todo o tecido social, é relativamente recente. Efetivamente, podemos balizar o seu início, em meados do século XX, altura em que começam a surgir os seus primeiros sinais. Com efeito, foi nessa altura que emergiu a necessidade de chamar a responsabilidade os responsáveis das escolas, por uma questão de defender a equidade económica e social, de formas a criar as condições mínimas e necessárias capazes de impulsionar o êxito escolar de todos os seus discentes.

O que se assumia, até à data, como sendo um problema apenas do domínio individual, adquiriu, com o tempo, contornos importantes e bastante preocupantes para toda a comunidade

escolar. A desmotivação e o desinteresse dos alunos, encarados, até então, como as únicas causas para a constante exclusão do sistema educativo por parte destes jovens, deixou de ser entendido desse modo, passando a encarar-se o insucesso escolar como resultado de um fracasso que se imputava a toda a comunidade escolar. A Escola não conseguira atingir o seu principal objetivo: socorrer-se de estratégias de modo a motivar os alunos, captá-los para o estudo, de modo a potenciar a sua total integração e a garantir o tão desejável sucesso educativo.

Assim, os dados obtidos pelo Ministério da Educação (QREN) apresentam os seguintes gráficos estatísticos que revelam a realidade do contexto educacional, a nível nacional e na União Europeia.

Gráfico n.º3: Taxa de Abandono Precoce, Portugal e (Eu - 27), 2000-2012



Fonte: Eurostat, INE - QREN

Com base no contributo do QREN para a redução do abandono escolar precoce 25 Junho 2013, verificamos que a taxa de abandono precoce em Portugal e na União Europeia (EU – 27), entre 2000 e 2012, podemos dar conta que as duas linhas expressas no gráfico estão relacionadas com a retenção precoce e o abandono escolar em Portugal (20,8%) com os da União Europeia (12,8%), os pontos críticos da retenção são na ordem dos 61,53 %, tornando-se imperativa uma reflexão séria por parte dos nossos governantes sobre estes dados revelados.

Outros estudos revelam que as taxas de abandono são menores no 3º Ciclo. Porém, acentuam-se de forma marcante na passagem de ano, designadamente do 7º, 9º, e 10º ano de escolaridade. Deteta-se, ainda, um agravamento em Portugal entre as duas datas consideradas anos letivos de (2002/03), invertendo ligeiramente a tendência no ano letivo de (2006/07).

Há uma carga cultural que precisa ser analisada para compreendermos a atual conjuntura e, por isso, apresentamos as informações através do Plano Nacional de Prevenção do Abandono

Escolar⁴, que nos permitem apresentar dados mais precisos e perceber a dinâmica destes dois fenómenos educativos.

“a) XIV Recenseamento Geral da População, relativo ao ano de 2001, publicado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2004); e Estatísticas da Educação relativas ao ano letivo de 1999/2000, publicadas pelo Departamento de Avaliação, Planeamento e Prospetiva do Ministério da Educação.

A partir dos dados publicados no Recenseamento Geral da População, poderão ser extraídos três indicadores fundamentais:

1. Taxa de abandono escolar – Total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º Ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário;

2. Taxa de saída antecipada – Total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º Ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário;

3. Taxa de saída precoce – Total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.”.

Analisando os resultados, ninguém pode ficar indiferente perante as taxas preocupantes de saída precoce do ensino básico. Nessa medida, não se pode colocar o ónus da culpa só nas instituições escolares e no seu corpo docente, mas em boa verdade, assumirmos que é um desafio descomunal para toda a sociedade civil. É por isso, de todo o interesse desenvolver uma pedagogia inovadora que assente na equidade, garantindo o sucesso escolar.

É necessário garantir um novo modelo que permitirá aferir o sucesso de cada escola, ou seja, é em grande parte por esta razão que o principal problema educativo, atualmente, consiste em sinalizar e identificar as manifestações e as causas do insucesso escolar, uma vez que as respetivas taxas se verificam galopantes à medida que se prosseguem as investigações.

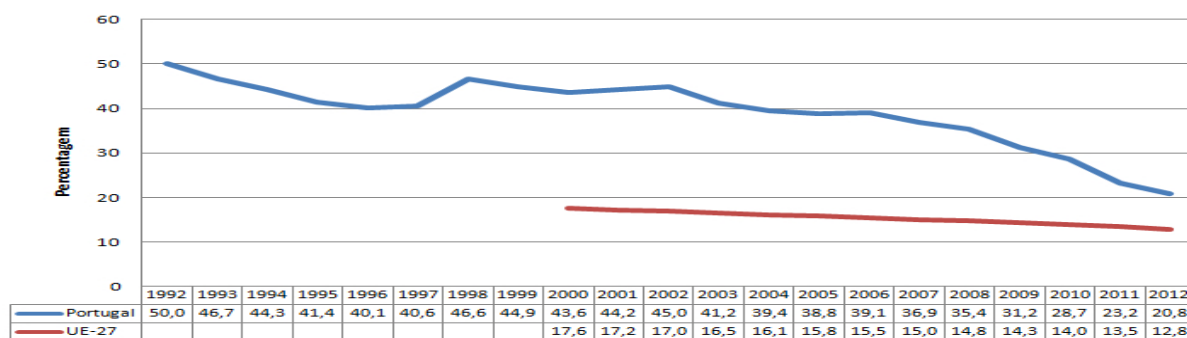
1.1.3. Principais causas e consequências do *Bullying* escolar

O *Bullying* escolar é um dos temas da agenda política que mais tem preocupado os últimos governos em Portugal, merecida a atenção para às taxas bastante altas ligadas ao baixo

⁴ - http://host.spzn.pt/mig/PN_AbandEsc_II_Diagnost.pdf

nível de literacia dos nossos alunos, bem como ao absentismo, exclusão e abandono escolares, sem esquecer a questão da indisciplina discente, estando Portugal bastante abaixo da média europeia, em conformidade com os indicadores expressos abaixo conforme Gráfico nº 4: Taxa de abandono precoce de educação e formação⁵, em Portugal e na União Europeia, em percentagem.

Gráfico n.º4: Taxa de abandono precoce de educação e formação em (%).



Fonte: Labour Force Survey (Eurostat).

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES

Com base no quadro nº.2, verifica-se uma diminuição da população entre os 18 e 24 anos que não concluiu o ensino secundário (CITE 3) e que não está registado no sistema de educação e formação, em Portugal e na UE, em 2012.

Quadro nº. 2: Alunos que concluíram o ensino secundário ou superior por idade e género

População que completou pelo menos o ensino secundário						
Ano	Total (15-64 anos)		20-24 anos		25-64 anos	
	UE27	Portugal	UE27	Portugal	UE27	Portugal
1995	:	23,2	:	45,1	:	21,9
1996	:	23,5	:	46,2	:	21,8
1997	:	23,8	:	47,1	:	22,0
1998	:	19,3 (q)	:	39,3 (q)	:	17,8(q)
1999	:	20,3	:	40,1	:	19,1
2000	62,2	21,1	76,6	43,2	64,4	19,4
2001	62,1	22,0	76,6	44,4	64,9	20,2
2002	62,9	22,3	76,7	44,4	65,8	20,7
2003	64,1	24,4	77,1	47,9	67,2	22,8
2004	65,0	26,6	77,2	49,6	68,3	25,2
2005	65,8	27,5	77,4	49,0	69,3	26,5
2006	66,4	28,5	77,9	49,6	69,9	27,6
2007	67,1	28,7	78,1	53,4	70,7	27,5
2008	67,8	29,4	78,5	54,3	71,3	28,2
2009	68,4	30,9	78,6	55,5	72,0	29,9
2010	69,2	32,9	79,0	58,7	72,7	31,9
2011	70,3	36,2 (q)	79,5	64,4 (q)	73,4	35,0(q)
2012	70,8	38,7	80,2	67,5	74,2	37,6

Fonte: Eurostat

: não disponível; (q) quebra de série

Última atualização:

10-04-2013

⁵ - Trata-se de um dos indicadores utilizados na monitorização da estratégia Europa 2020 (anteriormente era designado por “abandono escolar precoce”).

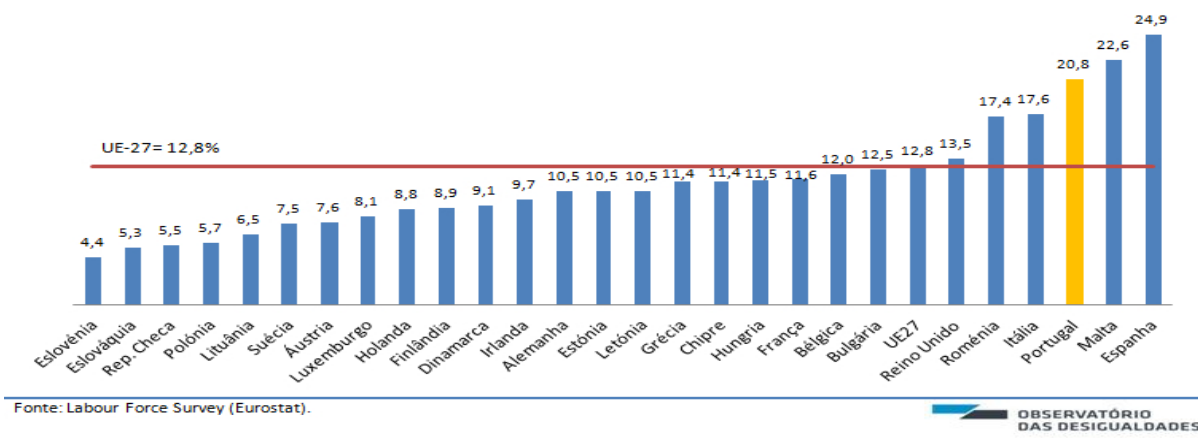
No período compreendido entre 1992 e 2012, Portugal tem vindo a assinalar uma suavização não linear na taxa de abandono escolar precoce, tomando maior equilíbrio nos últimos seis anos identificados.

Segundo o Observatório para as Desigualdades, “as desigualdades neste indicador dão conta de variações na União Europeia de grande significado.”.

Efetivamente, com base no Gráfico n.º5, verificamos que os países com taxas de abandono mais baixas entre os (4% e os 9%), são a Eslovénia (4,4%) até a Finlândia (8,9%).

Por outro lado, a Espanha (24,9%), Malta (22,6%) e Portugal (20,8%) evidenciam-se com taxas mais elevadas – com valores a oscilarem entre os 20% e os 25% –, demonstrando maiores impedimento no que respeita à inclusão amplificada de uma população jovem na educação do secundário, uma vez que para Portugal, este valor situa-se nos 20,8%, em 2012, distanciando-se significativamente dos restantes países da EU.

Gráfico n.º5: Taxa de alunos não inscritos na educação e formação em Portugal e UE (%).



Porém, como já foi referido, desde as datas supracitadas até esta parte, os indícios de insucesso escolar são múltiplos, e muitos são particularmente identificados pelo facto de proporcionarem mais domínio, aferindo a eficiência do processo institucional que culmina com a exclusão escolar sem cumprir a escolaridade obrigatória; as repetidas reprovações letivas que culminam num desfasamento entre a faixa etária do discente e o ano letivo frequentado.

Neste contexto, tem-se verificado nos últimos anos a transição de muitos discentes para *curricula* alternativos, como é o caso dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA),

(CEF) ou, ainda, cursos de Ensino Profissional –, que visam preparar e formar indivíduos para o mercado de trabalho.

Segundo Davies (1989), “Depois de muita discussão, controvérsia e debate, a lei acabou por contemplar a existência de conselhos consultivos em cada escola, nos níveis preparatório e secundário, onde os representantes das comunidades locais têm assento. Poucos esquemas de descentralização escolar têm sido concebidos e realizados e a maior parte do poder de decisão continua a ser exercida centralmente em Lisboa e não a nível distrital ou nos estabelecimentos escolares.”.

É na listagem das possíveis decalagens (anteriormente referidas) que surgem, espontaneamente, significativas controvérsias, o que tem o seu sentido, porquanto não existe um plano alternativo que não comprometa os seus dirigentes institucionais. Nesse sentido, os verdadeiros responsáveis não assumem as suas imprecisões, uma vez que as políticas educativas provocam hiatos na gestão das escolas, desresponsabilizando todos os atores intervenientes no sistema educativo. Existem determinados estudos que incidem sobre os diferentes métodos instrutivos parentais considerando como alvo principal a personalidade e conduta comportamental dos progenitores com esferas proeminentes para a formação da personalidade sócio-afetiva dos filhos.

As causas da indisciplina advêm de fatores de origem biológica, psicológica ou social, no entanto, importa referir outras razões, nomeadamente, a instituição, o sistema, o professor, os alunos e a família.

Contudo, não devemos esquecer que devido à interação daqueles fatores, não podemos ser negligentes, isolando alguns deles. Seguidamente, apresentamos, de forma mais abrangente, possíveis motivos do insucesso escolar, em função dos agentes responsáveis pelo mesmo.

O principal percalço remete para os atrasos no desenvolvimento cognitivo, pois que a aferição da capacidade cognitiva dos alunos acaba por se constituir num parâmetro que baliza e elucida claramente os fatores que estão na origem do baixo rendimento discente. Todavia, vários autores verificaram que um elevado número de discentes que não conseguem corresponder ao mínimo exigido em contexto de sala de aula, pois que esses atores não revelam qualquer anormalidade no seu desenvolvimento intelectual.

É evidente que face ao panorama fica patente que a sociedade futura apresentará, ainda, maiores dificuldades no reconhecimento dos seus direitos e, por isso, maiores dificuldades na sua organização local.

A inconstância própria da puberdade reveste-se de muitos aspetos particulares que conduzem ao fracasso escolar. Ela induz a sentimentos de rejeição discente e ao desinvestimento do estudo e desinteresse pela escola fatores que suscitam a indisciplina. Ou seja, é fundamental trabalhar muito bem a dimensão psicopedagógica com a criança e com o adolescente para que, no momento oportuno, os requisitos sociais e orgânicas do indivíduo possam ser combinadas harmonicamente, conduzindo, de uma forma geral, a resultados mais abrangentes e positivos.

1.2. A importância da vida familiar face ao comportamento desviante

A família é, em si mesma, sistémica na sua generalidade e, circunscreve os indivíduos no macro sistema que constitui hoje em dia a chamada "aldeia global". A família tenta que o indivíduo se integre no seu seio, projetando essa integração para um todo social que o envolve. “ (...) não se trata de um sistema único, mas de um conjunto de sistemas e subsistemas, entre os quais é possível distinguir os sistemas social, cultural, ocupacional e biológico” (Cordeiro, 1979: 119).

Progenitores inflexíveis ao diálogo promovem instabilidade familiar que, no seu expoente máximo, desembocam em processos muitas vezes irreversíveis, fragilizando e limitando o aluno no seu desempenho escolar. Assim, discente vê-se e sente-se envolvido por sentimentos pautados pela descrença, pela falta de entusiasmo e autoconfiança, pelo que se demite das suas obrigações, não respeitando as normas educativas, revelando-se um problema para toda a comunidade escolar. A família deve assumir um compromisso dignificador e não um ringue de lutas. A família é o laboratório de vivências das mais expressivas de que necessita o ser humano no seu processo de socialização, porquanto, sob o mesmo teto, os indivíduos partilham múltiplas experiências, não podendo disfarçar os valores que os tipificam.

A cumplicidade que se estabelece no seio familiar tem um valor decisivo na conduta do indivíduo onde quer que este se encontre, tornando-o inibido e agressivo ou extrovertido e sociável, como sendo o efeito das ocorrências do *ninho* doméstico.

Uma abordagem ao papel da família impõe-se com grande acuidade, uma vez que a compreensão dos agentes sociais nos quais o indivíduo se movimenta é essencial para a problemática em estudo.

A família é o grupo social onde o sujeito assume uma personalidade para viver em sociedade, aprofundando a sensibilidade do respeito pelo Outro, lapidando as arestas das incorreções, depurando-se dos equívocos morais, limando as sinuosidades dos sentimentos e condutas que merecem apoio, mas deverá constituir campo de desenvolvimento e de conquistas, nunca uma prisão ou fronteira delimitadora e impeditiva dos grandes saltos na direção do triunfo sobre si próprio.

Representando a família uma das mais valiosas células do organismo social, pois é nela que os indivíduos encontram os contextos necessários de entendimento, de intercâmbio de sentimentos e de experiências, o que é facto é que, atualmente, em função do pouco tempo de vivência em família, o lar faz-se cada vez mais na escola, na qual os hábitos irão definir todo o rumo existencial do ser humano.

Segundo Gameiro (1992), a afinidade entre pais e filhos é extremamente dinâmica, isto é, “uma rede complexa de relações e emoções na qual se passam sentimentos e comportamentos que não são possíveis de ser pensados como os instrumentos criados pelo estudo dos indivíduos isolados (...)”, e, como tal, a simples “pintura” de uma família não é suficiente para expressar a panóplia de variáveis comportamentais complexas que se prefiguram nesta organização.

O problema é que muitas vezes os sentimentos de frustração dos pais são transportados com uma carga negativa para os seus educandos, refletindo-se no fraco aproveitamento escolar. Tal facto ficar-se-á a dever à falta de autoconfiança por parte de progenitores que, inseguros, temem ver o amor filial direcionado ou transportado para os seus colegas e/ou professores.

Assim, tais sentimentos acabam por se tornar fonte de conflito, de desinteresse e desmotivação, concorrendo para o insucesso, abandono e exclusão escolar. Não obstante, esses comportamentos são, por vezes, inconscientemente adotados como forma de “vingança”, uma vez que os filhos recebem mais formação que a dos progenitores, ou seja, há casos em que os pais, por não terem tido as mesmas oportunidades, tentam viver através dos filhos a vida que não tiveram. Dessa feita, impõe as suas vontades, fazem exigências, o que também pode suscitar momentos de insatisfação e desinteresse dos educandos.

Em alguns casos, infelizmente, procura-se explicar o insucesso escolar discente com base no estatuto familiar, isto é, quando as famílias são provenientes de uma baixa classe social. Não se pode afirmar que tal facto é um engano mas, em boa verdade, a dimensão económica agudiza o rendimento discente, provocando, por vezes, a formação de grupos de alunos bem distintos, nomeadamente, os discentes com pouco aproveitamento e os alunos de elevados resultados escolares.

Os vários saberes, como a Sociologia, a Psicologia, entre outras ciências, são as responsáveis por novas diretrizes sociais designadamente:

- Nas classes mais desprotegidas economicamente, onde falta o diálogo e entendimento familiar damos conta de várias anomalias nas respostas psicossociais, principalmente, no que respeita ao aproveitamento escolar. Neste caso, é natural que os alunos apresentem um desequilíbrio emocional bem definido, uma vez que, não acatam as normas básicas necessárias e suficientes que concorrem para o exercício da cidadania;

- O corpo discente que resulta das classes sociais de baixo rendimento são fortes candidatos a serem convidados e incentivados pelos seus educadores a ingressarem rapidamente no mercado de trabalho, finalizando, prematuramente, a sua vida estudantil;

- A inadaptabilidade deste grupo discente ao meio escolar é bem característica e resulta normalmente na incompreensão do seu papel em contexto escolar. Uma vez mais, assistimos à demissão destes alunos das suas responsabilidades porque não se conseguem libertar da forte pressão familiar que aponta para a saída precoce da escola em detrimento de uma oferta de trabalho, muitas vezes precário e desadequado, absorvidos no próprio negócio da família.

- A cultura nacional muitas das vezes vai de encontro aos parâmetros estabelecidos pela comunidade escolar, a qual promove um grau de exigência elevado e desadequado aos mais vulneráveis e desfavorecidos, imperando os resultados mais positivos dos alunos provenientes de um meio económico mais favorecido. Estes últimos, pelas condições e pelos meios de que dispõem, em vez de serem um modelo de incentivo aos demais colegas, acabam por se tornar um termo de comparação infeliz, pautada por um desânimo, desinteresse e uma vergonha que culmina no abandono e exclusão escolar.

O resultado é não se identificarem com a escola e, nesta linha de ideias, os mais desfavorecidos orientam-se por objetivos a curto prazo, no presente, o que estaria em contradição

com os objetivos visados pela Educação, isto é, a longo prazo. Esta diferença de objetivos e valores acaba por conduzi-los a um menor investimento escolar.

A falta de interesse dos pais no acompanhamento educativo dos seus educandos acaba por ser o mote para um percurso educativo que defrauda as metas e todos os projetos inerentes ao processo educativo. Todavia os pais não são capazes de reconhecer as suas responsabilidades em todo processo educativo, remetem uma forte carga de responsabilidades para os docentes, que nem sempre têm formação na área da Psicologia comprometendo indiretamente toda a formação das crianças e jovens.

É provável que tal demissão se justifique pelo facto de os pais se encontrarem envolvidos em inúmeras responsabilidades quotidianas. Nesse sentido, não nos esqueçamos que, para garantir a retoma económica deste Governo, alguns horários laborais excedem, em duas horas, as oito horas legalmente cumpridas, isto é, perfazem-se duas horas “virtuais”, pois que, em muito casos, não são remuneradas. Ao descontentamento que esta situação gera, acresce a falta de lazer que a maioria dos pais não têm para si próprios, pelo que acabam por negligenciar o devido acompanhamento aos seus educandos.

1.3. Instituições escolares e o *Bullying*

Os diretores das escolas são os principais atores para a requalificação do ensino e, por isso, desenvolvem projetos com outros parceiros sociais no incremento de novas redes de suporte para todo o aparelho educativo sustentando o impacto de políticas sociais e económicas incapazes de contrariar a tendência da maioria das escolas para o insucesso e exclusão escolar. Nessa medida damos conta que o Estado facilmente delibera encerramentos de várias instituições escolares no interior do País, justificando-se com a falta de verba para reorganizar o ensino mais periférico. Evidentemente que a liderança dos protagonistas, nomeadamente, os Diretores de escolas fica condicionada pela capacidade de influência que a sua rede de conhecimento abarca no momento de consolidar projetos de extrema importância na sua instituição que leva a cargo. Para tal, muitas vezes o impacto dessas medidas poderá se refletir num mal-estar generalizado pela comunidade educativa na ordem direta de respostas pouco satisfatórias quando o que está em causa é justamente os apoios às famílias mais desfavorecidas. Nem sempre é fácil tomar decisões, sobretudo, quando as pressões orçamentais de estado apontam para números catastróficos e pouco abonatórios em favor do ensino escolar.

Outro problema institucional é o facto de determinados “núcleos duros” não permitirem as descentralizações do poder central. O grande problema é que cada região apresenta-se com as suas necessidades locais e bem definidas, muitas vezes, completamente distintas das necessidades urbanas, porém, estamos falando de formação e educação para a cidadania que parece mergulhada num oceano profundo de incertezas e incompreensão.

A polémica instala-se quando jovens líderes começam a emergir no meio educativo envidando propostas desafiadoras junto dos líderes mais conservadores. É o pavor que se reveste de medos de novas dinâmicas institucionais direcionadas para um mercado inovador e exigente, na medida em que, hoje, a realidade é bem mais transfronteiriça em termos de oportunidade laboral.

Refira-se que não se pretende de forma alguma desprezar a experiência de todos os nossos mestres educativos, mas, verdade é que nos últimos anos, a transformação nas aprendizagens fica muito marcada pelos avanços tecnológicos e científicos que modernizaram o ensino. Seria uma enorme imprudência não observar e estudar todo o percurso histórico de cada instituição escolar para se poder “traçar “com maior propriedade, um perfil evolutivo da escola local adequando as suas necessidades educativas a do pequeno comércio regional.

É certo que a forma como nas escolas exercem as suas lideranças será determinante para o sucesso de toda a comunidade educativa, pois é nessa exata medida que se encontra as maiores dificuldades, porquanto, já não se pode conceber um ensino apenas vocacionado para a localidade mas deve-se pensar num ensino orientado para um mundo globalizado.

Como sabemos existem vários tipos de liderança devidamente estudada por investigadores, designadamente, Stephen Ball (1987), Peter Gronn (1986), William Greenfield (1991), entre outros, onde os seus estudos apontam para uma convergência de valores bem vinculada em que o líder assume várias responsabilidades com especificidades distintas mas nunca se demitindo da sua ideologia política. Ninguém duvida que se um diretor se apresenta com a sua ideologia política diferente da ideologia de governação vigente; poderemos assistir e vivenciar uma tensão que compromete todos os projetos da instituição subtraídos pelo *empowerment* social da comunidade escolar ferindo de morte o *status quo* do Conselho Diretivo.

Naturalmente que, quando através das eleições democráticas se elege uma governação que se compagina com os líderes de uma determinada instituição os mesmos projetos que outrora

não se adequavam para o anterior governo, assume naquele momento a sua força máxima de implementação junto da instituição que o elaborou.

Perante os vários géneros de liderança, importa refletir com especial relevo no *Bullying* escolar. Face ao exposto, a organização escolar pode contribuir de diferentes formas para o diagnóstico e prevenção do insucesso dos alunos, e esta dimensão do problema é, frequentemente, descurada.

A tendência de liderança do diretor é um aspeto que define e caracteriza o espaço escolar, revestindo-se de grande importância, na medida em que será determinante no reforço positivo de toda a comunidade escolar na prossecução e consolidação dos projetos educativos. É de praxe que os diretores na maioria das vezes foram reconhecidos pelo trabalho exemplar desenvolvido nas instituições onde desempenharam as suas funções; porém, casos há em que os Diretores parecem ensombrados pelos embaraços coletivos.

Uma vez que nem todos os elementos da comunidade educativa conhecem os objetivos institucionais “perseguidos”, damos conta de um hiato na consolidação dos mesmos. Assim, o que era suposto causar união de esforços acaba por se tornar um meio de insatisfação e sentimento de não pertença em toda a comunidade educativa. Toda essa situação acaba por resultar numa infrutífera atribuição de culpas que na verdade perde o foco do projeto educativo implementado.

Nem todos têm conhecimento sobre o que se pretende numa organização que, sistematicamente, não avalia os seus resultados em função dos objetivos que definiu, e, muito menos, procura identificar as causas dos seus problemas. O clima de instabilidade não tarda a instalar-se e, concomitantemente, os maus resultados.

A dificuldade consiste em aferir as condicionantes capitais para um meio discente degradado, sendo que os discentes que dispõem de boas infraestruturas que lhes proporcionam um certo conforto físico e psicológico concretizam o sucesso escolar comparativamente com outros onde não se verificam estes fatores.

O histórico institucional, substitutiva, no campo ideológico, do conceito de “ambiente educativo”, manifesta-se no fracasso do corpo discente. O desafio é que, por volta de meados do século XX, se identificam, constantemente, com distintas e inovadoras iniciativas culturais.

Inicialmente, distinguiu-se os meios urbanos dos meios rurais, tendo em contas as características culturais *in loco*. Poder-se-á dizer que nas escolas urbanas havia uma maior preocupação relativamente às políticas educativas, em detrimento dos resultados obtidos.

Em ambos os meios, urbanos e rurais, o entendimento entre docentes e discentes era pautado pelo rigor e distanciamento. Todavia, com a evolução tecnológica e social, concebeu-se uma outra forma de ser e de estar, uma vez que um sistema empedernido foi sendo polido e trabalhado com o intuito de dirimir distância e, concludentemente, favorecer relações de maior proximidade entre docentes e discentes.

Ao longo dos tempos, e a partir deste modelo, foi-se criando um palimpsesto de outros tantos, a fim de requalificar o ensino: “Além de economizar dinheiro, este procedimento seria mais coerente quando se observa o grande número de crianças encaminhadas que efectivamente são atendidas por serviços psicológicos” Del Prette (2003).

Fruto da estratificação social o meio escolar teve que se reconfigurar, descolando-se da antiga premissa que suscitava um enorme distanciamento e entendimento da liderança institucional.

Atualmente, as instituições escolares também preparam os jovens para o mercado de trabalho. O avanço tecnológico proporciona uma nova dinâmica e inovadora reconfiguração de todo o quadro docente, cujo reflexo assume um carácter global permitindo que os discentes assumam postos de trabalho a nível mundial.

Desde tenra idade, os menos aptos ou os que possuem ritmos de aprendizagem mais lentos são, naturalmente, sacrificados em nome das exigências impostas pela competitividade.

Para além do exposto, é preciso não perder de vista que a sociedade atual está em constante evolução e, por isso, se faz necessária uma constante adaptação às novas exigências do mercado de trabalho.

Contudo, a necessidade evolutiva do mercado de trabalho poderá comprometer o seu carácter educativo, na medida em que os indivíduos também necessitam ser formados para o exercício da cidadania (ainda que o aluno tenha tido êxito no seu percurso escolar, o qual, por desajustamento de competências de âmbito social, está depois voltado ao fracasso na sua transição para a vida ativa).

Nos tempos hodiernos, serão poucos aqueles que ainda não constataram que a pirâmide dos valores sociais se encontra invertida, porquanto os valores morais foram usurpados do

pedestal em que assentavam para cederem lugar a todo um conjunto de valores consumistas e desprovidos de cariz filantrópico.

2. Política pedagógica e a incerteza na educação

O estudo do contexto social escolar permitirá uma análise mais cuidada de todos os reptos e necessidades inerentes ao momento de intemperança sentida pela evolução mais rápida do mercado de trabalho e, também pelo consumismo galopante que o caracteriza.

Dessa forma, a política pedagógica deveria conduzir os indivíduos na obtenção de um senso mais crítico pautado pela ética e maior consciência dos seus deveres e direitos inerentes em todo o processo educativo. É com a criação de espaços para o diálogo na escola que as crianças e os jovens aprendem a prática da cidadania, mas como desenvolver tal modalidade se a disciplina de sociologia não é contemplada junto dos alunos do 3º Ciclo escolar? Será necessário reconfigurar o ensino nacional para que se promova uma nova consciência assente na sociologia da educação para crianças. É dessa forma que poderemos conquistar paulatinamente uma aprendizagem baseada numa reprodução social e cultural que garanta um futuro melhor em todas as áreas necessárias para o desenvolvimento do País.

As investigações feitas no contexto escolar público do ensino básico são conclusivas quando afirmam que os docentes necessitam de preparar melhor as crianças e os jovens para o mercado de trabalho, mas poucos decisores políticos estão sensibilizados para o facto de ser urgente uma formação sociológica a par das outras ciências ministradas nas escolas. A liderança consciente só poderá existir quando todos os responsáveis pela comunidade educativa deliberarem que uma escola não pode funcionar em perfeitas condições se não garantir determinados serviços com pessoas especializadas para o efeito, tais como, problemas de socialização das crianças, formação moral discente, princípios de higiene e saúde e, por fim, educarem para criarem hábitos de alimentação saudável, (procurando erradicar a bulimia e anorexia em contexto escolar). Mas, a verdade é que estamos falando de áreas muito sensíveis, que exigem grandes análises económicas e jurídicas, porquanto, os recursos económicos do País encontra-se fragilizado e, por isso, os investimentos estão muito condicionados. Contudo, esse problema é do outro século e remonta desde o 25 de abril de 1974 até esta parte. Então qual será a saída mais premente para tal situação, quando a sociedade globalizada se revê extremamente dinâmica através dos meios tecnológicos com “uma contração do tempo e uma dilatação do

espaço”? Mais grave que universalidade já referida é, parece-nos, darmos conta que os cortes financeiros para as Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais são patentes e como se não bastasse alguns autarcas não estarão suficientemente esclarecidos por técnicos especializados sobre a real situação de todos os problemas que envolvem as instituições escolares, equivocando-se, por isso, em muitas das suas deliberações políticas.

Essas áreas são específicas e devem ser assumidas e adaptadas desde a infância até o secundário. Além disso é muito importante implementar projetos que se ajustem mais as necessidades emergentes de cada região do País. Ou seja, apresentar um plano de trabalho que salvguarde o cuidado com a formação da criança que deve estar associada como uma qualidade de excelência no ensino.

Constantemente, vamos dando conta, que existe uma inadequação nas instalações de quase todas as escolas primárias, uma vez que, a edificação antiga, com falta de condições estruturais, representa uma forte carga emocional negativa na criança e *quicá* nos profissionais de educação refletindo-se como um vórtice emocional que se movimenta em silêncio, aguardando como um vulcão adormecido uma oportunidade para emergir à superfície.

Todos sabemos que não existem situações perfeitas, seja por descurem formação adequada na orientação do futuro profissional para se digladiar constantemente com o sulco do insucesso de alguns alunos, e/ou, com a falta de apoio sentida em muitos estabelecimentos de ensino onde se verificam enormes injustiças, aliadas, a falta de “ferramentas” psicológicas e sociais para fazerem face a indisciplina discente resultante de um conjunto de hiatos formativos que tiveram início no seio familiar.

Evidentemente que a falta de segurança nas escolas, privilegia o extemporâneo, a pluralidade de intemperanças sucessivas e descoordenadas para com alguns alunos, a nuvem de diminutas resoluções ao serem expedidas repentinamente, sem ponderação, imputam ao docente uma carga emocional violentíssima que lhe remete para a apatia e indiferença laboral.

Alguns autores como Cherkaoui (1994), defendem que “em termos físicos, o trabalho de um professor pode ser entendido como um serviço suave, mas em termos de influência psicológica e mental, é um dos mais exaustivos”, que de resto, é verificado e confirmado por todos os meios de informação da imprensa escrita e falada em vários estabelecimentos de ensino do País.

Numa escola, o contexto de sala de aula poderá pautar-se por uma carga de conteúdos programáticos, fragilizando o entendimento do docente com a turma se fragmentando em resultados sombrios e indesejáveis para as partes envolvidas. Ora, fica claro que não é uma coisa que acrescenta valor ao ensino e, nem tem a ver com a escolha do docente; são, antes, problemas nucleares a serem superados para, depois, se atingir a uma aprendizagem que se pretende de excelência.

Na verdade, para o professor, os desafios emocionais são, também, o seu mote para se reinventar e procurar novas alternativas num processo de “erro” e “acerto” que lhe poderá proporcionar uma sensibilidade mais eficiente e eficaz para a aprendizagem discente.

Por outro lado, os prejuízos dessa depauperação verificam-se nas penosas licenças médicas, algumas provenientes de *stress*. Esse aspeto de consumpção tem um forte embate sobre a força anímica do docente causando, inclusive, constrangimentos nas relações interpessoais remetendo alguns indivíduos para o isolamento social.

É de referir que o excesso de carga assente na falta de confiança do indivíduo associada a indiferença e o sentimento de injustiça em contexto escolar é descrito por psicólogos norte-americanos, nos anos 70 do século XX. Tal fenómeno verifica-se, principalmente, nos profissionais da área de serviços que tem contacto direto com utilizadores, isto é, trabalhadores incumbidos de atender o público em geral.

Todo esse mar de ideias converge para a necessidade de uma comunidade local participativa mais forte nos seus propósitos e independente do poder central como afirma Ruivo (1990: 81), «É nestes canais que o jogo da política local se desenrola, criando regras próprias, informais, e especificidades que variam de local para local. É neste jogo e pelos seus canais que as diferentes periferias políticas sobre-viveram, resistiram e se reconsideraram enquanto realidades» Estas possíveis transformações, só poderão se verificar através de uma sociedade representada por um regime político eminentemente democrático que poderá conduzir, particularmente a comunidade escolar, a um grau mais elevado com um novo argumento social e, portanto, a um emancipado campo de mudança.

Não se pode mais ignorar a urgência de se requerer uma nova política e ética institucional e, por conseguinte, uma escola verdadeiramente inclusiva que proporcione uma educação para o exercício da cidadania.

2.1. A Sociologia na Educação

A teoria de Bernstein (1996) descortina um percurso para novas ideias na área da investigação em educação, desenvolvendo um código de comunicação específico, que permite ao indivíduo otimizar um olhar mais científico para a problemática do ensino.

A Sociologia é basilar para uma Educação de excelência, na medida em que, através de uma poderosa estrutura interna de explicação das relações sociais, permite o aprimoramento de uma rede de relações sociais ampla, que orienta para uma investigação empírica em que se dá particular ênfase à educação para a cidadania.

Bernstein (1996:129) baliza que “todos temos modelos” – isto é, todos estabelecemos critérios comunicacionais mais implícitos ou explícitos que nos possibilitam motivar e aguçar a leitura de comunicações expressas por outros sujeitos. As nossas manifestações comunicacionais podem ser quantitativas ou qualitativas de acordo com as características de cada indivíduo. A questão é sempre a mesma, isto é, será que conseguimos nos fazer entender? Para tal é necessário estar atento ao *feed back* da outra fonte de comunicação.

A voz que inicia o discurso é sempre analisada empiricamente pelos que auscultam, propagando-se com uma orientação de ideais previamente pensada, intencional e precisa na concretização de seus objetivos.

A comunicação interpessoal, quando amplificada, centra-se na consolidação das relações sociais que organizam as aprendizagens pedagógicas, sendo este um destacado auxílio para penetrar na averiguação dos resultados obtidos nos campos da Sociologia da Educação e da Educação em geral. Porém, o “desconhecimento” presente tem vindo a ser tolhido pela renúncia das verdades sociológicas por muitos educadores de outras ciências.

Não podemos deixar de referir que quase todos os modelos sociológicos são sempre muito complexos para serem aceites de imediato. Contudo, é inegável a necessidade de pensar numa sociedade edificada apenas em bases eminentemente empíricas sem formação sociológica.

Assim, assumimos, que é numa panóplia de teorias das várias ciências que podemos conceber mais conhecimentos e, conseqüentemente, uma maior capacidade de comunicação verbal, escrita e linguagem gestual capaz de responder a todos os anseios de uma sociedade de consumo que procura abstrair-se da componente humanística que é vital para a sua organização.

Presentemente todo esse mecanismo organizacional assume uma importância vital para as sociedades capitalistas modernas porque depende da socialização dos indivíduos a sua

consciência de integridade que deve pautar-se por uma sociedade que se pretende justa e equitativa.

A descrição direciona a estruturação prática da análise e interpretação das realidades; inversamente, os resultados obtidos aos vários níveis do trabalho empírico conduzem a mudanças da linguagem externa de descrição, de modo a aumentar o seu grau de precisão. Por seu lado, a linguagem externa de descrição, contendo as mudanças originadas pelo empírico, conduz a mudanças da linguagem interna de descrição. Desta forma, os níveis constituem instrumentos ativos e dinâmicos que conduzem a mudanças num processo de real investigação na Educação.

Enquanto a investigação quantitativa ortodoxa tem dado ênfase à teoria, a investigação qualitativa ortodoxa tem enfatizado a prática empírica. Nos seus extremos, estes dois modos de investigação estão separados por forte classificação – a investigação quantitativa atribui um estatuto mais elevado à teoria e a investigação qualitativa atribui um estatuto mais elevado à prática empírica.

A sociologia assenta numa estrutura de conhecimento que se pretende em constante investigação, na medida em que a sociedade sofre mutações exponenciais a reboque das novas tecnologias e, por isso, enfrenta constantemente mudanças de hábitos estruturais e organizacionais que se refletem principalmente na educação dos indivíduos.

Para Bernstein (1996), “o aparelho pedagógico” é fundamental para uma comunicação especializada que procura, desde logo, contribuir com uma ferramenta fortíssima na liderança de orientações sociológicas através do modelo pedagógico que deve ser implementado junto de todos os professores e formadores da comunidade escolar.

O estudo da Sociologia sugere que se desenvolva uma imagem de uma Educação para a cidadania exigente balizada por um incremento pedagógico que aglomerem sistemas extremamente dinâmicos. Por um lado, os rompimentos soberanos com lideranças políticas que promovem o conservadorismo castrando todas as iniciativas dos mais jovens devem sofrer uma transformação na sua raiz, uma vez que são os principais responsáveis pela transmissão de ideias protagonizadas por orientações de um “capitalismo selvagem” que desestabiliza as conexões estáveis do organismo social. É lógico que haverá sempre causas virtuais ou autênticas de contendas, contraposição e inatividade entre as forças políticas, procurando firmar uma

despromoção sociológica entre o circuito educativo fundamental do discente e os estatutos que regulam a prática pedagógica na escola.

A maioria dos profissionais na área do ensino em Portugal, sentem-se desmotivados perante um Ministério da Educação que se apresenta com uma inoperância que deixa muito a desejar incapazes de reproduzir o exemplo máximo de um órgão de gestão institucional. Assistimos a discursos das altas instâncias perfeitos mas que não resultam na prática e esta dinâmica de insatisfações nos resultados dos alunos impulsiona que se faça uma mudança estratégica e ponderada em todo o aparelho educativo. No caso do “aparelho pedagógico” pretende-se que se desenvolva com as melhores condições, adaptado as necessidades regionais específicas de cada instituição escolar.

De acordo com Ruivo (2000: 62), “(...)trata-se de uma partilha contratual, ou seja, determinadas funções serão co-atribuídas ao nível local, não enquanto responsabilidade formal, mas em termos de responsabilização e financiamento voluntários por parte desse nível, os quais se esgotam no cumprimento do pontualmente acordado. A presente partilha, em termos políticos, pressupõe a existência de um pacto leonino (...)”. A falta de especialistas na área da sociologia em meio escolar, sobretudo por recursos económicos, arrasta um outro aspeto importante que é a possibilidade de avançar com um novo modelo sociológico direcionado para crianças do 3º ciclo escolar premiando vários temas da investigação sobre a violência, *Bullying*, indisciplina, saúde física e mental, insucesso, abandono e exclusão escolar, entre outros, com uma pedagogia inclusiva e determinante para uma educação de excelência nas escolas nacionais.

A implementação destes modelos permitiria análises numa horizontalidade diferente e em localizações diferenciadas de comunicação para melhorar o entendimento entre docentes e discentes devido à forte disposição concetual e poder elucidativo da teoria no qual radica o problema.

O poder elucidativo do modelo reside justamente na capacidade de comunicar e orientar-se por uma linguagem específica e codificada fruto da delineação das teorias que alargam o espectro de utilização dos próprios conceitos em teores tão variados que abrangem todo o tecido social, com especial incidência sobre a comunidade escolar passíveis de objetivar uma elevada taxa de resultados direcionada para uma população específica.

É através de uma metodologia associada ao “aparelho pedagógico” que se poderá conquistar um espaço de excelência junto de todos os intervenientes; porém, se fará necessário,

concomitantemente, recorrer sempre ao diagnóstico a fim de permitir uma análise mais cuidada da realidade do contexto escolar.

Com base nos conceitos supracitados, será de prever situações de sucesso ou insucesso escolar fundamentado na continuidade e descontinuidade da comunicação implícita e explícita entre os diferentes intervenientes em todo o processo educativo. Para além disso, é possível diagnosticar os temas específicos e necessários para concretizar melhores resultados associados a todo o aparelho escolar, caracterizado pelo sucesso dos alunos de diferentes grupos sociais, mesmo nos grupos sociais mais desfavorecidos economicamente.

Se pretendermos examinar a capacidade de adaptação do modelo aos contextos em análise mencionados anteriormente, estaremos em condições de avaliar a eficiência e eficácia dos resultados junto dos diferentes contextos de aprendizagem escolar.

Os dados científicos têm demonstrado, no seu conjunto, de que modo as relações específicas de desajustamento dos discentes podem ser controladas na sala de aula e na instituição escolar, reconduzindo a uma correção no hiato das regras de normalização, isto é, no respeito pelo estatuto escolar que regula a conduta de toda a comunidade institucional.

Nesse sentido, a Sociologia poderá ser a disciplina precursora dessa dinâmica ética e moral despertando atenção para os mais desprezados intelectualmente. Um retorno à educação assente em velhos costumes onde as avaliações assumiam uma vertente radical, apanágio das escolas conservadoras, contrariamente, as escolas progressivas assumem uma didática mesclada, indo muito para além das dicotomias dos sistemas abertos ou fechados, com uma dinâmica inovadora que se revê no rigor de uma prática pedagógica que se pretende de excelência.

É preciso desenvolver um modelo que permita uma análise empírica abrangente dos processos de *Bullying* escolar e das relações que caracterizam o desenvolvimento desses desequilíbrios aos níveis macro e micro. Urge, também, permitir a exploração da emancipação que deve ser atribuída ao docente de sociologia, e vinculada ao sistema educacional, conscientes de que as limitações da intervenção sociológica e psicopedagógica dependem das políticas locais na consolidação destas Ciências, que corroboram o sucesso escolar nas diferentes vertentes da aprendizagem do sistema educacional.

Os professores não se devem cingir a cumprir o programa estipulado; antes, eles devem atender às necessidades educativas dos seus alunos, mesmo que isso implique adaptações aos

conteúdos programáticos, uma vez que as turmas heterogéneas constituem a realidade da escola moderna.

Contudo, os responsáveis pela educação escolar se pretenderem introduzir inovações, têm que reconhecer o contexto e as possíveis influências a serem trabalhadas numa pedagogia exigente, isto é, a importância da Sociologia na atividade formativa dos indivíduos, refletindo criticamente nos múltiplos caminhos e desafios que lhes estão abertos para o exercício pleno da cidadania.

2.2. Relação Família/Escola/Bullying

Importa referir que o auxílio potencial dos pais junto das escolas e instituições, e, consequentemente, no envolvimento das questões escolares, permite perceber e reconhecer os problemas que se colocam no relacionamento entre as escolas e as famílias, que dificultam a concretização do sucesso escolar.

Uma das incompatibilidades é que as instituições escolares são sistemas diferentes dos organismos familiares, porquanto suas necessidades organizativas são fundamentalmente assentes nas relações afetivas, ao passo que a escola prima pelo relacionamento mais formal. Lightfoot (1978) acentua que “há diferenças no tipo de actividades destas duas esferas da vida da criança na qualidade e na profundidade da interacção pessoal. As crianças, na família, são, usualmente, tratadas como indivíduos, mas os alunos, nas escolas, são tratados como membros de um grupo”.

O diferencial económico nas classes sociais parece ser determinante em todo o processo educativo, na medida em que a abordagem entre os diferentes atores assenta na intemperança das relações formais e informais, gerando confusão no comportamento da criança, que fica sem saber qual o seu papel enquanto pequeno cidadão.

Na opinião de Davies (1996: 68), “os pais da classe trabalhadora têm poucas competências profissionais”, porquanto, o vocabulário dos progenitores não permite um entendimento pleno com os docentes e responsáveis máximos do ensino. Ora, toda a linguagem docente deve ser trabalhada e adaptada para poderem comunicar com essa classe mais baixa. Provado está, que quanto menor for o grau escolar do encarregado de educação maiores tensões irão se verificar juntos dos diferentes atores, provocando uma discriminação nem sempre muito positiva.

Por outro lado, a classe média justifica mais o seu *status quo* devido ao seu meritório esforço em adquirir formação que lhe permita uma maior abrangência intelectual dos problemas educacionais e, também, não deixam de contrapor as suas convicções quando sentem que seus educandos são injustiçados. Nesse sentido, os pais com maiores conhecimentos literários podem ajudar mais e melhor os seus filhos proporcionando-lhes material didático-pedagógico, explicadores, material de multimédia e acesso fácil à biblioteca pública e pessoal.

Ainda que os sociólogos percecionem discrepâncias evidentes nas teorias que definem as disposições e as características comportamentais das famílias face à escola, os educadores nem sempre identificam os obstáculos na transmissão de ideias no meio envolvente. Na realidade, os pais, encarregados de educação e a escola aparecem, muitas vezes, em sobreposição, e muita da inquietação entre pais e professores é uma consequência dessa falta de entendimento e clareza no tratamento dos problemas, porquanto estas fronteiras, por serem pouco claras, conduzem por vezes à desconfiança mútua.

Bernstein (1996) apresenta uma teoria que se traduz no “modelo pedagógico” e orienta todo o seu estudo sociológico para a formação da família que deve ser uma referência no exercício da cidadania participativa nos mais diferentes constructos sociais. Tendo em conta que o contexto de socialização familiar expressa o quadro das relações dos indivíduos em sociedade, particulariza-se na escola onde o sujeito é confrontado em muitos casos com advertências comportamentais. Esta realidade gera indiretamente alguma tensão e confusão nos alunos que trazem do seio familiar normas, condutas e comportamentos que nem sempre se coadunam com o estatuto implementado em contexto escolar. Todo este processo desagua numa perspetiva mais formal e institucional que de forma muito arreigada permeia uma dinâmica pedagógica das relações interpessoais.

A orientação geral de relação dos pais/mães e a postura dos filhos, quando confrontada com a sua atitude na escola, poderá traduzir-se em resultados que permitam fundamentar a importância de uma análise da família centrada em diferentes componentes da prática pedagógica. Além disso, uma tentativa de reparar estes equívocos relacionais ajuda a implementar determinadas diretrizes passíveis de serem adquiridas no seio familiar, determinantes para a aprendizagem do discente no meio escolar.

Ao alvitrar que um comportamento mais ajustado da criança em contexto escolar está, em geral, relacionado com uma boa educação na família, porquanto é capaz de reconhecer a

necessidade de se ajustar a uma prática pedagógica escolar, é assumir que os alunos provenientes de meios familiares mais desfavorecidos, por seguirem uma prática pedagógica didática díspar, apresentarão tendencialmente comportamentos desajustados. Tais pressupostos reforçam a importância e a necessidade da implementação da análise anteriormente apresentada.

De acordo com Bernstein (1996), uma análise do “contexto de socialização familiar” deve ser baseada numa análise da prática propedêutica da família que permita discriminar positivamente, ao nível das suas componentes de educação e normas, as diferentes regras demonstrativas e impositivas que organizam o processo de socialização da criança na família. Desta feita, vislumbra-se a possibilidade de compreender, de uma forma mais cuidada, as causas sequenciais de comportamentos controversos que caracterizam os contextos de socialização familiar e escolar.

Um aspeto extremamente importante é o facto de se terem encontrado situações de (in)sucesso escolar que se desviam do protótipo genérico de conexão entre o rendimento e o agregado social de pertença dos discentes ao nível da classe social, raça e género.

A observação da família, de acordo com os demonstradores supracitados, viabiliza a constatação de circunstâncias divergentes da prática pedagógica de uma mesma classe social, onde sociologicamente se poderá explicar as *nuances* dos factos verificados, isto é, o sucesso ou insucesso escolar assume uma discrepância entre os alunos oriundos de famílias de estatuto social semelhante.

Os estudos realizados em Portugal revelam que a influência da relação família/escola no aproveitamento escolar dos alunos teve como base indicadores sociais que revelam a necessidade de prestar algum apoio às famílias, regulando as práticas educacionais estabilizadoras das componentes diferenciadoras que interferem nas respostas das crianças às características dos novos contextos escolares.

3. O papel das Associações de Pais e o *Bullying* escolar

O papel das Associações de Pais é estruturante na consolidação dos objetivos educativos dos discentes na vida escolar e é regulada por normas legislativas. Essas leis decidem e regulam a intervenção proativa dos encarregados de educação, no conselho executivo da escola e nos

sistemas norteadores da educação, assente numa hierarquia de responsabilidade conjunta, com vista a fomentar uma qualidade crescente do ensino em Portugal.⁶

De acordo com o Decreto-Lei n.º115, de 27 de Novembro 1990,⁷ a assembleia de escola é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição, a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.

De acordo com o mesmo Decreto-Lei, “A composição do Conselho Pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respectivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros”.⁸

É inequívoco que a escola assenta num conjunto de responsabilidades partilhadas. Nesse sentido, faça-se referência ao facto de premiar uma avaliação contínua com pressupostos educativos que se reveem num plano de trabalho, o qual deve contemplar estratégias diferenciadas e adaptadas às diferentes necessidades educativas especiais, tais como: NEE (Necessidades Educativas Especiais), PIT (Plano Individual de Trabalho), TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Convém, todavia, não esquecer que a implementação destas medidas só revelará a sua proficiência se os pais fizerem jus ao seu papel ativo concertado com o órgão de gestão da escola e demais parceiros sociais.

Tudo isto vai ao encontro do disposto no artigo 40º: “Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação ativa na vida da escola”.⁹

Na Lei de Bases do Sistema educativo e no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, encontra-se legislado esse direito de os pais poderem ter um papel ativo em todo o processo educativo escolar. Nesses documentos assegura-se a melhor qualidade no processo filantrópico do rol das ações que visam o bem-estar de toda a comunidade educativa.¹⁰

Aos pais e encarregados de educação compete, para além das suas obrigações legítimas, um particular encargo intrínseco à sua soberania como os principais responsáveis pelo

⁶ Cf. Decreto-Lei n.º115-A/98 (c/alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º80/99 e Lei n.º24/99).

⁷ Cf. Artigo 8º.

⁸ Cf. Artigo 25º do Decreto-Lei n.º 115, de 27 de Novembro 1990.

⁹ Cf. Artigo 40º do Decreto-Lei n.º 115, de 27 de Novembro 1990.

¹⁰ Cf. Artigo 6º da Lei n.º. 30/2002.

direcionamento educativo dos seus educandos a fim de que estes singrem no seu percurso formativo, intelectual e moral não esquecendo o seu desenvolvimento físico que se pretende nas melhores condições para obter a integração e o sucesso escolar.

3.1. Uma prática educativa requer uma análise contínua

De acordo com Davies, as finalidades e benefícios do envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos, assume uma perspetiva de compromisso que integre todos os cidadãos, pois no seu estudo ele aponta o seguinte:

Com o envolvimento dos pais podemos ajudar as crianças;

Com o envolvimento dos pais podemos ajudar os pais;

Com o envolvimento dos pais podemos ajudar as escolas;

Com o envolvimento dos pais, podemos esperar melhorias na sociedade democrática.

Davies (1996: 37)

Podemos dar conta que o envolvimento dos pais, num primeiro momento, está bem ligado ao desenvolvimento da criança e ao seu possível sucesso académico e social na escola. O mesmo autor afirma que “Há imensas provas nos EUA de que o envolvimento dos pais nas escolas está direta e positivamente associado ao aproveitamento académico dos alunos. (...) Quando os pais se envolvem, as crianças têm melhor aproveitamento escolar e vão para melhores escolas. Os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento (...). As crianças cujos pais as ajudam em casa e mantêm contactos com a escola têm pontuações mais elevadas que as crianças com aptidões e meio familiar idênticos, mas privadas de envolvimento parental. As escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar (...).” Davies (1996: 37). Assim, a família tem-se vindo a constituir como objeto de estudo no campo das Ciências Sociais, que procura compreender em que medida a educação familiar influencia a conduta e a aprendizagem das crianças.

As investigações efetuadas, de um modo geral, concluem que os filhos são o espelho que reflete a educação ministrada pelos progenitores. Assim se pode afirmar porque as crianças, em virtude da sua permeabilidade e curiosidade nas várias experiências vivenciadas no quotidiano, reproduzem as orientações e os modelos recebidos na família. Assim sendo, não será de surpreender que no meio escolar, assistamos a comportamentos e atitudes díspares, fruto de diferentes ambientes familiares.

Muitos trabalhos desenvolvidos no âmbito da Sociologia referem-se, por exemplo, à relação das práticas educativas da família com o seu estatuto socioeconómico e cultural, em que as zonas rurais e urbanas apresentam diferentes preocupações estatutárias e os seus interesses particulares são distintos na socialização da família.

No âmbito das Ciências Sociais, são referidos, entre outros, o nível cultural dos pais, a sua maneira de se expressar em meio social, a estruturação do meio familiar, a relação da mãe com o educando como agentes que, estando confrontados com o estatuto social, se evidenciam como possíveis responsáveis pelo equilíbrio ou desajustamento dos seus educandos. Em qualquer dos campos de análise referidos, acentua-se, cada vez mais, a importância da interação família/escola, existindo inclusive uma calendarização para envolver os pais na dinâmica escolar.

Vários estudos desenvolvidos em Portugal, no âmbito do projeto de combate à violência escolar, têm apontado para a influência determinante da relação família/escola na socialização entre os pares. Estes são dados importantes a ter em consideração, na medida em que o recurso a indicadores mais específicos do contexto de socialização da família permite considerar aspetos que, através de indícios mais abrangentes, não seriam diagnosticados.

Caracterizar o contexto de socialização familiar e enquadrar a relação família/escola dentro de um mesmo aspeto conjetural permitirá gerar uma comunicação horizontal que permita uma abordagem mais técnica e mais específica à temática do *Bullying* escolar, dada a importância da interação família/escola na compreensão deste fenómeno.

4. Formulação das questões associadas

Face à atual conjuntura política, económica e social iminentemente instável, que impõe inevitavelmente o agravamento do *Bullying* escolar, somos levados a repensar, com maior acuidade, qual o papel das escolas, das associações de pais e das forças de segurança. Essa reflexão conduz-nos, por sua vez, a outras questões que, ao serem analisadas, nos possibilitem edificar um quadro mais completo, permitindo recolher esclarecimentos que concorram para um melhor entendimento da questão central.

Com o objetivo de compreender a problemática em apreço, será exposto um conjunto de questões associadas que se apresentam distribuídas por quatro grupos, que estão inteiramente inter-relacionados com a questão central que é: de que forma a comunidade escolar se poderá constituir como um fator eficiente e eficaz no combate ao *Bullying* escolar nesta tipologia?

4.1. Dimensão Sociopolítica

Atualmente, as políticas governamentais dirigidas pelo Ministério da Educação às escolas e associações de pais, deveriam focar-se não apenas na questão do (in)sucesso escolar, mas também no combate à violência, ao *Bullying*, à exclusão e abandono escolares, aspetos estes que se encontram intimamente relacionados com a exclusão escolar, condicionando e potenciando-o. A regulação governamental nesta matéria tem de ser ativamente concertada com uma realidade descentralizada e, por isso, *in loco*, uma vez que se apresenta como órgão de decisão.

Atendendo à diversidade de dimensões e expressões ao nível da regulação social, tendo em conta a participação política dos intervenientes supracitados, bem como a sua parceria nacional e internacional, pretende-se saber em que medida as associações de pais, o projeto “Escola Segura” e a comunidade escolar em geral têm conhecimento das políticas governamentais voltadas para a sua atuação junto das escolas, e se os diversos atores educativos consideram que as políticas existentes são adequadas para fazer face à problemática do *Bullying* escolar.

A prática de cidadania numa Europa multicultural, os deveres e direitos dos diferentes grupos étnicos culminam, desta forma, numa maior intervenção dos atores sociais para a integração das minorias étnicas nas escolas.

Extrapolando os horizontes da Educação, numa visão mais globalizada e refletida ao nível Europeu, pretendemos que seja explorada uma oportunidade para reconfigurar a dimensão da multiculturalidade como uma realidade que abarca todos os domínios da vida social, em particular, nos estabelecimentos de ensino, criando novos desafios que perpassam por toda a sociedade, exigindo, assim, a participação ativa e responsável de todos os cidadãos na construção de uma sociedade democrática mais equilibrada, em especial, nas escolas, através da implementação de medidas adequadas no combate ao *Bullying* e ao insucesso escolar.

Nesta linha, e tendo em conta a multiculturalidade crescente, pretende-se perceber de que forma a escola poderá arranjar estratégias de modo a responder a esse desafio, promovendo uma integração eficiente e eficaz das diferentes etnias, e diminuindo, dessa forma, o risco de *Bullying* escolar.

No percurso evolutivo da sociedade emergem iniciativas das associações de pais, no sentido de orientar os seus associados para a forma como atuam nas muitas e variadas funções. Neste sentido, é imperativo aferir quais as iniciativas das associações de pais destinadas, especificamente, à função de prestar informação e orientação aos seus associados, permitindo maior agilidade na tomada de decisões enquanto maiores interessados no combate ao *Bullying*, ao insucesso escolar e exclusão social.

A função mais nobre de qualquer ser humano é os mais fortes apoiarem os mais fracos para que cada um desempenhe da melhor forma o seu papel com uma maior consciência coletiva na construção de uma sociedade mais justa, coesa e equilibrada, por isso, importa saber em que medida terão todos os intervenientes (parceiros) que passar por um processo de reflexão, para avaliarem o motivo das elevadas taxas de *Bullying*, violência, abandono e insucesso escolar na atualidade.

Sendo certo que o erro provoca frustração e desconforto, também é verdade que com os “erros” se deve aprender mais, isto é, o erro teve causas e tem consequências; será no esforço do seu reconhecimento e da sua análise que se encontrarão as explicações para o mesmo erro e descobertos os seus “contravalores”, tornando possível a sua eliminação, pelo desfolhar do método da substituição da conduta equivocada para o efeito da mais acertada. Assim, qual será a predisposição das escolas, das associações de pais, das forças de segurança e demais parceiros para se adaptarem, renovando determinados concetualismos que já estavam arraigados nos hábitos profissionais, criando uma consciência dinâmica voltada para acompanhar a evolução

das novas necessidades da sociedade, contribuindo, fundamentalmente, para minorar a violência e o *Bullying* escolar dos seus educandos?

4.2. Dimensão Socioeconómica

Estudos apontam para o facto de que as crianças provenientes de famílias com maior nível socioeconómico costumam obter resultados mais elevados nos exames escolares. Provavelmente, a explicação estará nas melhores oportunidades de desenvolvimento físico, emocional e intelectual proporcionadas por melhores condições físicas e sociais, mas também por terem um acesso privilegiado aos bens culturais restritos para uma camada da sociedade e, por isso, indisponíveis para a maior parte da população.

Da mesma forma, esses estudos apontam para o facto de os discentes com menor nível socioeconómico, normalmente, apresentarem mais problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, o que se deve a estarem menos expostos a fatores promotores do desenvolvimento, tais como: a falta de suporte por parte dos pais na frequência de atividade de complemento e enriquecimento educativo, como sejam: passeios escolares, atividades lúdicas, outras atividades partilhadas com os pais no lar, acesso a multimédia educativa, entre outras.

Neste sentido, considerando os múltiplos fatores associados às dificuldades supracitadas, pode-se supor que as crianças de baixo nível socioeconómico possuem condições ambientais ainda mais restritas para o sucesso escolar.

Assim, questiona-se se a falta da existência de um espaço específico pós-laboral permitiria uma rotina mais orientada para o estudo, uma vez que há pais que não podem ou não sabem ajudar os seus educandos nas tarefas de casa, ou cujas preocupações com a sobrevivência da família os impele a negligenciar essa faceta do desenvolvimento dos seus filhos. Será que criadas as condições favoráveis pela comunidade escolar como sejam: uma rotina e tempo para os alunos realizarem os trabalhos escolares num ambiente físico adequado, beneficiando do apoio, da assistência e do incentivo dos pais, de acesso a bibliotecas, entre outros, contribuiriam para a diminuição do *Bullying* e da exclusão social? Em muitos casos, a relação dos encarregados de educação com baixo nível económico com a escola é, geralmente, marcada por poucos contactos, sentimentos de culpa e *stress*, devido a experiências pouco positivas no seu próprio percurso escolar.

As elevadas taxas de *Bullying* e insucesso escolar acabam por ser tendencialmente maiores em crianças oriundas de meios socioeconómicos desfavorecidos, o que pode gerar um círculo vicioso entre dificuldades de inadaptação à escola e, no limite, ocasionar fenómenos de *Bullying* escolar.

Neste sentido, é relevante analisar qual a forma de apoio financeiro existente para as associações de pais, quais as suas fontes e as exigências a que estão sujeitas para adquirir estes fundos monetários. A questão do subsídio e suas fontes pode ajudar a formar um quadro mais realista do funcionamento das associações de pais e dos possíveis ajustamentos aos seus estatutos para a promoção e obtenção de financiamento.

Por outro lado, um indicador também importante é conhecer de que forma estão estruturadas as associações de pais e o modo como atuam na atribuição de responsabilidades aos seus associados, com a finalidade de dar resposta às exigências que lhes são imputadas no combate ao *Bullying* escolar.

Em suma, o raciocínio estabelecido é que as várias carências no suporte de apoio social associadas à pobreza socioeconómica afetariam quer o desempenho escolar, quer o social do sujeito, fazendo com que estes dois últimos fatores apareçam associados num estudo de correlação.

4.3. Dimensão Socioinstitucional

O desempenho docente pode ser mais facilitado e satisfatório se contar com a cooperação das famílias, se os encarregados de educação assumirem atitudes mais favoráveis, cooperando com o professor de uma forma mais positiva. Dito de forma simples, os pais passam a fazer parte do trabalho de educar as crianças, partilhando algumas das suas preocupações. Será que a cooperação entre as associações de pais, os docentes e demais intervenientes na partilha de preocupações no combate à violência, ao *Bullying* e insucesso escolar, conduzirá à mitigação dos mesmos?

Para além disso, os dirigentes das escolas que envolvem os encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos e que comunicam de forma cooperante com os professores, tendem a encará-los com mais simpatia e confiança. Importa, por conseguinte, saber: quais os projetos de envolvimento que a Direção da escola proporciona à

comunidade escolar e aos seus parceiros associados, para os sensibilizar para ações de formação sobre a identificação do fenómeno do *Bullying* escolar?

“É, também, evidente que as crianças de famílias de baixos rendimentos são as que mais poderão ganhar com o envolvimento dos pais. É, igualmente, claro que os pais destas crianças podem ser envolvidos e podem ajudar os seus filhos. Contudo, a maior parte dos programas de envolvimento, propostos pela associação de pais, atraem e são mais acessíveis aos pais de classe média, a não ser que as escolas e os professores intervenham fortemente para compensar as “vantagens da classe média”. Se apenas os pais da classe média se envolvem, o fosso entre as crianças de baixos rendimentos e as crianças da classe média pode aumentar ainda mais e afastar a escola, da igualdade” (Davies, 1989:147). Em que medida as habilitações literárias dos elementos que constituem as associações de pais influenciam o seu desempenho no combate ao insucesso e exclusão escolar?

É também importante saber de que forma as associações de pais se relacionam com as outras instituições que proporcionam apoio às escolas e como se desenvolve essa relação, com o intuito de orientar os seus associados de outras etnias no combate ao *Bullying* e exclusão escolar.

Importa registar que, ao longo do tempo, as associações de pais têm tido uma evolução que aponta, sobretudo, para uma maior adequação às novas necessidades dos seus associados e também das escolas, isto é, foram-se adaptando às mudanças ocorridas, devido à multiplicidade de raças e com a expectativa de que as gerações futuras se beneficiem dos seus préstimos.

4.4. Dimensão Sociocultural

Cada instituição de ensino vivencia realidades distintas, já que o seu contexto escolar é composto por alunos de diferentes classes sociais e de diversas etnias, porém, tal não é motivo para permitir que os problemas se resolvam por si próprios, ficando indiferentes a questões como o *Bullying*, o insucesso, o abandono e a exclusão social. Neste sentido, importa compreender em que medida se verifica a influência das condições socioculturais da família no fenómeno do *Bullying* escolar. Ou seja, identificado(s) o(s) problema(s), torna-se necessária uma atuação conjunta do Estado, das instituições e também da comunidade para a resolução dos mesmos.

De acordo com Davies (1989: 43), “As escolas e os professores têm uma visão estereotipada do papel adequado dos pais na escola e um modelo de classe média do que constitui a “boa família” e a educação apropriada. Os professores adotam o modelo da classe

média e por vezes revelam expectativas baixas face às crianças provenientes de famílias que se desviam desse modelo.”. Desta forma, é de todo o interesse compreender em que medida a visão estereotipada por parte de alguns docentes estimula ou condiciona a relação comunicacional de aprendizagem junto das crianças vítimas *Bullying* escolar.

Segundo Becker, (1996), a participação dos pais na vida escolar aporta inúmeras mais-valias “tais como aumento dos sentimentos de autoestima e aumento da eficiência e da motivação para continuarem a sua própria educação.”.

Assim, para uma melhor averiguação dos factos seria necessário compreender em que medida a educação e o nível cultural dos pais influencia a conduta e aprendizagem das crianças.

Face às ondas de imigração que se fazem sentir um pouco por todo o país e, concludentemente, a necessidade de integrar as crianças em idade escolar no meio, não será despendendo questionar que é preciso redirecionar a pedagogia de ensino-aprendizagem para este tipo de público. Para esse fim, torna-se imperioso proceder a uma integração dos alunos e dos seus encarregados de educação em toda a comunidade escolar que, todavia, também deverá estar aberta e preparada para os apoiar com a hospitalidade e responsabilidade que é o *ex-libris* do exercício da cidadania.

É relevante saber a opinião do Ministério da Educação, escolas e da associação de pais sobre os projetos que devem ter prioridade por parte da instituição e parceiros sociais para a identificação das vítimas de *Bullying* escolar? A resposta a esta questão ajudar-nos-á a perceber a opinião que têm das associações de pais, mas também sobre a credibilidade e adequação dos projetos às necessidades dos alunos com baixo rendimento escolar.

Perante isso, importa aferir o envolvimento e motivação da escola, da comunidade educativa e das associações de pais para responder ao apelo dos interessados. Assim, interessa saber qual é a perceção que os associados têm da importância da sua participação nas ações desenvolvidas pela escola e associações de pais para a erradicação do *Bullying* e exclusão escolar.

Estas questões viabilizam a recolha de informações que permitem responder à questão de partida, cruzando informações, como por exemplo, qual a perceção e atuação da escola, da comunidade escolar e das associações de pais relativamente aos diferentes estatutos sociais dos elementos que são responsáveis pelo *Bullying* escolar? Ou seja, de que forma, os responsáveis supracitados intervêm no combate ao *Bullying* escolar, promovendo uma melhor integração das

minorias étnicas, tornando-os indivíduos que devem ser potenciados (*empowerment*), para participarem num exercício pleno e constante de cidadania ativa.

A resposta a estas questões possibilitarão uma melhor caracterização da escola, da comunidade educativa, das associações de pais e demais parceiros sociais numa vertente importante, porquanto podem fornecer pistas valiosas para a forma como se relacionam e se mobilizam os seus dirigentes, associados e toda a população escolar.

Capítulo II - Construção do Modelo de Análise

1. Mapa conceitual

No âmbito deste projeto de investigação, a pesquisa assentará em métodos de recolha de dados, designadamente a entrevista semiestruturada, e irá considerar um público-alvo díspar, nomeadamente, o Diretor, os Diretores de Turma e Delegados de Turma, os presidentes das Associações de Pais, o Psicólogo Escolar e o Assistente Social Escolar, de forma a poder avaliar-se quais as perceções que os diferentes atores têm acerca do Bullying e as diferentes atitudes que adotam perante este fenómeno.

Na linha de Maria Velez (2010: 140), consideramos que “ é mais proveitosa a aplicação de uma metodologia de análise do tipo horizontal”, com a finalidade de aferir um conhecimento mais lacónico acerca de um provável equilíbrio comportamental dos discentes, minimizando, por isso, o *Bullying*, a indisciplina, a violência e exclusão em contexto escolar. Partindo das questões anteriormente referidas, procede-se à esquematização de um mapa conceitual que representa a abordagem a ser efetuada no âmbito do objetivo subjacente à pesquisa em causa.

O mapa conceitual é o resultado da articulação entre as dimensões e as suas variáveis, e representa a sua interação na construção de nexos de causalidade. Deste modo, podemos afirmar que a intervenção dos atores escolares, nomeadamente, o Diretor da escola, o Gabinete dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), a Assistente Social, a comunidade escolar em geral e as Associações de Pais como agentes de intervenção escolar, é demarcada tendo em consideração, para o efeito, as seguintes dimensões:

- **Dimensão sociopolítica**, onde se pretende abordar questões mais amplas, mas diretamente relacionadas com a política de funcionamento dos diferentes intervenientes supracitados. Importa, ainda, analisar a existência de diplomas legais que definam o funcionamento dos mesmos junto das escolas, bem como, face ao exposto, o respetivo estatuto das várias etnias estudantis que se encontram a residir no nosso País;

- **Dimensão socioeconómica**, uma vez que toda a dinâmica de apoios e incentivos se alicerçam na perspetiva orçamental do Estado e dos fundos comunitários. Impulsionar a integração das escolas nas comunidades locais, consolidando a atribuição de competências no âmbito das novas parcerias autónomas, visando a consolidação de uma gestão mais organizada na rede de ensino;

- **Dimensão socioinstitucional**, que tem em linha de conta a escola e o seu regulamento interno, estabelecendo e alargando os compromissos de novas parcerias autónomas com as escolas, atribuindo maior responsabilidade às comunidades educativas na gestão das diferentes vertentes educativas, organizacionais e curriculares, não descurando a sua intervenção no combate à prática do *Bullying*, do insucesso, abandono e exclusão escolares;

- **Dimensão sociocultural**, que aborda a perspetiva da rede social escolar face ao imigrante e que, por isso, perpassa pelas outras três dimensões.

A articulação entre estas dimensões é indispensável a todo o processo de pesquisa, pois esta possibilita extrair algumas conclusões.

Com o intuito de esclarecer e analisar a articulação entre as várias dimensões, demonstra-se através de um mapa conceitual a operacionalização dos conceitos orientadores da pesquisa.

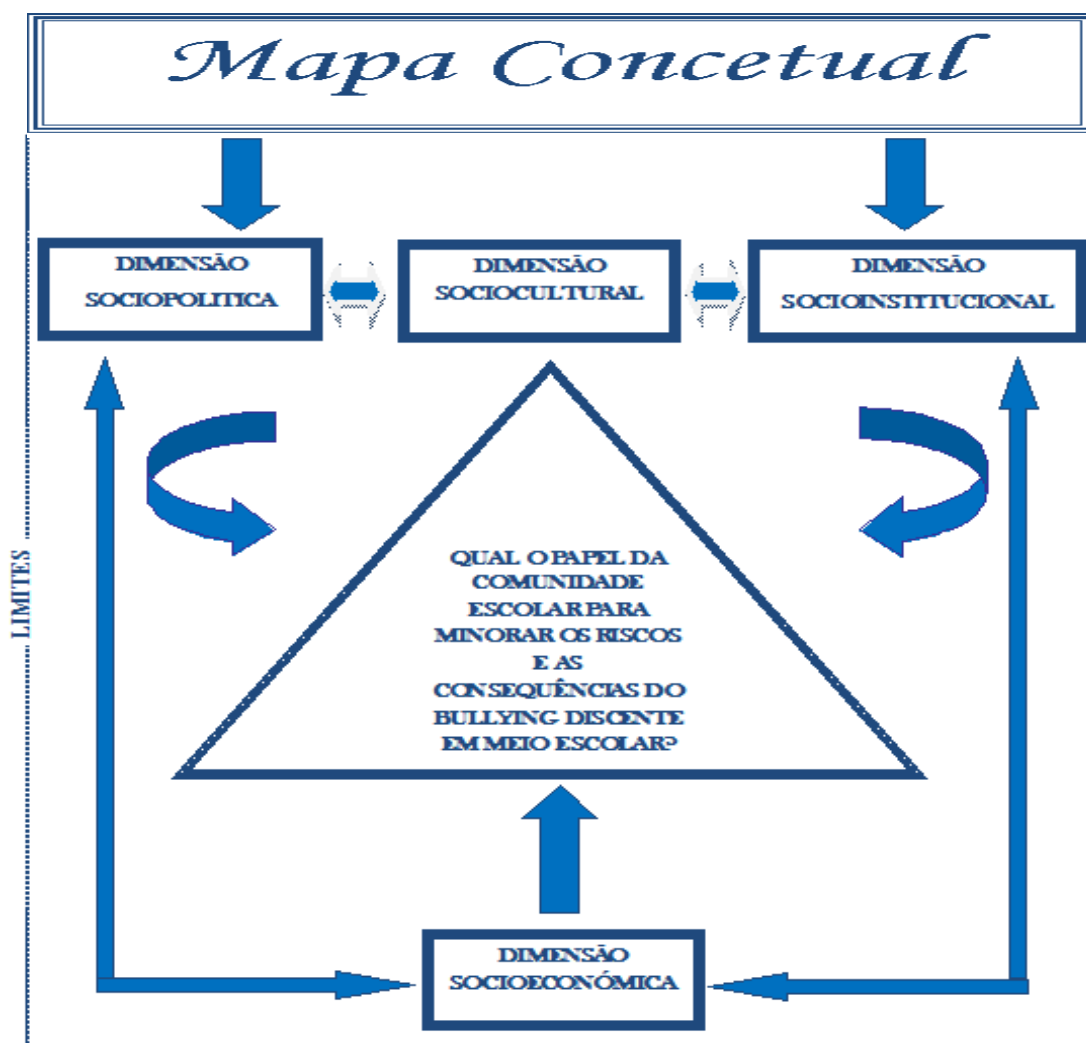


Fig. n.º 1 – Mapa conceitual



1.1. Operacionalização do mapa concetual

CONCEITO	DIMENSÕES	VARIAVEIS	INDICADORES
A PERCEÇÃO DOS DIFERENTES ATORES NA PREVENÇÃO DO FENÓMENO DO BULLYING ESCOLAR.	<u>Sociopolítica</u>	Perceção sobre as políticas direcionadas para as instituições escolares.	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção das políticas governamentais do Ministério da Educação; - Políticas de funcionamento das instituições escolares; - Intervenção dos órgãos de gestão escolar nas políticas governamentais; - Políticas de Financiamento.
		Políticas direcionadas para o combate ao fenómeno do <i>bullying</i> escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Direitos e deveres dos alunos; - Políticas que regulam os direitos e deveres das diferentes etnias.
	<u>Socioeconómica</u>	Dinâmica de apoios e incentivos	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsionar a integração das escolas nas comunidades locais; - Novas parcerias autónomas.
		Orçamento do Estado e dos fundos comunitários	<ul style="list-style-type: none"> - Formação para a prevenção do <i>Bullying</i> escolar; - Criação de um gabinete de intervenção e apoio às vítimas de <i>Bullying</i> escolar.
	<u>Socioinstitucional</u>	Organização/Atividade da Comunidade escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Estatutos; - Organização hierárquica; - Tipo de ações propostas; - Frequência de concretização das ações e projetos; - Financiamento.
Relacionamento Interinstitucional		<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimentos de parcerias; - Existência de protocolos; - Articulação com instituições governamentais (Câmaras, Juntas de Freguesia...); 	
<u>Sociocultural</u>	Relacionamento com os diferentes atores	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de atividades propostas; - Tipo de apoio prestado; - Nível de mobilização dos diferentes parceiros; 	
		Relacionamento com a Instituição	<ul style="list-style-type: none"> - A perceção do papel das parcerias; - Nível de conhecimento das ações desenvolvidas; - Nível de credibilidade das ações desenvolvidas pelos parceiros;

Quadro nº 3 - Operacionalização do Mapa Concetual

1.2. Análise compreensiva do mapa concetual

O quadro n.º3 representa a operacionalidade do mapa concetual, onde se identificam as dimensões, variáveis e os indicadores que serão utilizados para a operacionalização do conceito: as ações formativas da escola, comunidade escolar e, particularmente da associações de pais como agentes de mudança social através da compreensão do fenómeno do *Bullying* escolar. Deste modo, aborda-se de forma mais específica todos os aspetos que compõem o mapa concetual.

Na dimensão sociopolítica, identificamos duas variáveis, que apresentamos de seguida.

Primeiramente, identificamos as políticas direcionadas para a escola, tendo assinalado como indicadores principais a perceção das políticas governamentais, as políticas de funcionamento e financiamento e a intervenção do órgão diretivo nas políticas governamentais. Através desta variável e os respetivos indicadores, pretendemos conhecer as políticas governamentais pelas quais a escola e as associações de pais se regem no seu funcionamento e, ao mesmo tempo, compreender de que forma as suas ações formativas e o seu posicionamento se refletem junto de toda a comunidade educativa na compreensão, diagnóstico e prevenção do *Bullying*, abandono, insucesso e exclusão escolares.

A outra variável relaciona – se com as políticas direcionadas para os grupos étnicos, cujos indicadores consistem em identificar os direitos e deveres deste tipo de população, bem como as políticas que regulam a sua intervenção junto deste mesmo organismo. E, deste modo, importa compreender a forma como a questão das várias etnias é abordada nas políticas nacionais e a sua influência no *Bullying* escolar.

Examinando a dimensão socioeconómica, é de todo o interesse averiguar e compreender a dinâmica de apoios e incentivos que se alicerçam na perspetiva dos financiamentos fornecidos pelo Estado para o desenvolvimento de projetos que proporcionem formação e integração de alunos envolvidos em situações de *Bullying* nas escolas e nas comunidades locais. Assim, através da consolidação e aquisição destas competências será acautelada maior prevenção sobre o fenómeno do *Bullying*, visando uma gestão mais preparada para enfrentar o problema que se espalha com a exclusão social.

Relativamente à dimensão socioinstitucional, é de todo o interesse perceber a organização e funcionamento da escola, associações de pais e demais parceiros, tendo em conta os indicadores que refletem os estatutos, a estrutura hierárquica, o financiamento, o tipo de ações

propostas, a eficiência e eficácia na concretização destas ações, e a prossecução dos projetos, que fornecem, assim, uma visão geral da escola e dos seus parceiros sociais.

No que se refere ao relacionamento interinstitucional, a existência de parcerias e protocolos, bem como a articulação com instituições governamentais, tais como as Câmaras Municipais e as Juntas de Freguesia, permite-nos avaliar o nível das relações interinstitucionais da escola e das associações de pais e suas parcerias com as mesmas.

Ainda quanto ao relacionamento entre os elementos que compõe a escola, a comunidade educativa e a associação de pais (associados), pretendemos identificar o tipo de atividades propostas, os apoios prestados e o nível de mobilização e adesão dos associados para as atividades propostas e desenvolvidas, de forma a percebermos o nível de interação existente entre a escola, a comunidade educativa, os parceiros sociais e as associações de pais com os seus respetivos associados.

Na dimensão sociocultural, propomo-nos compreender a relação dos vários grupos étnicos com o fenómeno do *Bullying* escolar e avaliar, a partir da perceção do papel da comunidade educativa e das associações de pais, o nível de conhecimento das ações formativas desenvolvidas no combate ao *Bullying*, abandono, insucesso e exclusão escolares, bem como o nível de impacto dessas mesmas ações junto dos alunos.

Deste modo, podemos referir que estas dimensões influenciam direta e indiretamente a mudança social promovida pela comunidade escolar, pelas associações de pais e parceiros sociais no diagnóstico e prevenção do *Bullying* escolar.

2. Hipóteses

De acordo com Lakatos *et al* (1992), a hipótese “é uma proposição que pode ser colocada à prova para determinar a sua validade”. Sendo assim, pode afirmar-se que a hipótese é uma possível resposta ao problema de pesquisa, que deve ser verificada, podendo ser aceite ou refutada. O papel da hipótese é o de prever “uma relação entre dois termos, que, segundo os casos, podem ser conceitos ou fenómenos”. Assim, tendo em conta que o paradigma de orientação desta pesquisa é interpretativo, pretende-se compreender a relação entre as diferentes variáveis.

A formulação de hipóteses estabelece pontes entre as ideias gerais e as comprovações por meio de observação concreta. A hipótese qualitativa permite orientar o esforço de quem pesquisa

na direção de eventuais elementos de prova que, mesmo não sendo definitiva, permite desenvolver a pesquisa.

Segundo Lakatos *et al* (1992:104) “(...) o ponto básico do tema, individualizado e especificado na formulação do problema, sendo uma dificuldade sentida, compreendida e definida, necessita de uma resposta, provável, suposta e provisória, isto é, uma hipótese (...)”.

Neste caso, as hipóteses são de natureza qualitativa, cujo objetivo é a construção de relações de causalidade, consequentemente de influência e/ou nexos de sentido. Apesar disso, as hipóteses formuladas pretendem compreender a influência que as diferentes variáveis estabelecem entre si, o que implica a definição prévia das variáveis e dos respectivos indicadores. Assim, em primeiro lugar é formulada a hipótese geral e posteriormente as hipóteses específicas.

2.1. Hipótese geral

De acordo com Lakatos *et al* (1992) “ (...) uma hipótese é um enunciado conjectural das relações entre duas ou mais variáveis. (...) O papel fundamental da hipótese na pesquisa é sugerir explicações para os factos. Essas sugestões podem ser a solução para o problema. Podem ser verdadeiras ou falsas, mas, sempre que bem elaboradas, conduzem à verificação empírica, que é o propósito da pesquisa científica”.

Deste modo, com base na questão de partida e no objetivo geral da pesquisa, é definida, de seguida, a hipótese geral: A escola, a comunidade escolar, as associações de pais sofreram uma evolução que se reflete numa maior latitude de atuação, concedida pela aplicação de legislações específicas, levando-as ao estabelecimento de novas parcerias e formações com o intuito de se ajustarem à nova realidade da problemática, na compreensão, diagnóstico e prevenção do fenómeno do *Bullying*, violência, abandono, insucesso e exclusão social escolares.

2.2. Hipóteses específicas

Posteriormente, num processo de reflexão desencadeado a partir da leitura de diversos documentos científicos sobre o tema do *Bullying* escolar, a hipótese geral será tratada em situações particulares, com um carácter mais consistente, que possibilitam aferir com maior evidência as situações mais específicas. Neste sentido, inferem-se algumas hipóteses específicas que são potencialmente pertinentes e levantam questões que se pretendem responder de modo a

formar um quadro alargado do desempenho da escola, da comunidade escolar e das associações de pais, consolidando respostas para a finalidade abordada neste projeto.

As hipóteses específicas são definidas de acordo com os fatores supracitados e delineados no projeto. Deste modo, as hipóteses mais pertinentes para uma análise compreensiva do fenómeno *Bullying*, no âmbito do presente documento, seriam as seguintes:

- Uma maior consciência dos professores para o fenómeno do *Bullying* poderá conduzir a estratégias de mitigação do mesmo fenómeno?;

- Em que medida uma maior formação do pessoal docente na área específica do *Bullying* poderá conduzir a menores índices de ocorrência do mesmo, bem como a uma redução das taxas de abandono, insucesso e exclusão em contexto escolar?;

- Poderá uma atitude mais vigilante por parte da comunidade educativa no que toca à sinalização deste fenómeno implicar um maior sucesso escolar e, conseqüentemente, uma maior inclusão por parte dos discentes?;

- Se as associações de pais tiverem uma ação mais proativa nesta matéria, poderão os episódios de *Bullying* diminuir e criarem-se as bases para a existência de uma nova cultura na escola, em que o fenómeno *Bullying* seja falado e discutido sem quaisquer tabus?

Capítulo III - Definição dos Procedimentos Metodológicos

1. Caracterização empírica da pesquisa

O projeto será realizado mediante um estudo que constitui uma tentativa de desenvolver uma nova perspetiva sobre o tema “*Bullying* escolar: do diagnóstico à prevenção” no contexto português, porquanto, nos EUA e Inglaterra, existem algumas investigações e literatura publicada sobre o assunto, todavia, essa problemática parece estar apenas a dar os primeiros passos em Portugal.

Nesta fase, são mais as dúvidas que nos assaltam do que as respostas. Pretende-se não só uma investigação, mas também uma ação que conduza a mais e melhores relações entre as escolas, as famílias e respetivas comunidades, tendo em vista conseguir uma educação simultaneamente mais equitativa e mais eficaz. Assim, pretende-se uma apresentação descritiva dos resultados da pesquisa, tecendo ousadamente alguns comentários, que terão por principal objetivo provocar a catarse em todos os que se sintam inquietados e interessados pelo tema.

De acordo com os objetivos expostos, a presente pesquisa arroga-se no espaço das pesquisas qualitativas, assente no “paradigma interpretativo, que postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo” (Ferreira, 1986: 177).

Neste sentido, pode afirmar-se que a “investigação qualitativa interpretativa tem como finalidade a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos sujeitos inquiridos aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestem (definidos em termos de acções).”. (Lessard-Hébert et al, 1994: 175).

Assim, este pressuposto parte do princípio de que há uma relação dinâmica entre o quotidiano e o indivíduo, uma correlação entre o indivíduo e o acontecimento. Segundo Bruce W. Tuckman (2000: 190), “um dos processos mais directos para encontrar informação sobre determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas.”.

Com o intuito de encontrar respostas que confirmem as hipóteses levantadas, opta-se pelo método qualitativo, pois esta aplicação de entrevistas semiestruturadas será a que melhor se adequa à questão central, uma vez que os entrevistados se sentem mais à vontade para partilhar as suas vivências, opiniões e sentimentos, difíceis de captar com a utilização de métodos extensivos. Por outro lado, permite também recolher a opinião dos dirigentes face ao problema do *Bullying*, indisciplina, violência e exclusão em contexto escolar, obtendo as perspetivas que têm da função que

desempenham enquanto responsáveis das escolas e, posteriormente, as suas expectativas face à evolução do papel das já mencionadas associações de pais.

1.1. Delimitação do campo de pesquisa

1.1.1. Universo da pesquisa

Importaria analisar no âmbito nacional as escolas, as associações de pais que legalmente apresentaram queixas de *Bullying* escolar reconhecidas pelo Ministério da Educação junto da respetiva DGEstE e CONFAP, cujo levantamento não foi possível efetuar-se, visto ser necessário proceder a determinadas diligências junto dos órgãos competentes, que seriam inadequadas nesta fase do processo face a população-alvo que foi determinada, porquanto, ficará este estudo para uma próxima investigação.

Para o efeito, considerar-se-ão apenas as escolas constituídas com associação de pais do concelho da Figueira da Foz com um mínimo de oito turmas de 9º anos, nomeadamente, a Escola do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Pintor Mário Augusto, localizada na Freguesia das Alhadas e a Escola Secundária C/3º Ciclo do Ensino Básico Cristina Torres, ambas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Figueira Norte.

Para este efeito, pretende-se uma abordagem junto da escola, da comunidade educativa e das associações de pais referentes ao concelho da Figueira da Foz, onde foram sinalizadas crianças vítimas de *Bullying* escolar.

1.1.2. Área geográfica

A população-alvo da pesquisa são os dirigentes e demais atores da escola, nomeadamente, o seu Diretor, os diretores de turma e os delegados de turma do 9º Ano de escolaridade, os presidentes das Associações de Pais, o Psicólogo Escolar e o Assistente Social circunscritos à área geográfica supracitada, onde existam casos concretos ou evidências de insucesso escolar, exclusão e abandono dos jovens motivados pelo *Bullying*. A identificação dos casos de *Bullying* escolar é feita nas referidas instituições, relativamente a todos os atores já referidos, pedindo a colaboração do Diretor da escola para a execução deste projeto.

1.2. Métodos e técnicas de recolha de dados

Para António Gil (1994), a entrevista e a análise documental são alguns dos métodos que se podem implementar, a fim de proceder à recolha de dados num estudo de caso.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista pode ser a estratégia preponderante na recolha de dados, mas também pode ser utilizada em conjunto com a análise de documentos.

A recolha de dados, segundo Quivy (1992:185), "consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra". Deste modo, as técnicas de recolha de dados utilizadas neste projeto são: a entrevista semiestruturada e a análise documental.

De acordo com Gil (1994:113), a entrevista "é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação, (...) e uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação."

A opção pela entrevista semiestruturada deve-se, essencialmente, ao facto de esta oferecer uma maior elasticidade, na medida em que o investigador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente aos entrevistados e às circunstâncias em que a entrevista se desenrola. Por outro lado, esta, ao ser realizada em presença, permite captar numa resposta aspetos relevantes, nomeadamente, o tom de voz, a expressão facial e as hesitações, informação que uma resposta escrita não permitiria obter.

Segundo Quivy (1992), neste tipo de técnica não se verifica uma definição prévia e inflexível sobre a sequência dos assuntos que serão tratados. Isto é, permite conquistar um diálogo informal entre as partes interessadas, em que o entrevistado poderá responder às questões conforme for mais conveniente, e onde o pesquisador só intercederá quando for necessário prestar algumas informações adicionais sobre determinadas questões evitando, assim, um distanciamento dos objetivos da entrevista. Ou seja, o entrevistador deve apenas reconduzir a entrevista sempre que o entrevistado se afastar do teor das questões previamente planeadas, formulando questões da forma mais natural e atempadamente possível, para aqueles aspetos que a pessoa entrevistada não compreenda logo à primeira.

É de referir, que o entrevistador tem ao seu dispor um guião com todas as informações que pretende obter e que são fundamentados teóricos para a elaboração do estudo.

No entanto, existem alguns critérios que devem estar presentes na utilização deste instrumento, como é o caso da autorização prévia do entrevistado para a aplicação deste instrumento e registo. Considera-se importante também garantir ao entrevistado o sigilo das informações a recolher, para que este se sinta mais confortável para abordar as temáticas propostas.

De acordo com Quivy (1992), “as entrevistas têm como principais vantagens o grau de profundidade dos componentes de estudo recolhidos, bem como a flexibilidade e a fraca directividade do mecanismo, que permite recolher os depoimentos e as interpretações dos interlocutores, considerando os seus próprios quadros de referência, a sua linguagem e as suas categorias mentais”.

Torna-se pertinente a utilização desta técnica de recolha de dados, pois, no que concerne ao presente projeto de investigação, vão estar, certamente, sentimentos em jogo, pretendendo-se, através da entrevista, compreender a conduta de uma determinada pessoa, através da sua sensibilidade e expectativas. Para além disto, a entrevista permite descobrir os fatores que podem influenciar as opiniões, os comportamentos e encontrar justificações.

Por fim, e ainda para justificar a utilização desta técnica de recolha de dados, no âmbito deste estudo, um dos objetivos será a averiguação de factos, ou seja, tentar perceber se as pessoas que estão na posse de determinadas informações são capazes de as compreender, e, para tal, o investigador, para além dos factos, procura também a explicação.

Assim, serão aplicadas entrevistas semiestruturadas com questões fechadas e abertas, que possibilitem uma maior flexibilidade quanto aos conteúdos. Para este efeito, desenvolveu-se um guião de entrevista concebido de forma a elaborar um quadro de atuação de todos os atores já identificados nas situações de *Bullying*, violência, abandono, insucesso, exclusão e abandono escolares, e que atuam neste contexto.

Pelo exposto, estamos em crer que fica claro que a entrevista é a técnica, por excelência, das investigações qualitativas, pelo que justifica a sua aplicação no âmbito do presente projeto de investigação. Assim, tendo em linha de conta esta pesquisa, foram elaborados sete guiões de entrevista dirigidos: ao Diretor da Escola,¹¹ aos dois Presidentes das Associações de Pais,¹² aos

¹¹ Cf. Guião de entrevista ao Diretor da Escola (*anexo II*).

¹² Cf. Guião de entrevista aos Presidentes das Associações de Pais (*anexo III*).

Diretores de Turma do 9º Ano de Escolaridade,¹³ aos respetivos Delegados de Turma,¹⁴ à Assistente Social Escolar¹⁵ e ao Psicólogo Escolar.¹⁶

Salientamos que, no decorrer da entrevista, o investigador, para além do registo escrito, irá utilizar um gravador, uma vez que este instrumento assegura um registo completo dos dados recolhidos, pois que a oralidade recupera as informações que a escrita pode reduzir.

1.3. Seleção da amostra

A seleção da amostra consiste em escolher uma parte do universo de pesquisa, para que esta seja a mais representativa possível do total do mesmo e, a partir dos resultados obtidos relativamente a essa pequena parte da população, possamos extrapolar os resultados auferidos para a população total.

De acordo com Albarello *et al* (1997), “(...) nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objectivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida.”.

Este tipo de amostra é constituído por dados selecionados intencionalmente pelo pesquisador. Segundo Gil (1994: 96) “a amostragem por acessibilidade é o tipo de amostragem; (...) menos rigoroso de todos. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo.”. Deste modo, este foi o tipo de amostragem escolhido para seleccionar os elementos da amostra com os quais se realizará a presente pesquisa.

Os dados obtidos na presente pesquisa apresentam diversas tabelas e gráficos estatísticos que pretendem desvelar a realidade do contexto educacional a nível local e nacional, com base no Agrupamento de Escolas Figueira Norte, cujos estabelecimentos de ensino (Escola do Ensino Básico 2,3 Pintor Mário Augusto, localizada na Freguesia das Alhadas, e a Escola Secundária C/3º Ciclo do Ensino Básico Cristina Torres), constituem a amostragem intencional em que assenta a nossa pesquisa.

¹³ Cf. Guião de entrevista aos Diretores de Turma do 9º Ano de Escolaridade (*anexo IV*).

¹⁴ Cf. Guião de entrevista aos Delegados de Turma (*anexo V*).

¹⁵ Cf. Guião de entrevista ao Assistente Social Escolar (*anexo VI*).

¹⁶ Cf. Guião de entrevista ao Psicólogo Escolar (*anexo VII*).

Os resultados apurados podem ser sintetizados com base nas tabelas que se seguem, onde se expõem, igualmente, os idênticos valores de suporte apresentados no gráfico n.º.1, apresentado na página 16 desta investigação, que reflete as taxas anuais de participação dos discentes em formação sobre a prevenção do *Bullying* escolar.

Quadro n.º4: Número alunos 9.º. Ano E. S. C/3º Ciclo do E. B. Cristina Torres

Nº ALUNOS/TURMAS 9º ANO	GÉNERO MASC	GÉNERO FEM	TOTAL M F
(A)	7	11	18
(B)	13	14	27
(C)	10	9	19
(D)	11	12	23
(E)	12	7	19
TOTAL ALUNOS	53	53	106

Fonte: Agrupamento de Escolas Figueira Norte – Ano Letivo 2013/2014

Quadro n.º5: Número alunos 9.º. Ano da E.B. 2,3, Pintor Mário Augusto

Nº ALUNOS/TURMAS 9º ANO	GÉNERO MASC	GÉNERO FEM	TOTAL M F
(F)	8	9	17
(G)	12	5	17
(H)	11	10	21
TOTAL ALUNOS	31	24	55

Fonte: Agrupamento de Escolas Figueira Norte – Ano Letivo 2013/2014

De acordo com os quadros números 4 e 5, aferimos um total de alunos do 9º Ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Figueira Norte na ordem de 161 discentes. É de referir que, de acordo com o quadro n.º.4, o número de discentes do sexo masculino e do sexo feminino apresenta uma taxa de 50% para cada género. Por outro lado, no quadro n.º 5, verifica-se uma taxa de 56,4% para o género masculino e uma taxa de 43,6% para o género feminino.

De salientar que é notória a discrepância nos resultados em razão do género, uma vez que as formações ministradas são apreendidas de forma distinta, conforme demonstrado no quadro n.º.1.



Quadro nº6: Número Docentes 9º. Ano E. S. C/3º Ciclo do E. B. Cristina Torres

Nº DOCENTES/TURMAS/ANO	GÉNERO MASC	GÉNERO FEM	TOTAL M F
TOTAL DOCENTES	24	57	81

Fonte: Agrupamento de Escolas da Figueira Norte - Ano 2013/2014

Quadro nº7: Número Docentes 9º. Ano da E.B. 2,3, Pintor Mário Augusto

Nº DOCENTES /TURMAS/ANO	GÉNERO MASC	GÉNERO FEM	TOTAL M F
TOTAL DOCENTES	13	37	50

Fonte: Agrupamento de Escolas da Figueira Norte - Ano 2013/2014

O presente estudo é revelador de que o sistema educativo português atravessa, atualmente, um período de importante reajustamento e mudança, cujo reflexo é sentido na exata medida das diferenças de género relativamente à compreensão do risco do *Bullying* escolar e suas consequências sociais. A exemplo disso, os quadros nº.6 e 7, apresentam o número de docentes do género masculino e feminino. Como tal, quando se coloca a pergunta: no caso de ser confrontado com uma situação de *Bullying*, qual a primeira medida que toma no âmbito das competências do cargo que ocupa?; damos conta que 8 docentes do género feminino e 3 do género masculino são unânimes em afirmar que a prática seria “ identificar e caracterizar a situação de *Bullying* junto dos atores.”. Ou seja, a maior parte dos entrevistados atuam de imediato averiguando os responsáveis agressor e vítima, bem como a amplitude gravosa da situação. É necessário termos em linha de conta que os valores apresentados são representativos da totalidade dos Docentes das turmas investigadas. Isto é, os Diretores de turma fizeram um esforço para representar os colegas em todas as questões que lhes foram formuladas e, por isso, assumimos que em alguns resultados os valores mais expressivos são expostos em percentagem.

1.4. Análise e tratamento de dados

Após a recolha de dados, o passo que se segue é a análise e interpretação dos mesmos. Segundo William Foddy (1996), “a entrevista depende das respostas das pessoas, cuja veracidade não é nem evidente nem garantida. Este facto introduz um perpétuo coeficiente de incerteza quanto à validade dos resultados, por mais sofisticados que se asseverem a recolha, o processamento e a análise. Pressupõe ainda, amiúde, capacidades que os entrevistados de facto

não têm, ou então que delas dispõem de um modo muito desigual, tais como as competências de verbalização e de autoanálise”.

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma a possibilitar a obtenção de respostas ao problema proposto para a investigação. Segundo Lakatos *et al* (1992:167), essa análise consiste na “(...) tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenómeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser estabelecidas em função das suas propriedades relacionais de causa-efeito. Produtor/produto, de correlações, de análise de conteúdo, etc.”.

Uma vez que as entrevistas contêm perguntas fechadas e abertas, e estas podem conter informações bastante diversificadas, é importante construir categorias, sendo relevante derivarem de um único princípio de classificação. Desta forma, o quadro n.º 8 revela que todos os alunos do 9º Ano obtiveram formação sobre o fenómeno do *Bullying* escolar.

Quadro n.º 8: Formação sobre a prevenção de risco de *Bullying* escolar

		Já participaste em alguma formação sobre a prevenção de risco de bullying escolar?	Total
		Sim	
Feminino	N.º. Respondente	3	3
Masculino	N.º. Respondente	5	5
Total	N.º. Respondente	8	8

Fonte: Agrupamento de Escolas Figueira Norte - Ano Letivo 2013/2014

Os resultados obtidos revelam que, dos oito delegados de turma entrevistados, foi unânime a participação das turmas do 9º Ano em pelo menos uma formação sobre a prevenção de risco de *Bullying* escolar, isto é, verificou-se uma participação de três raparigas e de cinco rapazes, num total de 100% de participações nas formações sobre o fenómeno do *Bullying* em contexto escolar.

Quadro n.º 9: Tipo de formação por género

		Em caso afirmativo, por favor, indica a formação?			Total
		Escola Segura	Disciplina de Educação para a Cidadania	Outra	
Feminino	N.º. do Respondente	1	2	0	3
Masculino	N.º. do Respondente	3	1	1	5
Total	N.º. do Respondente	4	3	1	8

Fonte: Agrupamento de Escolas Figueira Norte - Ano Letivo 2013/2014

Com base no quadro n.º 9, observamos que pelo menos um dos respondentes do sexo masculino procurou informação sobre o fenómeno do *Bullying* noutra fonte que não a “Escola Segura” ou a disciplina de Educação para a Cidadania. Com efeito, verificou-se no caso concreto deste inquirido que as fontes da informação são as redes sociais e os *mass media*, onde, por vezes, numa lógica de senso comum, mescla o risco do *Bullying*, provocando uma mimetização do fenómeno junto da opinião pública menos informada.

Relativamente ao Quadro n.º. 10, é preocupante registar que 3 rapazes e 2 das raparigas tenham observado fenómenos de *Bullying* escolar, com base na estrutura física dos colegas, sendo frequentemente vítimas os jovens que fogem aos padrões considerados “normais” em termos corporais. Efetivamente, um dos grandes problemas, a nível nacional e internacional, assenta, justamente, na alimentação inadequada das crianças. Ou seja, no limite dos extremos, a obesidade, a anorexia e a bulimia são padrões alimentares centrados no impacto que a sua imagem corporal representa em termos de socialização.

Quadro n.º. 10: Comportamentos de *Bullying* Observados

		Descreve sucintamente dois ou mais comportamentos de bullying que tenhas observado ou tido conhecimento?				Total
		Aspeto físico: ser gordo(a) ou muito magro(a)	Por ter problemas na dicção	Por não usar roupa de grife	Não observado	
Feminino	N.º. Respondente	2	0	1	0	3
Masculino	N.º. Respondente	3	1	0	1	5
Total	N.º. Respondente	5	1	1	1	8

Fonte: Agrupamento de Escolas Figueira Norte - Ano Letivo 2013/2014

Outros resultados representados no quadro nº. 10, indicam que os rapazes dão mais importância a problemas na dicção do que o género feminino e isso motiva a “brincadeira” e a chacota como forma de acentuar esse problema, o que provoca, paulatinamente, desinteresse de conviver em grupo. Por outro lado, os alunos (maior incidência feminina) que não podem vestir roupas de marca constituem um alvo fácil para serem vítimas de fenómenos de *Bullying* e exclusão social. De facto, é urgente uma mudança de mentalidades que perpassa pelo tecido social para aceitar e respeitar as diferenças sociais, isto é, cada vez mais é importante percebermos que não é a indumentária que define e identifica o cidadão mas, antes, a sua maneira de exercer a cidadania.

Neste sentido, todas as ciências sociais deveriam congrega esforços e preocupar-se em minorar os preconceitos sociais, sendo fundamental o Ministério da Educação equacionar o incremento da disciplina de Sociologia nas escolas ao nível do ensino secundário e a sua implementação desde o primeiro ciclo do Ensino Básico, porquanto é um agente direto na educação para a cidadania.

Na opinião dos delegados de turma, o *Bullying* é um dos fatores responsáveis pelo abandono e insucesso escolares, com respostas que variam em função do género, mas com a mesma convergência de opinião, como por exemplo, passamos a citar: “uma colega minha, de corpo mais franzino, aborrece-se e chateia-se muitas vezes por causa dos rapazes se meterem com ela”; “observei que houve certas vezes em que colegas eram «postos de parte» e insultados ou pela sua condição financeira, como pela aparência física, sendo gozados e agredidos pela aparência física.”.

Em relação aos Diretores de Turma, Diretor da escola, Assistente Social, Psicólogo Escolar e Presidentes das Associações de Pais, é consensual que o *Bullying* poderá ser um dos principais fatores responsáveis pelo abandono e insucesso escolares, com uma expressividade de mais de 80% das respostas convergentes para a necessidade de uma maior atenção para o fenómeno, sobretudo, porque quando o aluno não procura ajuda, pode ser insustentável viver com as pressões do grupo agressor e seus apoiantes. A vítima acaba ficando com a imagem de que todos os outros colegas vão desenvolver processos de constante humilhação sobre a sua pessoa. Na opinião da psicóloga, “a própria vítima, na maioria das vezes, isola-se, sobrevalorizando a dor; isto é, na pressão de grupos sobre jovens mais isolados, discriminando-os nos espaços públicos; invasão de espaço privado nas redes sociais.”. Os delegados de turma

afirmam que os alunos com necessidades especiais (NEE) são mais propensos a serem vítimas de *Bullying* e, nessa medida, os resultados obtidos são da ordem de três elementos para o género feminino e cinco para o género masculino, perfazendo os 100% dos resultados.

Apesar da falta de unanimidade de opiniões na ordem dos quatro para o género feminino e de três para o género masculino, numa média de 63,6% dos resultados – o presente estudo revela, ainda, que para o Diretor, o Assistente Social, o Psicólogo Escolar e os Presidentes da Associação de Pais, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) poderão ser potenciais vítimas de *Bullying*. Pese embora a divergência apurada, constata-se que toda a comunidade educativa reconhece e está consciente de que estes alunos, pela diferença que lhes é própria, estão mais sujeitos ao *Bullying*.

Numa sociedade globalizada e massificada pelos *media*, é impossível deixar de lado uma análise do fenómeno do *Bullying* do ponto de vista da relação que este estabelece com as redes sociais. Assim, o quadro n.º 11 e com a questão que lhe subjaz, permite encetar algumas leituras sobre a dimensão da influência do fenómeno na comunidade escolar através das redes sociais.

Quadro n.º 11: Alunos influenciados pelas redes sociais para a prática de *Bullying* escolar

		Tem conhecimento de que os alunos são influenciados pelas redes sociais, nomeadamente facebook, twitter, etc, para a prática de <i>bullying</i> em contexto escolar		Total
		Sim	Não	
Feminino	Nº. de Respondente	6	2	8
Masculino	Nº. de Respondente	2	1	3
Total	Nº. de Respondente	8	3	11

Fonte: Agrupamento de Escolas Figueira Norte - Ano Letivo 2013/2014

Com efeito, seis elementos do género feminino e dois elementos do género masculino entrevistados assumem que as redes sociais são possíveis potenciadoras de influência do fenómeno de *Bullying* e, conseqüente, da exclusão escolar. Contudo, verifica-se que dois elementos do género feminino e um elemento do género masculino não têm conhecimento de que as redes sociais influenciam os discentes na prática do *Bullying* escolar.

Ficámos, no entanto, surpreendidos (porque a soma das respostas é mais de 50% para ambos os géneros) ao verificar que os delegados de turma têm consciência de que muitos colegas são influenciados para a prática do *Bullying*.

Pela análise de dados, fica demonstrado que, em média, 72,7% da comunidade educativa tem conhecimento de que as redes sociais são um mecanismo utilizado pelos discentes que pretendam praticar o fenómeno do *Bullying* entre os seus pares.

Ninguém tem dúvidas de que as novas tecnologias, em particular, as redes sociais constituem uma mais-valia para todos os cidadãos e, por isso, facilmente concluímos que o problema não está nas ferramentas utilizadas, nomeadamente, o *facebook*, o *twitter*, entre outros, mas na falta de preparação ética dos utilizadores.

Consequentemente, é preciso mais educação para a cidadania e assumirmos que é urgente criar mecanismos de suporte para minorar e/ou erradicar o problema do *Bullying*, o qual vive copulado ao insucesso, ao abandono e à exclusão social.

Nas entrevistas aplicadas a todos os atores elencados na presente investigação, reconhece-se, por unanimidade, que os alunos vítimas de *Bullying* têm uma baixa autoestima e, por isso, podemos afirmar que 100% dos entrevistados consideram essa realidade uma constante. Nessa medida, importa questionarmo-nos até quando vamos mendigar uma educação de excelência para o exercício da cidadania, a qual se pretende proativa não apenas localmente, mas com reflexos nacionais e *quiçá* transoceânicos. A par deste resultado consensual (100%), é de registar a convergência de todos os entrevistados para as seguintes respostas: a primeira orientação numa ocorrência de *Bullying* escolar é a de chamar as partes envolvidas, identificá-las e caracterizar a situação; o *Bullying* é um dos fatores responsáveis pelo abandono e insucesso escolares; os pais e encarregados de educação estão suficientemente informados sobre o que é o *Bullying* escolar; a associação de pais pode ter um papel ativo e contribuir para a prevenção do *Bullying* escolar.

De registar, ainda, que nenhum dos delegados de turma quis acrescentar informação ou dar alguma sugestão sobre este tema. Ao analisarmos os resultados obtidos na questão que visava saber se os entrevistados concordavam ou não com a afirmação: “O *Bullying* é uma forma de violência, mas nem toda a violência é *Bullying*”, verifica-se uma discrepância nas respostas, na medida em que, globalmente, os delegados de turma não concordam com a afirmação.

Estes resultados são preocupantes e revelam que há uma necessidade concreta e premente em termos formativos junto dos discentes para uma maior consciência deste fenómeno em contexto escolar.

Na tentativa de desmistificar o conceito de *Bullying*, conseguimos, ainda assim, obter algumas aproximações ao real significado deste conceito, que, segundo a comunidade científica, é sempre um ato de violência, porém, nem toda a violência pode ser considerada *Bullying*, como é o caso de um ato isolado de violência fortuita.

Quadro nº. 12: A multiculturalidade potencia situações de *Bullying*?

	Os alunos estrangeiros tem mais tendência para se envolver e/ou motivar situações de <i>bullying</i> ?			Total
	Sim	Não	Não tenho conhecimento	
Feminino Nº. de Respondente	2	0	0	2
Masculino Nº. de Respondente	2	2	1	5
Total	4	2	1	7

Fonte: Agrupamento de Escolas da Figueira Norte - Ano Letivo 2013/2014

A multiculturalidade constitui, *a priori*, uma mais-valia para o país de acolhimento, na medida em que a miscigenação de raças, nos permite *beber* conhecimento transfronteiriço noutras culturas. No entanto, é preciso ter consciência que o principal motor para a prática de *Bullying* radica, precisamente, na diferença.

Na perspetiva da comunidade educativa, nomeadamente, o Diretor, o Psicólogo Escolar, o Assistente Social, os Diretores de Turma e a Presidente da Associação de pais, apurámos que mais da metade dos indivíduos do género feminino e quase 100% dos indivíduos do género masculino entendem que a multiculturalidade pode potenciar situações de *Bullying*, dando como justificações (citamos): “é mais fácil abusar de alguém que já esteja fragilizado por preconceitos xenófobos, racistas ou de outra ordem”; “se não forem antecipadamente tomadas medidas que facilitem a tolerância e o respeito pelas diferenças”; “as diferenças religiosas, culturais e étnicas, podem originar o *Bullying*.”. Por outro lado, a mesma pergunta obtida junto dos discentes repartem as forças de ideias com aproximadamente de 1/3 para ambos os géneros, porém, curiosamente, para os rapazes, verificamos que dois indivíduos não consideram que a

multiculturalidade seja potenciadora de *Bullying* na escola e alguns delegados de turma não têm conhecimento sobre o assunto.

A partir dos dados obtidos, averiguamos que os casos de *Bullying* não se verificam mais em alunos provenientes de famílias com baixos recursos económicos, na medida em que o Assistente Social, em parceria com o trabalho concertado com todos os agentes dos serviços internos à escola – Serviço de Apoio Social Escolar (SASE), Direção, Gabinete de Psicologia E Orientação (SPO) –, distribuí roupas e outros artigos de grife aos discentes mais carenciados, colmatando, por isso, uma lacuna que, do nosso ponto de vista, poderia potenciar a taxa do fenómeno de *Bullying* e exclusão escolar.

Quando todos os atores foram confrontados se os casos de *Bullying* se verificam mais em alunos provenientes de famílias problemáticas (pais separados, casos de alcoolismo ou de drogas por parte dos progenitores, prisão dos progenitores, etc.), obtivemos como resposta que o *Bullying* tanto se verifica em famílias estruturadas como problemáticas, com menos de 40% das opiniões para o género feminino e os expressivos 100% para o género masculino, logo, a questão inicial transforma-se numa falácia.

Porém, para os discentes não é consensual, isto é, dos 100% da amostra, as raparigas convergem para menos de metade, já acima indicados, porquanto os rapazes, na sua globalidade, entendem que o fenómeno do *Bullying* não se verifica especialmente em famílias problemáticas. Esta afirmação vai ao encontro de todo o discurso produzido até o momento, na medida em que a mimetização do fenómeno de *Bullying* perpassa por todo o tecido social.

Perante a questão nos últimos cinco anos, quantos casos de *Bullying* ocorreram nesta escola?, só os inquiridos que tivessem exercido funções na escola nos últimos cinco anos estariam aptos a responder. Nesse sentido, podemos aferir que, nos últimos cinco anos, aproximadamente 1/3 dos entrevistados do género masculino afirma que constatou de onze a vinte casos de *Bullying* na escola e apenas a metade desse valor, se verifica junto do sexo feminino. Interessa apurar que 1/3 do género feminino afirma que não é possível contabilizar todos os casos de *Bullying* nos últimos cinco anos. Contudo, verificamos que 1/5 dos indivíduos do género feminino e 1/9 do género masculino não observaram qualquer caso de *Bullying* nos últimos cinco anos. Por outro lado, há a destacar que 1/10 dos indivíduos do género feminino constatou entre vinte e um e trinta casos de *Bullying* nos últimos cinco anos.

É necessário ressaltar que em todas as entrevistas realizadas, houve sempre a ocorrência de *outsiders* e, por isso, existe sempre uma discrepância de incertezas na ordem dos 5%.

1.5. Questões Epistemológicas

Todo o estudo que tenha aspirações de obter informações relativas à esfera da vida privada dos sujeitos, relativamente ao seu funcionamento no âmbito do Agrupamento de Escolas e das respetivas associações de pais, depara-se com algumas dificuldades e limites de investigação.

O Ministério da Educação é o principal responsável pela regulação e vinculação dos parceiros sociais nas escolas, nomeadamente, as Associações de Pais, as Autarquias, a “Escola Segura”, entre outras. Assim, se os elementos das coletividades forem alvo de baixo estatuto social essas dificuldades estão acrescidas, pois existem preconceitos, juízos de valor, sentimentos de culpa e alguma vergonha por falta de esclarecimento no tratamento do fenómeno do *Bullying* nas escolas. Quando se inicia um processo de investigação nesta área, parte-se do princípio de que este tipo de população é de difícil acesso, principalmente pelo facto de não haver consciência por parte de determinados responsáveis de educação da necessidade eminente de formação e educação das crianças nesta área e, por isso, são menos cooperantes.

No caso da presente investigação, no que concerne aos dirigentes do Agrupamento de Escolas Figueira Norte e respetivas associações de pais, devemos salientar que estes nunca colocaram em causa a pertinência da presente investigação ou barraram o acesso a determinadas informações por receio ou medo de se exporem. Pelo contrário, foram muito colaborantes e recetivos face ao tema em análise, o que é, a todos os níveis, um excelente indicador.

É de notar que para se investigar o *Bullying* escolar, é necessário perceber a natureza do problema que se está a pesquisar. Assim, não podemos menosprezar a parte económica, política, cultural e social que limita a vários níveis a vida dos indivíduos e que compromete, em muitos casos, um diagnóstico correto e assertivo para o tratamento e encaminhamento das vítimas de *Bullying*, insucesso, abandono e exclusão escolares.

Refira-se, ainda, que embora a maioria dos entrevistados possa colaborar, pode não ser fácil conseguir a colaboração de todos os elementos, por se tratar de um assunto delicado e melindroso que mexe com a vida privada das pessoas, causando desconforto nos indivíduos,

levando-os a sentir que estão a ser julgados pelos seus atos, ou que estão a prestar informações que os possam comprometer de alguma forma.

Assim, consideramos que o principal obstáculo na recolha dos dados que se deverá ter em linha de conta, será a falta de disponibilidade destes elementos para participarem na investigação, isto é, a indisponibilidade mental em função da sobrecarga de trabalho, entre outros motivos.

É possível encontrar, ainda, alguma resistência por parte dos diretores de turma do Agrupamento de Escolas Figueira Norte, no que se refere à análise mais aprofundada do tema. Decorre que os resultados apresentados indiciam o conhecimento que têm sobre o tema, porém, algumas questões não foram respondidas. Verificaram-se, também, algumas hesitações que deixam dúvidas se são fruto da falta de argumentos ou de alguma desconfiança face ao tema.

A desconfiança em relação à utilização das informações prestadas poderia ser uma das limitações possíveis, não só por parte do Diretor da Escola, mas também por parte dos dirigentes das associações de pais e demais parceiros. Contudo, tal facto nunca se colocou por parte dos intervenientes no processo.

Deste modo, o investigador investiu num contacto espontâneo e informal com a população-alvo, de modo a conquistar a confiança da mesma e conseguiu criar alguma empatia.

Assim, procurou deixar as pessoas à-vontade para falarem de temas mais pessoais, e diminuir o constrangimento que pudesse existir.

No que concerne à entrevista, esta exige sempre um contacto entre pelo menos dois sujeitos: o entrevistado e o entrevistador. O interessado (entrevistador) contactou os entrevistados para, desse modo, poder realizar o seu trabalho. Um dos obstáculos desta técnica de recolha de dados é o tempo que pode demorar a marcação das entrevistas.

No caso específico do Agrupamento de Escolas Figueira Norte, o facto de esse contato estar previsto para o final do ano letivo, poderia dificultar o acesso aos entrevistados, devido às inúmeras tarefas a desenvolver nessa fase do ano. Contudo, tal dificuldade foi ultrapassada graças à colaboração ativa do Diretor da Escola, que procurou facilitar a todos os níveis o processo de agendamento das entrevistas e de recolha de informações. A questão da disponibilidade dos entrevistados foi, por isso, acautelada, estabelecendo-se o contacto num dia de programação de reuniões mais informais ou de atividades culturais, quando os inquiridos estavam mais relaxados e, portanto, mais disponíveis.

Uma das formas de ultrapassar alguns dos obstáculos acima mencionados, prendeu-se com o desenvolvimento de ações de sensibilização com o objetivo de clarificar a finalidade da pesquisa e a sua importância, a fim de deixar os inquiridos mais tranquilos e recetivos ao diálogo.

Por último, importa referir que um outro aspeto facilitador do processo residiu no facto de o investigador ter conhecimento de outras culturas, por vivência própria, o que lhe confere alguma experiência útil na descodificação de sinais e posturas adotadas pelos diferentes grupos étnicos.



Conclusão

Após a presente *viagem* ao âmago do fenómeno *Bullying* e suas implicações em meio escolar, temos a expectativa de que este trabalho desperte a reflexão e o interesse de toda a comunidade educativa, designadamente, professores, diretores de estabelecimentos de ensino, encarregados de educação, alunos e assistentes operacionais para este fenómeno, sem esquecer, naturalmente, a classe dirigente e governamental do nosso país.

Efetivamente, consideramos que o *Bullying* deverá ser alvo de particular atenção por parte dos responsáveis pela política educacional, de modo a que seja promovida uma formação adequada ao nível da formação inicial e contínua de docentes, para que estes estejam mais sensibilizados para a identificação deste problema e sua correta sinalização, com vista a uma maior inclusão dos jovens que são vítimas deste problema no seio das escolas.

Não podemos perder de vista que a sociedade é responsável pela sua organização social, económica, política e educativa, acabando por ter um papel preponderante num maior equilíbrio social. Por sua vez, o seio familiar, neste contexto, nem sempre é um “jardim florido”, apresentando-se, muitas vezes, como um espinheiro de preocupações e de angústias, reclamando orientações em função do desagrado formativo e educativo dos filhos. Contudo, embora seja necessária firmeza nas atitudes para temperar a afetividade que nos é própria, jamais conseguiremos sanar as feridas do nosso ambiente particular através da violência, do *Bullying* ou, simplesmente, por meio do poder de opressão.

Assim, o envolvimento discente em comportamentos de *Bullying*, seja como agressor, vítima ou vítima agressiva, pode ser considerado como um fator de risco, o que suscita uma preocupação legítima no sentido de desenvolver programas de prevenção e de intervenção junto dos diferentes atores. Neste cenário, damos conta que não são só as questões relativas à disciplina na sala de aula que se arrogam como um dos alicerces carecidos de urgente intervenção, como é também especialmente inquietante o procedimento de alguns discentes que, excedendo os limites da indisciplina, adotam atitudes ofensivas para com toda a comunidade educativa.

A prevenção da violência e, nomeadamente, do *Bullying*, deve ser uma prioridade para quem se preocupa com a prática presente e futura da boa cidadania, bem como o desenvolvimento psicossocial das crianças e dos adolescentes. Evidentemente que para avaliar e intervir neste âmbito, é necessário compreender a natureza do fenómeno, como ele se apresenta

consoante a idade e o género sexual dos discentes, reconhecendo os fatores de risco relevantes e seus indicadores individuais e contextuais.

Por certo, seremos vítimas da nossa própria ignorância, na medida em que muitas das referências e dos modelos que estão a ser apresentados a estes jovens assentam na resolução de problemas através da agressividade e da intolerância, sendo urgente uma mudança de mentalidades e de atitudes. Esta investigação constitui também uma análise mais alargada a partir da proposta de lei do Governo, que prevê penas de até dez anos de prisão para os familiares dos alunos, isto é, também estes serão abrangidos pela criminalização do *Bullying*.

Contudo, é inquietante pensar que muitos elementos da comunidade escolar tenham receio de represálias e, por isso, depreendemos que para os casos de *Bullying* “silencioso”, nem sempre veremos as vítimas nem os agressores, uma vez que existe um hiato na lei e pouca preocupação para descortinar e acautelar os meandros desta problemática.

Perante todo os dados recolhidos e estudados, concluímos que há ainda muito trabalho para ser desenvolvido sobre o tema do *Bullying* escolar, com especial atenção para o compêndio legislativo, em que as penas previstas são aplicáveis aos encarregados de educação dos discentes e demais familiares dos alunos até ao início da vida académica, sempre que aqueles sejam responsáveis por agressões aos seus pares e membros da comunidade escolar.

Por outro lado, a presente Lei prevê, ainda, que nos casos em que os agressores tenham idades entre os doze e os dezasseis anos, inclusive, possam ser-lhes imputadas as leis tutelares educativas, deliberando que os responsáveis maiores de dezasseis anos que pratiquem violência física ou psicológica aos indivíduos da sua coletividade escolar possam ser corrigidos e sancionados com pena de prisão de um a cinco anos.

A condenação pode comportar um opróbrio para o caso da violência ser considerada grave, com uma penalização que varia entre dois a oito anos. Em situações muito graves que culminem no falecimento do indivíduo vítima de agressão, o transgressor será sancionado com uma pena de prisão que vai de três até dez anos. É de todo o interesse referir que o crime de violência escolar segue o enquadramento disposto no Código Penal para os crimes de violência doméstica e de maus tratos.

As medidas defendidas pela comunidade educativa entrevistada apontam no sentido do diálogo com os discentes, procurando refletir em conjunto sobre as atitudes que os levaram à prática do *Bullying*. Ou seja, para a maioria dos entrevistados esta é a estratégia mais adequada

para prevenir a crescente onda de violência na escola. Então, por maioria de razão, uma vez mais, devemos apostar nas formações sobre a problemática do *Bullying*. Para tal é preciso vencer o preconceito e dar a “mão à palmatória” em todas as frentes, reconhecendo que é gravíssimo verificarmos, em pleno século XXI, crianças e jovens cometerem crimes para com os seus pares em contexto escolar.

A presente investigação pretende, igualmente, poder capacitar as comunidades educativas das escolas, em particular, do Agrupamento de Escolas Figueira Norte, de calendarizar ações de formação e de sensibilização que aperfeiçoem o diagnóstico/sinalização do *Bullying* escolar, de forma a poder prevenir e combater este fenómeno de forma mais eficiente e eficaz, fenómeno este que surge intimamente associado ao insucesso, abandono e exclusão em contexto escolar. É imperativo destacar que toda essa panóplia formativa vem complementar a dimensão pedagógica que já deveria ter sido reforçada num novo Estatuto discente.

Uma vez que está comprovada esta problemática, impõe-se uma reflexão e análise de todos os aspetos que envolvam comportamentos desviantes no interior da escola, constituindo esta uma área que exige uma grande atenção e uma participação proativa por parte de toda a comunidade educativa, de modo a pôr cobro a estes graves problemas.

De facto, enquanto as escolas não dispuserem de mais meios para que constituam, efetivamente, um espaço privilegiado de aprendizagem, salvaguardando o carácter emergente de uma educação para a cidadania junto dos discentes, bem como um reforço formativo e informativo do pessoal não docente, o problema de fundo dificilmente será resolvido.

Certamente, este assunto não se esgota aqui e temos expectativas de que novas pesquisas surjam sobre o tema numa perspetiva sociológica. Nesta investigação, levantámos, estamos certos, questões que inquietaram a comunidade educativa, sacudindo, por isso, os indivíduos do seu espaço de conforto, mas a responsabilidade de cada um face ao tema discutido reside, justamente, nessa mesma inquietação que nos move a tentarmos perceber mais sobre o assunto, com vista a minorar os “estragos” provocados pelo *Bullying* em meio escolar, com repercussões evidentes nas famílias portuguesas e na sociedade civil em geral.

Em suma, esta investigação constitui um modesto contributo que procurou dilucidar melhor os múltiplos contornos de um fenómeno que nos diz respeito a todos, esperando que estimule futura investigação, uma vez que se trata de uma área fecunda de análise e de pesquisa, com grandes implicações a nível social.

Bibliografia

ALBARELLO, Luc *et al* (1997) – *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

ALBUQUERQUE, Rosana; **FERREIRA**, Lígia Évora; Viegas, Telma (2000) – *O Fenómeno Associativo em Contexto Migratório*. Oeiras: Celta.

APAV (2012). Estatísticas APAV - Crianças e Jovens vítimas de crime. Página consultada em http://apav.pt/apav_v2/images/pdf/Estatisticas_APAV_Criancas_Jovens_2000-2011.pdf.pdf

BALL, Stephen, J. (1987) – *The Micropolitics of the School: Toward a Theory of School Organization*. London: Methuen.

BECKER, Howard (1996), “Conferência – A Escola de Chicago”, in *Mana*, 2 (2), pp. 177-188.

BERNSTEIN, B. (1996) – *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

CORDEIRO, J. C. D. (1979) – *O Adolescente e a Família*. Lisboa: Moraes Editores.

CHERKAOUI, M. (1994) – *Sociologia da Educação*, Lisboa: Publicações Europa-América.

DAVIES, D.

(1989) – *As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte Ed.

(1996) – *The 10th school - where school-family-community partnerships flourish*.

Education Week, 10, July.

DEL PRETTE, A., & **DEL PRETTE**, Z. A. P. (2003) – *A aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção*. In A. Del Prette A. & Z. A. P. Del Prette (Eds.), “Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem” (pp. 83-127). Campinas, SP: Alínea.

FERREIRA, Virgínia (1986) – *O Inquérito por Questionário na Construção dos dados Sociológicos*, in Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (org.) - *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 166-196.

FODDY, William. (1996 [1993]) – *Como Perguntar, teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. (Trad. de Campos, L.). Oeiras: Celta Editora.

GAMEIRO, J. (1992) – *Voando sobre a psiquiatria. Análise epistemológica da psiquiatria contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento.

GIL, António Carlos (1994) – *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

GUIMARÃES, Áurea Maria (2002) – “Escola: espaço de violência escolar”, in *VIOLAR: Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário, Práticas Socioculturais e Formação de Professores / FE/UNICAMP*.

GREENFIELD, William D. Jr. (1991) – "Rationale and Methods To Articulate Ethics and Administrator Training." Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Chicago, April. 32 pages. ED 332 379.

GRONN, Peter (1986) – “Politics, Power and the Management of Schools”, in *The Management of Schools.*, E. HOYLE; A. MCMAHON (Edit.). London: Kogan Page, pp. 45-53.

INE – Instituto Nacional de Estatística de Portugal, (2004) – *Relatório de Indicadores Sociais*.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade (1992) – *Metodologia Científica*; 2ª Edição. São Paulo; Atlas Ed.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald (1994) – *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIGHTFOOT, Sara (1978) – *Worlds Apart - Relationships Between Families and Schools*, New York: Basic Books.

OLWEUS, D. (1978) – *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.

PEREIRA, B. O.

(2002) – *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

(2006) – *Prevenção da violência em contexto escolar: diagnóstico e programa de intervenção*. In: Souza Neto, J.C., Nascimento, M. L. B. P. Infância: violência, instituições e políticas públicas (pp. 43-51). São Paulo: Expressão e Arte Editora.

QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. Van (1992) – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RUIVO, Fernando

(1990) – *Local e Política em Portugal: o Poder Local na Mediação entre Centro e Periferia*, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 30, 75-95.

(2000) – *O Estado Labiríntico: O poder relacional entre Poderes Local e Central em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

SEBASTIÃO, João (2013) – "Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação", in *Sociologia, Problemas e Práticas*. CIES-IUL/Editora Mundos Sociais, n.º 71, pp. 23-37.

SEIXAS, Sónia Raquel (2005), *Violência escolar: metodologia de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas / Sónia Raquel Seixas*, In: *Análise psicológica*. - Lisboa, 2005. - S. 23, n.º 2 (Abril-Jun. 2005), p. 85-95.

TUCKMAN, Bruce W. (2000) – *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VELEZ, Maria Fernanda Pardaleiro (2010) – *Indisciplina e violência na escola: fatores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado (dact.), Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Sites

<http://www.congressodacidadania.com>

<http://Web.educom.pt/paiscc-net/dir.htm>

<http://www.gave.min-edu.pt>

<http://www.gase.min.edu.pt>

<http://www.confap.pt>

<http://www.psp.pt>

<http://www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/Revista.../reflexaoeaccao68.pdf>

Legislação

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro a Assembleia da República decreta, nos termos da alínea d) do artigo 164º e da alínea e) do artigo 167º da Constituição.

Decreto-Lei n.º 769/76, de 23 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Despacho n.º 239/ME/93, de 25 de Novembro, publicado no *Diário da República*, II Série.

Decreto-Lei n.º 172/91, foi publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-Lei n.º 29/2006, de 4 de Julho do *Diário da República*, I Série.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 (c/alterações do Decreto-Lei n.º 80/99 e Lei n.º 24/99).

ANEXOS

ANEXO I - Assembleia da República - Comissão de Educação e Ciência - Relatório «A Segurança nas Escolas».

- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular.
- Alargamento do Programa TEIP a outros Territórios Educativos;
- Criação de «espaços-escola» que vão permitir às escolas, do ponto de vista da sua organização interna, integrar equipas multidisciplinares com múltiplas funções: relacionamento com as famílias, com as comunidades, com o mercado de trabalho, orientação «tutorial» aos alunos, orientação escolar, orientação para a vida.
- Contratualização da autonomia das escolas;
- Descentralização de competências na área da Educação para as Autarquias;
- Estabilidade do corpo docente;
- Estabilidade do pessoal auxiliar de ação educativa;
- Estatuto do Aluno do Ensino Básico e Secundário;
- Generalização do Cartão Eletrónico a todas as Escolas;
- Investimento nas instalações e equipamentos escolares desde o pré-escolar ao ensino Secundário;
- Programa de Apoio ao Alargamento da Rede de Educação Pré-Escolar.

ANEXO II – Guião de entrevistas dirigida ao Diretor da escola

Por favor, responda às seguintes questões:

1. Sexo

() Feminino

() Masculino

2. Idade

3. Tempo de serviço (em anos)

4. Estado Civil

5. Situação profissional

() Quadro de agrupamento/ quadro de escola não agrupada

() Quadro de Zona Pedagógica

() Contratado/a

Outra (especifique, por favor) _____

6. Por favor, especifique a denominação e grau do seu curso de formação inicial (ex. Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento em... (por favor, especificar a área).

7. Escola/Instituto/Universidade em que se formou?

8. Qual é o tipo de formação que lhe confere habilitação para o ensino?

9. Indique o concelho da Escola que dirige.

10. Escola que dirige (informação utilizável exclusivamente para efeitos de caracterização sociodemográfica).

11. Tipo de Escola

() Pública

() Privada

() Outra (especifique) _____

12. Descreva sucintamente dois ou mais comportamentos que configurem situações de *bullying* escolar.

13. Nos últimos dois anos, observou ou teve conhecimento de situações de *bullying* nesta escola?

14. Que medidas foram tomadas para punir esses comportamentos?

15. No caso de ser confrontado com uma situação de *bullying*, qual a primeira orientação que, enquanto Diretor, dá aos elementos da comunidade educativa?

16. Por favor, comente a seguinte afirmação, justificando a sua resposta:

O *bullying* é uma forma de violência, mas nem toda a violência é *bullying*.

17. Para si, o *bullying* é um agente de abandono e insucesso escolar? Porquê?

18. Que estratégias foram colocadas em prática para prevenir/acautelear futuras situações de *bullying*?

19. Considera que essas estratégias foram eficientes e eficazes? Justifique a sua resposta.

20. Na sua opinião, os casos de *bullying* verificam-se mais em alunos com famílias problemáticas? Justifique a sua resposta.

21. Para si, os casos de *bullying* ocorrem mais em alunos provenientes de famílias com baixos recursos económicos? Justifique a sua resposta.

22. Considera que os alunos com necessidades educativas especiais são mais propensos a sofrerem de *bullying* por parte dos colegas? Justifique a sua resposta.

23. No seu entender, a multiculturalidade potencia situações de *bullying*? Justifique a sua resposta.

24. No seu entender, os alunos que são vítimas de *bullying* têm uma baixa autoestima? Justifique a sua resposta.

25. Considera que a reduzida participação dos pais na vida escolar dos seus educandos faz aumentar a ocorrência de *bullying* na escola? Justifique a sua resposta.

26. Tem conhecimento de que os alunos são influenciados pelas redes sociais, nomeadamente *facebook*, *twitter*, etc, para a prática de *bullying* em contexto escolar?

27. Se respondeu afirmativamente, por favor, descreva a situação sucintamente.

28. Qual é e em que consiste a participação das forças de segurança, nomeadamente da “Escola Segura”, na prevenção do *bullying* nesta escola?

29. Nos últimos cinco anos, quantos casos de *bullying* ocorreram nesta escola?

30. Considera importante a participação da Associação de pais na prevenção do *bullying* escolar? Porquê?

31. Como é feita a divulgação de avisos sobre o fenómeno do *bullying* escolar nesta escola?

32. Quais são as medidas adotadas pela Direção da escola quando verificam situações de *bullying*?

33. Gostaria de acrescentar alguma informação ou dar alguma sugestão sobre este tema?

() Sim

() Não

34. Se respondeu afirmativamente, indique-a(s).

ANEXO III – Guião de entrevistas dirigida aos Presidentes das Associações de Pais

Por favor, responda às seguintes questões:

1. Sexo

() Feminino

() Masculino

2. Idade

3. Estado Civil

4. Tempo de militância na Associação de pais (em anos)

5. Situação profissional (especifique, por favor).

6. Por favor, especifique a denominação e grau do seu curso de formação (ex. Secundário, Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento em... (por favor, especificar a área).

7. Escola/Instituto/Universidade em que se formou?

8. Concelho da Associação de pais a que preside.

9. Associação de pais à qual preside (informação utilizável exclusivamente para efeitos de caracterização sociodemográfica).

10. Tipo de Escola a que pertence a Associação de pais

() Pública

() Privada

() Outra (especifique) _____

11. No caso de ser confrontado com uma situação de *bullying* envolvendo o(s) seu(s) educando(s), qual a primeira orientação que lhe(s) dá?

12. No caso de ser confrontado com uma situação de *bullying* na escola onde é Presidente da Associação de pais, qual a primeira medida que toma no âmbito das competências do cargo que ocupa?

13. Por favor, comente a seguinte afirmação, justificando a sua resposta:
O *bullying* é uma forma de violência, mas nem toda a violência é *bullying*.

14. Para si, o *bullying* é um agente de abandono e insucesso escolar? Porquê?

15. Enquanto Presidente da Associação de pais, considera que os pais e encarregados de educação estão suficientemente informados sobre o que é o *bullying* escolar? Justifique a sua resposta.

16. Nos últimos dois anos, no exercício das suas funções, observou ou foram-lhe reportadas situações de *bullying* neste Agrupamento de Escolas?

17. Se respondeu afirmativamente, descreva sucintamente dois ou mais comportamentos que tenham configurado situações de *bullying*.

18. A quem reportou essas situações?

19. Que medidas foram tomadas para fazer a gestão desses comportamentos?

20. Que estratégias foram colocadas em prática para prevenir/acautelear futuras situações de *bullying*?

21. Considera que essas estratégias foram eficientes e eficazes? Justifique a sua resposta.

22. De acordo com a sua experiência, os casos de *bullying* verificam-se mais em alunos com famílias problemáticas? Justifique a sua resposta.

23. Na sua opinião, os casos de *bullying* ocorrem mais em alunos oriundos de famílias com baixos recursos económicos? Justifique a sua resposta.

24. De acordo com a sua experiência, os alunos com necessidades educativas especiais são mais propensos a sofrerem de *bullying* por parte dos colegas? Justifique a sua resposta.

25. Na sua opinião, a multiculturalidade potencia situações de *bullying*? Justifique a sua resposta.

26. No seu entender, os alunos que são vítimas de *bullying* têm uma baixa autoestima?

27. Considera que a reduzida participação dos pais na vida escolar dos seus educandos faz aumentar a ocorrência de *bullying* nas escolas? Justifique a sua resposta.

28. Tem conhecimento de algum caso em que os alunos são influenciados pelas redes sociais, nomeadamente *facebook*, *twitter*, etc, para a prática de *bullying* em contexto escolar?

29. Se respondeu afirmativamente, por favor, descreva a situação sucintamente.

30. Qual é e em que consiste a participação das forças de segurança, nomeadamente da “Escola Segura”, na prevenção do *bullying* neste Agrupamento de Escolas?

ANEXO IV – Guião de entrevistas aos Diretores de Turma dos 9º anos

Por favor, responda às seguintes questões:

1. Sexo

() Feminino

() Masculino

2. Idade

3. Tempo de serviço (em anos)

4. Estado Civil

5. Situação profissional

() Quadro de agrupamento/ quadro de escola não agrupada

() Quadro de Zona Pedagógica

() Contratado(a)

() Outra (especifique, por favor) _____

6. Por favor, especifique a denominação e grau do seu curso de formação inicial (ex. Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento em... (por favor, especificar a área).

6.1. Qual é o tipo de formação que lhe confere habilitação para o ensino?

7. Escola onde leciona (informação utilizável exclusivamente para efeitos de caracterização sociodemográfica).

8. Tipo de Escola

() Pública

() Privada

() Outra (especifique) _____

9. No caso de ser confrontado com uma situação de *bullying*, qual a primeira medida que toma? Justifique a sua resposta.

10. Diga se concorda com a seguinte afirmação, justificando a sua resposta:
O *bullying* é uma forma de violência, mas nem toda a violência é *bullying*.

11. Para si, o *bullying* é um agente de abandono e insucesso escolar? Porquê?

12. Nos últimos dois anos, observou ou teve conhecimento de situações de *bullying* na escola?

13. Nos últimos dois anos, houve casos de *bullying* nas suas direções de turma?

14. Descreva sucintamente dois ou mais comportamentos que tenham configurado situações de *bullying*.

15. A quem reportou essas situações?

16. Que medidas foram tomadas para punir esses comportamentos?

17. Que estratégias foram colocadas em prática para prevenir/acautelar futuras situações de *bullying*?

18. Considera que essas estratégias foram eficientes e eficazes? Justifique a sua resposta.

19. De acordo com a sua experiência, os casos de *bullying* verificam-se mais em alunos com famílias problemáticas? Justifique a sua resposta.

20. Na sua opinião, os casos de *bullying* ocorrem mais em alunos oriundos de famílias com baixos recursos económicos? Justifique a sua resposta.

21. De acordo com a sua experiência, os alunos com necessidades educativas especiais são mais propensos a sofrerem de *bullying* por parte dos colegas? Justifique a sua resposta.

22. No seu entender, a multiculturalidade potencia situações de *bullying*? Justifique a sua resposta.

23. Na sua opinião, os alunos que são vítimas de *bullying* têm uma baixa autoestima? Justifique a sua resposta.

24. Considera que a reduzida participação dos pais na vida escolar dos seus educandos faz aumentar a ocorrência de *bullying* na escola? Porquê?

25. Tem conhecimento de que os alunos são influenciados pelas redes sociais, nomeadamente *facebook*, *twitter*, etc, para a prática de *bullying* em contexto escolar?

26. Se respondeu afirmativamente, por favor, descreva a situação sucintamente.

27. Qual é e em que consiste a participação das forças de segurança, nomeadamente da “Escola Segura” na prevenção do *bullying* nesta escola?

28. Nos últimos cinco anos, quantos casos de *bullying* ocorreram nesta escola?

29. Considera importante a participação da Associação de pais na prevenção do *bullying* escolar? Porquê?

30. Enquanto Diretor de Turma, explique de que forma pode contribuir para a prevenção do *bullying* escolar.

31. Gostaria de acrescentar alguma informação ou dar alguma sugestão sobre este tema?

- () Sim
- () Não

32. Se respondeu afirmativamente, indique-a(s).

ANEXO V – Guião de entrevistas aos Delegados de Turma dos 9º anos

Por favor, responda às seguintes questões:

1. Sexo

() Feminino

() Masculino

2. Concelho da Escola em que estudas

3. Tipo de Escola

() Pública

() Privada

() Outra (especifique) _____

4. Escola e o ano do 3º Ciclo em que estudas (informação utilizável exclusivamente para efeitos de caracterização sociodemográfica).

5. Tipo de Escola

() Pública

() Privada

() Outra (especifica) _____

6. Já participaste em alguma formação sobre a prevenção de risco de *bullying* escolar?

() Sim

() Não

7. Em caso afirmativo, por favor, indica a formação.

8. Diz se concordas com a seguinte afirmação:

O *bullying* é uma forma de violência, mas nem toda a violência é *bullying*.

9. Já foste vítima de *bullying*?

() Sim

() Não

9.1. Se respondeste afirmativamente, assinala com um X os comportamentos de que foste vítima:

() Insulto verbal continuado

() Agressão física continuada

(..) Intimidação para obter dinheiro; favores sexuais; assumir culpas, de forma continuada, etc.

() Chantagem continuada

() “Brincadeiras” humilhantes continuadas (chacota, alcunhas e palavrões).

10. Nos últimos dois anos, observaste ou tiveste conhecimento de situações de *bullying* na escola?

11. Nos últimos dois anos, observaste ou tiveste conhecimento de situações de *bullying* nas tuas turmas?

12. Descreve sucintamente dois ou mais comportamentos de *bullying* que tenhas observado ou tido conhecimento.

13. Na tua opinião, os casos de *bullying* verificam-se mais em alunos provenientes de famílias problemáticas (pais separados, casos de alcoolismo ou de drogas por parte dos progenitores, prisão dos progenitores, etc.)?

14. Para ti, os casos de *bullying* verificam-se mais em alunos provenientes de famílias com baixos recursos económicos?

15. Para ti, os alunos com necessidades educativas especiais são mais propensos a sofrerem de *bullying* por parte dos colegas?

16. Na tua opinião, os alunos que são vítimas de *bullying* têm uma baixa autoestima?

17. Na tua opinião, os alunos estrangeiros tem mais tendência para se envolver e/ou motivar situações de *bullying*?

18. Para ti, o *bullying* é um dos fatores responsáveis pelo abandono e insucesso escolar?

19. Consideras que a reduzida participação dos pais na vida escolar dos seus educandos faz aumentar a ocorrência de *bullying* na escola?

20. Tens conhecimento de que os alunos são influenciados pelas redes sociais, nomeadamente *facebook* , *twitter* , etc, para a prática de *bullying* em contexto escolar?

21. Qual é a participação das forças de segurança, nomeadamente da “Escola Segura” na prevenção do *bullying* escolar?

22. Nos últimos cinco anos, quantos casos de *bullying* ocorreram nesta escola?

23. Enquanto Delegado de Turma, de que forma podes contribuir para a prevenção do *bullying* escolar?

24. Gostarias de acrescentar alguma informação ou dar alguma sugestão sobre este tema?

() Sim

() Não

25. Se respondeste afirmativamente, indica-a(s).

ANEXO VI – Guião de entrevistas dirigida ao Assistente Social

Por favor, responda às seguintes questões:

1. Sexo

() Feminino

() Masculino

2. Idade

3. Estado Civil

4. Tempo de serviço (em anos)

5. Situação profissional

() Quadro de agrupamento/ quadro de escola não agrupada

() Quadro de Zona Pedagógica

() Contratado(a)

() Outra (especifique, por favor) _____

6. Por favor, especifique a denominação e grau do seu curso de formação inicial (ex. Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento em... (por favor, especificar a área).

7. Escola onde exerce funções (informação utilizável exclusivamente para efeitos de caracterização sociodemográfica).

8. Tipo de Escola

() Pública

() Privada

() Outra (especifique) _____

9. No caso de ser confrontado com uma situação de *bullying*, qual a primeira medida que toma no âmbito das competências do cargo que ocupa?

10. Por favor, comente a seguinte afirmação, justificando a sua resposta:

O *bullying* é uma forma de violência, mas nem toda a violência é *bullying*

11. Para si, o *bullying* é um agente de abandono e insucesso escolar? Porquê?

12. Nos últimos dois anos, observou ou teve conhecimento de situações de *bullying* na escola?

13. Descreva sucintamente dois ou mais comportamentos que tenham configurado situações de *bullying*.

14. A quem reportou essas situações?

15. Que medidas foram tomadas para punir esses comportamentos?

16. Que estratégias foram colocadas em prática para prevenir/acomodar futuras situações de *bullying*?

17. Considera que essas estratégias foram eficientes e eficazes? Justifique a sua resposta.

18. De acordo com a sua experiência, os casos de *bullying* verificam-se mais em alunos com famílias problemáticas? Justifique a sua resposta.

19. Na sua opinião, os casos de *bullying* ocorrem mais em alunos oriundos de famílias com baixos recursos económicos? Justifique a sua resposta.

20. De acordo com a sua experiência, os alunos com necessidades educativas especiais são mais propensos a sofrerem de *bullying* por parte dos colegas? Justifique a sua resposta.

21. No seu entender, a multiculturalidade potencia situações de *bullying*? Justifique a sua resposta.

22. De acordo com a sua experiência, os alunos que são vítimas de *bullying* têm uma baixa autoestima? Justifique a sua resposta.

23. Considera que a reduzida participação dos pais na vida escolar dos seus educandos faz aumentar a ocorrência de *bullying* na escola? Justifique a sua resposta.

24. Tem conhecimento de que os alunos são influenciados pelas redes sociais, nomeadamente *facebook*, *twitter*, etc, para a prática de *bullying* em contexto escolar?

25. Se respondeu afirmativamente, por favor, descreva a situação sucintamente.

26. Qual é e em que consiste a participação das forças de segurança, nomeadamente da “Escola Segura”, na prevenção do *bullying* neste Agrupamento de Escolas?

27. Nos últimos cinco anos, quantos casos de *bullying* ocorreram neste Agrupamento de Escolas?

28. Considera importante a participação da Associação de pais na prevenção do *bullying* escolar?

ANEXO VII – Guião de entrevistas dirigida ao Psicólogo escolar

Por favor, responda às seguintes questões:

1. Sexo

() Feminino

() Masculino

2. Idade

3. Estado Civil

4. Tempo de serviço (em anos)

5. Situação profissional

() Quadro de agrupamento/ quadro de escola não agrupada

() Quadro de Zona Pedagógica

() Contratado(a)

() Outra (especifique, por favor) _____

6. Por favor, especifique a denominação e grau do seu curso de formação inicial (ex. Bacharelato, Licenciatura, Mestrado, Doutoramento em... (por favor, especificar a área).

7. Escola onde exerce funções (informação utilizável exclusivamente para efeitos de caracterização sociodemográfica).

8. Tipo de Escola

() Pública

() Privada

() Outra (especifique) _____

9. No caso de ser confrontado com uma situação de *bullying*, qual a primeira medida que toma no âmbito das competências do cargo que ocupa?

10. Por favor, comente a seguinte afirmação, justificando a sua resposta:

O *bullying* é uma forma de violência, mas nem toda a violência é *bullying*

11. Para si, o *bullying* é um agente de abandono e insucesso escolar? Porquê?

12. Nos últimos dois anos, observou ou teve conhecimento de situações de *bullying* neste Agrupamento de Escolas?

13. Descreva sucintamente dois ou mais comportamentos que tenham configurado situações de *bullying*.

14. A quem reportou essas situações?

15. Que medidas foram tomadas para punir esses comportamentos?

16. Que estratégias foram colocadas em prática para prevenir/acautelar futuras situações de *bullying*?

17. Considera que essas estratégias foram eficientes e eficazes? Justifique a sua resposta.

18. De acordo com a sua experiência, os casos de *bullying* verificam-se mais em alunos com famílias problemáticas? Justifique a sua resposta.

19. Na sua opinião, os casos de *bullying* ocorrem mais em alunos oriundos de famílias com baixos recursos económicos? Justifique a sua resposta.

20. De acordo com a sua experiência, os alunos com necessidades educativas especiais são mais propensos a sofrerem de *bullying* por parte dos colegas? Justifique a sua resposta.

21. No seu entender, a multiculturalidade potencia situações de *bullying*? Justifique a sua resposta.

22. De acordo com a sua experiência, os alunos que são vítimas de *bullying* têm uma baixa autoestima? Justifique a sua resposta.

23. Considera que a reduzida participação dos pais na vida escolar dos seus educandos faz aumentar a ocorrência de *bullying* na escola? Justifique a sua resposta.

24. Tem conhecimento de que os alunos são influenciados pelas redes sociais, nomeadamente *facebook*, *twitter*, etc, para a prática de *bullying* em contexto escolar?

25. Se respondeu afirmativamente, por favor, descreva a situação sucintamente.

26. Qual é e em que consiste a participação das forças de segurança, nomeadamente da “Escola Segura”, na prevenção do *bullying* neste Agrupamento de Escolas?

27. Nos últimos cinco anos, quantos casos de *bullying* ocorreram nesta escola?

28. Considera importante a participação da Associação de pais na prevenção do *bullying* escolar?

29. Se respondeu afirmativamente, explique de que forma a Associação de pais pode ter um papel ativo no sentido de contribuir para a prevenção do *bullying*.
