

"BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR,
PARTICIPAÇÃO COMO MÉTODO PREVENTIVO NUMA
COMUNIDADE COM HISTÓRIA
QUINTA DO LOUREIRO, VALE DE ALCÂNTARA"

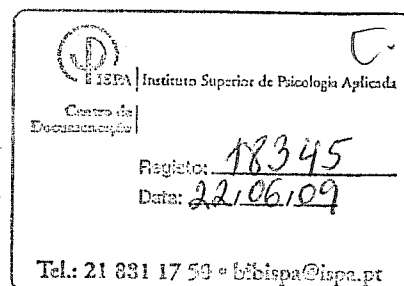
Helena Isabel da Cunha Semedo Carita

Dissertação Orientada Por: Prof. Doutor José Ornelas

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor José Ornelas, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre em Psicologia Comunitária conforme o despacho da DGES nº 6037/2007 publicado no Diário da republica 2ª série de 23 de Março de 2007



NOME: Helena Isabel da Cunha Semedo Carita

Nº DE ALUNO: 14362

CURSO: Mestrado em Psicologia Comunitária

ANO LECTIVO: 2007/2008

ORIENTADOR: Prof. Doutor José Ornelas

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: "Bullying e Agressividade em Contexto Escolar, Participação como Método de Prevenção numa Comunidade com História – Quinta do Loureiro, Vale de Alcântara"

RESUMO:

O objecto deste estudo é a descrição do Bullying, tendo em conta as experiências com o fenómeno por parte das crianças e jovens da escola E.B.1 e J.I. do Vale de Alcântara. Procuramos identificar a participação juvenil nas dinâmicas escolares como possível método para prevenção do bullying.

O instrumento utilizado para avaliar o Bullying e Agressividade em Contexto Escolar foi a adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Beatriz Oliveira Pereira e Ana Tomás de Almeida (1994) – Universidade do Minho – "Bullying, Agressividade em Contexto Escolar". E ainda a realização de um Focus Group, sobre participação como meio de prevenção, da violência escolar, realizado pela autora deste estudo, com base em bibliografia sobre participação comunitária e voluntariado.

A aplicação dos questionários foi efectuada individualmente com cada adolescente. O Focus Group foi realizado primeiro com a turma de 2º ano e posteriormente com a turma de 4º ano, com a colaboração dos respectivos professores.

Em relação aos resultados obtidos é de referir que existem crianças envolvidas em situações de bullying, na escola de intervenção. E que a participação e envolvimento dos alunos na tomada de decisões é fraca. Após a análise descritiva e exploratória realizada podemos afirmar que os objectivos iniciais foram alcançados.

Abstract

The research object of this study centers on Bullying description, considering the experiences by childrens and young students of EB1 school in JI Vale de Alcantara with this phenomenon. We intend to identify the youth participation in the school initiatives as a possible method to bullying prevention.

The applied instrument to assess Bullying and Agressivity in Schollar Context, is an adaptation of Dan Olwes questionnaire, made by Beatriz O Pereira e Ana T Almeida - Minho University "Bullying, Agressividade em Contexto Escolar". The contents of the focus group was also based on the bibliography over community participation and volunteering.

The questionnaires were applied individually with each teenager. The focus group was first moderated with 2nd year class and then with 4th year class, with the collaboration of the teachers.

In concern with the obtained results it was evidenced that there are childrens involved in bullying situations in the school site of the intervention. The participation and the involvement of the students in decision's making is weak. After the descriptive and the exploratory analysis we can state that the initial objectives were achieved.

Gostaria de agradecer à escola de Mestrados por proporcionar a todos os interessados o Mestrado em Psicologia Comunitária, sendo este bastante rico em termos do que é o trabalho comunitário, permitindo uma visão concreta do que é a realidade. Neste sentido, quer também agradecer ao Professor Doutor José Ornelas, quer por acreditar na importância desta disciplina e o modo como esta de alguma maneira está incutida na vida de todos os indivíduos, quer pelo apoio prestado incentivando à pesquisa e orientando todos os passos a dar durante este percurso.

Agradeço à Professora Dr.^a Beatriz Oliveira Pereira por me ter permitido o uso do questionário utilizado na investigação, à Dr.^a Susana Carvalhosa e à Dr.^a Luísa Cunha pela paciência e orientação específica prestada. Agradeço ainda à escola participante no estudo, professores e a todos os alunos que me permitiram a realização do presente trabalho.

Por fim, a todos os amigos que me acompanharam e ajudaram a esclarecer dúvidas e um agradecimento especial de gratidão aos meus pais que me proporcionaram esta mais-valia pessoal de conhecimento.

Índice

	Página
Nota Introdutória	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico	3
1. Violência	3
2. Bullying	4
3. Prevenção - Participação de todos os Intervenientes nas Escolas	13
- Programa de Intervenção Anti-Bullying, Reino Unido	24
- Programa de Intervenção Anti-Bullying, Noruega	25
Capítulo II: Metodologia	30
1. Problema de Investigação	30
2. Objecto de Estudo	30
3. Questões de Investigação	30
4. Método	30
5. Instrumentos	31
- A importância da Análise Qualitativa	
6. Procedimento	31
7. Método de Amostragem	32
8. Participantes	33
9. Universo da Amostra	33
Capítulo III: Resultados	35
III a) Caracterização Sócio-Demográfica	35
III b) Análise Descritiva dos Resultados da Escola de Intervenção	36
III c) Análise Descritiva da Escola de Intervenção quanto ao Género	43
III d) Análise Descritiva da Escola de Intervenção quanto à Idade	46
III e) Análise de Conteúdo ao Focus Group Realizado	49
Capítulo IV: Discussão de Resultados	55
Capítulo V: Conclusão	64
Referências Bibliográficas	68
Anexos	72

Índice de Figuras

	Página
Figura 1 – Pátio Escolar	32
Figura 2 – Pátio Escolar ao final do Dia/Alunos	32
Figura 3 – Sala “Programa INTERVIR”	32
Figura 4 – Actividades “Programa INTERVIR”	32
Figura 5 – Mapa de Localização do Bairro do Vale de Alcântara, Quinta do Loureiro	33
Figura 6 – Fotografia/Vista do Bairro do Vale de Alcântara, Quinta do Loureiro	34

Índice de Gráficos

	Página
Gráfico 1 – Ano de escolaridade	35
Gráfico 2 – Vítimas	36
Gráfico 3 – Agressores	36
Gráfico 4 – Participação de agressões a Pais e Professores	40
Gráfico 5 – Apoio dos Pares	41
Gráfico 6 – Apoio dos Pares por Género	45
Gráfico 7 – Isolamento no recreio por Idade	48

Índice de Tabelas

	Página
Quadro I – Sujeitos Vítimas e Agressores, Género e Idade	37
Quadro II – Vítimas, Agressores; Formas de Agressão e Locais de ocorrência	38
Quadro III – Sala e Idade dos Agressores	39
Quadro IV – Género e Número dos Agressores	39
Quadro V – Atitudes do Professor, segundo a opinião dos Alunos	40
Quadro VI – Comunicar aos professores ou aos pais	40
Quadro VII – Atitudes dos Pares	42
Quadro VIII – Sujeitos Agredidos Dentro e Fora da Escola	42
Quadro IX – Tempos Livres no Recreio	43
Quadro X – Vítimas, Agressores; Formas de Agressão e Locais de ocorrência por Género	44
Quadro XI – Vítimas na última semana de aulas por Género	44
Quadro XII – Sala e Idade dos Agressores por Género	45
Quadro XIII – Isolamento no Recreio por Género	45
Quadro XIV – Atitudes do Professor, segundo Género	46
Quadro XV – Comunicar aos professores ou aos pais, segundo Género	46
Quadro XVI – Vítimas, Agressores; Formas de Agressão e Locais de ocorrência por Idade	46
Quadro XVII – Vítimas na última semana de aulas por Idade	47
Quadro XVIII – Isolamento no Recreio por Idade	48
Quadro XIX - <i>Como gostavas que fosse a tua escola? Que actividades e material gostavas que esta tivesse?</i>	49
Quadro XX - <i>Como ajudas a melhorar e a organizar a tua escola (pátio, sala de aula...)?</i>	49
Quadro XXII - Quando vês colegas teus a discutirem ou a baterem o que fazes?	51
Quadro XXIII - Como achas que a escola participa quando existem casos de brigas/violência entre colegas?	52
Quadro XXIV - E tu como achas que podes participar, o que podes fazer para ajudar a resolver casos de brigas/violência?	53

Índice de Anexos:

Anexo 1 - E-mails enviados/trocados com a autora Beatriz Oliveira Pereira, para pedido de autorização de utilização do questionário por ela construído e esclarecimento de dúvidas para análise do mesmo.

Anexo 2 - Questionário de Dan Olweus (1989) adaptado por Beatriz Oliveira Pereira e Ana Tomás de Almeida (1994) – Universidade do Minho, Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância

Anexo 3 - Conjunto de Perguntas para a realização do Focus Group, sobre participação como meio de prevenção da agressividade e violência escolar, realizado pela autora deste estudo, com base em bibliografia sobre participação comunitária e voluntariado

- Análise de respostas - apresentação

Anexo 4 - Outputs Estatísticos, segundo a ordem:

- Análise Descritiva das perguntas do questionário (médias e percentagens)
- Análise Descritiva segundo o Género
- Análise Descritiva segundo a Idade

Nota Introdutória

O presente trabalho surge no âmbito da cadeira de Seminário de Dissertação do Mestrado em Psicologia Comunitária. Pretende abordar questões relacionadas com o Bullying, tais como: violência escolar, provocação – vitimação, em contexto escolar

Trata-se de uma temática que visa a compreensão de relações na comunidade escolar e mesmo fora desta, implicando famílias e comunidade onde a escola está inserida (população civil, associações), numa perspectiva de sensibilização do problema em foco, visando promoção de comportamentos em detrimento da violência.

No Capítulo I, Enquadramento Teórico, procuramos justificar a importância que atribuímos ao conceito de Bullying, o modo como este é entendido por diversos autores e relacioná-lo com vários aspectos que consideramos fundamentais e pertinentes, nomeadamente programas de prevenção e intervenção preventiva da violência escolar, para a obtenção de escolas seguras, bem como as diferentes formas em que o Bullying se pode apresentar. Ainda neste capítulo, pretendemos demonstrar como a participação juvenil pode servir de instrumento de prevenção da violência, considerando as suas experiências quotidianas adquiridas pelos jovens no seio da família, escola, lugar onde vive, enfim toda a sua vida como mecanismo de devolver à sociedade algum tipo de reacção (novos pensamentos, vontades, novas acções).

O trabalho teórico procura, explicitar a ideia de Bullying, fazendo um enquadramento geral acerca do que este é e suas teorias implícitas, e a sua relação com a participação, para uma promoção de bem-estar, adopção de comportamentos saudáveis, forte auto-estima e auto-confiança em detrimento de comportamentos problema.

No Capítulo II, Metodologia, apresentamos o problema de investigação, objectivos do estudo, método, instrumentos utilizados, procedimento, método de amostragem, descrição dos participantes e universo da amostra.

O presente trabalho baseia-se na tentativa de avaliar a percepção que os jovens da Escola EB1 e Jardim-de-infância de Vale de Alcântara, Freguesia de Santo Condestável, Lisboa, têm relativamente ao Bullying – Agressividade em Contexto Escolar. Estes jovens possuem idades entre os 6 e os 12, sendo frequentadores do 1º ciclo. Para uma melhor explicação

deste estudo, iremos justificar a importância de se abordar este conceito em jovens adolescentes, aspecto cada vez mais incutido na comunidade escolar e portanto juvenil, mas que nem sempre é detectável.

Para realizar este estudo, recorreremos à utilização de uma adaptação do questionário de Dan Olweus (1989), realizada por Beatriz Oliveira Pereira e Ana Tomás de Almeida (1994), da Universidade do Minho. E como não nos queremos cingir apenas ao estudo do comportamento, violento ou não, de crianças, foi realizado um Focus Group com as turmas envolvidas na investigação realizada, com o intuito de verificar a participação dos alunos em situações de violência escolar, bem como a participação da própria escola (professores, auxiliares).

No capítulo III apresentamos os resultados obtidos com o nosso estudo de investigação, que nos remete para uma análise descritiva e exploratória, realizada através de métodos de investigação quantitativos e qualitativos.

O IV capítulo apresenta a discussão dos resultados, através da análise efectuada, quer pela aplicação dos questionários (análise quantitativa), quer pela realização do focus group (análise qualitativa) em confronto com a teórica pesquisada.

No V capítulo apresentamos uma síntese conclusiva acerca do nosso estudo, onde apresentamos propostas de investigação futuras e algumas limitações, seguido dos anexos que consideramos pertinentes à apresentação e explicação de todo o trabalho desenvolvido.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

1. Violência:

Actualmente, as diversas ocorrências de violência geradas na sociedade atingem, além de espaços privados, os mais variados espaços de domínio público. Pelo que, os efeitos desta violência acabam por afectar praticamente todos os contextos institucionais, entre eles, a escola. www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo7/aindisciplina.pdf

A violência é percebida enquanto danos físicos, psíquicos e materiais. O conceito de violência oferecido por Chauí (1985) é bastante abrangente, sobretudo ao ser utilizado na análise de instituições:

“Entendemos por violência uma realização determinada das relações de forças, tanto em termos de classes sociais, quanto em termos interpessoais. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma assimetria numa relação hierárquica de desigualdade, com fins de dominação, de exploração e opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a acção que trata um ser humano não como sujeito, mas como coisa. Esta caracteriza-se pela inércia, pela passividade e pelo silêncio de modo que, quando a actividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência.” (CHAUÍ, 1985, p. 35).

Segundo Charlot (1997), o conceito de violência escolar pode ser classificado: *primeiro*, *violência* propriamente dita, cuja definição mais se aproxima daquela do senso comum, representada por golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo. *Segundo*, sob a forma de *incivilidades*, cuja forma de expressão seriam as humilhações, as palavras mal-educadas, a falta de respeito.

A violência é uma problemática social ampla, no entanto, na escola, ela adquire características próprias. A violência nas escolas é um problema social grave e complexo e, provavelmente, o tipo mais frequente e visível da violência juvenil.

“O comportamento violento, que causa tanta preocupação e apreensão, resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade. Infelizmente, o modelo do mundo exterior é reproduzido nas escolas, fazendo com que essas instituições deixem de ser ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação, e se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo. “ (Lopes Neto, 2005)

É importante antes de qualquer estudo individual, sobre a ocorrência de bullying ou de qualquer outro comportamento de risco por parte das crianças, estudar todo o contexto em que estas se inserem, quer o ambiente familiar, escolar ou comunidade envolvente que de um modo geral envolvem e influenciam o comportamento das crianças e jovens, mais do que qualquer atitude individual que pareça um acaso. O contexto/ambiente é muito mais do que a pessoa em si, é ele que dita e diz respeito ao facto como as crianças vivem e se desenvolvem.

2. Bullying:

A adopção universal do termo bullying foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas. Durante a realização de uma Conferência Internacional Online (“School Bullying and Violence”, em Maio e Junho de 2005), ficou caracterizado que o amplo conceito dado à palavra bullying dificulta a identificação de um termo nativo correspondente em países como Alemanha, França, Espanha, Portugal e Brasil, entre outros. As pesquisas sobre bullying são recentes e ganharam destaque a partir dos anos 1990, principalmente com o autor Olweus (1993). (Hoel et. al., 1999)

Compreender o bullying é um processo importante para o não desenvolvimento e a eliminação deste em contexto escolar. Segundo Rayner et. al. (1997), a agressividade nas escolas é um problema universal. O bullying e a vitimação representam diferentes tipos de envolvimento em situações de violência durante a infância e adolescência. O bullying diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão repetida ao longo do tempo. A vitimação ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de uma outra pessoa mais “poderosa”. Tanto o bullying como a vitimação têm consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e testemunhas. (Rayner et. al., 1997)

Trata-se de comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e que são na maioria das vezes admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por

professores, como por auxiliares, assim como pelos próprios pais. O comportamento violento, que causa tanta preocupação e temor, resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade.

Actualmente falar de violência escolar é também falar de bullying. O termo bullying foi adoptado por Dan Olweus, numa das suas investigações sobre tendências suicidas em adolescentes. “Bullying é toda a violência não física, todo o tipo de agressão e condutas verbais, desde os simples insultos, a fazer piadas e gozar com a criança, o uso de alcunhas cruéis, ridicularizar, etc, ... Olweus definiu o conceito de bullying como: *“um aluno que está a ser provocado/vitimado, repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas da parte de uma ou mais pessoas”*. Considera-se uma acção negativa quando alguém intencionalmente causa, ou tenta causar, danos ou mal-estar a outra pessoa (Olweus, 1994, cit. por Smith, 1995).

Bullying compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação aparente, pode ser conduzido por um indivíduo – o provocador ou agressor/bully – ou por um grupo, e o alvo do bullying pode também ser um indivíduo – a vítima – ou um grupo (Mellor, 1990; Olweus, 1994; Sudermann, Jaffe & Schick, 2000; cit. por Smith, 1995).

A reforçar a sua definição, o bullying é caracterizado pelos seguintes critérios:

(a) a intencionalidade do comportamento (DeHaan, 1997; Olweus, 1993; Pereira et al., 1994), isto é, o comportamento tem um objectivo que é provocar mal-estar e ganhar controlo sobre outra pessoa;

(b) o comportamento é conduzido repetidamente e ao longo do tempo (Mellor, 1990; Olweus, 1993), isto é, este comportamento não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas passa a ser regular;

(c) um desequilíbrio de poder é encontrado no centro da dinâmica do bullying, isto é, quando um aluno (mais velho ou mais forte) ou um grupo de alunos, dizem ou fazem coisas desagradáveis a outro ou gozam com ele de uma forma que ele não gosta. Não é uma provocação quando dois alunos da mesma idade ou tamanho se envolvem numa discussão ou briga.» (Olweus, 1993; Pereira et al., 1994, cit. por Carvalhosa, Lima & Matos, 2002)

Essa assimetria de poder associada ao bullying pode ser resultante da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes, da própria personalidade da criança ou adolescente. (Carvalhosa, Lima & Matos, 2002)

Segundo Pepler et. al. (1999) o primeiro facto que temos de considerar no desenvolvimento de um quadro teórico para o bullying é o indivíduo, sendo que a perspectiva de personalidade tem sido fundamental na identificação de características de adolescentes que são agressores e vítimas. O autor descreve os agressores como tendo uma personalidade anti-social, combinada com uma força física. Estes costumam provir de lares com castigos violentos e uma falta de calor humano. O seu comportamento agressivo costuma manifestar-se no ambiente doméstico em ataques físicos contra pais e irmãos. Por outro lado, as vítimas são, de um modo geral, fisicamente fracas, tímidas e com uma personalidade ansiosa. Costumam ser super protegidas nas famílias. Estas descrições implicam numerosos fundamentos para os padrões comportamentais de agressores e vítimas. Os seus comportamentos podem ser determinados por factores genéticos, como temperamento (impulsividade, persuasão/inibição, experiências prematuras no ambiente familiar e influências de outros sistemas, como os dos irmãos ou dos colegas. (Pepler, Craig & O'Connell, 1999)

Chisholm (1995) refere que crianças e adolescentes vítimas de abusos e maus-tratos, tendem a ser mais agressivas e a possuírem mais problemas psico-patológicos que os seus pares não mal tratados. O autor refere ainda que a presença ou ausência de afectos, de crimes familiares, sistemas de suporte dentro e fora de casa, o abuso físico e sexual dos pais, e a maneira como os pais resolvem os conflitos são pontos muito importantes para perceber a relação entre a criança abusada e a sua conseqüente tendência para usar a violência.

Como tal, teorias e pesquisas sobre violência procuram explorar e perceber este fenómeno através de diferentes perspectivas, nomeadamente em níveis micro (vítimas, agressor) e a um nível macro (factores sociopolíticos, económicos e culturais (Chisholm, 1995). O bullying é um problema mundial, sendo encontrado em toda e qualquer escola, não estando restrito a nenhum tipo específico de instituição: primária ou secundária, pública ou privada, rural ou urbana.

Hoje é reconhecido que o Bullying, como fenómeno social, pode surgir em diversos contextos, como parte de problemas de relações pessoais entre adultos, jovens e crianças em diferentes locais. Trata-se de um problema complexo e de causas múltiplas. Dados recentes apontam no sentido da sua disseminação por todas as classes sociais e uma tendência para um aumento rápido desse comportamento com o avanço da idade, da infância à adolescência.

www.abrapia.org.br

A Grã-Bretanha regista que 37% dos alunos do primeiro ciclo e 10% do segundo ciclo admitem ter sofrido bullying, pelo menos, uma vez por semana. O levantamento realizado pela ABRAPIA, em 2002, envolvendo 5875 estudantes do 5º ao 8º ano, de onze escolas do Rio de Janeiro, revelou que 40,5% desses alunos admitiram ter estado directamente envolvidos em actos de bullying, naquele ano, sendo 16,9% vítimas, 10,9% vítimas/agressores e 12,7% agressores/bullies. www.portoeditora.pt/bdigital/default.asp As primeiras investigações no Reino Unido foram realizadas em pequena escala, sendo que Smith (1990) e os seus precursores estimam que cerca de 20% das crianças no ensino básico tenham sido agredidas/vitimadas frequentemente, enquanto 6% a 8% referem ter sido agredidos/vitimados uma vez por semana. (Smith, 1995). Ainda citado por Smith (1995), na Escócia, Mellor (1990), encontrou baixos níveis de vitimação/agressão, numa amostra com alunos do ensino secundário. Foram vítimas 6% dos inquiridos e 4% foram agressores.

Em Espanha, Garcia e Perez (1989), num estudo em 10 escolas com crianças entre os 8-12 anos, referem que 17% tinham sido agredidas e que perto de um quinto da população escolar se tinha envolvido em incidentes de bullying. Ortega (1992), num estudo com crianças dos 8 aos 16 anos, verificou que 15% dos alunos foram frequentemente vítimas de bullying. (cit. por Pereira, 2002)

Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen (1988), num estudo com o objectivo de verificar as diferenças de género na agressividade, colocam a questão da agressão indirecta como sendo típica das raparigas. A amostra era constituída por 89 raparigas e 78 rapazes com idades entre os 8 e 12 anos. Os aspectos mais relevantes deste estudo são: a) o uso da agressão indirecta é mais comum entre as raparigas do que entre os rapazes, excepto para as crianças de 8 anos em que as raparigas ainda não a usam de forma significativa; b) aos 11 anos a criança atinge o pico da agressividade, revelando-se em múltiplas formas de agressão; c) os rapazes revelam mais comportamentos agressivos. O bullying directo considera apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal-estar aos alvos. São actos utilizados com uma frequência quatro vezes maior entre os rapazes. O bullying indirecto compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos, sendo mais adoptados pelas raparigas. (Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988 cit. por Pereira, 2002).

Na Austrália, Slee (1993) realizou um estudo, onde aplicou um questionário seu em conjunto com o autor Rigby (1991), com 20 itens, em crianças dos 6 aos 12 anos, desenhado para avaliar a tendência do bullying. Cerca de 6% da amostra referiu terem sido vítimas “um ou

dois dias por semana". Foram vítimas durante seis meses ou mais, 16%. Cerca de um quarto dos alunos referiu sentir que os professores fazem pouco para parar o bullying, bem como os colegas, sendo que os inquiridos, referem que os seus pares também pouco fazem para ajudar a vítima porque não é nada consigo ou porque têm medo. (cit. por Pereira, 2002)

Pepler, Craig & O' Connell (1999), em Toronto, na avaliação preliminar de um programa de intervenção de combate ao bullying com crianças dos 8 aos 14 anos, apresenta-nos uma análise após estudo realizado em 22 escolas primárias, usando questionários para conhecer a extensão do problema quanto a agressores e vítimas, atitudes, experiências e as percepções dos pais e professores. Verificaram que 20% dos alunos referem ter sido vítimas mais que uma ou duas vezes durante um período lectivo, sendo a proporção de rapazes e raparigas equivalentes. Quanto a agredir outros colegas, 15% referiram agredir mais que uma ou duas vezes no período, sendo os rapazes três vezes mais agressores do que as raparigas.

Fonseca (1992), realizou um estudo em Coimbra sobre a incidência dos comportamentos anti-sociais no ensino básico e secundário (8-17 anos), incluindo 892 crianças "normais" e um grupo de 19 crianças delinquentes, de um centro de observação apenso ao Tribunal de Menores. Os resultados revelaram que os comportamentos anti-sociais mais frequentes eram: bater nos colegas ou irmãos, copiar nos testes, diversos roubos em casa, faltar à escola, beber álcool, tratar mal as outras pessoas, causar danos materiais na escola. Os resultados obtidos em Portugal, revelam um padrão que não se afasta do estudo da população americana com o mesmo instrumento.

Pereira, Almeida, Valente e Mendonça (1996) numa investigação com uma amostra de 6200 alunos de 18 escolas dos concelhos de Braga e Guimarães verificaram que a percentagem de vítimas para cada um dos ciclos estudados (1º e 2º) foi de 22%, a percentagem de agressores foi de 20% para o 1º ciclo e de 15% para o 2º. O local onde se observou maior frequência de agressões foi o recreio, sendo 78% dos alunos vítimas nos recreios, para cada um dos ciclos estudados. (Pereira, 2002).

Nos Estados Unidos, uma em cada sete crianças que frequentam as escolas são bullies ou vítimas. Esta realidade não se compara à portuguesa, mas existem suficientes casos relatados em jornais, nas conversas, reuniões entre pais, alunos e professores para que esta preocupação tenha um fundamento. Muitas vezes silenciadas pelo medo do agressor as vítimas nem sempre pedem ajuda. Os adultos que as acompanham nem sempre se

apercebem da dor que estas situações provocam até que as consequências denunciem esta realidade. www.portoeditora.pt/bdigital/default.asp

Segundo Beatriz Pereira (2002): “as diferenças nos sistemas de ensino dos diversos países, que por sua vez estão em profunda mutação, apresentam diferentes designações e colocam dificuldades a uma melhor percepção das realidades de cada país.” Em suma, desde cedo um grande número de crianças envolve-se em numerosas condutas anti-sociais e que a incidência destas leva a crer que não são exclusivas de nenhuma classe socialmente desfavorecida (Pereira, 2002).

A escola é de grande significância para as crianças e adolescentes, e os que não gostam dela têm maior probabilidade de apresentar desempenhos insatisfatórios, perturbações físicas e emocionais à sua saúde ou sentimentos de insatisfação com a vida. Os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento académico estabelecem uma relação directa, onde os estudantes que perceberem esse apoio terão maiores possibilidades de alcançar um melhor nível de aprendizagem. Portanto, a aceitação pelos colegas é fundamental para o desenvolvimento da saúde de crianças e adolescentes, treinando e aperfeiçoando as suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reacção diante de situações de tensão (Lopes Neto, 2005). Todos os alunos que fazem parte do ambiente escolar participam directa ou indirectamente do *bullying*. Podemos, todavia, classificá-las em quatro grupos:

- ***Victims - Alvos/Vítimas**

São os alunos que apenas sofrem *bullying*. As vítimas tendem a ser de níveis socioeconómicos mais baixos, porém não é regra geral, pois o ambiente familiar e comunitário influencia sem dúvida todas as aprendizagens realizadas pela criança. (Patterson, Kupersmidt & Vaden, 1990, citado por Schwartz et al., 1997, cit. por Carvalhosa, Lima & Matos, 2002)

O tipo de padrão de comportamento desregulado emocionalmente que caracteriza as vítimas pode ser o resultado de exposição a violência (Schwartz et al., 1997) e abusos em casa (Dodge, Bates & Pettit, 1990), ou a pais punitivos que utilizam estratégias agressivas (Schwartz, et al., 1997, cit. por Carvalhosa, Lima & Matos, 2002).

“A vítima é alguém com quem frequentemente implicam, batem, irritam, gozam, fazem e dizem coisas desagradáveis sem razão. É pouco comum que a vítima revele espontaneamente o *bullying* sofrido, seja por vergonha, por temer retaliações, por descreer nas

atitudes favoráveis da escola ou por recear possíveis críticas. O silêncio só é “rompido” quando os alvos sentem que serão ouvidos, respeitados e valorizados.” (Boulton e Smith, 1994)

- **Bullies /Victims - Alvos/Autores** - São os alunos que ora sofrem, ora praticam *bullying*.

- **Bullies - Autores/Agressores**

São os alunos que apenas praticam *bullying*. Algumas condições familiares adversas parecem favorecer o desenvolvimento da agressividade nas crianças. Pode-se identificar a não estruturação familiar, o relacionamento afectivo pobre, o excesso de tolerância ou de permissividade e a prática de maus-tratos físicos ou explosões emocionais como forma de afirmação de poder dos pais. (Schwartz, et al., 1997, cit. por Carvalhosa, Lima & Matos, 2002)

É comum abordarem pessoas que apresentem algumas diferenças em relação ao grupo no qual estão inseridas, como por exemplo: obesidade, baixa estatura, deficiência física, ou outros aspectos culturais, étnicos ou religiosos. Na verdade, a diferença é apenas o pretexto para que o bullie satisfaça uma necessidade que é dele mesmo: a de agredir, magoar. www.diganaoabullying.com.

- **Testemunhas**

São representadas pela grande maioria dos alunos, convivem com a violência e calam-se em razão do medo, pois elas podem ser as "próximas vítimas". Apesar de não sofrerem as agressões directamente, muitas delas sentem-se incomodadas com o que vêem e inseguras sobre o que devem fazer. Esses sentimentos podem influenciar negativamente sobre a capacidade de progredir na vida académica e social. Outras, entretanto, pedem ajuda aos adultos, pois não admitem a injustiça para com os seus colegas. www.diganaoabullying.com

Escola:

A escola é um lugar que privilegia a segurança e o desenvolvimento intelectual, não o medo e a violência, não devem fechar os olhos para essas ocorrências, mas sim estar a par do que está a acontecer com os alunos, esclarecendo dúvidas e dessa forma, projectar nos alunos uma consciência de colectividade onde o respeito ao próximo é fundamental. www.diganaoabullying.com

A escola tem e deve de ser um local de bem-estar e de aprendizagem, sendo esta uma dos principais mobilizadores do combate ao bullying, afim de os jovens se poderem sentir bem e

de poderem realizar as suas aprendizagens. Segundo a Organização Mundial de Saúde «no ano de 2015, os habitantes da Europa terão mais vivências em envolvimentos físicos e sociais mais saudáveis, tanto em casa como na escola, no local de trabalho e na comunidade local». É pois determinante o papel das escolas na promoção da saúde e na prevenção da violência. (Carvalhosa, Lima & Matos, 2002).

Intervir imediatamente, tão logo seja identificada a existência de bullying na escola e manter atenção permanente sobre isso é a estratégia ideal. A única maneira de se combater o bullying é através da cooperação de todos os envolvidos: professores, funcionários, alunos e pais. (Lopes Neto, 2005) “Caso contrário, o ambiente escolar torna-se totalmente contaminado. Todas as crianças, sem excepção, são afectadas negativamente, passando a experimentar sentimentos de ansiedade e medo.” www.abrapia.org.br

Todos desejamos que as escolas sejam ambientes seguros e saudáveis, onde crianças e adolescentes possam desenvolver, ao máximo, os seus potenciais intelectuais e sociais. Portanto, não se pode admitir que sofram violências que lhes tragam danos físicos e/ou psicológicos, que testemunhem tais factos e se caleem para que não sejam também agredidos e acabem por achá-los banais ou, pior ainda, que diante da omissão e tolerância dos adultos, adotem comportamentos agressivos. (Lopes Neto, 2005)

Não existem soluções simples para se combater o bullying. Trata-se de um problema complexo e de causas múltiplas. Portanto, cada escola deve desenvolver sua própria estratégia para reduzi-lo.

A autora Sónia Seixas (2005), sugere para a importância de criar ambientes onde sejam valorizados a amizade, solidariedade e o respeito à diversidade, para a adopção de relacionamentos sociais positivos e maior participação e envolvimento dos alunos em actividades escolares, refere ainda que os melhores resultados são obtidos por meio de intervenções precoces que envolvam pais, alunos e educadores. O diálogo, a criação de pactos de convivência, o apoio e o estabelecimento de elos de confiança e informação são instrumentos eficazes, não devendo ser admitidas, em hipótese alguma, acções violentas e de agressão.

Professores:

Avaliar o bom desempenho dos estudantes pelas notas dos testes e cumprimento das tarefas não é suficiente. Perceber as habilidades ou possíveis dificuldades que possam ter os jovens

no seu convívio social com os colegas passa a ser atitude obrigatória daqueles que assumiram a responsabilidade pela educação, saúde e segurança dos seus alunos, pacientes e filhos. Deve-se encorajar os alunos a participarem activamente da supervisão e intervenção dos actos de bullying, pois o enfrentar da situação pelas testemunhas demonstra aos autores que eles não terão o apoio do grupo. (Lopes Neto, 2005)

Muitas crianças recebem apelidos relacionados a aspectos físicos e desempenho (gordinho, trinca espinhas, caixa de óculos, burro, chato, etc.). Aqui o papel do professor é essencial ao identificar e trabalhar com esses aspectos evitando que se repitam. A dramatização é uma ferramenta excepcional para fazer com que as crianças vivenciem papéis. Essencial ainda é discutir sempre as experiências depois de dramatizadas. Criar regras elaboradas em conjunto também é uma ferramenta eficiente. Quando as próprias crianças criam as regras elas ganham um significado maior e têm um grande impacto nas acções. Deve-se também trabalhar valores morais éticos como solidariedade, partilha de relações, cooperação, amizade, reciprocidade, respeito, entre outros aspectos relevantes à boa comunicação, entendimento e negociação. Se o professor cria um ambiente com actividades prazerosas durante todo o período de aula, a probabilidade de que comportamentos agressivos surjam é muito menor. (Karen Kaufman Sacchetto, 2007, in [Wwww.guia.uol.com.br/agressividade_infantil_bullying.html](http://www.guia.uol.com.br/agressividade_infantil_bullying.html))

Família:

O século XIX foi um período de transformações, as mulheres ajustaram-se num processo de emancipação e entraram com grande significação no mercado de trabalho, deixaram de ser apenas mães e “secretárias do lar”. Esse processo não se deve a pura vaidade feminina em contribuir com as “despesas domésticas”, mas, principalmente, as necessidades e o alto custo de vida, muito perceptível nos grandes centros urbanos, e trazidos pela modernização. (Lopes Neto, 2005)

O tempo é muito reduzido, enquanto as tarefas são realizadas, os pais assistem atenciosamente ao jornal, pois precisam de estar a par do que acontece no mundo, opinião contraditória a pessoas que nem ao menos perguntaram aos seus filhos: “como foi o teu dia na escola, filho?”. Com toda esta rotina é muito difícil disponibilizar atenção aos filhos e participar da vida social e escolar deles. Essa é uma frase muito comum e real na vida das famílias modernas, porém não deve ser entendida como justificativa da ausência do diálogo e da interacção saudável entre pais e filhos. O comportamento social é totalmente aprendido,

tendo os meios de comunicação como um dos principais papéis de modelagem dos comportamentos tendo efeitos nocivos sobre as crianças e jovens. (Pereira, 2002).

A criança vive mais isolada, deixou de ter a protecção dos avós, tios, primos e dos vizinhos. Também, hoje em dia as famílias vivem mais isoladas, em prédios ou bairros populosos, onde a solidão é maior e a solidariedade é mais rara. Porém, em matéria de educação dos filhos, os pais não se podem demitir da sua autoridade.

Olweus (1993) referiu que um pai de temperamento pouco firme, em que o filho tem uma fraca identificação com o mesmo, e é demasiado protegido, contribui provavelmente para que estas crianças sejam vítimas. Também, segundo o autor Lopes Neto (2005), *“quando os vínculos afectivos criados entre pais e filhos são honestos e sinceros, o filho (aluno que participa de situações de bullying), tem coragem para falar do assunto com os pais, que a partir de então podem procurar acompanhamento e apoio de profissionais especializados (professores, psicopedagogos, psicólogos, psiquiatras, pediatras, etc.) e, principalmente, colaborar para a solução dos casos de bullying.”*

3. Prevenção – A Participação de todos os Intervenientes nas Escolas:

“Participação consiste no processo através do qual os indivíduos possam assumir um papel nos contextos, que de alguma forma, os afectam.” (José H. Ornelas, 2002)

Segundo McNelly (1999) é necessária uma análise do contexto em que se vai intervir, com o intuito de “construir” comunidades respeitosas e inclusivas nas quais os participantes se sintam apoiados, procurando assim desenvolver as suas habilidades e competências pessoais, sociais e práticas, de modo a que colaborem naquilo que é deles, tendo em conta o outro, e procurando também fazer com que se interessem pelo desenvolvimento dos seus espaços em termos de oportunidades, para mais tarde contribuírem conjuntamente para as decisões a tomar (cooperação na realização de tarefas conjuntas e respeito pelas diferentes opiniões/pessoas) (McNeely, 1999).

A participação dos cidadãos em organizações e outras estruturas – mediante as estruturas de cada comunidade – ganhou o interesse de psicólogos comunitários por várias razões. Mandatos populistas para democracia local, envolvimento dos indivíduos em relação a questões governamentais e dos serviços dessa mesma comunidade, bem como a questão do voluntariado cívico, apoio popular e político, foram os esforços que muitos

autores/investigadores disponibilizaram durante algum tempo às comunidades (Bellah, Madsen, Sullivan, Swindler, & Tipton, 1985; cit. por Perkins et. al., 1990).

A participação, tem sido um conceito bastante estudado por diversos autores/investigadores, que afirmam que é vital para o desenvolvimento de políticas sociais de promoção de saúde e comportamentos saudáveis, prevenção de doenças, violência e abuso de substâncias lícitas ou ilícitas, prevenção do insucesso e abandono escolar.

O autor José Ornelas (1997), afirma ainda que o desenvolvimento comunitário é um dos passos que pretende criar condições para o progresso social através da participação dos cidadãos na sua comunidade, sendo que a mudança comunitária, mais facilmente será alcançada através da participação, cooperação voluntária, da ajuda-mútua, da liderança e da própria educação dos agentes locais. A criação de novos espaços de contacto, clubes de bairro, grupos de ajuda mútua, que têm por objectivo aumentar a participação, responsabilidade e o conhecimento entre os participantes.

A meta é criar muitos momentos de relação e união (Bronfenbrenner, 1978; Garfat, 1998; Maier, 1987, 1992), descobertas, (Fewster, 1999; Vygotsky, 1978), e empowerment (Maier, 1987; Vander Ven, 1999), permitindo que estes tenham uma decisão local, em iniciativas locais, para que os jovens se possam ocupar de esforços voluntários e de algum modo aumentarem as suas capacidades de responsabilização e desenvolvimento, tais como: limpezas do bairro, a segurança em termos de iluminação, asseio das propriedades, jardins, parques e renovar recursos de bairro compartilhados, como centros sociais, parques, escolas (participação e envolvimento em assuntos da escola, que lhes digam respeito tal como acontece com o bullying) (Zeldin e Topitzes, 2002).

O comportamento violento juvenil, como já foi referido, está inteiramente relacionado com o contexto em que os jovens estão inseridos. Se existir uma forte tensão, proveniente de modelos ecológicos, nomeadamente se os jovens tiverem uma percepção negativa do seu ambiente de bairro, é então necessária uma melhor compreensão do contexto de bairro de modo a entender e proporcionar um desenvolvimento saudável aos jovens (Bronfenbrenner, 1986; Jessor, 1992, 1993), são realçados dois aspectos do contexto de bairro como importantes para resultados de saúde mental nos jovens: características estruturais do bairro (iluminação, disposição das casas, comércio...) e experiências subjectivas ou percepção do ambiente do bairro (sentimentos de segurança ou não, laços afectivos, sentimento de

pertença) (Aneshensel & Sucoff, 1996; Jessor, 1992; O'Neil, Parke, & McDowell, 2001, cit. por Bass e Lambert, 2004).

Assim, quando os residentes de uma dada comunidade experimentam um sentimento de caos na comunidade e de falta de integração social entre residentes dessa mesma comunidade (Ross & Jang, 2000), é provável que estes estejam relacionados com uma falta de segurança (Rohe & Burby, 1988) (cit. por Zeldin e Topitzes, 2002). Uma falta de segurança tem efeitos negativos a nível individual nos jovens. Pesquisas realizadas em crianças e jovens expostas constantemente a violência na comunidade (física ou verbal) afirmam que tal produz efeitos indirectos em índices de saúde mental e desenvolvimento psicossocial (Guterman & Cameron, 1997; Martinez & Richters, 1993; Osofsky, 1993). Adicionalmente, vários investigadores acham que as crianças e jovens expostos a situações de violência na comunidade, estão expostos a riscos relativamente à pobre realização ou mesmo a não realização da vida académica (Mazza & Overstreet, 2000, cit. por Zeldin e Topitzes, 2002).

“... O desajustamento escolar, profissional e social aparece-nos muitas vezes relacionado com um comportamento interpessoal violento, muitas vezes provocado por desinteresse, afastamento e falta de envolvimento nas tarefas propostas, normalmente associados a uma falta de competências de planeamento, antecipação e resolução de problemas.” (Matos, Simões, Carvalhosa & Reis, 2002).

Certamente, muitos jovens, bem como muitos adultos, notam a sua falta de experiência em acções da comunidade. Porém, isto não indica que os jovens não possam contribuir no presente imediato, ou aprender depressa e fortalecer as suas capacidades para uma futura participação.

Rappaport (1993) conclui que a ajuda voluntária proporciona aos adultos novas experiências em que contam histórias sobre aquela comunidade ajudando a criar o envolvimento dos jovens à comunidade (bairro, escola). Em jovens, a ajuda voluntária indica a construção de comportamentos positivos, oferecendo um sentimento elevado de percepção sobre as coisas, permitindo a integração social, como também realização da escolaridade obrigatória – maior desempenho social e escolar (Allen, Kuperminc, Philliber, & Herre, 1994; Hamilton & Fenzel, 1988; Youniss, McLellan, & Yates, 1997; cit. por Zeldin e Topitzes, 2002).

O voluntariado subscreve à visão: oferecer meios que agem para produzir um bem "público": A recente ênfase em oferecer-se para uma actividade produtiva é compatível com esta

aproximação de comportamento, porque voluntariado está simplesmente definido como uma actividade que produz bens e serviços, abaixo da taxa de mercado. Voluntariado é parte de um agrupamento geral de ajuda em diversas actividades. Ao contrário da ajuda espontânea dada à vítima de uma agressão onde é necessário decidir rapidamente se entrar ou não em acção e o encontro é breve e frequentemente caótico, voluntariado é tipicamente pró activo em lugar de reavivar algum compromisso de tempo e esforço. Se preocupar é associado com a expressão “de uma pessoa para outra pessoa”, então trabalho emocional, em nome da família e amigos em uso quotidiano, voluntariado é pensado como sendo formalizado para um público mais geral (Snyder & Omoto 1992, cit. por John Wilson, 2000).

Uma razão por que os adolescentes são mais prováveis de se oferecerem para trabalhos voluntários do que os seus pais (Rosenthal et al, 1998, Segal 1993, Sundeen & Raskoff 1994), é que os seus pais ensinaram-lhes um modo positivo para pensar em trabalho voluntário. Eles aprenderam atribuições motivadoras, maior compreensão cultural passada dos seus pais para eles próprios (Wuthnow 1995). Os pais ensinam as crianças e oferecem motivações sobre responsabilidade social, reciprocidade e justiça (Flanagan et al, 1998, Fogelman 1997). Os pais podem encorajar a atitudes sociais até mesmo nas crianças. Apoio forte (por exemplo afecto, elogios, encorajamento) é associado com uma variedade de resultados positivos entre as crianças e adolescentes, inclusive “na exibição de comportamento considerados altruístas” (Amato & Booth 1997, Franz & McClelland 1994). Isto ajuda a que também os pais aprendam a pensar em trabalho de voluntário nas escolas. Crianças que praticam voluntariado nas escolas desenvolvem atitudes sociais mais favoráveis e são mais prováveis de serem voluntários na faculdade e depois na vida de adulto (Astin 1993, Damico et al, 1998). Aprender a pensar em cidadania como responsabilidades, como propriedade que encoraja os adolescentes a praticarem voluntariado e a se tornarem os adultos (Janoski et al, 1998). Os voluntários trabalham para o funcionamento das suas comunidades, para melhorar as comunidades, ajudando e fazendo algo para o país (Flanagan et al, 1999, cit. por John Wilson, 2000).

Eccles e Barber (1999) examinaram a relação de compromisso e responsabilidade dos jovens com o seu envolvimento em comportamentos que poderiam colocar a sua saúde em risco, abuso de álcool, violência, uso de droga. Os autores efectuaram um estudo a adolescentes, em que foi criado um índice para verificar o nível de envolvimento dos jovens em cinco actividades: 1) actividades a favor da comunidade (por exemplo, voluntariado, serviço comunitário), 2) actividades de desempenho (musica, exposição/organização), 3) actividades desportivas, 4) envolvimento escolar (por exemplo, associação de estudantes) e 5) clubes

académicos (por exemplo, clube de matemática). Os resultados mostraram que os jovens envolvidos em actividades a favor da comunidade como trabalho de voluntariado, bebem muito menos álcool do que os jovens que não se ocuparam deste tipo de actividades referidas. Também os jovens que se ocupam de actividades relacionadas com as artes apresentam baixas taxas de comportamentos de risco para a saúde. O mesmo não se pode dizer dos jovens que praticam actividades desportivas, pois estes foram relacionados com aumentos no consumo de álcool. Este estudo teve a duração de dois anos, em que os autores acompanharam todo o processo dos jovens na adopção de actividades saudáveis ou por sua vez na adopção de comportamentos de risco (unknowned,) www.tgmag.ca/centres

É importante explorar o compromisso dos jovens na participação em actividades e tomadas de decisão na comunidade como uma resposta pública para a violência. Um largo campo de pesquisas indica que o compromisso dos jovens reduz a probabilidade de violência interpessoal e delinquência, promovendo o desenvolvimento de competências emocionais positivas nos jovens para com a sociedade e comunidades (Zeldin, 2005).

O envolvimento dos jovens na comunidade, é uma estratégia efectiva para prevenir os comportamentos agressivos, mas mais ainda para ajudar os jovens a desenvolverem competências e confiança, bem como a adquirirem um sentimento de pertença necessário para uma transição próspera de jovens para adultos. A análise, de Zeldin (2004), revisa então as influências positivas de participação de jovens em tomadas de decisão na comunidade, em prol do desenvolvimento dos jovens, incluindo comportamentos arriscados, como violência. Subsequentemente, Zeldin (2005) realça direcções de políticas para integrar o compromisso de jovens em iniciativas locais como meio para prevenir a violência nos jovens em prol da promoção do compromisso destes (Zeldin, 2005).

A responsabilização dos jovens na comunidade é uma componente essencial para modelos de desenvolvimento dos jovens relativamente à tomada de decisões na escola, numa organização de jovens ou mesmo na sua comunidade. Isto é, o envolvimento dos jovens no "mundo dos adultos" tem o poder para maximizar o sentimento de comunidade dos jovens assegurando simultaneamente que os jovens têm a oportunidade de serem agentes activos no próprio desenvolvimento, assim como melhorar as comunidades nas quais eles vivem (Camino & Zeldin, 2002; Forum for Youth Investment, 2001; McLaughlin, 2000; Zeldin, Camino & Wheeler, 2000).

Os jovens que compartilham relações de comunidade com adultos, como por exemplo durante um jogo desportivo, actividades/serviços de bairro e celebrações (festas de bairro...) possuem mais práticas encorajadoras de compromisso de jovens, tendendo a diminuir o sentimento de isolamento entre jovens e adultos (Bronfenbrenner, 1970; Modell & Goodman, 1990; Steinberg, 1991, cit. por Zeldin e Topitzes, 2002).

Os jovens sempre foram vistos como capazes de contestar, de transgredir as leis, reverter a ordem. Mas, ao atingirem a etapa adulta do desenvolvimento humano considera-se, outro estereótipo, que entraria em fase de calma, enquadrando-se nas "regras do jogo". Enquanto os jovens, ao mesmo tempo, são vistos como irreverentes, transgressores, também o são como peças modernizantes da sociedade. Ao mesmo tempo em que são considerados como "marginais", como ameaça, os jovens são idealizados como esperança. Nessa perspectiva, o jovem é quase sempre tido como o futuro e abandona-se a concepção do jovem como agente histórico no presente. (Abramovay, UNESCO, 2004 em <http://unesdoc.unesco.org/images>)

Neste sentido, a importância de se escutar as pessoas jovens no momento da definição de uma política pública de juventudes não pode ser subestimada. Uma política nacional de juventude que não reflecta as visões, preocupações e desejos dos jovens se distanciará de seu objectivo primordial, e com o tempo, cairá no esquecimento, pois não contará com apoio. Assim, políticas ou programas de/para/com jovens devem ser formatados a partir de seu envolvimento compreensivo, contando com espaços de participação juvenil nos processos de tomada de decisão. (Abramovay, UNESCO, 2004 em <http://unesdoc.unesco.org/images>)

Uma das formas efectivas de iniciar este processo é estabelecer momentos de consulta, envolvimento e participação dos jovens. Além disso, a consulta pública é mais do que apenas "ouvir" os jovens. Significa trabalhar de e com os jovens e não somente para. Desta forma, os jovens são vistos como actores e sujeitos de direito importantes e não como um problema a ser resolvido. (Abramovay, UNESCO, 2004 em <http://unesdoc.unesco.org/images>)

Quando os jovens são consultados sobre seu interesse pela participação organizada, as respostas positivas são altas, o que demonstra que muitos rejeitam as práticas dessas organizações, mas não necessariamente seus propósitos ou objectivos concretos. Isso é muito relevante: os jovens querem participar, e fazem-no muito activamente em certas ocasiões, mas valorizam um sentido de autonomia. De facto, muitos jovens têm-se vindo a destacar nos mais diversos movimentos e causas (pela ética, pela paz...), nomeadamente no

universo das organizações não-governamentais (ONGs), e dos novos movimentos sociais. (Castro, 1995 em www.scielo.org/scielo.php)

É desta forma, que se qualifica o que se entende por voluntariado e participação, enfatizando-se que para tal, é preciso ter recursos e condições de “empowerment”, envolvimento efectivo e sentimento de pertença. A participação e o voluntariado aqui propostos, podem ter diversos efeitos simultâneos, possibilitando aos jovens adquirir experiências que lhes ajudam a amadurecer e a conhecer mais e melhor seus respectivos contextos (escola, família, bairro), no sentido de realização de um desenvolvimento saudável e sustentável das suas comunidades. (Marques, A., Neto, C. e Pereira, B., 2001)

Assim, “ Adolescência é, entre outras definições, um conjunto organizado de expectativas próximas à estrutura da sociedade dos adultos” de acordo com uma análise histórica conduzida por Modell e Goodman (1990). Esta construção contribui para percepções paradoxais acerca dos jovens. Os jovens, por exemplo, são vistos como agentes activos no seu próprio desenvolvimento, enquanto simultaneamente entendidos como actores passivos entre os procedimentos institucionais (White e Wyn em 1998). Esta ambiguidade é também reflectida na lei pública. O debate legislativo (legal) na política dos jovens gira frequentemente em torno das expectativas da capacidade dos jovens para tomarem decisões de forma autónoma, assim como da sua capacidade para contribuir para o funcionamento do grupo, igualmente a sua vontade para assumirem a responsabilidade dos seus próprios comportamentos (Melton, 1983; Steinburg e Cauffman, 1996). Este facto contribui para aumentar o interesse dos analistas políticos, porque a aproximação contemporânea à programação da política referente à juventude, implica o seu envolvimento cívico, liderança juvenil e serviço comunitário (Carnegie Council on Adolescent Development, 1992, cit por David Chavis, 2001).

Além disso, nos tempos actuais, os jovens têm se destacado como uma população vulnerável em várias dimensões, figurando com relevo nas estatísticas de violências, desemprego, gravidez não desejada, falta de acesso a uma escola de qualidade e carências de bens culturais, lazer e desporto. Este quadro mostra-se particularmente grave ao se considerar que os jovens, além de uma promessa de futuro, são uma geração com necessidades no presente. (Werthein, J., UNESCO, 2004 em <http://unesdoc.unesco.org/images>)

Por exemplo, envolver os jovens nas tomadas de decisão da família, da escola, do bairro, criam a oportunidade de os integrar no ambiente social que os rodeia, contribuindo

certamente com resultados positivos para os jovens (Eccles et al., 1993; Grotevant e Cooper, 1986; Peterson et al., 1999, cit. por Peterson, 2005). Integrar adolescentes nos serviços da comunidade, em conjunto com a acção proposta fornece as oportunidades para a participação e reflexão da sociedade em questões que são críticas ao desenvolvimento da identidade cívica e de iniciativa pessoal (Larson, 2000; Youniss e McLellan, 1997, cit por Davis Chavis, 2001).

Um das recentes sínteses, identificou mais de 35 avaliações de programas de organizações de jovens, publicadas em dois volumes pela American Youth Policy Forum (1997, 1999), referem como indicadores mais consistentes de programação efectiva os "jovens como recursos de comunidade" e determinadas oportunidades de estes fazerem e implementarem decisões para o bem comum. Catalano et al. (1998) identificou 25 avaliações em programas de desenvolvimento positivo dos jovens que tiveram resultados favoráveis. A análise indicou que as oportunidades para desenvolver maior eficácia e contribuir para a comunidade eram características comuns por quase todos estes programas. Em outra síntese, Roth et al. (1998) identificou 15 avaliações de organizações de jovens. A análise indicou que os programas mais efectivos tiveram as características comuns de promover oportunidades de participação activa em contextos de desafio pessoal e de comunidade. Quando a pesquisa avaliou os efeitos na utilização de drogas, álcool e delinquência, sobre a metade dos programas estes mostraram ter influências positivas em comportamentos de risco de certos jovens. Finalmente, Hattie, Nell, e Richards (1997) concluíram que os programas de aventura, experiência de participar activamente em grupos desafiadores têm efeitos positivos no desenvolvimento dos jovens e ajudam a resolver problemas e situações de tomada de decisão (cit. por Zeldin 2004).

Organizações de desenvolvimento na comunidade estão amplamente relacionadas com causas de prevenção e intervenção do crime, de violência, com problemas a nível social, ambiental, físico e económico do bairro, sendo que podem representar uma aproximação mais promissora à prevenção da violência (Curtis, 1987; Perkins & Rosenbaum, 1988; cit. por Perkins, 1990).

Um dos maiores veículos condutores e mais comum para o desenvolvimento de comunidades mesmo ao nível dos bairros são as organizações voluntárias, associações de bairro. Os bairros são locais culturalmente homogéneos comparados com unidades maiores, em bairros, os residentes sabem mais provavelmente compartilhar as mesmas preocupações com pessoas que lhe são próximas. Associações de Bairro são grupos de auto-ajuda. Os jovens

são orientados para as mais diferentes tarefas e tendem a assumir actividades para as quais têm competências e recursos (por exemplo, limpezas de rua, actividades para jovens, festas de bairro). Programas de prevenção para jovens têm como intuito aumentar o sentimento de pertença (conhecimento, criação de laços, satisfação das necessidades, cooperação, maior influência) em todos os residentes (Unger & Wandersman, 1982, 1983), bem como o sentimento psicológico de comunidade, melhorar a qualidade de vida através de mudanças positivas (cit. por Perkins, 1990)

Esta preocupação das escolas, enquanto instituições educadoras, e dos professores enquanto profissionais a quem é atribuída grande parte da responsabilidade da educação dos cidadãos do futuro, remete-nos para a necessidade de pôr em evidência a ligação entre a problemática da violência nas escolas, os direitos humanos, a educação para a paz, a segurança e o bem-estar no ambiente escolar. (Isabel Freire, 2001)

É importante que educadores, gestores, pais e alunos tomem consciência de que é direito de crianças e adolescentes estudarem num ambiente saudável e isto inclui que todos sejam aceites e respeitados nas suas diferenças e, conscientes, trabalhem para que estes direitos sejam garantidos. (Isabel Freire, 2001)

As comunidades podem e devem ser entendidas como encorajadoras (Felton & Shinn, 1992). Estes devem permitir às pessoas a construção de relações de comunidade, incluindo dimensões como sentimento de eficácia colectivo, controlo social informal, espírito e confiança, comportamentos de propriedade cívica, envolvimento e participação por parte dos jovens (Bowles & Gintis, 1998; McMillan, 1996; McMillan & Chavis, 1986; Newbrough, 1996; Sampson et al., 1997, cit. por Zeldin e Topitzes, 2002). Violência de jovens e comportamentos de risco sempre foram um problema ao longo da história, porém, confrontações são comuns na adolescência, como por exemplo jovens a lutar para estabelecerem a sua individualidade, para ganharem o respeito dos seus semelhantes e assumirem os papéis de um adulto. Todavia, durante os últimos dez anos, o crescimento em detenções juvenis por roubo, roubos de automóveis, agressões violentas efectuadas a outros, utilizações de armas ultrapassaram o crescimento de detenção nos adultos. (Zeldin e Topitzes, 2002)

A prevenção de futuros incidentes pode ser obtida com orientações sobre medidas de protecção a serem adoptadas: ignorar os apelidos, fazer amizade com colegas não agressivos, evitar locais de maior risco e informar ao professor ou funcionário sobre o bullying sofrido. Entre os autores/investigadores do tema, as alterações de comportamento, os

comportamentos de risco, o consumo de álcool e drogas são vistos com mais frequência, em situações de violência juvenil escolar. Outros factores que contribuem para a agressividade e o desenvolvimento de desordens de conduta são as lesões cerebrais pós-trauma, maus-tratos, vulnerabilidade genética, fracasso escolar, experiências traumáticas, violência familiar ou na comunidade onde estes residem. O tratamento indicado para o autor de bullying deve ser o de habilitá-lo para que controle a sua irritabilidade, expresse a sua raiva e frustração de forma apropriada, seja responsável pelas suas acções e aceite as consequências dos seus actos. (Lopes Neto, 2005)

O autor, Lopes Neto (2005) ressalta ainda a importância que este trabalho e iniciativa de pesquisa sobre o bullying é algo social e voluntário, que tem de ser feito com muito amor e respeito, com o objectivo de fomentar o debate sobre o bullying e, a partir disso, não aceitá-lo como algo insignificante e normal. Esta é a resposta ao pedido de socorro que as crianças vítimas do bullying, portanto vítimas de injustiça e opressão, não têm coragem de fazer. (Lopes Neto, 2005 e www.diganaoabullying.com)

É preciso que as escolas tomem consciência do bullying e incluam nos seus objectivos educacionais, a criação de um espaço de paz. É útil para todas as populações, escolas, comunidades a procura de um método de prevenção universal que possibilite um suporte social contínuo de modo a alcançar estratégias positivas para as necessidades promovendo a saúde mental. Também o aumento de tolerância é o grande desafio que se coloca, permitindo o envolvimento cívico por parte de todos, para assim se alcançar mudanças efectivas no interior das escolas e nos relacionamentos e brincadeiras das crianças.

Segundo Beatriz Pereira (1999), a escola tende a centrar-se nas crianças agressoras, que afectam negativamente o clima da turma e da escola, mas as medidas para reduzir ou impedir estas situações não se têm revelado eficazes. As vítimas sofrem em silêncio e por vezes vivem momentos de grande angústia na sua rotina diária na escola. Todas as restantes crianças e jovens “observadores passivos” são envolvidos e sofrem com o mal-estar que se gera. Este problema, não sendo novo, tende a tomar maiores proporções se não houver consciência que o “bullying” existe e que devem ser tomadas medidas para o reduzir. Estas medidas devem ter sobretudo um carácter preventivo.

A autora Beatriz Pereira refere ainda: “É nosso objectivo é descrever um programa de intervenção que visa prevenir e reduzir o “bullying”, ou seja, as práticas agressivas intencionais e persistentes entre pares. Este programa assenta em três princípios: a

comunidade educativa reconhece o problema, é criado um grupo de trabalho com ligação directa à direcção da escola e procede-se ao diagnóstico da realidade, a partir do qual a equipa coordenadora do projecto vai definir as medidas de intervenção. O processo de intervenção deve ser organizado em parceria com os investigadores, sendo o interesse das instituições a procura de soluções que, aplicadas naquele contexto, sejam eficazes. Também o envolvimento de uma equipa de docentes de cada escola, dos concelhos executivos e a inclusão da proposta do programa nos respectivos projectos educativos das escolas são determinantes para o seu sucesso da resolução deste problema que cada vez mais se apresenta, o Bullying.” (Beatriz Pereira, 2002)

A autora, Beatriz Pereira (2002), apresenta ainda:

- **Medidas a longo prazo** que assentam na formação inicial dos futuros docentes. O efeito desta medida não é imediato, mas será certamente duradouro. A formação centrada nos conteúdos é fundamental, mas também o processo ensino aprendizagem e a prevenção e controlo da indisciplina e violência é indispensável

- **Medidas a curto prazo** passam pelo projecto educativo da escola, onde devem estar definidas as políticas globais de forma simples e clara, de modo a envolver toda a comunidade educativa. O regulamento disciplinar deve conter as normas do comportamento esperado a nível dos alunos, docentes e funcionários.

Para prevenir a violência na escola é fundamental sensibilizar e fazer formação dos conselhos executivos e directores de escola, directores de turma, docentes em geral, funcionários e pais ou encarregados de educação. É necessário promover a formação através de acções pontuais ou contínuas, visando:

- Os melhoramentos nos recreios
- Diversificação a oferta dos espaços de recreio através da reorganização de diferentes áreas e equipá-las para o efeito;
- Acesso a equipamentos móveis que facilitem os jogos e dinâmicas escolares;
- Supervisão dos espaços de recreio. (Beatriz Pereira, 2002)

O acesso a equipamentos móveis de jogo e à supervisão são factores que parecem estar associados à redução dos comportamentos de agressão/vitimação (Marques, Neto, e Pereira, 2001)

O desporto escolar dá a oportunidade aos alunos de se organizarem por centros de interesse, permite complementar o tempo de actividade física com um empenhamento superior, pois a modalidade foi escolhida por si e não foi imposta, e todos os colegas de equipa estão lá voluntariamente. (Pereira, e Pinto, 1999)

Oferta de actividades nos tempos de paragem lectiva. Quando as escolas interrompem as aulas, seria de esperar que as mesmas se organizassem para oferecer algumas actividades (Gomes, Faria, Pinto e Pereira, 2001). Esta oferta destina-se a criar centros de interesse apenas a uma pequena percentagem de alunos, cerca de um em cada cinco alunos, aqueles que irão ficar em casa sós, na rua ou nos cafés sem terem nada que fazer. Este tempo de ócio é usado para iniciação ao tabaco, ao álcool e outros. A escola, com o apoio dos pais e dos clubes locais, poderia promover experiências positivas para a criança, como a natação, a vela, a canoagem, orientação, montanhismo, etc. (Pereira e Pinto, 1999)

É da articulação entre as práticas das escolas e a investigação que se espera as soluções mais adequadas, permitindo uma educação de sucesso que deve de assumir características de prazer, bem-estar, envolvimento, esforço próprio, participação como solução preventiva da violência e agressividade em contextos escolares. (Pereira, Neto, et. al., 2002)

Durante esta investigação foi possível verificar que existem algumas pesquisas em relação às experiências que promovem certezas positivas sobre os jovens, especialmente sobre jovens como recursos. Acreditamos que há um largo campo de pesquisa em serviços da comunidade, por exemplo, voluntariado, recursos e segurança de bairro e associações ligadas à comunidade desses jovens. (Pereira, 2002)

O bullying entre alunos na escola foi inicialmente detectado nos países escandinavos (Suécia e Noruega) e no Reino Unido, foi nestes países que foram feitas as primeiras apostas em trabalhos de intervenção para diminuir a agressão e vitimação (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994, cit por Beatriz Pereira, 2002).

Programa de Intervenção Anti-Bullying, Reino Unido

Smith (Reino Unido) implementou um programa de intervenção fundamental na prevenção e redução do bullying. Smith & Sharp (1994) descreveram os métodos e resultados do projecto de intervenção em 24 escolas, sendo 17 primárias e 7 secundárias, incluindo cerca de 6000 alunos. A planificação do programa assentou na política educativa global anti-bullying, com intervenções opcionais por parte dos professores e alunos, podendo fazer escolhas acerca de

materiais e estratégias de trabalho, nomeadamente, estratégias de currículo (vídeos para serem discutidos na sala de aula, dramatizações, literatura e análise de histórias e técnicas de role-play), envolvimento dos alunos por espaços de qualidade (levar os alunos a participarem e envolverem-se como agentes activos de modo a que eles próprios façam a detecção dos problemas e encontrem soluções), intervenção nas situações de bullying através do treino assertivo para vítimas de modo a proporcionar mais competências sociais face aos agressores, mas também melhorar competências pessoais e sociais de assertividade, necessárias para se relacionarem em grupo, ouvindo e fazendo-se ouvir pelos outros numa cooperação partilhada, onde um dia poderão sentir que se sentem parte daquela comunidade através da criação de laços saudáveis e da influência em decisões escolares, tribunal de escola, aprendizagens de relevo, tais como dizer “Não” sem receios e com convicções para o bem-estar próprio, aconselhamento pelos pares (peer counselling), melhoramento dos recreios (torná-los mais atractivo através do envolvimento e esforço cooperativo por parte das crianças, pais, professores, técnicos especializados), desenhar novos espaços e implementar a qualidade da supervisão (não numa perspectiva de policiamento, mas de acompanhamento e apoio, confiança/segurança). (Smith & Sharp, 1994, 1995, cit. por Pereira, 2002)

O autor Smith (1994), propõe ainda o “Método de Preocupações Partilhadas de Pikas” para tratamento de agressores. Neste método as crianças envolvidas dão sugestões sobre o que podem fazer para evitar que a criança vítima continue a ser alvo de agressões. Estas sessões são feitas individualmente.

A autora, Beatriz Pereira (2002), anuncia ainda segundo Smith & Sharp (1994, 1995), o programa tem duas bases fundamentais, primeiro a implicação de toda a escola em todo o desenvolvimento do projecto, actividades e tarefas diversas, e a segunda baseia-se na especificidade de cada escola, que deve definir o seu próprio projecto, com base na política interna/regulamento interno da escola, no projecto educativo definido, bem como de acordo com a leitura que cada escola faz do problema. Este programa de intervenção tem por base um levantamento de preocupações e necessidades, propostas para definir a política educativa, propostas de intervenção, discussão e aprovação formal do plano pelos docentes e direcção da escola, manutenção e avaliação do plano de actividades.

Neste programa, desenvolvido a 6000 alunos de Sheffield, a avaliação foi feita no início e dois anos após a intervenção. Foram comparadas crianças com idades equivalentes. Também o envolvimento dos professores foi avaliado com base no currículo escolar utilizado e no

trabalho directo com os alunos e recreios. Foram finalmente seleccionados itens como indicadores de sucesso na redução do bullying (Smith & Sharp, 1994, 1995), tais como: **ser vítima** (onde foram combinadas todas as respostas, *não fui vítima este período*); **ser agressor** (foram articuladas todas as respostas, *tomei parte em agressões aos outros este período*); **experiências nos recreios** (verificar se houve redução no número de alunos que ficaram sós no recreio); **comportamento dos observadores, perceber o papel dos adultos e a mudança final** (neste ponto, os autores procederam a uma análise da percepção do que aconteceu na escola no último ano, se a escola fez o bastante para parar o bullying e se o bullying melhorou ou piorou) (Smith & Sharp, 1995, cit. por Pereira, 2002)..

Os resultados do programa sugerem que a intervenção teve um impacto positivo, existindo diferenças da escola primária para a secundária, observando-se uma maior redução da frequência de vitimação nas escolas primárias, mostrando-se ainda significativa a relação entre as escolas que fizeram maior esforço durante a intervenção como as escolas que obtiveram maior redução do bullying (Smith & Sharp, 1995, cit. por Pereira, 2002).

Programa de Intervenção Anti-Bullying, Noruega

Dan Olweus desenvolveu um programa de Prevenção do Bullying (Olweus Bullying Prevention Program (BPP)), tendo como estratégia a intervenção a nível universal com vista à redução e prevenção de problemas de bully/victim (agressores/vítimas). O contexto de intervenção principal é a escola. Todos os estudantes dentro de uma escola participam na maioria dos aspectos do programa, sendo porém efectuadas intervenções individuais adicionais a estudantes que são identificados como bully/victim (agressores ou vítimas de agressores, maus-tratos, opressões e violência). www.colorado.edu/cspv/blueprints

O “Olweus Bullying Prevention Program (BPP)” visa a redução de crianças, quer do sexo feminino, quer do sexo masculino, que se envolvem em situações de bullying, quer como bullies quer como vítimas. Visa ainda a redução de comportamentos anti-sociais, geradores de vandalismo, lutas, roubo e ociosidade, através da melhoria do clima social das escolas (recreios, sala de aula) com base na construção de relações sociais positivas, reforço de regras escolares contra o bullying, reuniões com todas os alunos da escola para aumentar conhecimento e empatia, intervenções com crianças que praticam bullying, isto é que maltratam e oprimem outras crianças/colegas, intervenções com crianças que são vítimas de bullying, discussões com pais (de estudantes envolvidos e não envolvidos). O programa visa a divulgação do problema ao nível da comunidade através de: reuniões com líderes (sócios,

stakeholders) da comunidade, incorporando estratégias em actividades anti-bullying, incluindo actividades recreativas, entre jovens e adultos, bem como actividades extra-curriculares, baseadas na confiança e participação. www.colorado.edu/cspv/blueprints

Olweus (1978), segundo Beatriz Pereira (2002) foi responsável por uma campanha nacional que visava a descrição do bullying nas escolas da Noruega como primeiro passo para o reduzir. Esta investigação englobou todas as escolas onde se encontravam inseridas as crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos. Após uma primeira fase, apoiado 1983 pelo Ministério da Educação da Noruega, seguiu para uma segunda fase de implementação de programas de intervenção nas escolas de Bergen, sendo desenvolvido em 42 escolas, incluindo 2500 alunos do 4º ao 7º ano.

Olweus (1993) apresentou “um conjunto de medidas de intervenção que vão de um nível macro até a um nível micro” O programa assenta em medidas a três níveis: comunitário – escola/sala de aula/outros espaços escolares e um nível individual – tendo como pré-requisito o envolvimento de todo o corpo docente.

As medidas a nível escolar visam a necessidade prévia de um diagnóstico da situação, prosseguindo com acções educativas e sensibilizadoras: conferências na escola sobre os problemas de agressão/vitimação, melhor supervisão durante os recreios e a hora de almoço, maior dinâmica de interacção nos recreios e melhoramento das condições físicas destes, reuniões de professores – pais, vídeos sobre o assunto para crianças, pais e todos os intervenientes da comunidade escolar. Ao nível da sala de aula, as medidas propostas pelo autor visam regras dentro da mesma contra o bullying e estabelecimento de castigos quando essas regras não se fazem cumprir, discussões frequentes de turma onde se possa falar acerca dos problemas, bem como apresentar soluções, dramatizações com base em literatura sobre bullying, aprendizagem cooperativa – grupos de trabalho onde o professor centra-se no processo de desenvolvimento dos trabalhos e dos alunos ao invés dos resultados por si só, actividades positivas relacionadas com a matéria para se poder reforçar os aspectos positivos dos comportamentos das crianças e jovens, reuniões que envolvam professor, alunos e pais. A um nível individual as medidas do programa anti-bullying aplicado na Noruega visa conversas “sérias” e “constantes” (acompanhamento) com os agressores e vítimas, com os pais dos estudantes envolvidos, onde os pais e professores devem recorrer do uso da imaginação para procurar soluções positivas e saudáveis ao desenvolvimento e saúde mental das crianças e jovens (Olweus, 1993).

Ainda segundo Olweus (1993) a avaliação deste programa foi realizada antes e após um e dois anos de intervenção. Como resultado foi observada uma redução do bullying de 50% ou mais, durante os dois anos em que decorreu o programa. Adicionalmente, observaram-se mudanças em vários aspectos do “ambiente” de sala de aula (melhoramentos na ordem, disciplina, relações mais adequadas e uma atitude mais positiva relativamente ao trabalho escolar), onde foi possível verificar um incremento na satisfação dos alunos na vida escolar que se reflectiu nas respostas à questão relativa a gostar do tempo de recreio. Em síntese, o autor diz-nos que o programa de intervenção teve efeitos positivos, sugerindo como requisito geral e elemento essencial no programa de intervenção a preocupação de envolver os adultos (Olweus, 1993).

Smith, Sharp e Olweus partilham da ideia, com base na experiência que o sucesso da intervenção é explicado com base num programa que assente no conhecimento científico, onde os participantes são ouvidos e encorajados a ter uma posição firme contra o bullying, participando e envolvendo-se sempre com a possibilidade de pedir ajuda “externa” para: melhorar competências em tomadas de decisão, bem como capacidades de trabalho conjunto, aumento do sentimento de pertença e responsabilidade (auto-confiança).

Também Gladden (2002), citado pela autora Maria José Martins (2005), num artigo de revisão de literatura sobre a avaliação de programas de intervenção educativa nos Estados Unidos da América, com vista a combater e prevenir a violência nas escolas, identifica quatro variáveis associadas às escolas seguras:

- São escolas em que existem fortes vínculos e bom relacionamento entre professores e entre professores e alunos;
- São escolas em que existe um forte compromisso por parte da escola em ensinar estratégias de resolução de conflitos não violentas (promoção de competências sócio-cognitivas e gestão do controlo da raiva);
- São escolas onde existe um forte compromisso com as aprendizagens académicas e que estabelecem níveis exigentes em termos das aprendizagens dos alunos;
- São escolas com capacidade de resposta e respeito pela comunidade e cultura juvenis.

Relativamente às estratégias específicas utilizadas pelas escolas para combater e prevenir a violência, o autor (Gladden, 2002, cit. por. Martins, 2005), identificou as seguintes:

- Aconselhamento de grupo e aconselhamento de pares em espaços e tempos extracurriculares;

- Estratégias de trabalho cooperativo desenvolvidas no âmbito do plano curricular; clubes ou actividades culturais e desportivas (extracurriculares).

No que se refere à avaliação da eficácia das diferentes estratégias, a primeira estratégia foi avaliada como sendo pouco eficaz, podendo mesmo conduzir ao aumento das condutas agressivas. As estratégias de trabalho cooperativo e actividades extracurriculares parecem ter sido as mais eficazes na redução da violência, afigurando-se a última particularmente eficaz na redução da violência em meios pobres e carenciados (Gladden, 2002, cit. por. Martins, 2005).

Ainda segundo Maria José Martins, no que respeita às estratégias pedagógicas mobilizadas pelos professores, a autora baseada em muitos autores (e.g., Diaz-Aguado, Royo, Andrés & Martinez, 1996; Smith, Cowie & Berdondini, 1994), sugere que a estratégia pedagógica de trabalho cooperativo, utilizada no âmbito dos currículos das diferentes disciplinas, parece ser uma estratégia eficaz na redução da violência escolar, em geral, e na redução do “bullying”, em particular. Além disso, parece proporcionar melhorias no clima social das turmas e das escolas onde é implementada. Esta tendência tem sido repetidamente confirmada por vários autores, em diferentes contextos culturais (ver também O’Moore, 2000; Ortega & Lera, 2000).

“A maior parte das crianças não aprova o bullying, mas como é uma prática habitual na escola, toleram-no. O stress que decorre destas vivências deve ser substituído por valores de cooperação de pequenos grupos (Beatriz Pereira, 2002).

Segundo Beatriz Pereira (2002), *“o método de preocupação partilhada” (Anatol Pikas, 1989) é usado com base na não punição e numa abordagem não agressiva*, porém, as crianças vítimas e agressores, reúnem individualmente com o professor, mas tendo em conta uma perspectiva comunitária ecológica, é necessário um acompanhamento dos indivíduos nos seus contextos naturais onde é possível encontrar um maior leque de soluções, técnicas e estratégias utilizando a energia e competências de todos para alcançar objectivos colectivos

Trata-se de uma temática que visa a compreensão de relações na comunidade escolar e mesmo fora desta, numa perspectiva de promoção de comportamentos e prevenção da violência.

Capítulo II: Metodologia

1. Problema de Investigação

O Bullying abunda nas escolas portuguesas, sobre a forma de uma agressividade física, verbal ou psicológica, não são simples brigas que ocorrem entre os jovens, mas actos de intimidação sistemáticos impostos a estudantes vulneráveis e que os leva a uma condição de isolamento e marginalização.

2. Objecto de Estudo

Bullying em crianças e jovens, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade, que frequentam a Escola do Ensino Básico e Jardim de Infância de Vale de Alcântara, freguesia de Santo Condestável, concelho de Lisboa. - Verificar a ocorrência ou não de Bullying.

3. Questões de investigação

- Será que a idade e o género influenciam a ocorrência do Bullying?

4. Método

A pesquisa, cujos resultados passamos a apresentar, constituiu-se num estudo de carácter descritivo e exploratório. Com base na colheita de dados relativos à realidade pesquisada, esta abordagem interpreta os factos que fazem parte da dinâmica do ambiente estudado, traduzindo as percepções das crianças envolvidas no contexto analisado.

Foram utilizadas de forma associada abordagens quantitativas e qualitativas, com vistas a ampliar a série de dados disponíveis, de forma a facilitar a análise da dinâmica da violência escolar, com o objectivo de identificar o papel da participação da escola nestas situações, bem como o envolvimento das crianças. Procurou-se diversificar os instrumentos de colecta de dados, tendo em vista a abrangência do assunto tratado.

Segundo Lüdke e André (1986), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências e as informações sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Confirmando esta ideia, utilizou-se os

seguintes instrumentos de recolha de dados: observações dirigidas, entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo de gestão e questionários para alunos e professores.

Com relação a abrangência dos dados recolhidos, obteve-se o seguinte perfil designado:

- **Observações**

Executadas pela investigadora, dentro do espaço escolar, seguindo um roteiro previamente elaborado (sala de aula, recreios, espaço INTERVIR. Houve intervenção de alunos.

- **Entrevistas**

Executadas em conjunto, ou seja, realização de Focus Group, com as turmas abrangidas pela investigação. Esta foi realizada em conjunto, com a ajuda dos professores de cada turma. Este tipo de investigação surgiu no sentido da prática educativa ser na maioria das vezes reduzida à investigação quantitativa, não expondo portanto a experiência diária das crianças. Este método permitiu uma aproximação ao contexto e às crianças. Utilizado para descobrir e compreender se existe ou não participação, bem como os pormenores complexos do contexto envolvente e de toda a situação de bullying, existente ou não.

- **Questionários**

Alunos: total de 32 questionários aplicados, destinados a uma turma de 2º ano e outra de 4º ano de escolaridade.

5. Instrumentos

- Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Beatriz Oliveira Pereira e Ana Tomás de Almeida (1994) – Universidade do Minho – “Bullying, Agressividade em Contexto Escolar”. Este é anónimo e constituído por 25 perguntas, estando dividido em cinco blocos: dados pessoais, os amigos, as vítimas, os agressores e o recreio. As questões são fechadas e de escolha múltipla. Alguns itens dizem respeito a diferentes comportamentos, no qual se lhes pede que identifiquem a frequência ou o tipo de agressão de que foram vítimas ou se agrediram, num determinado período.

- Realização de um Focus Group, sobre participação como meio de prevenção da agressividade e violência escolar, realizado pela autora deste estudo, com base em bibliografia sobre participação comunitária e voluntariado. As questões, dizem respeito à opinião das crianças face aos professores, ao ambiente escolares e aos pares e ainda sobre a própria influência nas actividades escolares, relação com os colegas e resolução de problemas.

6. Procedimento

O estudo foi realizado na Escola do Ensino Básico e Jardim-de-infância de Vale de Alcântara, às únicas turmas de 2º e 4º ano de escolaridade.

Aplicação dos questionários foi efectuada em Março de 2008, antes das férias da Páscoa, isto é, final do 2º período, com o intuito de averiguar a existência do Bullying, tendo em conta que o questionário utilizado fazia sempre referência (nas suas questões) a semanas ou mesmo meses de período lectivo. A realização do Focus Group efectuou-se no final de Abril, na biblioteca da escola. Foi ainda possível durante os meses de Janeiro a Junho observar as crianças em pátio escolar e outros locais inerentes à escola. O objectivo dos instrumentos foi explicado aos alunos, pedindo para serem honestos nas respostas e participativos, pois não sentiam penalizados pelo contrário.



Fig. 1 – Pátio Escolar

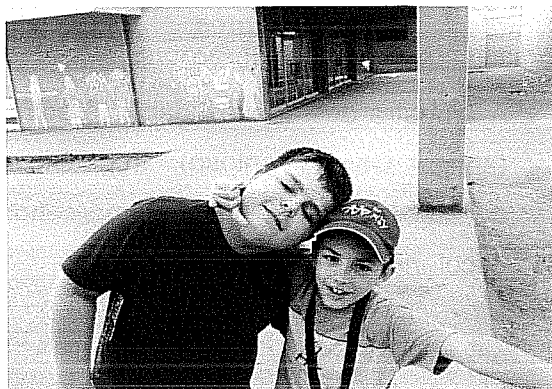


Fig. 2 – Pátio Escolar ao final do dia



Fig. 3 – Sala "Programa Intervir"



Fig. 4 – Actividades "Programa Intervir"

Esta investigação, que permitiu tempo no terreno (como se pode eventualmente verificar nas fotografias acima apresentadas) surgiu como uma descoberta, desenvolvida e verificada através dos diferentes métodos de recolha de dados e da formulação de interpretações

teóricas fundamentadas na realidade daquela comunidade. O focus group surge como um poderoso meio para compreender o mundo exterior, preocupações e influência das crianças nesse mundo. Consoante os resultados que iremos obter, pretendemos divulgá-los aos próprios participantes e restantes interessados, nomeadamente as escolas onde estes foram obtidos.

7. Método de Amostragem

Não Aleatório. Estudo por conveniência. Ressaltamos que se tratando de uma pesquisa exploratória, este trabalho não teve a intenção de analisar os dados recolhidos de forma representativa devido às limitações próprias deste tipo de estudo. Contudo, o mesmo poderá vir a ser utilizados para estudo nas escolas pertencentes à freguesia de Santo Condestável, que possui apenas duas escolas (Vale de Alcântara e N°6).

8. Participantes

A amostra desta investigação é composta por 32 crianças residentes na Quinta do Loureiro (antigo Casal Ventoso), freguesia de Santo Condestável, concelho de Lisboa. Estes adolescentes, tem idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, frequentando o 1º ciclo de escolaridade.

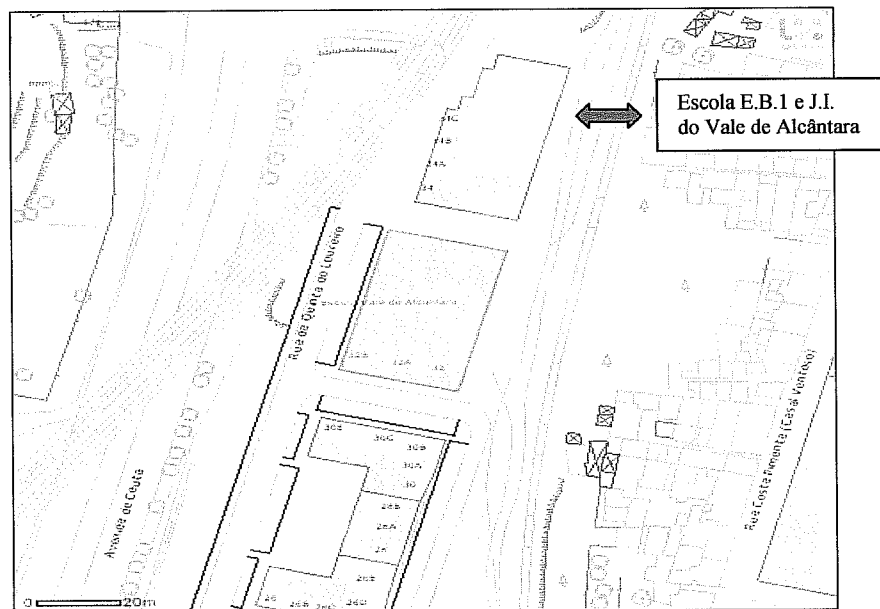


Fig. 5 – Mapa de Localização do Bairro de Vale de Alcântara, Quinta do Loureiro

9. Universo da Amostra

Conhecido como o "supermercado da droga" o Bairro do Casal Ventoso cobre uma das sete colinas da cidade de Lisboa. Quem entra na capital pelo lado ocidental dificilmente deixa de conhecer este bairro de lata onde a degradação humana convive lado a lado com os risos das crianças e o olhar já turvado dos mais velhos. Um local que a Câmara Municipal de Lisboa quis recuperar e transformar completamente, acabando de vez com a promiscuidade, com a falta de higiene, com a insegurança. Enfim, com todas as consequências dramáticas que a droga arrasta consigo.



Fig. 6 – Fotografia/Vista do Bairro de Vale de Alcântara, Quinta do Loureiro

Desde 1996 que a Câmara Municipal de Lisboa procurou uma solução para este Bairro do Casal Ventoso e o primeiro passo foi fazer um levantamento das necessidades e das prioridades daqueles moradores e de toda a população flutuante que, levada pela droga, procurava o Bairro. Um

acompanhamento minucioso que levou à construção, no local circundante, de habitações condignas, bem como de serviços, lojas e meios para deslocar os moradores. Depois de várias negociações com a população, em Janeiro de 1999 foram realojadas as primeiras 248 famílias no Bairro da Quinta do Loureiro. O projecto continuou, tendo sempre a preocupação de não deixar reconstruir o que se ia demolindo nas encostas do Casal Ventoso. Actualmente estão prontos e habitáveis cerca de 1015 fogos, para uma população que se estima em mais de 3700 pessoas. www.jf-santocondestavel.pt

Tendo em conta esta comunidade com história, destacamos mais uma vez a realização do focus group como importante, sendo que as crianças tem vivências específicas, podendo dar informações sobre o que pensam ou sentem, ajudar a planear novas estratégias e programas escolares que visem vivências saudáveis, longe da violência. Este método, nesta comunidade visa um sentido de dar importância às suas experiências, bem como uma reflexão e responsabilização para a mudança das práticas escolares e da própria comunidade no futuro.

Capítulo III: Resultados

III a) Caracterização sócio-demográfica:

No desenvolvimento do nosso estudo e após a aplicação e avaliação dos questionários, é possível verificar que em termos de caracterização sócio-demográfica, a generalidade das crianças é do sexo masculino (62,5%; N=20), sendo as restantes do sexo feminino (37,5%; N=12). Relativamente à idade verificamos que apesar de frequentarem apenas o 1º ciclo existem 5 %, ou seja, 4 crianças com 12 anos de idade, com a mesma percentagem existem também crianças com 11 anos de idade. Com 21, 9% (N=7) estão as crianças com 7 anos de idade e na maior fatia, com 28, 1% (N=9) situam-se as crianças com 8 anos de idade.

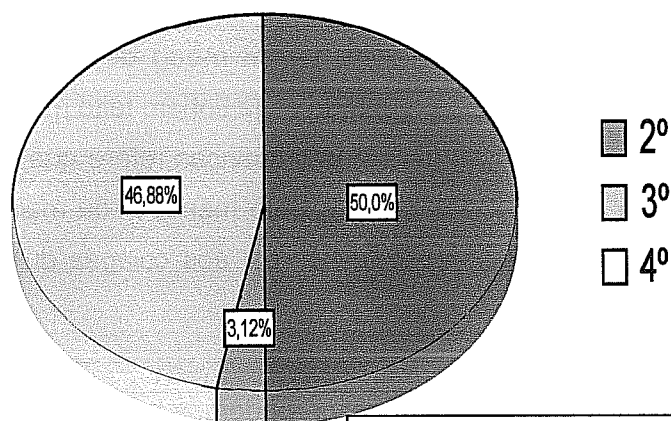


Gráfico 1 – Ano de Escolaridade

Apesar da aplicação dos questionários apenas e só às turmas de 2º e 4º ano de escolaridade, verificamos que existem crianças que referem frequentar o 3º ano. Este facto deve-se à existência de crianças que eventualmente passaram de ano, mas que necessitam de um maior apoio, frequentando e acompanhando

assim as aulas do 2º ano de escolaridade. Metade dos alunos inquiridos, frequentam o 2º ano, pertencendo os restantes ao 3º e 4º ano de escolaridade.

A maioria dos pais destas crianças tem o 4º ano de escolaridade (21,9%, N=14), quer relativamente aos pais, quer em relação às mães a percentagem é igual), de referir porém, que a maioria das crianças refere não saber as habilitações literárias dos pais (46,9%, N=25) e, em termos habitacionais, 90,6% (N=29) dos inquiridos refere ter apenas uma sala, quanto ao nº de casa de banho 62,5% (N=20) diz possuir apenas uma e quando questionados pelo nº de quartos, a maioria das crianças, com 37,5% (N=12) refere ter 3 quartos; 34,4% (N=11) refere ter 2 quartos e existe ainda uma percentagem de 12,5% (N=4) das crianças que refere ter 5 quartos. 84,4% (N=27) das crianças refere não ter nem garagem, nem jardim em casa.

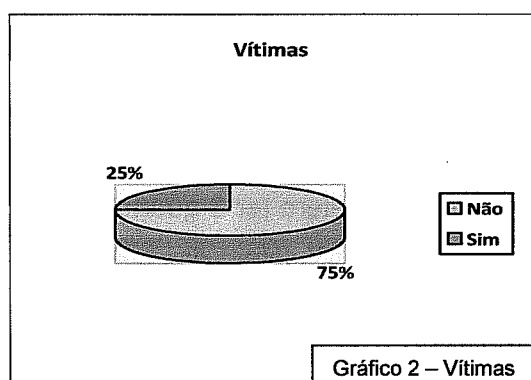
III b) Análise Descritiva dos Resultados da Escola de Intervenção:

No que diz respeito a situações referentes à **própria criança e as vezes que lhe fizeram alguma coisa (agressão verbal, medo de comunicar)**, constata-se que 65,6% (N=21) nunca ficaram sós, existindo porém, 15,6% (N=5) que responder ter ficado sós “duas vezes ou mais” durante o 2º período, sem brincarem com outros colegas porque estes não queriam e mesmo 1 ou mais vezes na semana de aplicação do questionário, com 3,12% (N=1).

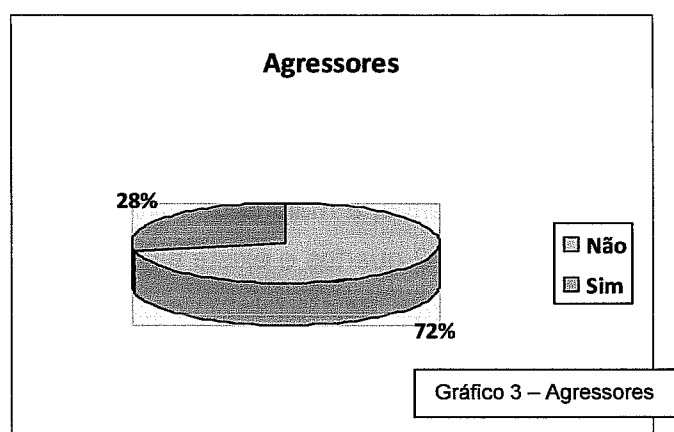
Em relação à pergunta “Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?” verificamos que existe a mesma percentagem, 37,5% (N=12) para as respostas: “nunca me fizeram mal” e “fizeram-me mal 1 ou 2 duas vezes este período”. Existe ainda uma percentagem significativa de crianças que referem que lhes fizeram mal 5 ou mais vezes durante o 2º período lectivo (15,8%, N=5).

No que diz respeito a situações referentes da **própria criança e as vezes que esta fez algo aos colegas (por exemplo: Já fizeste os teus colegas terem medo de ti? - agressão verbal, física...)**, constata-se que quando lhes foi perguntado se já tinham feito mal a colegas durante o 2º período lectivo, verificamos que 50% (N=16) das crianças refere que nunca fez nada de mal, 25% (N=8) refere já ter feito mal aos colegas pelo menos 5 ou mais vezes e 21,9% (N=7) refere que pelo menos 1 ou duas vezes já fez mal aos colegas durante o 2º período.

Assim, em relação às questões a ser vítima ou a ser agressor, podemos transformar as várias variáveis em dicotómicas, agrupando em “**não**” as respostas: “nunca e uma ou duas vezes” e em “**sim**” as restantes. Apenas foram consideradas como situações de vitimação ou de agressão aquelas que o foram de forma persistente. Consequentemente, apresentamos as respostas (percentagens) agrupadas, foi vítima ou agrediu de forma persistente ou não, no 2º período lectivo.



Contamos 8 sujeitos inquiridos como vítimas de agressividade continuada/bullying e 7 sujeitos como autores de agressões a



colegas. Verificamos assim, que uma em cada quatro crianças foi vítima, sendo o número de agressores menor (1 em 3).

Podemos visualizar ainda que alguns dos alunos que são vítimas são também agressores, verificando-se ainda que as crianças vítimas são maioritariamente do sexo masculino e com idades entre os 7 e 8 anos, pelo que os agressores sendo também em maior número do sexo masculino, porém as idades variam entre os 8 e os 12 anos.

Quadro I – Sujeitos Vítimas e Agressores, Género e Idade

Sujeitos	Vítimas		Sujeitos	Agressores	
	Sexo	Idade		Sexo	Idade
1	M	8	12	M	8
3	F	8	13	M	8
8	M	7	16	M	8
10	M	8	19	M	12
12	M	8	20	F	9
14	F	8	25	M	10
15	M	7	26	M	11
16	M	8			

Podemos verificar e afirmar que dos alunos que são vítimas, nomeadamente à crianças que também são autores, como é o caso dos sujeitos 12 e 16. Ao examinar quais os sujeitos que recorrem mais à agressividade física, identificamos: os sujeitos 1 e 3 como vítimas que também batem provavelmente para se defenderem, assim como os sujeitos 14 e 15; e mais uma vez, os sujeitos 12 e 16 que batem sendo como já referido, identificados como vítimas e autores de agressões.

Em relação à pergunta “Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?” que 43,8% (N=14) referem que nenhuma, 25% (N=8) refere que lhes fizeram mal pelo menos uma vez, 31,3% (N=10) refere que lhes fizeram mal duas ou mais vezes nessa semana.

Porém, quando lhes foi perguntado se já tinham feito mal a colegas durante última semana, verificamos que mais de metade dos inquiridos, 59,4% (N=19) das crianças refere que nunca fez mal a colegas, sozinho ou com amigos, 18,8% (N=6) refere já ter feito mal aos colegas, em conjunto com amigos pelos menos 1 vez e 21,87% (N=7) refere que pelo menos 2 ou

mais vezes já fez mal aos colegas, em conjunto com os amigos, durante a última semana de aulas (semana de aplicação dos questionários).

Cada forma de agressão referida pelos alunos participantes no estudo, foi analisada independentemente, uma vez que podiam assinalar mais do que uma resposta. Procedemos a uma análise idêntica para os locais onde as crianças foram vítimas de agressões e abusos por parte de colegas. Nesta escola de intervenção, verificamos que segundo a opinião dos alunos, as formas de vitimação mais frequentes foram: “bateram-me, deram-me murros e pontapés”.

Quanto aos locais da escola, os alunos referem que existe maior agressão em locais tais como: “Recreio” e “Corredores e escadas”. Verificamos ainda que 18,75% dos alunos referem ter sido agredidos noutros locais da escola. Desta forma este estudo apoia o dado encontrado por autores (por exemplo Olweus, 1993; Smith, 1995; Pereira, 2002) que o Bullying é frequente nestes espaços escolares.

Quadro II – Vítimas, Agressores; Formas de Agressão e Locais de ocorrência

a) Vítimas e Agressores	Escola de Intervenção
- Vítimas 3 ou mais vezes	25% (N=8)
- Agressores 3 ou mais vezes	28,1% (N=7)
b) Formas de Agressão	
- Bater	31,3% (N=10)
- Tirar coisas	6,3% (N=2)
- Chamar nomes	12,5% (N=4)
- Falar de mim	12,5% (N=4)
- Não me falar	3,1% (N=1)
- Outras formas	3,1% (N=1)
- Nunca se meteram comigo	31,3% (N=10)
c) Locais de Agressão	
- Recreio	31,5% (N=10)
- Sala de Aula	6,3% (N=2)
- Corredores	12,5% (N=4)
- Cantina	6,3% (N=2)
- Outro	6,3% (N=2)

À pergunta *“De que ano são os meninos que te têm feito mal?”* 40,6% (N=13) das crianças dizem ter sido agredidas por crianças da sua sala de aula. Sendo que 37,5% (N=12) referem nunca terem sido agredidos.

Quadro III – Sala e Idade dos Agressores

	Escola de Intervenção
Os agressores são da minha sala	40,6% (N=13)
São de outra sala	3,1% (N=1)
Mais Velhos	9,4% (N=3)
Mais Novos	9,4% (N=3)

Na questão *“Quem te fez mal?”* 40,6% (N=13) dos Inquiridos refere que nunca lhes fizeram mal, com 21,9% (N=7) encontramos as crianças que referem que quem lhes fez mal foi *“um rapaz”* e *“rapazes e raparigas – ambos”*. Assim:

Quadro IV – Género e Número dos Agressores

	Escola de Intervenção
Um rapaz	21,9% (N=7)
Vários rapazes	9,4% (N=3)
Uma rapariga	6,3% (N=2)
Ambos os sexos	21,9% (N=7)

Relativamente à atitude dos professores face ao Bullying, segundo os alunos inquiridos, verificamos que a maioria das crianças partilha da mesma opinião, referindo, 56,3% (N=18) dos inquiridos que os professores tentam *“Muitas Vezes”* impedir crianças de fazerem mal a colegas. Ainda segundo os alunos inquiridos, 15,6% (N=5) *não tinha opinião* sobre a atitude dos professores. Quanto aos referem que os professores não fazem nada verificamos 9,4% (N=3) e com a resposta *“às vezes”* 18,8% (N=6). Podemos concluir que estes professores, que os alunos referem que nunca intervêm em situações de bullying, ou mesmo que interferem, mas apenas e só *“Às vezes”* são os professores que mais necessitam de ser sensibilizados e formados para intervir. A ausência de atitudes consentâneas dos professores face aos comportamentos agressivos dificulta a sua prevenção e combate, bem como a possibilidade dos alunos intervirem e confiarem em que possa intervir por eles ou mesmo dar-lhes voz.

Quadro V – Atitudes do Professor, segundo a opinião dos Alunos

	Escola de Intervenção
Quase nunca impediram	9,4% (N=3)
Impediram às vezes	18,8% (N=6)
Impediram muitas vezes	15,6% (N=5)

Foram colocadas duas questões aos alunos, uma se “Disseste ao teu professor que outros meninos te fizeram mal na escola?” e outra se “Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?”. Para o estudo das respostas, excluímos os alunos que assinalaram que ninguém se tinha metido com eles. Para os alunos que alguma vez foram vítimas, verificamos que a maioria das crianças agredidas por outros colegas recorre ao professor para o ajudar a resolver a situação, com 46,9% (N=15), existem porém 18,8% (N=6) que não diz ao professor quando lhes fazem mal. E constata-se que apenas 37,5% (N=12) referem contar aos pais, sendo que 18,8% (N=6) diz não contar nada aos mesmos. Verificamos assim que na totalidade existe uma maior percentagem de alunos que comunicam a algum adulto sempre que são agredidos, porém, existe uma maior percentagem de crianças que conta ao professor que foi agredida comparativamente aos pais, sendo a participação destes menor do que a dos professores. Verificamos ainda que os alunos que não contam nada aos pais e aos professores são sempre os mesmos (sujeitos 2, 7, 9, 10, 16, 19, 23, 26)

Quadro VI – Comunicar aos professores ou aos pais

Comunicar a um Adulto	Escola de Intervenção
Não comunicar ao professor	18,8% (N=6)
Não comunicar ao pai/mãe	18,8% (N=6)

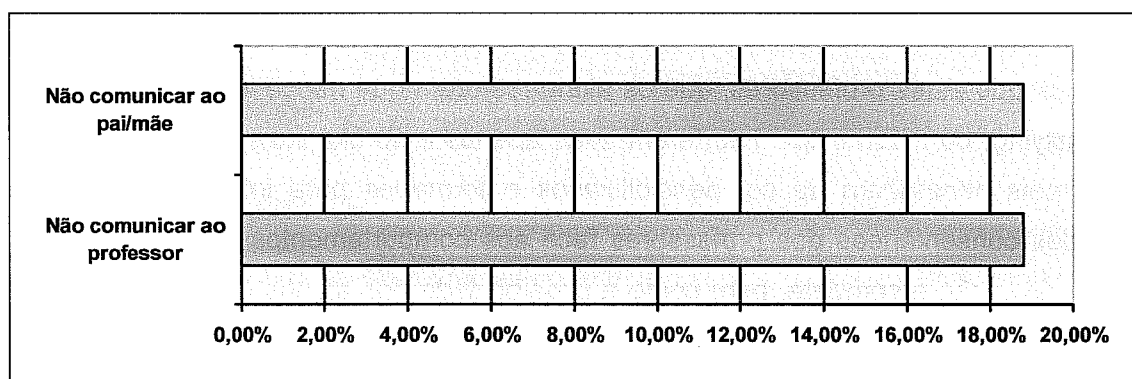


Gráfico 4 – Participação de agressões a pais e professores

No que diz respeito ao apoio de pares, e à questão "Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?", verificamos que 6,2% (N=2) não obtiveram qualquer apoio dos pares, enquanto os restantes foram ajudados de alguma forma

Verificamos ainda que 34,4% (N=11) das crianças diz ter pelo menos um ou dois colegas que o defendem se outros lhe tentam fazer mal; 28,1% (N=9) referem ter 3 ou mais amigos que o defendem e 31,3% (N=10) diz *"Ninguém me fez mal"*.

Porém, quando analisada a mesma questão em termos de sexo verificamos que os rapazes possuem mais ajudas e apoio em momentos difíceis e de agressividades/brigas, com 37,5% (N=12) de rapazes ajudados e 25% (N=8) de raparigas ajudadas.

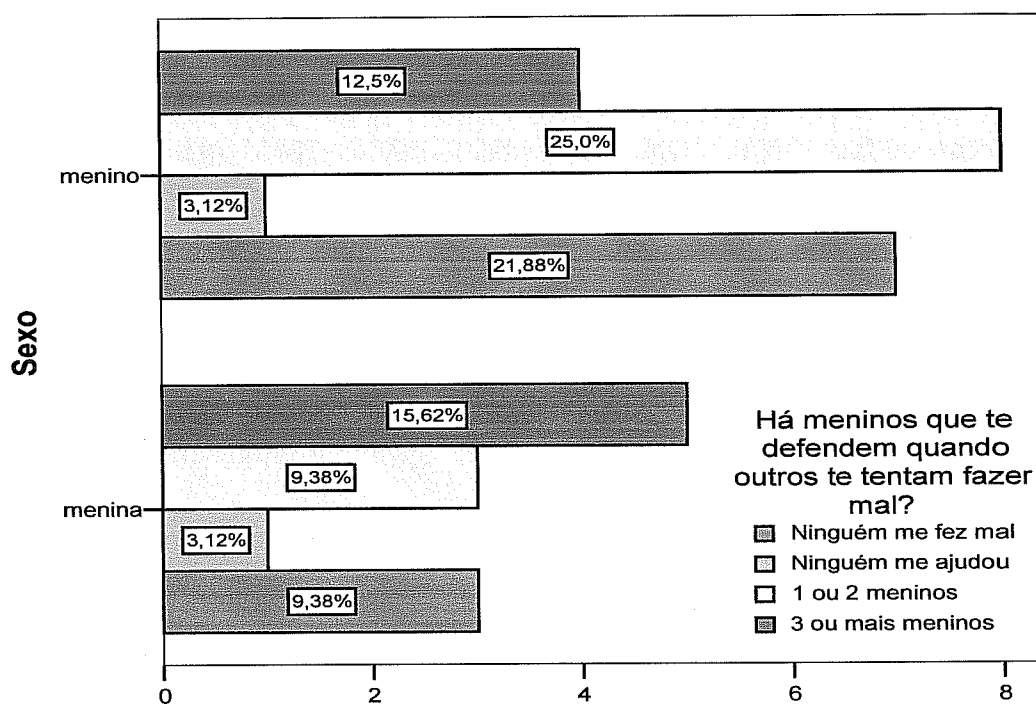


Gráfico 5 – Apoio dos Pares

Quanto à questão "O que fazes quando vês quando estão a fazer mal a um menino da tua idade?" verificamos que uma grande maioria dos alunos, 75% (N=24), tenta ajudar como pode. Este espaço é importante para promover a participação dos alunos e influência sobre a intervenção, uma vez que a vontade de ajudar pode ser mais útil, desde que supervisionada pelo envolvimento de todos os intervenientes activos. 21,9% (N=7) Refere que não faz nada pois é algo que não lhes diz respeito, talvez por medo de

represálias. Os restantes (3,1%, N=1) afirmam que “não faziam nada, mas que achavam que deviam ajudar”.

Quadro VII – Atitudes dos Pais

	Escola de Intervenção
Nada, não é nada comigo	21,9% (N=7)
Nada, mas acho que devia de ajudar	3,1% (N=1)
Tento ajudá-lo como posso	75% (N=24)

Quando foi questionado às crianças “A quantos meninos, na tua sala, fizeram mal?” 34,4% (N=11) refere que nunca viu fazerem mal a colegas de turma; 65,6% (N=21) refere que pelo menos a um ou mais colegas de turma já fizeram mal, foram agredidos.

A Vitimação no Percurso da Ida e Volta para a Escola demonstra que à questão: “Quantas vezes te fizeram mal no caminho da escola?” verificamos que a totalidades das crianças inqueridas refere que nunca se meteram com eles, 100% (N=32) das respostas dadas, tal poderá advir do facto de a maioria dos alunos, 62,5% (N=20) ir para a escola acompanhado (familiares, colegas, vizinhos). Porém, quando questionados: “E fora da escola, alguém te fez mal?” verificamos que 72% (N=23) das crianças referem que não, apesar de existir uma percentagem de 28,2 (N=9) crianças que referem que já lhes fizeram mal fora do contexto escolar.

Relativamente a esta questão podemos verificar ainda que o número de sujeitos agredidos dentro e fora da escola se repetem de alguma maneira. Assim:

Quadro VIII – Sujeitos Agredidos Dentro e Fora da Escola

	Agredidos Dentro da Escola		Agredidos Fora da Escola
	2º Período	Última Semana	
Sujeitos		7	1
	8	8	
	10	10	10
		11	
	12	12	12
		13	13
	14	14	19
	15	15	27
	16	32	32

Já quando a questão é colocada de modo diferente, “Quantas vezes fizeste mal a outros meninos no caminho da escola?” observamos que na sua generalidade responde *Nunca* (84,4%, N=27), porém uma minoria, 15,6% (N=5) refere já ter feito mal a outras crianças a caminho da escola.

Quando foi questionado às crianças o que estas achavam do recreio, estas responderam na sua maioria, com 65,6% (N=21) que brincam com os amigos. 28,1% (N=9) Respondeu que muitos dos colegas só gostam de brincar às lutas e aos empurrões e apenas 6,2% deram como opções de resposta: “não tenho amigos para brincar” e “andam atrás de mim para se meterem comigo”

Quadro IX – Tempos Livres no Recreio

	Escola de Intervenção
Não tenho amigos para brincar	3,1% (N=1)
Andam atrás de mim para se meterem comigo	3,1% (N=1)
Há meninos que só gostam de brincar às lutas e aos empurrões	28,1% (N=9)
Brinco com amigos	65,6% (N=21)

III c) Análise dos Resultados da Escola de Intervenção quanto ao Género:

Em estudos sobre o bullying as variáveis género e idade são aquelas que melhor permitem caracterizar os comportamentos.

No que diz respeito a situações referentes à **própria criança e as vezes que lhe fizeram alguma coisa (agressão verbal, medo de comunicar)**, bem como os locais e formas de agressão, podemos verificar que o estudo de vítimas e agressores durante o 2º período, as raparigas envolvem-se em menos práticas agressivas. Foram menos vítimas que os rapazes e também menos agressivas, sendo as diferenças observadas significativas (Quadro VII).

Relativamente às formas de agressão ambos os sexos recorrem maioritariamente à agressão física (não sendo a diferença muito significativa). E analisando o que se passa quanto aos locais de ocorrência de bullying, verificamos que existem diferenças significativas ainda que a maioria dos jovens inquiridos responda os recreios como o local de maior probabilidade de ocorrência de agressões/bullying.

Quadro X – Vítimas, Agressores; Formas de Agressão e Locais de ocorrência por Género

a) Vítimas e Agressores	Rapazes	Raparigas
- Vítimas 3 ou mais vezes	18,8% (N=6)	6,3% (N=2)
- Agressores 3 ou mais vezes	21,9% (N=7)	6,3% (N=2)
b) Formas		
- Bater	19,1% (N=6)	12,2% (N=4)
- Tirar coisas	6,3% (N=2)	N.S.
- Chamar nomes	9,4% (N=3)	3,1% (N=1)
- Não me falar	3,1% (N=1)	N.S.
- Outras formas	3,1% (N=1)	N.S.
c) Locais		
- Recreio	21,9% (N=7)	9,4% (N=3)
- Sala de Aula	6,3% (N=2)	N.S.
- Corredores	6,3% (N=2)	6,3% (N=2)
- Cantina	6,3% (N=2)	N.S.
- Outros	3,1% (N=1)	3,1% (N=1)

Também ao analisarmos a questão “Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas, podemos verificar, no quadro abaixo, que a maioria das crianças, quer do sexo masculino, quer do sexo feminino, não foram agredidas nenhuma vez, existindo porém, 25% (N=8) dos rapazes e apenas 6,2% (N=2) de raparigas que referem ter sido agredidas pelos colegas duas ou mais vezes.

Quadro XI – Vítimas na última semana de aulas por Género

	Rapazes	Raparigas
Nenhuma	37,5% (N=12)	31,3% (N=10)
Duas ou mais vezes	25% (N=8)	6,2% (N=2)

Ao estudarmos quem é que as crianças identificam como agressores, verificamos que não existem diferenças significativas, excepto a resposta “alunos mais velhos” que foram identificados em maior percentagem pelos rapazes do que pelas raparigas. As raparigas referem como agressores colegas da sua sala de aula. Sendo que em ambos os casos, com 18,8% (N=12), referem que nunca ninguém os agrediu/intimidou.

Quadro XII – Sala e Idade dos Agressores por Género

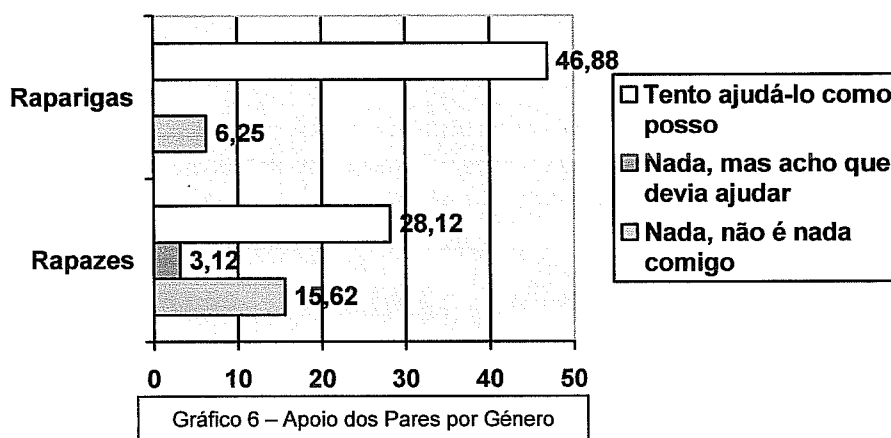
	Rapazes	Raparigas
Os agressores são da minha sala	25% (N=8)	15,6% (N=5)
São de outra sala	3,12% (N=1)	N.S.
Mais Velhos	9,38% (N=3)	N.S.
Mais Novos	6,25% (N=2)	3,13% (N=1)

Na questão relacionada com o facto de as crianças ficarem sozinhas porque os colegas não queriam brincar com elas, verificamos que este facto atingir, de forma sistemática, em maior percentagem os rapazes, bem como de forma esporádica, em que as raparigas apresentam sempre valores inferiores.

Quadro XIII – Isolamento no Recreio por Género

Ficar só no recreio	Rapazes	Raparigas
Nunca ficaram sós	37,5% (N=12)	28,1% (N=9)
Ficaram sós uma ou duas vezes este período	12,5% (N=4)	3,1% (N=1)
Ficaram sós uma ou mais vezes esta semana	12,5% (N=4)	6,3% (N=2)

Anteriormente já foi relacionado o género com o apoio dado pelos pares em situações de agressão, onde verificamos que para os rapazes este apoio e ajuda é dado por um ou dois colegas (25%, N=8), sendo que as raparigas dão maioria de respostas “três ou mais colegas” (15,6%, N=5). Quando questionados sobre a atitude que tomam face a um colega agredido, que esteja a ser vítima de determinado abuso, verificamos que os rapazes (quase 50%, N=15) respondem “*Tento ajudá-lo como posso*” bem com as raparigas com 28,1% (N=9).



Relativamente à opinião que as crianças têm acerca da atitude dos professores segundo o género verificamos:

Quadro XIV – Atitudes do Professor, segundo Género

	Rapazes	Raparigas
Quase nunca impediram	9,4% (N=3)	N.S.
Impediram às vezes	15,6% (N=5)	3,1% (N=1)
Impediram muitas vezes	25% (N=8)	31,3% (N=10)

Às questões “Disseste ao teu professor que outros meninos te fizeram mal na escola?” e “Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?” podemos verificar:

Quadro XV – Comunicar aos professores ou aos pais, segundo Género

Comunicar a um Adulto	Rapazes	Raparigas
Não comunicar ao professor	15,6% (N=5)	3,1 (N=1)
Não comunicar ao pai/mãe	15,6% (N=5)	3,1% (N=1)

III d) Análise dos Resultados da Escola de Intervenção quanto à Idade:

No estudo de vítimas e agressores face à idade é possível verificar que as crianças mais novas são as crianças que apresentam maior envolvimento em situações de bullying, quer em termos de vitimação, quer em termos de agressão. Sendo também as crianças mais novas que apresentam recorrer frequentemente à agressividade física. Em relação aos locais onde ocorrem as agressões verificamos que independentemente da idade e do sexo, a maioria dos inquiridos anunciam que é o recreio (25%, N=8).

Quadro XVI – Vítimas, Agressores; Formas de Agressão e Locais de ocorrência por Idade

a) Vítimas e Agressores	7	8	9	10	11	12
- Vítimas 3 ou mais vezes	9,4%	15,6%	_____	_____	_____	_____
- Agressores 3 ou mais vezes	3,1%	12,5%	3,1%	3,1%	3,1%	3,1%
b) Formas						
- Bater	15,6%	15,6%	_____	_____	_____	_____
- Tirar coisas	3,1%	3,1%	_____	_____	_____	_____
- Chamar nomes			6,3%		3,1%	3,1%

- Não me falar	_____	_____	_____	_____	3,1%	_____
c) Locais	7	8	9	10	11	12
- Recreio	6,25%	15,62%	_____	3,1%	3,1%	3,1%
- Sala de Aula	_____	3,1%	3,1%	_____	_____	_____
- Corredores	6,3%	6,3%	_____	_____	_____	_____
- Cantina	3,12%	_____	3,1%	_____	_____	_____
- Outros	_____	3,1%	_____	_____	3,1%	_____
- Em lado nenhum	_____	_____	_____	12,5%	9,4%	_____

Em relação às crianças agredidas durante a última semana de aulas (semana de aplicação do questionário) verificamos mais uma vez que são as crianças mais novas que apresentam níveis de vitimação, com incidência na resposta “duas ou mais vezes”. Foi possível verificar que 18 crianças referem que lhes fizeram mal, entre uma a três ou mais vezes, tendo 14 dessas crianças idades entre os 7 e 8 anos.

Quadro XVII – Vítimas na última semana de aulas por idade

	7	8	9	10	11	12
Nenhuma	6,25%	15,6%	6,3%	25,2%	12,5%	12,5%
Duas ou mais vezes	15,2%	12,5%	_____	3,12%	_____	_____

Relativamente à questão “De que anos são os meninos que te têm feito mal?” verificamos que 37,5% (N=12) refere que são da mesma turma e 9,4% (N=3) refere que são crianças mais velhas as que lhes fazem mal.

O apoio dos pares também foi estudado podendo verificar-se que são as crianças mais novas que possuem mais ajudas e apoio por parte dos colegas, sendo que as crianças de 7 e 8 anos apresentam igual percentagem (15,6%, N=5) à resposta “1 ou 2 colegas defendem-me quando outros me fazem mal” comparativamente às crianças mais velhas. As crianças de 8 anos referem ainda, com 12,5% (N=4) que possuem 3 ou mais colegas que o defende. O mesmo se verifica quando foi perguntado o que fazem para ajudar colegas que estão a ser agredido, são as crianças de 7 (18,8%, N=6) e 8 (25%, N=8) anos que mais ajudam e apoiam outros.

À pergunta “Quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos (as) não queriam brincar contigo”, verificamos que são as crianças mais novas que na maioria das vezes ficam sozinhas, ainda que não seja muito significativo.

Quadro XVIII – Isolamento no Recreio por Idade

Ficar só no recreio	7	8	9	10	11	12
Nunca ficaram sós	6,3%	12,5%	6,3%	15,6%	12,5%	12,5%
Ficaram sós uma ou duas vezes este período	6,3%	9,4%				
Ficaram sós duas ou mais vezes esta semana		9,4%	6,3%		3,1%	

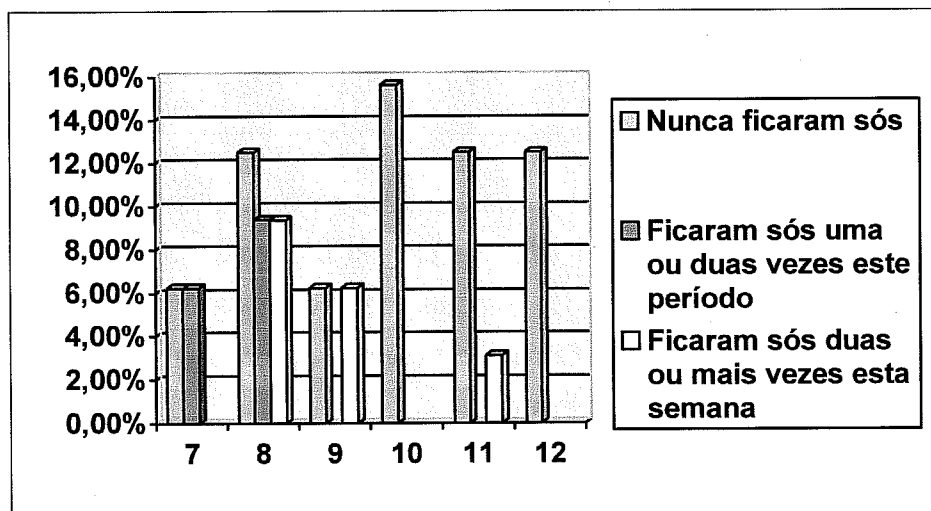


Gráfico 7 – Isolamento no recreio por Idade

Em relação à opinião dos alunos, segundo a idade, em relação às atitudes dos professores para impedirem situações de agressividade entre colegas, foi possível observar que para a resposta “*Quase nunca impediram*” apenas três sujeitos respondem, tendo estes 7, 8 e 11 anos de idade. À resposta “*Às vezes*” responderam quatro sujeitos com 7, 8, 10 e 12 anos; às resposta “*Muitas vezes*” reponderam 18 sujeitos de todas as idades, sendo os de 7 e 10 anos com maior credibilidade nas atitudes dos professores com percentagem de 12,5 respostas para cada uma das idades correspondentes.

Comunicar a adultos actos de agressões sofridos – As crianças mais novas com 7 e 8 anos são as que mais recorrem aos professores para comunicarem tais actos, com 18,8% (N=6) e 15,6% (N=5) respectivamente. Os alunos com 10 anos também revelaram falar com os professores (12,5%, N=4), sendo que nas restantes idades referem não dizer nada aos professores. Existem ainda uma percentagem de crianças que refere que nunca ninguém lhes faz mal (28,1%, N=11). Tal como anteriormente, face aos professores, verificamos que são as crianças com 7 e 8 anos as que mais relatam aos pais actos de agressividade vivenciados com 12,5% (N=4) e 15,6% (N=5), respectivamente.

III e) Análise de Conteúdo ao Focus Group Realizado

As características e interesses pelo brincar, por parte das crianças, são definidas em função do tempo e do espaço existentes para a brincadeira acontecer.

Brincar é o modo de viver e de crescer de todas as crianças, como tal é necessário atender às necessidades destas, face aos espaços lúdicos dentro do espaço escolar, no sentido de possibilitar um melhor ambiente, mas essencialmente considerar o jovem como sujeito da acção verdadeiramente envolvido e incitado a participar e a assumir responsabilidades. Tal poderá acontecer quando as crianças poderem opinar sobre o que lhes diz respeito, nomeadamente sobre materiais e organização de espaços para o usufruto do tempo livre e de recreio.

Quadro XIX – Como gostavas que fosse a tua escola? Que actividades e material gostavas que esta tivesse?

Categorias	Subcategorias	Citações
Interesses	Jogos de Pátio	<p><i>"B...": Mais jogos e livros, balizas...</i></p> <p><i>"N...": Muitos brinquedos para as crianças brincarem, muitos jogos, quadros novos</i></p> <p><i>"I...": Jogos, baloiços, espaldares, uma ponte com tinha antes, mas agora foi tirada que dava para passar de uns baloiços para os outros.</i></p> <p><i>"F...": Mais um campo de futebol e um espaço para jogar aos berlindes.</i></p> <p><i>"Maioria" – Mais brinquedos, jogos e materiais.</i></p>

No quadro acima, podemos verificar que as crianças participantes no estudo sabem exactamente o que querem demonstrando aquilo que sentem que faz falta na escola para se sentirem melhor e melhor para brincar, com por exemplo, mais e variados jogos e materiais.

Não podendo especificar todas as crianças, tendo em conta que na abordagem de focus group realizada, a maioria das crianças quando dava a sua opinião, não referia o nome, podemos ainda verificar que a maioria partilha da mesma opinião no sentido em que os materiais que pretendem para a escola que frequentam se tocam, por exemplo: *"jogos, baloiços, livros – materiais"*.

Quadro XX – Como ajudas a melhorar e a organizar a tua escola (pátio, sala de aula...)?

Categorias	Subcategorias	Citações
Responsabilidade	Cuidar	<p><i>“A...”: Não estragando, nem partindo o material</i></p> <p><i>“Fi...”: Os corredores deviam ser mais largos, e devíamos pendurar mais coisas para ficar mais bonito e não ficar sujo...</i></p> <p><i>“F...”: Tento não desarrumar as coisas</i></p>
	Limpeza	<p><i>“R...”: Deitar o lixo para o caixote</i></p> <p><i>E: Limpamos o pátio, porque às vezes deitamos lixo para o chão e não devíamos</i></p> <p><i>“N...”: Para o pátio ficar bonito e arrumado devemos apanhar o lixo, e na sala arrumo o material. Gostava que os corredores fossem pintados e muito mais largos, com bonecos ou flores.</i></p> <p><i>“l...”: Quando os auxiliares saem eu costumo ir varrer o espaço onde ficamos – INTERVIR – e também os corredores, mas os meus amigos também ajudam claro, não conseguia fazer tudo sozinho</i></p>

Na segunda questão colocada, podemos verificar que as crianças que participaram no estudo, referem ajudar a melhorar a escola, demonstrando algum senso de responsabilidade face ao espaço onde passam a maioria dos seus dias, através da preservação dos espaços/materiais e da limpeza dos mesmos.

É desta forma, que se qualifica o que se entende por voluntariado e participação, enfatizando-se que para tal, é preciso ter recursos e condições de “empowerment”, envolvimento efectivo e sentimento de pertença. A participação e o voluntariado aqui propostos, podem ter diversos efeitos simultâneos, possibilitando aos jovens adquirir experiências que lhes ajudam a amadurecer e a conhecer mais e melhor seus respectivos contextos (escola, família, bairro), no sentido de realização de um desenvolvimento saudável e sustentável das suas comunidades. (Marques, A., Neto, C. e Pereira, B., 2001)

Na mesma questão, dividimos as diversas respostas por dois subgrupos, sendo que existem crianças que referem que apenas cuidam, não estragando ou mesmo não desarrumam materiais. Tocando-se tal ponto com o segundo subgrupo – Limpeza, onde a maioria das crianças refere que têm práticas de limpeza do pátio e corredores, mas essencialmente que os corredores apesar de limpos deveriam ter mais materiais e enfeites para tornar a escola mais acolhedora. Este ponto toca-se com a primeira questão colocada – *“Como gostavas que fosse a tua escola?”*

Quadro XXI – Quando tens um problema na escola, tens alguém a quem recorrer (dentro da escola) para falares e te ajudar a resolver o problema?

Categories	Subcategories	Citações
Adultos	Confiança	<p><i>“Maioria, 2º e 4º ano”:</i> Sim.</p> <p><i>“Maioria, 2º e 4º ano”:</i> Professores, auxiliares, amigos</p> <p><i>“I...”:</i> Eu só tenho o meu professor, não tenho muitos amigos.</p> <p><i>“N...”:</i> Tenho, os auxiliares, o Sr. António e a Dona Cristina, e os professores. E tenho muitos amigos</p> <p><i>“I...”:</i> Sim, o Nuno, o Márcio, os meus amigos e também as meninas do INTERVIR e a minha professora.</p> <p><i>“F...”:</i> Sim à professora Ana e aos auxiliares, mas não me costumam fazer mal</p>

Nesta questão a maioria das crianças respondeu sim, verificamos as expectativas e crenças dos estudantes com a ascensão social por meio da educação, a sua confiança nos professores e auxiliares da escola e as suas dificuldades por conta da violência que lança os seus “tentáculos” nas escolas. Isto é, a maioria das crianças tem a quem recorrer dentro da escola quando possuem algum problema ou preocupação.

Quadro XXII – Quando vês colegas teus a discutirem ou a baterem o que fazes?

Categories	Subcategories	Citações
Conflito/Agressão	Diálogo	<p><i>“S...”:</i> Vou separá-los</p> <p><i>“M...”:</i> Tento separá-los, ajudo-os a falarem e a fazerem as pazes</p> <p><i>“R...”, “Manuel”, “André” – a maioria:</i> Ajudamos a separá-los e a conversarem para serem amigos</p> <p><i>“Meninas 4º”:</i> essa não é a melhor solução, devíamos de ajudá-los a conversar e a darem um aperto de mão</p> <p><i>“In...”:</i> Vou ajudar o meu amigo que está a levar porrada, falo com o outro para parar e fazerem as pazes...</p>
	Adultos	<p><i>...depois se for preciso chamo um adulto. (“Ivan” cont).</i></p> <p><i>“G...”:</i> Eu vou chamar os auxiliares ou os professores.</p> <p><i>“N...”:</i> Vou chamar uma pessoa para me vir ajudar a separá-los. Mas essa pessoa tem que ser mais velha porque se for mais pequenos ou mais novo não consegue ajudar</p> <p><i>“ML...”:</i> Vou chamar os auxiliares</p>
		<i>“B...”:</i> Eu vou e dou um tapão nos dois...

	Bater	<i>"F...": Se for na minha prima bato também. Senão digo à professora</i> <i>"Bianca, 2º ano": Se for o meu primo vou ajudá-lo e bato nos outros que lhe estão a fazer mal</i>
--	-------	---

À questão “Quando vês colegas teus a discutirem ou a baterem o que fazes?”, verificamos muitas das crianças referem utilizar o diálogo para resolver problemas de violência, sendo que muitas delas referem recorrer com frequência aos adultos, sejam estes professores ou auxiliares. Houve apenas duas crianças que responderam que também batem, isto é, recorrem a violência para defender amigos próximos e familiares (primos, irmãos).

Parece-nos interessante verificar que a frequência com que determinadas crianças recorrem à violência é não mais que antecipar os conflitos, sendo que segundo a autora Paula Silveira (2008) “conflito não é mais do que a inteligência a exercitar-se, a questionar informações, a conferir soluções. Gerir eficazmente um conflito é, pois, utilizar a energia e criatividade dos grupos, resultantes da aplicação da inteligência colectiva a um dado problema. Já a luta e o uso constante da violência é basicamente um jogo de Perde-Perde. Todavia, como há sempre um interveniente que perde mais que o outro, é comum chamarem-lhe jogo do Perde-Ganha. O jogo, violência acaba quando um dos intervenientes consegue enfraquecer de tal modo o outro que o obriga a ir para a mesa de Negociação numa posição de inferioridade.”

Ainda segundo a autora, Paula Silveira (2008), “a resolução é basicamente, um jogo de Ganha-Ganha, onde o objectivo não é nem o de medir forças, nem o de silenciar vozes. Trata-se de resolver o problema. A comunicação dos grupos envolvidos na dinâmica da Resolução substitui todos os comportamentos típicos da Luta e Violência (anulação de diferenças) por comportamentos típicos dos grupos de criatividade.” Pelo que verificamos que muitas das crianças recorre aos adultos para os ajudar a resolver conflitos e violências existentes no sentido de exporem os seus problemas e assim deixarem de lado comportamentos violentos para com os colegas.

Quadro XXIII – Como achas que a escola participa quando existem casos de brigas/violência entre colegas?

Categorias	Subcategorias	Citações
	Diálogo	<i>"Ma...": Os professores falam com esses meninos</i> <i>"ML...": Os professores e a directora falam com os meninos e com os pais deles a dizerem que se portaram mal.</i> <i>"A...": Falam com os pais desses meninos</i> <i>"F...": Chamam a polícia, para conversarem com os meninos e jogarem à bola com eles</i>

Escola		<p>“N... ”: <i>Vai resolver os problemas, falam com os meninos e com os pais deles, que não deviam de fazer aquilo e assim, deviam ser todos amigos...</i></p> <p>“I... ”: <i>Zangam-se como é claro, e ralham com os alunos e castigam quem faz mal. Não podem ir para o recreio brincar e assim. Conforme o problema que for falam com os pais, mas outras vezes não.</i></p> <p>“Ir..., Sr... ”: <i>Têm de pagar e os professores falam com os pais e com a polícia.</i></p>
	Castigo	<p>“B... ”: <i>Eu subi ao telhado com outros meninos e partimos um vidro, depois os professores chamaram-nos para uma sala onde falaram connosco e deram-nos castigos. Não podíamos jogar mais à bola e nos intervalos tínhamos de estar dentro da escola e não no recreio, a fazer pinturas e outras coisas...</i></p> <p>“Meninas (os) 4º ano ”: <i>Ajudam, interferem e castigam</i></p>

No quadro acima, verificamos uma vez mais que as crianças confiam nos adultos para os ajudarem a resolver problemas de violência e violência continuada no tempo. Podermos identificar mais uma vez o método da Negociação como algo produtivo quer para as relações entre colegas, quer para um conhecimento consistente por parte dos professores e restantes adultos face aos comportamentos e relações entre os alunos no contexto escolar.

A prevenção primária compreende processos contínuos que incluem o trabalho de valores, atitudes e comportamentos (tanto dos adultos como das crianças e jovens), que se podem alterar apenas a longo prazo. No momento em que realçamos o conflito na escola, gostaríamos de chamar à atenção a capacidade da escola em perceber a existência do conflito e a sua capacidade de reagir positivamente a ele, transformando-o em ferramenta do que chamamos de tecnologia social, uma vez que o aprendizado de convivência e gestão do conflito são para sempre.

As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas onde o diálogo é permanente, objectivando ouvir as diferenças para melhor decidirem

Quadro XXIV – E tu como achas que podes participar, o que podes fazer para ajudar a resolver casos de brigas/violência?

Categorias	Subcategorias	Citações
Participação	Diálogo	<p>“Sr... ”: <i>Chamar os auxiliares para falarem com eles</i></p> <p>“Meninas(os) 4º ano ”: <i>Quando toca para o intervalo falar com os colegas para não se meterem em confusões e falarem todos uns com os outros</i></p> <p>“N... ”: <i>Tentar separá-los e falar</i></p> <p>“I... ”: <i>Separá-los, chamar um adulto para conversar com quem é mau e faz mal aos outros.</i></p>
		<p>“Meninas(os) 4º ano ”- <i>Ajudar os outros para não brigarem e serem amigos</i></p>

	Amizade	<p>“S...”: <i>Separá-los e por um em cada canto e mais tarde falam para poderem voltar a serem amigos</i></p> <p>“F...”: <i>Tentar separá-los, mas também tento convencê-los a pedirem desculpa um ao outro para irem brincar.</i></p> <p>“B...”: <i>Falar com os colegas que costumam andar à briga para não se zangarem, nem se magoarem, porque é melhor ter amigos</i></p>
--	---------	--

De um modo geral, verificamos face à questão “E tu como achas que podes participar, o que podes fazer para ajudar a resolver casos de brigas/violência?” que a maioria das crianças apenas recorre ao diálogo devido a processos de conhecimento e amizade que têm uns para com os outros, sendo que pouco fazem em termos de arranjar estratégias e castigos para que deixem de existir situações de violência, verificando-se que a influência das crianças sobre o seu contexto é pouca. São necessárias estratégias de envolvimento dos jovens, inovação nos programas e actividades escolares e consciência de que as crianças também devem ter um papel nas tomadas de decisões face a actividades, regras, castigos, entre outros aspectos que lhes dizem respeito.

É a **inovação**, que implica a adopção de um espírito de experimentação e inclusão nos processos de mudança, nos programas de prevenção e nas respostas concretas face aos problemas sociais identificados; é neste sentido que as escolas devem incluir no seu regulamento interno, bem como nos seus projectos educativos a promoção da **ligação** à comunidade, implicando activamente o reconhecimento da importância da participação do (s) grupo (s) sociais e o desenvolvimento do **empowerment** comunitário, que implica um esforço de compreensão das pessoas e dos seus contextos (Rappaport, 1987; cit. por Ornelas, 2002), permitindo permanentemente proporcionar oportunidades para que a comunidade ganhe maior controlo sobre o que lhe diz respeito e, através de mecanismos de liderança partilhada, promova a participação e a educação para a não-violência ou ainda a valorização de estilos de vida saudáveis como a prática de exercício físico, a alimentação variada e equilibrada, os cuidados de saúde, como a prevenção do tabagismo e outras drogas. (cf. Zimmerman, 2000); cit por Ornelas e M^a João Vargas Moniz, 2007)

Capítulo IV: Discussão dos Resultados

Após a realização de uma análise descritiva de forma detalhada e exploratória, pretendemos agora confrontar os dados obtidos com a revisão de literatura efectuada, procurando fazer

uma relação de estudos efectuados com os resultados do nosso próprio estudo. Como já tinha sido referido antes, este estudo contou com a participação de 32 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos de idade. Verificamos que a maioria das crianças inquiridas é do sexo masculino (62,5%, N=20).

- Averiguar a existência bullying nas crianças/jovens da escola do Ensino Básico e Jardim da Infância do Vele de Alcântara, relacionando idade e sexo:

Na análise realizada verificamos que durante o 2º período de aulas 25% (N=8) dos alunos participantes no estudo sofreu algum tipo de agressividade de forma contínua e persistente, sendo esta agressividade considerada bullying no sentido em que se repete ao longo do tempo. Das crianças vítimas, a maioria é do sexo masculino, incidindo na faixa etária dos 7 e 8 anos de idade. Segundo Rayner et. al. (1997) *“o bullying diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão repetida ao longo do tempo.”*, e ainda segundo Olweus (1993) *“...este comportamento não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas passa a ser regular”*.

As crianças rapazes com idades entre os 10 e os 12 anos, são os que apresentam maiores respostas face à situação de agressores, existindo porém crianças de 8 anos inseridas na categoria de Bullies. Sendo notório que a maioria das crianças agredidas sofreu fisicamente, através de murros e pontapés (31,3%, N=10) e que esta violência foi maioritariamente praticada por rapazes (18,8%, N=6) com idades de 7 e 8 anos, não diferenciando muito das raparigas com 12,5% (N=4).

Diversas investigações indicam que os rapazes estão envolvidos no bullying, tanto como vítimas como provocadores, mais frequentemente do que as raparigas (Kuther & Fisher, 1998; Olweus, 1994, cit por Carvalhosa, 2002). A frequência do bullying diminui com o aumento dos anos de escolaridade (DeHaan, 1997; Olweus, 1993; Salmon, James & Smith, 1998, cit. por Carvalhosa, 2002)). E os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas e a frequência de serem ameaçados diminuiu à medida que aumenta a idade (Olweus, 1994; Sullivan, 2000, cit. Por Carvalhosa, 2002).

Em ambos os sexos verificou-se ainda uma convivência de respostas dadas face ao recreio (pátio escolar) como o local onde existem ocorrências de violência, os rapazes destacam-se com 21,9% (N=7) de respostas dadas, em que foi ainda possível verificar que esta convivência de respostas atinge todas as idades existentes em estudos, isto é, dos 7 aos 12 anos, todas as

crianças concordam que o recreio é o local onde existe mais agressividade e agressividade continuada. Outros locais foram apontados para a ocorrência de tais abusos, nomeadamente os corredores, a sala de aula e o refeitório com menos probabilidade de acontecer.

A autora Sónia Seixas (2005), sugere *“a criação de ambientes onde sejam valorizados a amizade, solidariedade e o respeito à diversidade, para a adopção de relacionamentos sociais positivos e maior participação e envolvimento dos alunos em actividades escolares, refere ainda que os melhores resultados são obtidos por meio de intervenções precoces que envolvam pais, alunos e educadores.”*

No que diz respeito à sala/idade dos agressores, com 40,6% (N=13) estão as crianças que referem que estes (os agressores) são da própria sala de aula, com maior incidência mais uma vez nos rapazes de 7 e 8 anos (27,7%, N=9), existindo uma pequena percentagem de crianças que refere que são alunos mais velhos que os agridem (9,4%, N=3). Tal facto deve-se *“a um desequilíbrio de poder é encontrado no centro da dinâmica do bullying, isto é, quando um aluno (mais velho ou mais forte, ainda que da mesma idade) ou um grupo de alunos, dizem ou fazem coisas desagradáveis a outro ou gozam com ele de uma forma que ele não gosta.”* (Olweus, 1993; Pereira et al., 1994, cit. por Carvalhosa, Lima & Matos, 2002).

O mesmo é verificado na questão relativa ao género e ao número de agressores, verificando-se que 21,9% (N=7) das crianças refere que é apenas um rapaz que os agride e com a mesma percentagem estão as crianças que referem *“ambos os sexos”*.

Quanto às atitudes dos pares, podemos verificar que a maioria das crianças refere ajudar os colegas em situações de agressão e intimidação, com 75% (N=24), porém 21,9% (N=7) diz que não faz nada e uma ínfima parte responde *“Nada, mas acho que devia ajudar”* (3,1%, N=1), aqui verificamos casos de ocorrência de bylling conhecidos e assistidos por parte de todos os alunos dentro da escola, conferindo que o factor *“testemunho”*, prevalece com maioria de respostas positivas.

“Tanto o bullying como a vitimação têm consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e testemunhas.” (Rayner et. al., 1997). Também Lopes Neto (2005) refere *“... muitas testemunhas acabam por acreditar que o uso de comportamentos agressivos contra os colegas é o melhor caminho para alcançarem a popularidade e o poder e, por isso muitas vezes, tornam-se autores de bullying. Porém,*

quando as testemunhas interferem e tentam cessar o bullying, essas acções são efectivas na maioria dos casos.”

O factor apoio por parte de adultos, isto é a maneira como estes abordam a questão, se conversam ou impedem de alguma maneira que a agressividade e agressividade continuada ocorram, demonstrou que a maioria das crianças confia nos adultos para dialogar e contar as situações de bullying que ocorrem continuamente, sendo estes maioritariamente os alunos rapazes também por serem os que mais se envolvem em situações de conflito e brigas; ainda que a percentagem de crianças que não comunica ao professor situações de agressividade sejam idêntica à percentagem de crianças que não comunica aos pais tais factos (18,8%, N=6).

Mais uma vez verificamos que são os rapazes que não o fazem e aqui, os rapazes mais velhos têm maior incidência. Tal deve-se pelo facto de as crianças de 8 anos envolvidas em situações de bullying, serem agressores, mas por sua vez também serem vítimas e como tal denunciam mais que as crianças de 11 e 12 anos que apenas se apresentam como agressores. Como crianças mais velhas que são, possuem uma maior consciencialização dos seus actos e não recorrem aos adultos para abordarem questões relacionados com o bullying por medo de represálias. O mesmo acontece com as crianças mais novas (7 e 8 anos) e que apenas são vítimas, não recorrem aos adultos para denunciar tais casos de agressões por recreio dos agressores ou mesmo por incredibilidade quanto aos adultos resolverem o problema.

“A maioria dos alunos não se envolve directamente em actos de bullying e geralmente esse clima de silêncio pode ser interpretado pelos agressores como afirmação de seu poder, o que ajuda a acobertar a prevalência desses actos, transmitindo uma falsa tranquilidade aos adultos. (Lopes Neto, 2005)

O envolvimento dos adultos e nomeadamente dos pais, enquanto educadores primários, pode sem dúvida ser uma via para reduzir tais comportamentos agressivos. *“Os pais passam a conhecer melhor as actividades aí realizadas, passam a ser elementos dinamizadores dessas actividades e não espectadores passivos. Deixam de ter apenas o papel de controladores e de apenas serem chamados à escola por questões problemáticas: avaliação, indisciplina, faltas...” (Pereira, 2002)*

“A participação activa permite a intervenção, no sentido de melhorar e evitar a crítica que visa a despreocupação/destruição. Por exemplos, festas ou lanches produzidas em conjunto por professores, pais e alunos, estendendo-se à comunidade/bairro podem ser um bom começo para uma participação mais efectiva.” (Pereira, 2002)

Na semana de aplicação do questionário, última semana de aulas antes do término do 2º período lectivo, foram também os rapazes que mais vezes foram agredidos (N=12) não sendo a diferença significativa face às raparigas (N=10) para a resposta “duas ou mais vezes esta semana”. Mais uma vez é notório que tal situação incide sobre os alunos mais novos (7 e 8 anos). São também os rapazes que ficam mais vezes sozinhos no recreio, sem colegas para brincarem, 12,5% (N=4, 8, 9 e uma criança de 11 anos) na última semana e 12,5% (N=4, 7 e 8 anos) no período. Face ao recreio, a maioria das crianças refere que brinca com os amigos (65,6%, N=21), mas das crianças que referem ficar só e mesmo outras que até brincam e gostam do recreio, 28,8% (N=9) dizem que existem crianças/colegas que só gostam de brincar às lutas e aos empurrões.

“As preferências pelas actividades lúdicas e recreativas estão relacionadas com o género e com a idade das crianças. Os rapazes envolvem-se em actividades mais físicas do que as raparigas (Cullen, 1993; cit. Por Pereira, 2002). Os rapazes são mais activos do que as raparigas e necessitam de mais espaço para os seus jogos (exemplo: futebol/rapazes; elástico/raparigas). Estes dois motivos podem determinar a sua preferência pelas actividades ao ar livre. As raparigas, nos seus jogos no exterior, são muitas vezes importunadas pelas correrias dos rapazes ou pelas bolas com que estão a jogar.” (Pereira, 2002)

“Os jovens que compartilham relações de comunidade com adultos, como por exemplo durante um jogo desportivo, actividades/serviços de bairro e celebrações (festas de bairro...) possuem mais práticas encorajadoras de compromisso de jovens, tendendo a diminuir o sentimento de isolamento entre jovens e adultos.” (Bronfenbrenner, 1970; Modell & Goodman, 1990; Steinberg, 1991, cit. por Zeldin e Topitzes, 2002).

“É importante que educadores, gestores, pais e alunos tomem consciência de que é direito de crianças e adolescentes estudarem num ambiente saudável e isto inclui que todos sejam aceites e respeitados nas suas diferenças e, conscientes, trabalhem para que estes direitos sejam garantidos.” (Isabel Freire, 2001)

- Averiguar a importância da participação e o contributo dos alunos para questões de agressividade na escola e melhoria na mesma - FOCUS GROUP:

O Focus Group realizado, isto é, a “Discussão de Grupo” que se aplicou na Escola do Ensino Básico e Jardim-de-infância de Vale de Alcântara, surgiu com o intuito de envolver as crianças naquilo que lhes diz respeito, ou seja, a escola e todo o espaço a ela inerente, espaço esse que é seu, sendo que é nele que passam a maioria do seu tempo diário, e anual. O método surgiu numa perspectiva das crianças e jovens interagirem e desenvolverem o seu pensamento face às situações de agressividade existentes nas escolas e quando estas passam de agressividade a algo mais demoroso e prolongado no tempo. Situações que são vistas e vividas pelas crianças desta escola.

Este debate possibilitou às crianças um sentimento de pertença e envolvimento naquilo que é delas, falando e expondo opiniões, dando maior confiança para participarem no seu futuro de modo activo, pois os adultos que por ali passam, são isso mesmo, meros passageiros (professores, auxiliares, outros técnicos). Apesar de todas as regras e regulamento interno da escola é importante, as crianças sentirem que são ouvidas e que as suas opiniões, interesses são tidos em conta.

Ao realizarmos um focus group no nosso estudo, tivemos como principal objectivo verificar a opinião dos alunos/estudantes da escola onde o nosso estudo foi realizado, no sentido de identificar possíveis mudanças na escola para melhoramento do tempo vivido em espaço escolar, bem como identificar possíveis redes de suporte que as crianças têm ou não dentro da mesma. Só assim fará sentido intervir, se realmente a intervenção for ao encontro das necessidades e carências dos jovens, bem como do desenvolvimento aceitável de permanência na escola.

Relativamente a materiais e organização de espaços para o usufruto do tempo livre/recreio e actividades em espaço escolar as crianças referiram na sua maioria que é importante ter brinquedos e materiais para jogos desportivos ou não, mas também material escolar novo, como quadros. É notório que todo o ambiente e condições inerente é uma mais-valia ou não para o desenvolvimento positivo e por sua vez, construtivo de um crescimento saudável de escolhas e decisões. Face a isto, o autor Lopes Neto (2005) sugere para a importância de criar ambientes onde sejam valorizados a amizade, solidariedade e o respeito à diversidade, para a adopção de relacionamentos sociais positivos e maior participação nas actividades escolares, refere ainda que os melhores resultados são obtidos por meio de intervenções

precoces que envolvam pais, educadores e alunos no sentido de apurar aquilo que falta para a criação de tempos escolares agradáveis.

Na segunda questão colocada, verificamos que existem crianças que referem ajudar a melhorar a escola, demonstrando algum senso de responsabilidade face ao espaço onde passam a maioria dos seus dias, através da preservação dos espaços/materiais e da limpeza dos mesmos, mas apesar de ser desta forma que se qualifica o que se entende por voluntariado e participação. Verificou-se também que a maioria das crianças não expressou opinião ainda que durante a sessão de focus group tenha sido dada a oportunidade a todas as crianças de falarem e darem a sua opinião o mesmo acontece porque: *“Enquanto os jovens, ao mesmo tempo, são vistos como irreverentes, transgressores, também o são como peças modernizantes da sociedade. Nessa perspectiva, o jovem é quase sempre tido como o futuro e abandona-se a concepção do jovem como agente histórico no presente.”* (Abramovay, UNESCO, 2004 em <http://unesdoc.unesco.org/images>)

Na questão 3 verificamos que os professores demonstram afinidade e proximidade com os seus alunos no sentido em que estes referem recorrer aos professores e a outros adultos para ajudarem a resolver e falarem acerca de situações de agressividade e agressividade continuada em contexto escolar. Também a questão 4 demonstra que os professores são uma fonte de confiança a que recorrer em situações de violência. O mesmo se pode verificar na análise do questionário, em que 81,2% das crianças refere recorrer ao professor quando algum colega as agride. Verifica-se através das seguintes respostas dadas: *“I...”: Eu só tenho o meu professor, não tenho muitos amigos; “N...”: Tenho, os auxiliares, o Sr. António e a Dona Cristina, e os professores. E tenho muitos amigos; “L...”: Sim, o Nuno, o Márcio, os meus amigos e também as meninas do INTERVIR e a minha professora; “F...”: Sim à professora Ana e aos auxiliares, mas não me costumam fazer mal”*

“Muitas crianças recebem apelidos relacionados a aspectos físicos e desempenho (gordinho, trinca espinhas, caixa de óculos, burro, chato, etc.). Aqui o papel do professor é essencial ao identificar e trabalhar com esses aspectos evitando que se repitam.... Se o professor cria um ambiente com actividades prazerosas (divertidas) durante todo o período de aula, a probabilidade de que comportamentos agressivos surjam é muito menor.” (Karen Kaufman Sacchetto, 2007, in www.guia.uol.com.br/agressividade_infantil_bullying.html)

Não existem soluções simples para se combater o bullying. Trata-se de um problema complexo e de causas múltiplas. Portanto, cada escola deve desenvolver sua própria estratégia para reduzi-lo, no caso da escola do Vale de Alcântara, e segundo as respostas obtidas pelas crianças, a escola e os professores conversam com as próprias crianças e com

os pais das mesmas, não existindo portanto nenhuma política juvenil escolar que envolva as crianças em tarefas de consciencialização dos problemas e ao mesmo tempo as inclua em situações de poder de opinião e decisão, solução de problemas para sensibilização de comportamentos conscientes e aquisição de competências positivas a adoptar.

Face à resolução de problemas (conflitos/agressividade) entre as próprias crianças, sem recorrer a adultos, verificamos que muitas das crianças referem separá-los, o que vai ao encontro das respostas dadas ao questionário, em que a maioria das crianças (75%) respondeu *“Tento ajudá-lo como posso”*.

Foi possível ver também que existem crianças que responderam que para defender o colega agredido, retribuem com agressão física e que portanto também batem ao invés de conversar (seria interessante estudar toda a dinâmica familiar destas crianças, bem como a vida de socialização fora de escola). Existiram bastantes crianças que não responderam, sendo talvez estas que nada fazem para ajudar pois não é nada com elas.

“Algumas reagem negativamente diante da violação de seu direito a aprender num ambiente seguro, solidário e sem temores. Tudo isso pode influenciar negativamente sobre sua capacidade de progredir académica e socialmente.” www.bullying.com.br/

Segundo Karen Kaufman Sacchetto (2007), *“a agressividade pode ser hostil, com a intenção de magoar ou ser cruel com alguém, seja esta, física ou verbal. Outro aspecto fundamental ao desenvolvimento de comportamento agressivo é o meio ambiente em que a criança está inserida, família, escola e estímulos recebidos por meios de comunicação...”*

Por fim, e quando questionados sobre: *“E tu como achas que podes participar, o que podes fazer para ajudar a resolver casos de brigas/violência”*, verificamos que a maioria das crianças ajuda meramente através de conversas, sejam estas com os professores ou com os colegas que se envolvem em situações de brigas. Mais uma vez é possível verificar que a escola não adopta estratégias de envolvimento e participação das crianças em actividades escolares que não festas de final de ano.

“A meta é criar muitos momentos de relação e união (Bronfenbrenner, 1978; Garfat, 1998; Maier, 1987, 1992), descobertas, (Fewster, 1999; Vygotsky, 1978), e empowerment (Maier, 1987; Vander Ven, 1999), permitindo que estes tenham uma decisão local, em iniciativas locais, para que os jovens se possam ocupar de esforços voluntários e de algum modo

umentarem as suas capacidades de responsabilização e desenvolvimento, tais como: limpezas, renovar recursos...” (Zeldin e Topitzes, 2002).

Por exemplo, envolver os jovens nas tomadas de decisão da família, da escola, do bairro, criam a oportunidade de os integrar no ambiente social que os rodeia, contribuindo certamente com resultados positivos para os jovens (Eccles et al., 1993; Grotevant e Cooper, 1986; Peterson et al., 1999, cit. por Peterson, 2005). Integrar adolescentes nos serviços da comunidade, em conjunto com a acção proposta fornece as oportunidades para a participação e reflexão da sociedade em questões que são críticas ao desenvolvimento da identidade cívica e de iniciativa pessoal (Larson, 2000; Youniss e McLellan, 1997, cit por Davis Chavis, 2001).

A autora, Beatriz Pereira (2002), refere que *“é importante que o projecto educativo da escola, tenha definidas as políticas globais de forma simples e clara, de modo a envolver toda a comunidade educativa. O regulamento disciplinar deve conter as normas do comportamento esperado a nível dos alunos, docentes e funcionários.”*

Finalmente e através do “Olweus Bullying Prevention Program (BPP)” propõe-se a divulgação do problema ao nível da comunidade através de: reuniões com líderes (sócios, stakeholders) da comunidade, incorporando estratégias em actividades anti-bullying, incluindo actividades recreativas, entre jovens e adultos, bem como actividades extra-curriculares, baseadas na confiança e participação. www.colorado.edu/cspv/blueprints

A realização do focus group demonstrou-se deveras importante no sentido em que relacionada com o questionário fechado, foi possível verificar e comparar respostas. Entrei por várias vezes na escola, onde foi possível realizar observação participante (estudo por conveniência), sempre com a ideia geral do que ia estudar, e cada vez que o fazia procurava sempre um maior envolvimento com as crianças e suas actividades no sentido de obter a realidade efectiva a estudar. Esta observação permitiu tal envolvimento proporcionando conversas informais e perguntas casuais que me ajudaram a compreender algumas das suas reacções/resistências.

Este método, envolve uma discussão objectiva conduzida ou moderada e direccionada sobre o tema, que neste caso recaiu sobre o bullying. O objecto desta análise foi a interacção dentro do grupo, no sentido em que ao usar este método, os participantes influenciam-se uns aos outros, pelas respostas às ideias e posições durante a discussão, estimulados por comentários ou questões fornecidos durante a abordagem do focus group.

Foi possível verificar uma alegria e até excitação por parte das crianças face aos métodos de investigação utilizados para o estudo em causa, pois poucas crianças estão habituadas a que um adulto as aborde para aprenderem algo com eles e essencialmente deixá-las falar e opinar sobre o que lhes diz respeito – a escola e seu espaço envolvente.

Capítulo V: Conclusão

O trabalho apresentado procurou de uma maneira geral e sucinta abordar a temática da violência escolar, nomeadamente o bullying. Como este acontece, onde acontece, com que frequência, duração e porquê. Qual a origem quer da palavra bullying e do aparecimento deste, como força destruidora e anti-social?

Concluimos que o Bullying ainda que não falado directamente e nos termos correctos é um problema que está de algum modo enraizado nos jovens participantes no nosso estudo. Ao estudarmos o Bullying e as vivências escolares das crianças, alunos da escola de intervenção, procuramos verificar como cada criança percepção a sua escola, as relações existentes no seu interior, bem como o seu envolvimento e influência para decisões e meras opiniões face ao local onde se encontram a maioria dos seus dias, ano e que a elas mais do que a qualquer outra pessoa diz respeito. Verificamos como tal que existem situações de agressividade continuada na escola em estudo, ainda que não sejam encontradas em todos os jovens.

Procuramos ainda verificar as perspectivas destes alunos face ao apoio dado pelos seus pares, mas também pelos adultos – pais e professores. Nomeadamente à averiguação de tal apoio sentido pelos alunos face aos pares, percebemos que a maioria possui amigos que os ajudam (62,5%, N=20), bem como o apoio sentido pelos professores, verificamos então uma tendência positiva de comunicação ainda que não seja regular por parte de todos os jovens.

Este apoio revela uma procura para um desenvolvimento saudável, onde as crianças podem adquirir uma maior auto-confiança e por sua vez participarem mais em situações problemas existentes dentro da escola e entre colegas. Pois mesmo quando as crianças referem que não ajudaram, não fizeram nada, indicam ainda que achavam de deveriam fazer. Tendo sido possível verificar em análise de focus group que muitos dos inquiridos referiram “*Vou separá-los*”ou “*Vou avisar algum adulto*”.

Em estudos realizados, Smith, Sharp (1994) e Olweus (1993), os autores partilham da ideia, com base na experiência que o sucesso da intervenção é explicado com base num programa que assente no conhecimento científico, onde os participantes são ouvidos e encorajados a ter uma posição firme contra o bullying, participando e envolvendo-se sempre com a possibilidade de pedir ajuda “externa” para: melhorar competências em tomadas de decisão,

bem como capacidades de trabalho conjunto, aumento do sentimento de pertença e responsabilidade (auto-confiança).

A participação tem sido um conceito bastante estudado por diversos autores/investigadores, que afirmam que é vital para o desenvolvimento das políticas sociais de promoção da saúde, assim como de comportamentos saudáveis, prevenção da violência, do insucesso e abandono escolar, permitindo o envolvimento saudável das crianças e jovens em actividades favoráveis ao seu desenvolvimento. Estudos sobre as influências do ambiente escolar e dos sistemas educacionais sobre o desenvolvimento académico dos jovens têm vindo a ser desenvolvidos, mas é necessário também que tais influências sejam observadas pela óptica da saúde. (Martins, 2005)

Assim, como este trabalho podemos verificar que a violência nas escolas seria tanto menor quanto mais relacionamentos interpessoais positivos existirem no sentido em que são estas relações positivas, e a não subjugação do outro, que possibilita um desenvolvimento saudável das crianças e jovens, melhorando as suas habilidades e capacidades pessoais e sociais, bem como melhorias nos níveis de aprendizagem. É também necessário que todos os contextos em que os jovens estão inseridos, que influenciam a sua maneira de ser (escola, comunidade onde residem, bairro) ofereçam mais factores protectores através de ambientes saudáveis e agradáveis à vivência e experiências das crianças e jovens. Foi possível verificar que existem crianças que referem que a escola deveria ter mais actividades e materiais, que deveria de existir um melhoramento dos recreios com equipamentos disponíveis para as actividades de tempos livres, por exemplo: *"I... - Jogos, baloiços, espaldares, uma ponte com tinha antes, mas agora foi tirada que dava para passar de uns baloiços para os outros, mais coisas."*

A participação dos alunos face ao melhoramento dos recreios não foi muito verificada no sentido em que a maioria das crianças apenas referem que limpam, e tentam não estragar material, por exemplo: "André": Não estragando, nem partindo o material; "Fi...": Os corredores deviam ser mais largos, e devíamos pendurar mais coisas para ficar mais bonito e não ficar sujo...; "F...": Tento não desarrumar as coisas; "R...": Deitar o lixo para o caixote...

Os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento académico estabelecem uma relação directa, onde os estudantes que perceberem esse apoio terão maiores possibilidades de alcançar um melhor nível de aprendizagem. Portanto, a aceitação pelos companheiros é fundamental para o desenvolvimento da saúde de crianças e adolescentes,

melhorando as suas habilidades sociais e fortalecendo a capacidade de reacção diante de situações de tensão. (Carvalhosa, 2002)

É assim necessário que todos os indivíduos que se relacionam com crianças e adolescentes (pais, vizinhos, professores, auxiliares das escolas...), tenham em conta este problema, estando atentos para a realidade existente a fim de intervirem para a diminuição do bullying e prevenção da violência em detrimento da promoção da saúde e de comportamentos saudáveis e adequados. Pelo que foi visível em nosso estudo, que as crianças, ainda que nem todas, para além de comunicarem com os pais e professores acerca de situações de agressão, confiam nos adultos para intervirem atempadamente tendo referido que estes impediram muitas vezes e algumas vezes que tais situações ocorressem (os rapazes são mais crentes nessa ajuda, talvez porque se envolvem mais frequentemente em situações de agressão), sendo que referiram que quando têm problemas a maioria das crianças relata: *“Maioria, 2º e 4º ano”- Professores, auxiliares, amigos; “N...”: Tenho, os auxiliares, o Sr. António e a Dona Cristina, e os professores. E tenho muitos amigos; “I...”: Sim, o Nuno, o Márcio, os meus amigos e também as meninas do INTERVIR e a minha professora. Existindo crianças que se sentem mais sozinhas e outras mais confiantes, em que provavelmente não se envolvem em situações da agressões: “I”: Eu só tenho o meu professor, não tenho muitos amigos “F”: Sim à professora Ana e aos auxiliares, mas não me costumam fazer mal*

Interessante verificar que depois de se ter confirmado que existem situações de bullying na escola de intervenção, que as crianças confiam nos professores para falarem e exporem problemas e como tal os resolverem e ainda que possuem ajuda dos pares, verificar ao mesmo tempo que estas criança nada mais fazem do que recorrer aos adultos, sendo portanto que não possuem um papel activo para encontrar soluções e sanções para situações de bullying, podendo tomar decisões através de debates (exemplo, mais realização do focus group).

Vários investigadores acham que as crianças e jovens expostos a situações de violência na comunidade, estão expostos a riscos relativamente à pobre realização ou mesmo a não realização da vida académica (Mazza & Overstreet, 2000, cit. por Zeldin e Topitzes, 2002).

É preciso que as escolas tomem consciência do bullying e incluam nos seus objectivos educacionais, a criação de um espaço de paz e participação por parte de todos. A qualidade das escolas enquanto factor de protecção sugere-nos alguma reflexão sobre as características das escolas que promovem as aprendizagens num clima de boa convivência,

tal como foi verificado atrás em que as crianças referiram que os corredores deveriam ser mais largos, ter desenhos expostos e mais materiais. É necessário implementar a intervenção nas escolas, para a obtenção de escolas cooperativas e incentivadores de um desenvolvimento e crescimento saudável das crianças e jovens, permitindo um leque de oportunidades e de vivências positivas.

Para concluir, violência de jovens e comportamentos de risco sempre foram um problema ao longo da história, porém, confrontações são comuns na adolescência; todavia, durante os últimos dez anos este factor tem aumentado. É necessária uma actuação primária, tendo em conta a participação de todos os envolvidos, sendo que a prevenção primária não se prende com a alteração das taxas de incidência do problema, mas sim com questões de fundo, ou seja, a alteração de comportamentos ou aquisição de comportamentos protectores por parte de todos os envolvidos, de modo a criar factores de resiliência na comunidade, trabalhando valores, atitudes e comportamentos (tanto dos adultos como das crianças e jovens), que se podem alterar apenas a longo prazo.

– Como é de esperar existem algumas limitações à realização do estudo que nos pareceram importantes de salientar, nomeadamente a não participação de todas as turmas da escola, 1º e 3º ano de escolaridade, uma turma de cada ano, por não participação e incompatibilidade de horários com as turmas/professores. O questionário que avalia o bullying é bastante proveitoso nesse sentido, contudo não aborda questões relacionadas com o bairro em que as crianças estão inseridas, nem estudo socioeconómico dos pais ou mesmo do bairro. Houve também algumas restrições na realização do focus group, tempo este tido um tempo mínimo para cada turma, o que não possibilitou que todas as crianças falassem, devido a necessitarem de mais tempo para adquirirem confiança e interagirem. Podemos ainda referir que o factor tempo é uma condicionante relevante, quer na concretização do trabalho em si, quer na realização de toda a intervenção feita em escola.

– Porém, parece-nos interessante através deste estudo, incluir todas as crianças inseridas na escola de intervenção e alargar às escolas da freguesia, incluído estratégias para o envolvimento dos pais e dos professores realizando uma investigação participativa, possibilitando e fomentando a participação dos inquiridos nos diversos aspectos referenciados nos instrumentos utilizados. A aplicação de um programa de intervenção que vise a prevenção do bullying e o esclarecimento/abordagem sobre o tema, também nos parece um método de participação e envolvimento que permite às crianças e jovens a

Referências Bibliográficas:

Adams, A. (1997). *Bullying at work*. Journal of Community & Applied Social Psychology. - Vol. 7, nº 3, pp. 177-180.

Almeida, A. T.; Pereira a, B. & Valente, L. (1996). *A violência infantil nos espaços escolares: dados preliminares de um estudo no 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Actas Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, APPORT.

Amado e Freire (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.

Carvalhosa, S. F. (2002). *Bullying – a provocação / vitimação entre pares no contexto escolar português*. Análise Psicológica. - Vol. 20, nº 4, pp. 571-585.

Chauí, M. (1985). Participando do debate sobre a mulher e a violência. IN: *Perspectivas antropológicas da mulher*, pp. 25-62. Rio de Janeiro: Zahar.

Chisholm, J. F. (1995). *Violent Youth: Reflections on Contemporary Child-rearing Practices in the United States as an Antecedent Cause*, in Adler, L. & Denmark, F. (1995). *Violence and the Prevention of Violence*. London: Praeger.

Fonseca, a. C. (1992). *Comportamentos anti-sociais no ensino básico: resultados de um questionário preenchido pelos próprios alunos*. Revista Portuguesa de Pedagogia, pp 383 - 409.

Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares – dois estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de Doutoramento, não publicada).

Hoel, H.; Rayner, C. & Cooper, C. (1999). *Workplace Bullying*, in Cooper, c. & Robertson, I. (1999). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, volume 14. New York: John Wiley & Sons.

Lopes Neto, A. (2005). *Bullying – Aggressive behaviour among student's*. Jornal de Pediatria, 81 (5ºsuplemento), pp. 164-172.

Marques, A. R., Neto, C. and Pereira, B. O. (2001). Changes in school playground to reduce aggressive behaviour (137-145) In Martinez, M. (Ed.). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, 137-145.

Martins, M. J. (2005). *Condutas agressivas na adolescência: factores de risco e de protecção*. *Análise Psicológica* – vol.23, nº2, pp. 129-135

Mascarenhas, S. (2006). *Gestão do Bullying e da Indisciplina e Qualidade do Bem-Estar Psicossocial de Docentes e Discentes do Brasil*. *Psicologia, Saúde & Doenças* Vol. 7 (1), Pp.95-107. Rondônia: Brasil

McNeely, J. (1999). *Community Building*. *Journal of Community Psychology*, 27 (6), pp.741-750.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School*. Backwell Publishers: Oxford UK & Cambridge USA

Ornelas, J. & Maria, S. (2002). *3ª Conferência de Desenvolvimento Comunitário e saúde Mental: Participação, Empowerment e Liderança Comunitária*. ISPA: Lisboa.

Ornelas, J. H. e Moniz, Mª J. V. (2007). *Parcerias comunitárias e intervenção preventiva*. *Análise Psicológica*, vol.25, nº1, p.153-158.

Ortega, R. (1994). *Investigaciones y Experiencias – violência interpersonal en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria, un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros*. *Revista de Educación*, pp. 253-280.

Pereira, B. e Pinto, A. (1999). Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares. *Sonhar*, VI.1, 19-33.

Pereira, Beatriz Oliveira (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.

Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.

Pereira, B., Neto, C., Smith, P. K. & Angulo J.C. (2002). Reinventar los Espacios de Recreo. Prevenir los comportamientos agresivos. *Cultura y Educación* 14 (3) 297-311.

Pepler, D.; Craig, W. & O'Connell, P. (1999). *Compreendendo o Bullying Numa Perspectiva dos Sistemas Dinâmicos*, in **Slater, A. & Darwin, M. (1999).** *Psicologia do Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Perkins, D., Florin, P., Rich, R., Wandersman, A., & Chavis, D. (1990). *Participation and the Social Environment of Residential Blocks: Crime and Community Context*. *American Journal of Community Psychology* vol. 18 (1), pp. 83-115.

Power, K.; Dyson, G. & Wozniak, E. (1997). *Bullying among scottish young offenders: inmates self-reported attitudes and behaviour*. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. - Vol. 7, nº 3, pp. 209-218.

Rayner, C. & Hoel, H. (1997). *A Summary review of literature relating to workplace bullying*. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. - Vol. 7, nº 3, pp. 181-191.

Seixas, S. R. (2005). *Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas*. *Análise Psicológica*. - Vol. 23, nº 3, pp. 97-110.

Silveira, P. (2008). *Lutar, Abafar, Resolver: 3 técnicas para gerir conflitos sociais. Sócio-sistemas*

Smith, P. & Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. Londres e Nova Iorque.

Smith, P. & Sharp, S. (1994). *The Problem of School Bullying*. In **Smith, P. & Sharp, S. (1994).** *School Bullying. Insights and perspectives*. Londres e Nova Iorque.

Smith, P. & Levan, S. (1995). *Perceptions and experiences of bullying in younger pupils*. *British Journal of Educational Psychology*. - Vol. 65, nº 4, pp. 489-500.

Wilson, J. (2000). *Volunteering*. Annual Review Public Health N° 26, pp.215-240.

Zeldin, S., & Topitzes, D. (2002). *Neighborhood Experiences, Community Connection, and Positive Beliefs about Adolescents Among Urban Adults and Youth*. Journal of Community Psychology Vol. 30, N°. 6, pp. 647–669.

Sites:

www.colorado.edu/cspv/blueprints

www.hazelden.org

www.portugaldiario.iol.pt/noticia.php

www.psicronos.pt/bullyingescolar

www.virtualpsi.locaweb.com.br

www.unesp.br/prograd/PDFNE2004/artigos/eixo7/aindisciplina.pdf

www.diganaoabullying.com

www.sociosistemas.com/ResolucaodeConflitos

www.uc.pt/fpce/publicacoes/rppedagogia/indices1

ANEXOS

Anexo 1

- E-mails enviados/trocados com a autora Beatriz Oliveira Pereira, para pedido de autorização de utilização do questionário por ela construído e esclarecimento de dúvidas para análise do mesmo.



Procurar e-mail Pesquisar na internet Mostrar opções de pesquisa Criar um filtro

Escrever e-mail

UOL Esporte - Fábio alerta para problemas que Cruzeiro terá diante do América (12/03/09-07h58)

« Voltar para Caixa de entrada Arquivar Denunciar spam Excluir Mover para Marcadores Mais ações

« Próxim

Caixa de entrada (4)

Com estrela

RES: Bullying - A agressividade em crianças no espaço escolar adaptado a 1º e 2º ciclos

Caixa de entrada x

Nova je
Imprimi
Expans
Encami

Bate-papos

Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira Pereira para mim

mostrar detalhes 24/10/08

Responder |

E-mails enviados

Dr. Helena,
Respondo na sequência das suas questões.
Bom trabalho,
Beatriz Oliveira Pereira (Prof. Associada c/ Agr.)

Rascunhos

De: isabel carita [mailto:isabelcarita500@gmail.com]

Enviada: qui 23-10-2008 20:53

Para: Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira Pereira

Assunto: Bullying - A agressividade em crianças no espaço escolar adaptado a 1º e 2º ciclos

Todos os e-mails

Boa Noite, Dr.ª Beatriz Pereira;

Spam (3)

O meu nome é Helena Isabel da Cunha Semedo Carita e estou a tirar mestrado em Psicologia Comunitária no Instituto Superior de Psicologia Aplicada em Lisboa. Contactei com a Dr.ª em Março, via e-mail, para lhe pedir autorização para aplicação do seu instrumento com a Dr.ª Ana Tomás de Almeida de 1994 (adaptado do autor Dan Olweus, 1989) - Bullying - A agressividade em crianças no espaço escolar adaptado a 1º e 2º ciclos.

Lixeira

Posteriormente, a Dr.ª respondeu-me afirmativamente; "Agradeço o seu interesse na temática e autorizo a utilização do questionário sobre o bullying na escola para o 1º e 2º ciclo."

Contatos

Procedi à aplicação do mesmo a alunos do 2º e do 4º ano de escolaridade. Contudo, para a realização da análise do mesmo surgem-me algumas questões/dúvidas.

Bate-papo

Neste sentido:

Procure, inclua, convide

isabel carita
Invisível

Você está invisível.
Ficar visível

Catarina Rodrigues

Caíia Dias

cheia de sono

Adriana Morao

Ana Domingos

Anabela Fonseca

Andreia Cerqueira

aranbxa joseph

Bruno Guarita

Carla Lebre

Carmen Barradas

Catarina Lourenço

crislina cartaxo

crislina severiano

Filipe P

Leonor Santos

Marcos Mendonça

marta.aiveca

MOR

prof JP

Sector da Humaniza...

Susana Mendes

Vera Levy Gomes

carlasib Convidado

Guarita Convidado

Madeirense Convid...

Martinha Ramos C...

Serranito Convidado

Opções Adicionar
contato

- Costaria de saber como efecluiu a análise do seu estudo,

- Como eventualmente posso saber quais as crianças que revelam estar envolvidos em bullying e se este existe ou não na escola. É apenas através de uma análise descritiva?

As crianças individualmente não sabe até porque o questionário é anónimo. Sim, para o conjunto das crianças com comportamentos agressivos e/ou de vítimas. Leu parte do meu livro "Para uma escola sem violência" 2008 (2ª edição) da Fundação Calouste Gulbenkian?

- Gostaria ainda de saber se a ocorrência de bullying depende da idade, mas antes preciso de saber se existe bullying ou não, pois caso não exista relação, não faz sentido, como o poderei fazer?

São vários os artigos que o confirmam, também pode confirmar tal no livro indicado entre outros artigos.

O seu questionário responde às minhas questões?

Penso que sim, não encontra resposta às sua questão nas questões do questionário?

Peço desculpa pela quantidade de perguntas, mas encontro-me num ponto em que as dúvidas se colocam de modo constante e pensei que sendo a autora do mesmo (questionário), me pudesse orientar, escolhendo o melhor caminho para que possa realizar a minha análise de modo correcto.

Sem mais a acrescentar, aguardo a sua resposta;

Obrigada pela disponibilidade e atenção.

Helena Isabel Carita

Responder Encaminhar

isabel carita para Maria

mostrar detalhes 27/10/08

Responder |

Bom dia Dr.ª Beatriz;

Obrigada mais uma vez pela sua resposta sempre pronta, bem como pela sua disponibilidade.

Sendo assim, o que será aconselhável fazer é uma análise discritiva, confrontando os resultados com artigos que os justifiquem, na discussão de resultados. Pelo que o questionário não tem uma escala de avaliação, será isso?

Obrigada

Helena Isabel Carita

2008/10/24 Maria Beatriz Ferreira Leite Oliveira Pereira <beatriz@iec.uminho.pt>

- Mostrar texto das mensagens anteriores -

Responder Encaminhar

Marcadores

isabel carita Bom dia Professora Luísa; Na sequência da nossa conversa telefónica, enviei u...

27/10/08

Editar marcadores

Luisa M. Cunha para mim

mostrar detalhes 27/10/08

Responder |

Olá Helena Isabel,

Convide um amigo

Dar o Gmail para:

Aconselho-a a vir falar comigo... Não vai desistir agora, mas tem de ter calma para fazer as coisas como devem ser...

Enviar convite 87 restante(s)

visualizar convite

Pode vir na quarta-feira às 15:30, ou na quinta às 12:30, ou ainda na sexta às 11:30.

escolha um destes horários ou, se preferir, faça alguma sugestão para a semana. A segunda-feira pode ser às 10.30...

Bom trabalho! Havemos de chegar a bom porto...

Luísa Cunha

De: Isabel carita [mailto:isabelcarita500@gmail.com]
Enviada: segunda-feira, 27 de Outubro de 2008 11:14
Para: Luísa M. Cunha
Assunto: Fwd: Bullying - A agressividade em crianças no espaço escolar adaptado a 1º e 2º ciclos

- Mostrar texto das mensagens anteriores -

[Responder](#) [Encaminhar](#)

isabel carita para Luísa

[mostrar detalhes](#) 28/10/08

[Responder](#) |

Bom dia Professora,

Obrigada pela sua disponibilidade.
Marcava então atendimento para sexta feira às 11h30, sendo que trabalho à tarde.

Obrigada até sexta.

Helena Carita

2008/10/27 Luísa M. Cunha <Luísa.Cunha@ispa.pt>
- Mostrar texto das mensagens anteriores -

[Responder](#) [Encaminhar](#)

[« Voltar para Caixa de entrada](#)

[Arquivar](#)

[Denunciar spam](#)

[Excluir](#)

[Mover para](#)

[Marcadores](#)

[Mais ações](#)

[« Próximo](#)

Veja se as mensagens que você recebe foram enviadas para uma lista de e-mail ou somente para você. [Saiba mais](#)

Você está usando 329 MB (4%) de 7304 MB no momento.

Última atividade da conta: 3 horas atrás no IP 89.214.162.166. [Detalhes](#)

Gmail visualizar: padrão | [desativar o bate-papo](#) | [HTML básico](#) [Saiba mais](#)

©2009 Google - [Termos](#) - [Política de Privacidade](#) - [Página inicial do Google](#)

Anexo 2

- Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Beatriz Oliveira Pereira e Ana Tomás de Almeida (1994) – Universidade do Minho, Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância

Questionário

Bullying – A agressividade em crianças no espaço escolar

Bloco I

Se tiveres alguma dúvida ou precisares de ajuda, em qualquer altura, por favor pergunta-me. Lembra-te, isto não é um teste e nós iremos manter todas as tuas respostas em segredo!

Pinta sempre o quadrado que te diz respeito.

Ano de escolaridade: 2º 3º 4º 5º

1. És uma menina ou um menino?



Menina



Menino

2. Que idade tens? _____

3. Qual a profissão e habilitações escolares dos teus pais?

	Pai	Mãe
Profissão		
Habilitações Escolares		



4. A tua casa tem:

Quartos 1 2 3 4 5

Salas 1 2 3 4 5

Casas de Banho 1 2 3

Garagem Sim Não Jardim Sim Não

Bloco II

1. Escreve o nome dos teus melhores amigos, na tua sala de aula?

2. Quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?

- | | | | |
|----------------------------|---------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> A | Nunca fiquei só | <input type="checkbox"/> C | 1 vez esta semana |
| <input type="checkbox"/> B | 1 ou 2 vezes este período | <input type="checkbox"/> D | 2 ou mais vezes esta semana |

Bloco III

Este bloco de questões incide sobre ti e as vezes que alguém alguma vez te fez coisas ou te disse coisas que não te deixasse tão à vontade para comunicares, para te deixarem com medo.

1. Desde que este período começou, quantas vezes te fizeram mal?

- | | | | |
|----------------------------|--------------|----------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> A | Nunca | <input type="checkbox"/> C | 3 ou 4 vezes |
| <input type="checkbox"/> B | 1 ou 2 vezes | <input type="checkbox"/> D | 5 ou mais vezes |

2. Como é que te têm feito mal? (podes pintar mais que um quadrado)

- | | | | |
|----------------------------|---|----------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> A | Ninguém se meteu comigo | <input type="checkbox"/> E | Chamaram-me nomes feios.
Disseram coisas de mim ou do meu corpo. |
| <input type="checkbox"/> B | Bateram-me, deram-me murros e pontapés. | <input type="checkbox"/> F | Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim. |
| <input type="checkbox"/> C | Tiraram-me coisas | <input type="checkbox"/> G | Não me falaram |
| <input type="checkbox"/> D | Meteram-me medo | <input type="checkbox"/> H | Fizeram-me outras coisas.
Diz o quê: |

3. Em que sítio é que te têm feito mal?

- | | | | |
|----------------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> A | Em lado nenhum | <input type="checkbox"/> D | Na sala |
| <input type="checkbox"/> B | Nos corredores e escadas | <input type="checkbox"/> E | No refeitório |
| <input type="checkbox"/> C | No recreio | <input type="checkbox"/> F | Noutro sítio (indica o lugar) |
-

4. De que ano são os meninos que te têm feito mal?

- | | | | |
|----------------------------|-----------------------------------|----------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> A | Nenhum menino se meteu comigo | <input type="checkbox"/> D | São mais velhos |
| <input type="checkbox"/> B | São da minha sala | <input type="checkbox"/> E | São mais novos |
| <input type="checkbox"/> C | São do meu ano, mas de outra sala | | |

5. Quem te fez mal? (volta a pintar só um quadrado)

- | | | | |
|----------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------|
| <input type="checkbox"/> A | Ninguém se meteu comigo | <input type="checkbox"/> D | Muitos meninos |
| <input type="checkbox"/> B | Um rapaz | <input type="checkbox"/> E | Muitas meninas |
| <input type="checkbox"/> C | Uma rapariga | <input type="checkbox"/> F | Meninos e meninas (ambos) |

6. Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?

- | | | | |
|----------------------------|---------|----------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> A | Nenhuma | <input type="checkbox"/> C | Duas |
| <input type="checkbox"/> B | Uma | <input type="checkbox"/> D | Três ou mais |

7. Quantas vezes é que os professores tentaram impedir os meninos de fazerem mal a outros?

- | | | | |
|----------------------------|-------------|----------------------------|--------------|
| <input type="checkbox"/> A | Não sei | <input type="checkbox"/> C | Às vezes |
| <input type="checkbox"/> B | Quase nunca | <input type="checkbox"/> D | Muitas vezes |

8. Disseste ao teu professor que outros meninos te fizeram mal na escola?

- | | | | |
|----------------------------|-------------------------|----------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> A | Ninguém se meteu comigo | | |
| <input type="checkbox"/> B | Não disse | <input type="checkbox"/> C | Sim |

9. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?

- | | | | |
|----------------------------|-------------------------|----------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> A | Ninguém se meteu comigo | | |
| <input type="checkbox"/> B | Não disse | <input type="checkbox"/> C | Sim |

10. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?

A Ninguém me fez mal

C 1 ou 2 meninos

B Ninguém me ajudou

D 3 ou mais meninos

11. O que fazes quando vês quando estão a fazer mal a um menino da tua idade?

A Nada, não é nada comigo

C Tento ajudá-lo como posso

B Nada, mas acho que devia ajudar

12. A quantos meninos, na tua sala, fizeram mal?

A Nenhum

C 2 ou 3 meninos (as)

B 1 menino(a)

D 3 ou 4 meninos(as)

13. Com quem vens para a escola?

A Venho só

C Venho com irmãos ou colegas

B Venho com pais, tios ou vizinhos

14. Quantas vezes te fizeram mal no caminho da escola?

A Nunca se meteram comigo

C Uma vez esta semana

B 1 ou 2 vezes este período

D 2 ou mais vezes esta semana

15. E fora da escola, alguém te fez mal?

A Não

B Sim (escreve onde é que isso aconteceu)

Bloco IV

Este bloco de questões incide sobre ti, mas desta vez está relacionada com o que tu fazes em relação aos outros, se alguma vez fizeste ou disseste coisas a colegas teus em que eles não se sentissem à vontade para comunicarem/dialogarem. Neste grupo só podes escolher apenas uma resposta para cada pergunta.

1. Quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola, este período?

A

Nunca

C

3 ou 4 vezes

B

1 ou 2 vezes

D

5 ou mais vezes

2. Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?

A

Nunca

C

2 vezes

B

1 vez

D

3 ou mais vezes

3. Quantas vezes fizeste mal a outros meninos no caminho da escola?

A

Nunca

C

Uma vez por semana

B

1 ou 2 vezes este período

D

2 ou mais vezes por semana

4. Quantos meninos da tua sala fizeram mal a outros meninos? (conta contigo se és um dos que faz mal)

A

Nenhum

C

2 ou 3 meninos(as)

B

1 menino (a)

D

4 ou mais meninos(as)

5. Juntas-te a outros para fazer mal a um menino de quem não gostas?

A

Sim

C

Não sei

B

Só se ele me irritar muito

D

Não

6. O professor falou contigo por teres feito mal a outros meninos?

A

Não fiz mal a ninguém

B

Não

C

Sim

7. Em tua casa falaram contigo por teres feito mal a outros meninos?

A

Não fiz mal a ninguém

B

Não

C

Sim

Bloco V

1. Gostas dos recreios? E do tempo que estás na sala, quando o professor não está?

	Recreio	Sala sem o Professor
A – Não gosto nada		
B – Não gosto		
C – Gosto assim – assim		
D – Gosto		
E – Adoro		

2. O recreio tem muito espaço para brincaremos quando está bom tempo?

	Quando está sol	Quando Chove
A – Sim		
B – Não		

3. O que achas do recreio? (podes pintar mais que um quadrado)

- | | |
|---|---|
| A | Não tenho amigos para brincar |
| B | Andam atrás de mim para se meterem comigo |
| C | Não posso brincar àquilo de que gosto |
| D | Há muitos meninos, por isso não há espaço para brincar |
| E | Os outros meninos só gostam de brincar às lutas e aos empurrões |
| F | Brinco com os amigos |

4. Achas que os meninos e as meninas têm sítios para brincar a coisas diferentes tais como jogar futebol, saltar à corda e outros jogos)

- | | | | |
|----------------------------|-----|----------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> A | Sim | <input type="checkbox"/> B | Não |
|----------------------------|-----|----------------------------|-----|



Anexo 3

- Conjunto de Perguntas para a realização do Focus Group, sobre participação como meio de prevenção da agressividade e violência escolar, realizado pela autora deste estudo, com base em bibliografia sobre participação comunitária e voluntariado
- Análise de respostas - apresentação

Questões para realização de Focus Groups, com as diversas turmas separadamente.

1. Como gostavas que fosse a tua escola? Que actividades e material gostavas que esta tivesse?
2. Como ajudas a melhorar e a organizar a tua escola (pátio, sala de aula...)?
3. Quando tens um problema na escola, tens alguém a quem recorrer (dentro da escola) para falares e te ajudar a resolver o problema?
4. Quando vês colegas teus a discutirem ou a baterem o que fazes?
5. Como achas que a escola participa quando existem casos de brigas/violência entre colegas?
6. E tu como achas que podes participar, o que podes fazer para ajudar a resolver casos de brigas/violência na escola?

1 - Como gostavas que fosse a tua escola? Que actividades e material gostavas que esta tivesse?

A: Gosto como é

B: Mais jogos e livros, balizas...

N...: Muitos brinquedos para as crianças brincarem, muitos jogos, quadros novos

I...: Jogos, baloiços, espaldares, uma ponte com tinha antes, mas agora foi tirada que dava para passar de uns baloiços para os outros.

F...: Mais um campo de futebol e um espaço para jogar aos berlindes.

2 - Como ajudas a melhorar e a organizar a tua escola (pátio, sala de aula...)?

A...: Não estragando, nem partindo o material

R...: Deitar o lixo para o caixote

E: Limpamos o pátio, porque às vezes deitamos lixo para o chão e não devíamos

Fi: Os corredores deviam ser mais largos, e devíamos pendura mais coisas para ficar mais bonito e não ficar sujo...

N...: Para o pátio ficar bonito e arrumado devemos apanhar o lixo, e na sala arrumo o material. Gostava que os corredores fossem pintados e muito mais largos, com bonecos ou flores.

I...: Quando os auxiliares saem eu costumo ir varrer o espaço onde ficamos – INTERVIR – e também os corredores, mas os meus amigos também ajudam claro, não conseguia fazer tudo sozinho

F...: Tento não desarrumar as coisas

3 - Quando tens um problema na escola, tens alguém a quem recorrer (dentro da escola) para falares e te ajudar a resolver o problema?

Maioria: Sim.

- Professores, auxiliares, amigos

Y: Eu só tenho o meu professor, não tenho muitos amigos.

N...: Tenho, os auxiliares, o Sr. António e a Dona Cristina, e os professores. E tenho muitos amigos

I...: Sim, o Nuno, o Márcio, os meus amigos e também as meninas do INTERVIR e a minha professora.

F...: Sim à professora Ana e aos auxiliares, mas não me costumam fazer mal

4 - Quando vês colegas teus a discutirem ou a baterem o que fazes?

Ir...: Vou separá-los

ML: Vou chamar os auxiliares

Ro: Tento separá-los, ajudo-os a falarem e a fazerem as pazes

B: Se for o meu primo vou ajudá-lo e bato nos outros que lhe estão a fazer mal.

4º: Ajudamos a separá-los

4º: Eu vou e dou um tapão nos dois...

Meninas 4º: essa não é a melhor solução, devíamos de ajudá-los a conversar e a darem um aperto de mão

G: Eu vou chamar os auxiliares ou os professores.

N...: Vou chamar uma pessoa para me vir ajudar a separá-los. Mas essa pessoa tem que ser mais velha porque se for mais pequenos ou mais novo não consegue ajudar

I...: Vou ajudar o meu amigo que está a levar porrada, depois se for preciso chamo um adulto.

F...: Se for na minha prima bato também. Senão digo à professora

5 - Como achas que a escola participa quando existem casos de brigas/violência entre colegas?

Ma...: Os professores falam com esses meninos

B: Eu subi ao telhado com outros meninos e partimos um vidro, depois os professores chamaram-nos para uma sala onde falaram connosco e deram-nos castigos. Não podíamos jogar mais à bola e nos intervalos tínhamos de estar dentro da escola e não no recreio, a fazer pinturas e outras coisas...

ML: Os professores e a directora falam com os meninos e com os pais deles a dizerem que se portaram mal.

4º: Ajudam e interferem

- Falam com os pais desses meninos

- Chamam a polícia, para conversarem com os meninos e jogarem à bola com eles.

N...: Vai resolver os problemas, falam com os meninos e com os pais deles, que não deviam de fazer aquilo e assim, deviam ser todos amigos...

I...: Zangam-se como é claro, e ralham com os alunos. Conforme o problema que for falam com os pais, mas outras vezes não.

F...: Têm de pagar e os professores falam com os pais e com a polícia.

6 - E tu como achas que podes participar, o que podes fazer para ajudar a resolver casos de brigas/violência na escola?

- Ajudar os outros para na brigarem e serem amigos

Sa: Chamar os auxiliares

Sr: Separá-los e por um em cada canto

4º: Quando toca para o intervalo falar com os colegas para não se meterem em confusões

- Falar com os colegas que costumam andar à briga para não se zangarem, nem se magoarem.

N...: Tentar separá-los

I...: Separá-los, chamar um adulto.

F...: Tentar separá-los, mas também tento convencê-los a pedirem desculpa um ao outro para irem brincar.

Anexo 4

- OutPuts Estatfisticos, segundo a ordem:

- Análise Descritiva das perguntas do questionário (médias e percentagens)
- Análise Descritiva segundo o Género
- Análise Descritiva segundo a Idade

- Análise Descritiva das perguntas do questionário (médias e percentagens):

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Anoescolari	32	1	3	1,97	,999
Valid N (listwise)	32				

Anoescolari

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2º	16	50,0	50,0	50,0
3º	1	3,1	3,1	53,1
4º	15	46,9	46,9	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Sexo	32	1	2	1,63	,492
Valid N (listwise)	32				

Sexo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid menina	12	37,5	37,5	37,5
menino	20	62,5	62,5	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	32	1	6	3,09	1,748
Valid N (listwise)	32				

Idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 7	7	21,9	21,9	21,9
8	9	28,1	28,1	50,0
9	2	6,3	6,3	56,3
10	6	18,8	18,8	75,0
11	4	12,5	12,5	87,5
12	4	12,5	12,5	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
HablitPai	32	1	8	4,94	3,005
HablitMae	32	1	8	4,88	3,087
Valid N (listwise)	32				

HablitPai

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4º ano	7	21,9	21,9	21,9
6º ano	2	6,3	6,3	28,1
9º ano	5	15,6	15,6	43,8
12º ano	2	6,3	6,3	50,0
licenciatura	2	6,3	6,3	56,3
não sei	14	43,8	43,8	100,0
Total	32	100,0	100,0	

HablitMae

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4º ano	7	21,9	21,9	21,9
6º ano	3	9,4	9,4	31,3
9º ano	5	15,6	15,6	46,9
12º ano	2	6,3	6,3	53,1
não sei	15	46,9	46,9	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
só	32	1	4	1,69	1,120
Valid N (listwise)	32				

só

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca fiquei só	21	65,6	65,6	65,6
1 ou 2 vezes este período	5	15,6	15,6	81,3
1 vez esta semana	1	3,1	3,1	84,4
2 ou mais vezes esta semana	5	15,6	15,6	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1.Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?	32	1	4	2,06	1,105
2. Como é que te têm feito mal?	32	1	8	2,34	1,877
3.Em que sítio é que te têm feito mal?	32	1	6	2,50	1,524
Valid N (listwise)	32				

1.Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	12	37,5	37,5	37,5
1 ou 2 vezes	12	37,5	37,5	75,0
3 ou 4 vezes	2	6,3	6,3	81,3
5 ou mais vezes	6	18,8	18,8	100,0
Total	32	100,0	100,0	

2. Como é que te têm feito mal?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ninguém se meteu comigo	14	43,8	43,8	43,8
Bateram.me, deram-me murros e pontapés	10	31,3	31,3	75,0
Tiraram-me coisas	2	6,3	6,3	81,3
Chamaram-me nomes feios. Disseram coisas de mim ou do meu co	4	12,5	12,5	93,8
Não me falaram	1	3,1	3,1	96,9
Fizeram-me outras coisas	1	3,1	3,1	100,0
Total	32	100,0	100,0	

3.Em que sítio é que te têm feito mal?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Em lado nenhum	12	37,5	37,5	37,5
Nos corredores e escadas	4	12,5	12,5	50,0
No recreio	10	31,3	31,3	81,3
Na sala	2	6,3	6,3	87,5
No refeitório	2	6,3	6,3	93,8
Noutro sítio	2	6,3	6,3	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
4.De que sala são os meninos que te têm feito mal?	32	1	5	2,13	1,289
5.Quem te fez mal?	32	1	6	2,72	1,988
6.Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?	32	1	4	2,09	1,201
Valid N (listwise)	32				

4.De que sala são os meninos que te têm feito mal?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nenhum menino se meteu comigo	12	37,5	37,5	37,5
São da minha sala	13	40,6	40,6	78,1
São do meu ano, mas de outra sala	1	3,1	3,1	81,3
São mais velhos	3	9,4	9,4	90,6
São mais novos	3	9,4	9,4	100,0
Total	32	100,0	100,0	

5.Quem te fez mal?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ninguém se meteu comigo	13	40,6	40,6	40,6
Um rapaz	7	21,9	21,9	62,5
Uma rapariga	2	6,3	6,3	68,8
Muitos meninos	3	9,4	9,4	78,1
Meninos e meninas (ambos)	7	21,9	21,9	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
7.Quantas vezes é que os professores tentaram impedir os meninos de fazerem mal a outros?	32	1	4	3,16	1,139
8.Disseste ao teu professor que outros meninos te fizeram mal na escola?	32	1	3	2,13	,907
9.Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?	32	1	3	1,94	,914
Valid N (listwise)	32				

9. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ninguém se meteu comigo	14	43,8	43,8	43,8
Não disse	6	18,8	18,8	62,5
Sim	12	37,5	37,5	100,0
Total	32	100,0	100,0	

8. Disseste ao teu professor que outros meninos te fizeram mal na escola?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ninguém se meteu comigo	11	34,4	34,4	34,4
Não disse	6	18,8	18,8	53,1
Sim	15	46,9	46,9	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
10. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?	32	1	4	2,59	1,214
11. O que fazes quando vês quando estão a fazer mal a um menino da tua idade?	32	1	3	2,53	,842
Valid N (listwise)	32				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
13. Com quem vens para a escola?	32	1	3	1,97	,861
14. Quantas vezes te fizeram mal no caminho da escola?	32	1	1	1,00	,000
15. E fora da escola, alguém te fez mal?	32	1	2	1,72	,457
Valid N (listwise)	32				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1.Quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola, este período?	32	1	4	2,03	1,257
2.Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?	32	1	4	1,78	1,128
3. Quantas vezes fizeste mal a outros meninos no caminho da escola?	32	1	4	1,47	1,107
Valid N (listwise)	32				

1.Quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola, este período?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	16	50,0	50,0	50,0
1 ou 2 vezes	7	21,9	21,9	71,9
3 ou 4 vezes	1	3,1	3,1	75,0
5 ou mais vezes	8	25,0	25,0	100,0
Total	32	100,0	100,0	

2.Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	19	59,4	59,4	59,4
1 vez	6	18,8	18,8	78,1
2 vezes	2	6,3	6,3	84,4
3 ou mais vezes	5	15,6	15,6	100,0
Total	32	100,0	100,0	

3. Quantas vezes fizeste mal a outros meninos no caminho da escola?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nunca	27	84,4	84,4	84,4
2 ou mais vezes por semana	5	15,6	15,6	100,0
Total	32	100,0	100,0	

- Análise Descritiva segundo o Género:

Sexo * só

Crosstab

Count

		só				Total
		Nunca fiquei só	1 ou 2 vezes este período	1 vez esta semana	2 ou mais vezes esta semana	
Sexo	menina	9	1	0	2	12
	menino	12	4	1	3	20
Total		21	5	1	5	32

Sexo * 1.Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?

Crosstab

Count

		1.Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?				Total
		Nunca	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes	
Sexo	menina	7	3	1	1	12
	menino	5	9	1	5	20
Total		12	12	2	6	32

Sexo * 2. Como é que te têm feito mal?

Crosstab

Count

		2. Como é que te têm feito mal?					Total	
		Ninguém se meteu comigo	Bateram-me, deram-me murros e pontapés	Tiraram-me coisas	Chamaram-me nomes feios. Disseram coisas de mim ou do meu co	Não me falaram		Fizeram-me outras coisas
Sexo	menina	7	4	0	1	0	0	12
	menino	7	6	2	3	1	1	20
Total		14	10	2	4	1	1	32

Sexo * 3.Em que sítio é que te têm feito mal?

Crosstab

Count

		3.Em que sítio é que te têm feito mal?					Total	
		Em lado nenhum	Nos corredores e escadas	No recreio	Na sala	No refeitório		Noutro sítio
Sexo	menina	6	2	3	0	0	1	12
	menino	6	2	7	2	2	1	20
Total		12	4	10	2	2	2	32

Sexo * 4. De que sala são os meninos que te têm feito mal? Crosstabulation

Count

		4. De que sala são os meninos que te têm feito mal?					Total
		Nenhum menino se meteu comigo	São da minha sala	São do meu ano, mas de outra sala	São mais velhos	São mais novos	
Sexo	menina	6	5	0	0	1	12
	menino	6	8	1	3	2	20
Total		12	13	1	3	3	32

Sexo * 6. Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?

Crosstab

Count

		6. Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?				Total
		Nenhuma	Uma	Duas	Três ou mais	
Sexo	menina	6	4	1	1	12
	menino	8	4	2	6	20
Total		14	8	3	7	32

Sexo * 7. Quantas vezes é que os professores tentaram impedir os meninos de fazerem mal a outros? Crosstabulation

Count

		7. Quantas vezes é que os professores tentaram impedir os meninos de fazerem mal a outros?				Total
		Não sei	Às vezes	Às vezes	Muitas vezes	
Sexo	menina	1	0	1	10	12
	menino	4	3	5	8	20
Total		5	3	6	18	32

Sexo * 8. Disseste ao teu professor que outros meninos te fizeram mal na escola? Crosstabulation

Count

		8. Disseste ao teu professor que outros meninos te fizeram mal na escola?			Total
		Ninguém se meteu comigo	Não disse	Sim	
Sexo	menina	5	1	6	12
	menino	6	5	9	20
Total		11	6	15	32

Sexo * 9. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola? Crosstabulation

Count

		9. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?			Total
		Ninguém se meteu comigo	Não disse	Sim	
Sexo	menina	7	1	4	12
	menino	7	5	8	20
Total		14	6	12	32

Sexo * 10. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?

Crosstab

Count

		10. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?				Total
		Ninguém me fez mal	Ninguém me ajudou	1 ou 2 meninos	3 ou mais meninos	
Sexo	menina	3	1	3	5	12
	menino	7	1	8	4	20
Total		10	2	11	9	32

Sexo * 11. O que fazes quando vês quando estão a fazer mal a um menino da tua idade?

Crosstab

Count

		11. O que fazes quando vês quando estão a fazer mal a um menino da tua idade?			Total
		Nada, não é nada comigo	Nada, mas acho que devia ajudar	Tento ajudá-lo como posso	
Sexo	menina	2	1	9	12
	menino	5	0	15	20
Total		7	1	24	32

Sexo * 14. Quantas vezes te fizeram mal no caminho da escola?

Crosstab

Count

		14. Quantas vezes te fizeram mal no caminho da escola?	
		Nunca se meteram comigo	Total
Sexo	menina	12	12
	menino	20	20
Total		32	32

Sexo * 1.Quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola, este período?
Crosstabulation

Count		1.Quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola, este período?				Total
		Nunca	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes	
Sexo	menina	7	3	0	2	12
	menino	9	4	1	6	20
Total		16	7	1	8	32

- Análise Descritiva segundo a Idade:

Idade * só Crosstabulation

Count		só				Total
		Nunca fiquei só	1 ou 2 vezes este período	1 vez esta semana	2 ou mais vezes esta semana	
Idade	7	2	2	1	2	7
	8	4	3	0	2	9
	9	2	0	0	0	2
	10	5	0	0	1	6
	11	4	0	0	0	4
	12	4	0	0	0	4
Total		21	5	1	5	32

Idade * 1.Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?
Crosstabulation

Count		1.Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?				Total
		Nunca	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes	
Idade	7	2	2	0	3	7
	8	1	3	2	3	9
	9	2	0	0	0	2
	10	3	3	0	0	6
	11	2	2	0	0	4
	12	2	2	0	0	4
Total		12	12	2	6	32

Idade * 2. Como é que te têm feito mal? Crosstabulation

Count		2. Como é que te têm feito mal?						Total
		Ninguém se meteu comigo	Bateram.me, deram-me murros e pontapés	Tiraram-me coisas	Chamaram-me nomes feios. Disseram coisas de mim ou do meu co	Não me falaram	Fizeram-me outras coisas	
Idade	7	1	5	1	0	0	0	7
	8	0	5	1	2	0	1	9
	9	2	0	0	0	0	0	2
	10	4	0	0	1	1	0	6
	11	3	0	0	1	0	0	4
	12	4	0	0	0	0	0	4
Total		14	10	2	4	1	1	32

Idade * 3.Em que sítio é que te têm feito mal? Crosstabulation

Count

		3.Em que sítio é que te têm feito mal?						Total
		Em lado nenhum	Nos corredores e escadas	No recreio	Na sala	No refeitório	Noutro sítio	
Idade	7	1	2	2	1	0	1	7
	8	0	2	5	1	1	0	9
	9	2	0	0	0	0	0	2
	10	4	0	1	0	0	1	6
	11	3	0	1	0	0	0	4
	12	2	0	1	0	1	0	4
Total		12	4	10	2	2	2	32

Idade * 4.De que sala são os meninos que te têm feito mal? Crosstabulation

Count

		4.De que sala são os meninos que te têm feito mal?					Total
		Nenhum menino se meteu comigo	São da minha sala	São do meu ano, mas de outra sala	São mais velhos	São mais novos	
Idade	7	1	5	0	1	0	7
	8	1	4	0	1	3	9
	9	2	0	0	0	0	2
	10	3	3	0	0	0	6
	11	3	0	0	1	0	4
	12	2	1	1	0	0	4
Total		12	13	1	3	3	32

Idade * 5.Quem te fez mal? Crosstabulation

Count

		5.Quem te fez mal?					Total
		Ninguém se meteu comigo	Um rapaz	Uma rapariga	Muitos meninos	Meninos e meninas (ambos)	
Idade	7	1	0	1	2	3	7
	8	1	4	0	1	3	9
	9	2	0	0	0	0	2
	10	4	1	0	0	1	6
	11	2	2	0	0	0	4
	12	3	0	1	0	0	4
Total		13	7	2	3	7	32

**Idade * 6.Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?
Crosstabulation**

Count

		6.Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?				Total
		Nenhuma	Uma	Duas	Três ou mais	
Idade	7	0	2	1	4	7
	8	2	3	2	2	9
	9	2	0	0	0	2
	10	4	1	0	1	6
	11	2	2	0	0	4
	12	4	0	0	0	4
Total		14	8	3	7	32

Idade * 7.Quantas vezes é que os professores tentaram impedir os meninos de fazerem mal a outros? Crosstabulation

Count

		7.Quantas vezes é que os professores tentaram impedir os meninos de fazerem mal a outros?				Total
		Não sei	Às vezes	Às vezes	Muitas vezes	
Idade	7	1	1	1	4	7
	8	3	1	2	3	9
	9	0	0	0	2	2
	10	0	0	2	4	6
	11	0	1	0	3	4
	12	1	0	1	2	4
Total		5	3	6	18	32

Idade * 8.Disseste ao teu professor que outros meninos te fizeram mal na escola? Crosstabulation

Count

		8.Disseste ao teu professor que outros meninos te fizeram mal na escola?			Total
		Ninguém se meteu comigo	Não disse	Sim	
Idade	7	0	1	6	7
	8	1	3	5	9
	9	2	0	0	2
	10	2	0	4	6
	11	3	1	0	4
	12	3	1	0	4
Total		11	6	15	32

Idade * 9.Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola? Crosstabulation

Count

		9.Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?			Total
		Ninguém se meteu comigo	Não disse	Sim	
Idade	7	2	1	4	7
	8	1	3	5	9
	9	2	0	0	2
	10	4	0	2	6
	11	2	1	1	4
	12	3	1	0	4
Total		14	6	12	32

Idade * 1.Quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola, este período? Crosstabulation

Count

		1.Quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola, este período?				Total
		Nunca	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes	
Idade	7	4	2	1	0	7
	8	3	2	0	4	9
	9	0	1	0	1	2
	10	3	2	0	1	6
	11	3	0	0	1	4
	12	3	0	0	1	4
Total		16	7	1	8	32

Idade * 2.Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana? Crosstabulation

Count

		2.Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?				Total
		Nunca	1 vez	2 vezes	3 ou mais vezes	
Idade	7	6	1	0	0	7
	8	3	2	1	3	9
	9	1	1	0	0	2
	10	4	1	0	1	6
	11	2	1	1	0	4
	12	3	0	0	1	4
Total		19	6	2	5	32