



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

José Ilídio Alves de Sá *Bullying* nas Escolas: Prevenção e Intervenção



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

José Ilídio Alves de Sá *Bullying* nas Escolas: Prevenção e Intervenção

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

À minha esposa, Maria da Conceição, e aos meus filhos, André e Alexandra, pelo apoio incondicional manifestado desde o primeiro minuto, pela paciência do tamanho do mundo, pelas incompreensões sentidas e pelas muitas, longas e (por vezes) pesadas horas que não pude passar na sua companhia. Lembrem-se que, sem vós, nada disto seria possível!

o júri

presidente

Professor Doutor Luís António Ferreira Martins Dias Carlos
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

vogais

Professor Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Professor Doutor João da Silva Amado
Professor Associado com Agregação (Aposentado) da Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientador)

Professora Doutora Sónia Raquel Pereira Malta Marruaz Seixas
Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Santarém

agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor José Alexandre da Rocha Ventura Silva – fonte primeira de inspiração na escolha da temática de estudo – pelo apoio concedido e pela forte confiança transmitida na minha pessoa e no meu trabalho.

À minha esposa, Maria da Conceição, e aos meus filhos, André e Alexandra, pelo apoio incondicional manifestado desde o primeiro minuto e pelas muitas e longas horas que não passei na sua companhia.

Aos meus pais, Maria Augusta e Ilídio, pelo apreço do tamanho do mundo que sinto por eles.

Aos meus avós... tão longe e tão perto.

Aos amigos José Augusto Vieira, Cláudia Monteiro, Helena Morais, Alda Moreira, Ana Maria Machado e Helena Pedrosa pelo apoio sempre transmitido.

Aos alunos, docentes, não docentes, e pais/encarregados de educação amigos que participaram de forma entusiástica no projeto-piloto.

Às colegas Sara Violas, Maria Jorge Costa, e Aida Santos Silva, Diretoras das Turmas envolvidas no projeto-piloto.

A todos os colegas do Programa Doutoral, em especial a Celeste, a Didi, a Helena (por termos iniciado esta longa jornada juntos) e o Alexandre.

A todos os colegas da escola que sempre me foram transmitindo o seu apoio.

A todas as crianças e jovens que sofreram – e que continuam a sofrer em silêncio – às mãos dos agressores.

Aos pais dessas mesmas crianças e jovens que vivem na angústia de não saberem como ajudar os seus filhos, para que continuem ao lado dos filhos.

A todos aqueles a quem alguma eu vez possa ter causado mal. Se tal aconteceu, nunca foi de forma intencional.

palavras-chave

Violência escolar, *bullying*, *cyberbullying*, agressividade, vitimação, *bystander*, diagnóstico, prevenção, intervenção

resumo

A temática da violência (e do *bullying*) nas escolas em Portugal tem vindo, nos anos mais recentes, a assumir uma crescente visibilidade fruto de variados fatores, entre os quais podemos destacar o aparente aumento no número de incidentes reportados envolvendo alunos, professores e pessoal não docente ou, ainda, como resultado da maior atenção dispensada ao(s) fenómeno(s) pela comunicação social.

Na relação que se estabelece entre alunos, o *bullying* (e ultimamente o *cyberbullying*) tem igualmente ocupado um maior espaço de discussão no contexto português pela elevada complexidade que o caracteriza e pelas diversas consequências negativas e irreversíveis que acarreta para vítimas, agressores, famílias e escolas.

Para que sejam encontradas estratégias e soluções eficazes na abordagem ao(s) fenómeno(s), torna-se necessário aprofundar – e partilhar – o(s) conhecimento(s) em torno dos fatores e das dinâmicas que caracterizam o fenómeno e que contribuem para a sua (re)ocorrência.

Procurámos, portanto, refletir sobre o papel que a escola, enquanto organização com uma missão muito própria – e todos os demais elementos que a integram (diretores, docentes, assistentes operacionais, alunos e respetivas famílias) – devem efetivamente desempenhar no sentido de serem promovidas e implementadas políticas e medidas que possam acautelar e solucionar quaisquer manifestações de violência, com especial incidência nos episódios de *bullying*.

Sobressai, em primeira instância, a necessidade de sensibilizar e de mobilizar toda a comunidade escolar, prestando especial atenção ao papel vital que cada sujeito desempenha. Destaque-se, por outro lado, a aposta que deve ser feita na vertente da (in)formação de professores, não docentes, alunos e pais com o claro propósito de serem criados climas de escola positivos e seguros.

Dividimos o trabalho empírico da nossa investigação em dois momentos. Do estudo comparativo (resultante da recolha de informação baseada na pesquisa e análise documental) que levámos a cabo na primeira parte a um conjunto de doze programas de prevenção e de intervenção de *bullying* implementados (e igualmente avaliados) em países anglo-saxónicos, procurámos identificar os seus componentes fundamentais (princípios teóricos subjacentes às intervenções, objetivos pretendidos, destinatários, níveis/fases de ação, componentes/estratégias de atuação e materiais de apoio disponibilizados). Pudemos verificar que essas iniciativas assentaram numa perspetiva sistémica da problemática do *bullying* que sublinha a necessidade de mudanças persistentes e contínuas ao nível da sensibilização, da consciencialização e de transformações nas atitudes da população escolar no seu todo. Este exercício possibilitou, por outro lado, a identificação e a assimilação de algumas das boas práticas experimentadas com esses programas.

Na segunda parte, desenvolvemos um projeto-piloto numa escola Secundária com o 3.º Ciclo do Ensino Básico ao longo do ano letivo de 2010/2011 (envolvendo diretamente na iniciativa duas turmas – uma do 7.º e outra do 10.º ano – e os respetivos professores), sendo de destacar que a temática se tornou mais familiar para a maior parte dos participantes (por via da mobilização, da sensibilização e da formação desses atores).

Na sequência da aplicação de dois questionários a 190 alunos no âmbito do projeto-piloto, foi ainda possível apurar que as percentagens de vitimação de *bullying* presencial moderado se situam abaixo dos 10%, sendo que para as ofensas sofridas de modo mais intenso esses níveis não ultrapassam os 5% para qualquer uma das formas de agressão apresentadas. Os dados indicaram igualmente as ofensas *diretas verbais* e *indiretas* como sendo as mais frequentes entre os inquiridos, surgindo em terceiro lugar as de pendor *direto físico*. Os índices de vitimação apresentam valores superiores junto dos alunos mais novos, independentemente do seu género. Perto de 45% dos sujeitos objeto de agressão admitiu não ter reportado o sucedido a uma terceira pessoa. Cerca de 27% dos jovens confessou assumir uma atitude passiva ou de indiferença perante uma agressão testemunhada. Foi, por outro lado, possível constatar que um conjunto significativo de jovens admitiu conhecer um colega da escola que tenha sido já gozado ou ameaçado no *ciberespaço*.

keywords

School violence, *bullying*, *cyberbullying*, aggressiveness, victimization, *bystander*, diagnosis, prevention, intervention

abstract

School violence (and *bullying*) in Portuguese schools has undeniably assumed an increasing visibility in recent years due to multiple factors such as the apparent increase in the number of incidents involving students, teachers and other staff members or even as a result of the wider attention that has lately been given to the problem by the mass media.

In the relationships which are continuously established between students, *bullying* (and in recent years *cyberbullying*) has acquired wider visibility in the Portuguese context due to its high complexity and violence and evidently because of the harmful and additional irreversible consequences that it causes in the lives of victims, aggressors, families and schools.

In order to attain effective strategies and solutions to face this specific problem, it is indispensable for researchers and for educators to develop – and subsequently share – the knowledge that has been obtained in relation to the factors and the dynamics that contribute to the flourishing of the phenomenon.

We, therefore, attempted to focus on the leading role of the school (and its headmasters, staff, students and families) as an organization with a specific mission should play in order to promote and implement effective policies that ought to both avoid and solve all types of violent behaviours, especially those that involve *bullying* incidents.

Measures must thus focus on the awareness and mobilization of the school community as a whole, with special incidence in the vital role that each subject plays as a central actor. Teacher, non-teaching staff, student and parent education should as a result generate both a positive and secure school ethos.

We divided the empirical work of our investigation in two separate moments. In the comparative study (based on documentary research and analysis) which we developed in the first part with twelve prevention and intervention *bullying* programs that were implemented (and evaluated) in English-speaking countries, we tried to identify the(ir) fundamental and common components (theoretical principles, aims, targets, levels/phases, strategies and support resources). We were able to observe that those initiatives were based on a systemic perspective of the *bullying* phenomenon which emphasizes the need to undertake changes in terms of awareness-raising and modifications in attitudes of all school members. This exercise also gave us the opportunity to identify and assimilate some of the good practices which were experimented with these programs.

In the second part, we developed a pilot-project in a Secondary school with Third Cycle (7th to 9th grades) throughout the school year of 2010/2011 (directly involving two classes in the project – 7th and 10th graders – as well as all their teachers), and it was possible to verify that the topic *bullying* became significantly much more familiar to most of the participants (especially as the result of the mobilization, awareness-raising and formation of those subjects).

As a result of the implementation of a questionnaire (involving a total of 190 students), it was also possible to verify that the levels of moderate face-to-face *bullying* victimization are lower than 10%, whereas those that involve students in a more severe way do not surpass 5% in any of the types of aggression that were presented. The figures also indicate *direct verbal* and *indirect* forms of offenses as the most common amongst these youngsters, whereas the *direct physical* ones appear in third place. Furthermore, the frequency of victimization episodes are also higher with younger students, despite their gender. Almost 45% of the students who were victimized confessed that they had not told anyone else about the situation. Approximately 27% of the respondents admitted having a passive or indifferent attitude in relation to an aggression that they had witnessed. On the other hand, it was possible to confirm that a significant number of youngsters knew another friend at school who had been, at some time, ridiculed or threatened in *cyberspace*.

*evita, fala, não deixes que te destruam
ainda tens uma vida pela frente
eles batem, gozam e continuam
estão-te a estragar a mente*

*os bullies só te querem rebaixar
é como se estivesses dentro
de uma jaula, sem te poderes soltar*

*a atenção, o interesse...
não estás concentrado
mas porquê?
estás a ser controlado!*

*não te deixes dominar
pela violência
estás a arruinar
a tua adolescência*

*se isto nunca acabar
não aprendes a amar
os teus sonhos não irás concretizar
e a paz nunca alcançar!*

*estás no meio do nada
sem te poderes defender
estás entre a parede e a espada
só te queres esconder!*

“Ainda que os teus passos pareçam inúteis, vai abrindo caminhos, como a água que desce cantando da montanha. Outros te seguirão...”

Antoine de Saint-Exupéry

Índice

Introdução	11
1. O <i>bullying</i> em contexto escolar	11
2. O <i>bullying</i> fora do contexto escolar	12
3. As razões para a escolha do tema	13
4. A organização e a estruturação do trabalho	16

Parte I - Revisão da Literatura

Capítulo 1 – Da problemática do <i>bullying</i> entre alunos nas escolas	25
1. Breve historial sobre o estudo do <i>bullying</i>	27
1.1. Década de 70 – ‘A <i>gênese do estudo sistemático do bullying</i> ’	27
1.2. Década de 80 – ‘O <i>ponto de viragem</i> ’	28
1.3. Década de 90 – ‘ <i>Entre o entusiasmo e a preocupação</i> ’	31
1.4. Primeira década do século XXI – ‘ <i>Do espaço escolar para o virtual</i> ’	34
2. O <i>bullying</i> entre os jovens nas escolas	41
2.1. A definição de <i>bullying</i>	42
2.2. Os efeitos do <i>bullying</i> nas escolas	47
2.3. As causas do <i>bullying</i>	52
3. As tipologias de <i>bullying</i>	59
3.1. O <i>bullying</i> direto	59
3.2. O <i>bullying</i> indireto	60
3.3. Os padrões de atuação	63
4. O <i>bullying</i> eletrónico	67
4.1. O acesso às Tecnologias de Informação e de Comunicação em Portugal	68
4.2. A definição de <i>cyberbullying</i>	73
4.3. As singularidades do <i>cyberbullying</i>	75
4.4. Os atores do <i>cyberbullying</i>	78
4.5. Os efeitos do <i>cyberbullying</i> nas vítimas	79
4.6. Os constrangimentos ao nível da intervenção	80
4.7. O papel dos pais e encarregados de educação	82
4.8. Estudos realizados sobre <i>cyberbullying</i>	85
5. Os locais onde ocorre o <i>bullying</i>	91
5.1. Os espaços exteriores – o recreio	91
5.2. Os espaços interiores – a sala de aula	93
Capítulo 2 – Dos atores diretos e indiretos do <i>bullying</i>	97
1. A vítima	99
1.1. As vítimas passivas	99
1.2. As vítimas ativas	102
1.3. As consequências para as vítimas	104
2. O agressor	105
2.1. As consequências para os agressores	108
3. As testemunhas	109
3.1. O conceito	109

3.2. Os subtipos de <i>bystanders</i>	110
3.3. A postura dos <i>bystanders</i>	114
3.4. As consequências do <i>bullying</i> para as testemunhas	116
4. Os restantes elementos da comunidade escolar	117
4.1. A direção da escola	117
4.2. Os professores	119
4.3. Os assistentes operacionais	122
5. Os pais e encarregados de educação	123

Capítulo 3 – Do estudo do *bullying* em Portugal e nos países Anglo-saxónicos 131

1. Em Portugal.....	133
1.1. Estudo-piloto realizado em Braga (1993)	133
1.2. Estudo realizado nos concelhos de Braga e de Guimarães (1994).....	134
1.3. Estudo realizado no norte (concelhos de Braga e de Guimarães) e no sul (Lisboa) de Portugal (1996)	136
1.4. Programa de intervenção implementado nos concelhos de Braga e de Guimarães (1997)	137
1.5. Estudo realizado a nível nacional (1998)	139
1.6. Estudo realizado no concelho de Vila Verde (2001)	140
1.7. Estudo realizado em Sesimbra (2001)	141
1.8. Estudo realizado na cidade de Portalegre (2001)	142
1.9. Estudo realizado na cidade de Lisboa (2006)	143
1.10. Estudo realizado no concelho de Bragança (2008)	144
1.11. Estudos realizados no âmbito do estudo <i>HBSC</i>	145
1.12. Síntese dos trabalhos realizados em Portugal.....	152
1.13. Trabalhos de pós-graduação realizados em Portugal.....	155
2. No Reino Unido.....	161
2.1. Estudo realizado por Smith e Whitney (1990) em Inglaterra.....	161
2.2. Estudo realizado por Glover, Glough, Johnson e Cartwright (2000) em Inglaterra	162
2.3. Estudo realizado por Mellor (1989) na Escócia.....	163
2.4. Estudo realizado por Starkey (2009) no País de Gales.....	165
2.5. Estudo realizado por Collins, McAleavy e Adamson (2000) na Irlanda do Norte	166
3. Na República da Irlanda	167
3.1. Estudo realizado por O'Moore, Kirkham & Smith (1993)	167
3.2. Estudo 'ABC' (2004)	168
4. No Canadá	169
4.1. Estudo realizado por Pepler (1991)	169
4.2. Estudo realizado por Pepler, Craig & Roberts (1998)	170
4.3. Estudo realizado por Connolly, Pepler, Craig & Taradash (2000)	171
5. Nos Estados Unidos da América	172
5.1. Estudo realizado por Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt (1998)	172
5.2. Estudo realizado por DeVoe & Kaffenberger (2001)	173
5.3. Estudo realizado pelo Oklahoma State Department of Health (2005)	174
6. Na Austrália	175
6.1. Estudo realizado por Forero, McLellan, Rissel & Bauman (1999)	175
6.2. Estudo realizado por Rigby e Johnson (2006)	176
6.3. Estudo realizado pela <i>Child Health Promotion Research Centre</i> da Universidade de Edith Cowan (2007)	177
7. Na Nova Zelândia	178
7.1. Estudo realizado por Carroll-Lind & Kearney (2002)	178
7.2. Estudo realizado por Clark, Robinson, Crengle, Grant, Galbreath & Sykora (2007)	179
8. Os estudos transnacionais	183

Capítulo 4 – Dos programas de prevenção e de intervenção de <i>bullying</i>	195
1. A adoção de políticas globais de escola	197
1.1. A abordagem sistémica	199
1.2. A Teoria dos Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner	200
1.3. Os objetivos da implementação de medidas de prevenção	205
1.4. Os aspetos prévios à escolha dos programas	206
1.4.1. Tipos de abordagem – compreensivas ou não compreensivas	206
1.4.2. Níveis de prevenção – programas universais ou focalizados	208
1.4.3. Origem da implementação dos programas – externos ou internos	209
1.4.4. Políticas disciplinares – medidas de tolerância zero ou não punitivas	210
2. Fase1 – da pré-intervenção – da sensibilização, da consciencialização e da mobilização da comunidade escolar	215
2.1. A importância da adequação da implementação ao contexto	217
2.2. A sensibilização da comunidade escolar	218
2.3. A mobilização da comunidade escolar	221
2.4. O sentimento de apropriação do programa	222
2.5. A influência do Programa Bully-Vítima de Dan Olweus	223
2.5.1. A descrição do programa	223
3. Fase 2 – da intervenção – da operacionalização da política global de escola/da implementação do programa	231
3.1. O clima de escola	231
3.1.1. Os indicadores do clima de escola	232
3.2. A implementação de medidas ao nível da escola	234
3.2.1. A criação de equipas de coordenação	236
3.2.2. A formação do pessoal docente e não docente	237
3.2.3. A avaliação da natureza e extensão do problema na escola	238
3.2.4. A vigilância dos espaços interiores/exteriores da escola	243
3.2.5. O envolvimento dos pais/das famílias	244
3.2.6. O envolvimento da comunidade local	245
3.3. A implementação de medidas ao nível da sala de aula	246
3.3.1. A aplicação de regras/códigos de conduta	247
3.3.2. O papel dos pares	248
3.3.3. A intervenção ao nível do currículo	254
3.3.4. O treino e o desenvolvimento de competências	255
3.4. A implementação de medidas ao nível do aluno	257
3.5. Outros aspetos a ter em conta na implementação dos programas	258
4. Fase 3 – da pós-intervenção – da monitorização, da avaliação e da reformulação do programa	261
4.1. A avaliação continuada das políticas implementadas	261

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 5 – Do estudo comparativo dos programas de prevenção e de intervenção	271
1. A problemática de estudo	271
1.1. As questões e os objetivos da investigação	271
2. O método comparativo	273
2.1. As características do método comparativo	273
2.2. Os objetivos dos estudos comparativos	274
2.3. Os estudos comparativos realizados no âmbito da problemática do <i>bullying</i>	275
3. Metodologia de trabalho adotada na execução do estudo comparativo	279
3.1. Etapa n.º 1 – Pesquisa bibliográfica/mapeamento de programas	279

3.2. Etapa n.º 2 – Criação e preenchimento de base de dados	280
3.3. Etapa n.º 3 – Seleção de programas por via da definição de critérios para a sua inclusão no estudo	281
3.4. Etapa n.º 4 – Construção de grelha de registo padronizada	282
3.5. Etapa n.º 5 – Descrição de programas – preenchimento de grelha de registo	284
4. Análise e comparação de programas – identificação/explicitação de semelhanças e diferenças	285
4.1. Parte I – Identificação e descrição dos programas	285
4.1.1. Descrição dos programas	285
4.1.2. Princípios subjacentes aos programas	291
4.1.3. Definição de <i>bullying</i> proposta	297
4.1.4. Tipos de <i>bullying</i> abordados	298
4.1.5. Destinatários dos programas	299
4.1.6. Objetivos dos programas	309
4.1.7. Níveis de intervenção dos programas	311
4.1.8. Faseamento da implementação dos programas	315
4.1.9. Criação de equipas de coordenação dos programas	321
4.1.10. Componentes dos programas	323
4.1.11. Materiais de apoio aos programas	339
4.2. Parte II – Avaliação dos programas	347
4.2.1. Participantes nos estudos	349
4.2.2. Desenho das pesquisas	352
4.2.3. Recolha de informação	354
4.2.4. Resultados e impactos dos programas	356
Capítulo 6 – Da implementação do projeto-piloto de prevenção	377
1. A implementação do projeto-piloto	377
2. Contexto socioeconómico e histórico da escola do <i>Mar</i>	381
3. Caracterização da população escolar da escola <i>Mar</i>	382
3.1. Os alunos	382
3.2. O pessoal docente e não docente	383
3.3. Caracterização dos espaços e dos recursos materiais da escola	387
3.4. O Projeto Educativo de Escola	388
4. Fase 1 – Da pré-implementação – conceção, planificação e apresentação do projeto-piloto	389
4.1. Sensibilização, consciencialização e mobilização da comunidade escolar	397
4.1.1. Atividades preparatórias – apresentação do projeto-piloto à comunidade escolar	397
4.1.2. Material de apoio aos participantes no projeto	411
5. Fase 2 – Da implementação do projeto-piloto	415
5.1. Sessões de formação dinamizadas	415
5.2. Atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas	421
5.3. Outras atividades desenvolvidas no âmbito do projeto	424
5.4. Aplicação de questionários	426
6. Fase 3 – Da avaliação do projeto-piloto	433
6.1. Mecanismos de avaliação implementados	433
6.2. Dimensões e subdimensões objeto de avaliação	443
6.2.1. Metodologia adotada na implementação do projeto	443
6.2.2. Atividades concretizadas no âmbito do projeto	445
6.2.3. Envolvimento dos sujeitos no projeto	447
6.2.4. Relacionamento entre os sujeitos envolvidos no projeto	452
6.2.5. Postura dos sujeitos envolvidos no projeto	455
6.2.6. Formação dos sujeitos envolvidos no projeto	462
6.2.7. Avaliação global do projeto	464

Capítulo 7 – Da apresentação de resultados do questionário	475
1. Apresentação dos resultados decorrentes da aplicação da 1. ^a parte do questionário	475
1.1. Definição da amostra	475
1.2. Caracterização dos sujeitos inquiridos	476
1.3. Percorso académico dos sujeitos inquiridos	478
1.4. Uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação	480
1.5. Sentimento dos sujeitos inquiridos relativamente à turma e à escola	486
1.6. Níveis de vitimação admitidos pelos sujeitos	490
1.7. Níveis de agressão admitidos pelos sujeitos	513
1.8. Perfil traçado para os agressores	525
1.9. Postura dos sujeitos perante as agressões	526
1.10. Atitude dos inquiridos enquanto testemunhas das agressões	528
1.11. Locais da escola onde ocorreram as agressões	531
2. Apresentação dos resultados decorrentes da aplicação da 2. ^a parte do questionário	535
2.1. Objetivos e amostragem	535
2.2. Uso dado aos computadores e à Internet pelos sujeitos	535
2.3. Uso dado aos telemóveis pelos sujeitos	544
Capítulo 8 – Das conclusões	549
Bibliografia	561
Siglário	10
Índice das figuras, dos gráficos e dos quadros	601
Anexos	607

Siglário

ANACOM	Autoridade Nacional de Comunicações
BBC	British Broadcasting Corporation
CCH	Curso Científico-Humanístico
CP	Curso Profissional
DCSF	Department for Children, Schools and Families
DES	Department of Education and Science
DfEE	Department for Education and Employment
EC	Escola de controlo
EI	Escola de intervenção
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
MMS	Multimedia Messaging Service
OBPP	Olweus Bullying Prevention Program
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAA	Plano Anual de Atividades
PC	Personal computer
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEE	Projeto Educativo de Escola
PSP	Polícia de Segurança Pública
SAVE	Sevilla Anti-Violencia Escolar
SCRE	The Scottish Council for Research in Education
SMS	Short Message Service
SOED	Scottish Office Education Department
SPO	Serviços de Psicologia e Orientação
TIC	Tecnologias de Informação e de Comunicação
WHO	World Health Organization

“Todos nós, ao longo da vida, já presenciámos ou participámos em situações de agressão, assumindo o papel de agressor, vítima, observador passivo ou interveniente.”

Pereira (2008: 17)

1. O *bullying* em contexto escolar

A temática da violência nas escolas (incluindo mais recentemente o fenómeno do *bullying* e ainda da sua vertente digital – *cyberbullying*) em Portugal tem vindo a assumir, nos últimos anos, uma maior *visibilidade* fruto de variados fatores, entre os quais podemos destacar o aparente aumento do número de incidentes relatados envolvendo alunos, professores, pais ou mesmo assistentes operacionais (algumas das ocorrências reproduzindo episódios com contornos pouco comuns no nosso país) ou, por outro lado, a maior atenção dispensada ao problema pela comunicação social. O tema, na sua *vertente escolar*, poderá parecer recente, decorrente, e simultaneamente característico, da sociedade (pós-)moderna em que nós vivemos; contudo, como relembram Estrela & Marmoz (2006: 5), “a indisciplina e a violência nas escolas não são fenómenos novos, mesmo que seja necessário reconhecer que eles adquiriram uma nova visibilidade e uma presença mais pesada na escola de massas de uma sociedade em crise de valores e repleta de desequilíbrios de toda a ordem.”

Essa visibilidade resulta, em grande medida, do papel da comunicação social (dos media) na chamada de atenção para o problema e para os seus efeitos, mas tem igualmente favorecido um efeito multiplicador ou de *amplificação* (Estrela & Marmoz, 2006: 5) da problemática junto da opinião pública e dos encarregados de educação, em particular – em alguns momentos, refira-se a existência de uma quase *histeria coletiva* (Debarbieux, 2006: 29), onde a imagem da escola (pública) vertida para a sociedade parece espelhar um contexto onde impera o caos e uma eminente, e assustadora, rebelião estudantil (Visser, 2006: 57).

Ao longo das últimas três décadas, o *bullying* tem vindo a materializar-se numa temática de crescente interesse e inquietação para a opinião pública, para os decisores políticos, para os diretores das escolas e para os investigadores, em particular. Um dos fortes indicadores ilustradores deste estado de espírito reflete-se, por exemplo, no elevado número de programas de intervenção que têm vindo a ser implementados um pouco por todo o mundo, sobretudo a partir dos anos 80 do século passado com o contributo pioneiro dado pelo norueguês Dan Olweus.

2. O *bullying* fora do contexto escolar

Encontramo-nos efetivamente perante um fenómeno epidemiológico de cariz transversal na sociedade em que vivemos. Usualmente associado em exclusivo ao envolvimento de alunos em contexto das escolas (onde inclusivamente poderíamos incluir na nossa análise as agressões verificadas entre docentes e alunos ou vice-versa – e mesmo as que acontecem entre adultos), o *bullying* pode efetivamente ocorrer em qualquer cenário.

Saliente-se, desde logo, os atos de violência perpetrados no seio do próprio agregado familiar (nas relações agressivas que se desenvolvem, por exemplo, entre cônjuges ou companheiros/as, entre pais e filhos ou até entre os próprios irmãos), em que a condição de inferioridade a que se encontra remetida a vítima pode ser igualmente de ordem física ou dever-se ainda a questões como a dependência financeira ou mesmo aspetos culturais. Atente-se inclusive no facto de que as dinâmicas em torno do fenómeno da *violência doméstica* (associadas aos papéis dos atores, às consequências produzidas e aos processos utilizados – o secretismo característico das agressões assim como o isolamento/sofrimento da vítima) se assemelham consideravelmente às dinâmicas do *bullying* concretizadas entre pares em meio escolar (Batsche *et al.*, 1994: 169-170; Carvalhosa, 2010; Duncan, 2004: 241; Fante, 2005: 30).

O local de trabalho pode também muito naturalmente servir de palco para a ocorrência deste tipo de relacionamentos (profissionais) hostis. O termo ‘*mobbing*’ (comummente traduzido para *assédio moral*) tem surgido como sendo a designação recentemente aplicada a esta realidade. Naturalmente caracterizadas pela existência de mercados globais muito competitivos, as sociedades capitalistas colocam (quase sempre) o lucro à frente do ser humano, o que contribuiu inegavelmente para que os contextos laborais se possam tornar em arenas privilegiadas para o exercício de formas de violência indireta através, por exemplo, da propagação reiterada de rumores, da colocação intencional do sujeito em situação de isolamento, do desprezo ou do rebaixamento deliberado por parte das chefias e/ou dos pares ou mesmo por via do recurso a outras formas de forte coação psicológica. (Carvalhosa, 2010; Cowie *et al.*, 2002: 33; Fante, 2005: 30; Hoel & Cooper, 2000: 3; Lee, 2000: 593; Martins, 2009: 53; Matos *et al.*, 2008: 177).

O meio desportivo reflete evidentemente outra realidade onde a competição entre sujeitos surge como um denominador comum, onde essa disputa desenfreada entre os sujeitos pelo melhor resultado ou por um lugar numa equipa ou competição pode contribuir efetivamente para o espoletar de situações de *bullying*. Podemos ainda identificar os relacionamentos deste tipo envolvendo os treinadores e alguns dos seus atletas ou até entre claques e jogadores de clubes adversários ou do seu próprio (D’Escury & Dudink, 2010: 235; Fante, 2005: 30).

O universo que engloba as forças de segurança (militares ou polícias) tem sido um meio tradicional e culturalmente dominado pelo sexo masculino e sujeito a uma estratificação hierárquica muito vincada. Por conseguinte, interpretam-se como *naturais* os casos de *bullying* por vezes reportados publicamente e onde poderemos incluir as praxes ou castigos aplicados por chefias ou pelos pares (Fante, 2005: 30). O meio prisional – onde essa *cadeia* social subsiste, mas de forma mais informal – tem igualmente servido de objeto de estudo na análise da problemática de *bullying* envolvendo prisioneiros ou estes com os guardas ou as chefias prisionais (Fante, 2005: 30; Martins, 2009: 53; South & Wood, 2006: 490).

Não esqueçamos, por fim, as praxes académicas realizadas em especial no contexto do ensino superior que, a pretexto da integração dos novos estudantes, traduzem em muitos casos *rituais iniciáticos* caracterizados pela chacota e humilhação psicológica de terceiros. Nos últimos anos, fruto em grande medida de incidentes graves denunciados publicamente (e na esfera da própria justiça) por alunos vitimados, estas práticas tem vindo a sofrer uma crescente contestação e reprovação levando, por exemplo, à necessidade da sua regulação por parte das próprias reitorias das instituições.

3. As razões para a escolha do tema

Como principais motivações para a nossa investigação, destacaremos as de ordem pessoal, profissional e científica. Na verdade, e para além do objetivo (e em simultâneo, do desafio) de carácter mais pessoal a que nos propusemos, trata-se de uma continuação do trabalho investigativo por nós iniciado em 2007 – mais concretamente do aprofundamento de uma parte (capítulo terceiro) da nossa Dissertação de Mestrado, referente aos programas de prevenção e de intervenção no âmbito do *bullying*. No que diz respeito ao impulso associado à valorização da nossa vertente profissional e científica, destacaremos inevitavelmente o exercício de funções como docente e ainda como elemento da direção de um estabelecimento de ensino. Destacamos ainda a singular possibilidade que nos foi proporcionada para podermos partilhar experiências com terceiros, desenvolvermos as nossas competências ao nível da investigação e ainda enriquecermos os nossos conhecimentos.

Merece relevância, por outro lado, como móbil nosso para a concretização do trabalho, a exploração do *objeto de estudo* em si mesmo. Na verdade, consideramos tratar-se de um campo de investigação muito vasto e rico, na medida em que comporta em si uma pluralidade de *subtemas* a carecer continuamente de um estudo mais aprofundado e, por esse motivo, pensamos ser

necessário uma melhor compreensão do fenômeno para que sejam encontradas formas de intervenção mais eficazes.

A complexidade que distingue, em nosso entender, o fenômeno do *bullying* de outras formas de condutas antissociais envolvendo jovens resulta, por exemplo, da multiplicidade de tipos de agressão que podem manifestar-se de modo mais direto ou indireto e ainda de ambas as formas. Nos últimos anos, o fenômeno alcançou velozmente outra dimensão com a utilização cada vez mais frequente das TICs (através do uso da Internet, das redes sociais, dos telemóveis, das fotografias, dos vídeos...) como interface predileto dos jovens para consumir essas ofensas (em certos casos, para prolongar as relações conflituosas já existentes no *mundo real*).

Em segundo lugar, e do ponto de vista dos principais prejudicados com o fenômeno, saliente-se a posição de extrema inferioridade, fragilidade e isolamento em que se encontram os sujeitos objeto destes atos, agravada de forma imensurável com o trauma causado pelo arrastamento do sofrimento e da chacota contínua a que se sujeitam em virtude da recorrência das ações.

As escolas, por seu turno, deparam-se reiteradamente com grandes dificuldades ao nível da prevenção e da intervenção resultantes, em parte, do *secretismo* que envolve muitas das agressões (os locais onde comumente ocorrem caracterizam-se por serem áreas da escola pouco frequentadas por alunos ou debilmente monitorizadas pelos adultos) e do *clima de terror* e de *coação* causado junto de vítimas (ou mesmo, de modo mais indireto, de testemunhas) levando-as a não reportar os incidentes e a remeterem-se a um processo de sofrimento silencioso e solitário. Os constrangimentos ao nível da atuação devem-se igualmente à menor visibilidade (ou até pouca espetacularidade) de alguns tipos de ofensas (nomeadamente as de pendor mais subtil e indireto, onde prevalece o recurso calculado e cobarde – e não raras vezes anónimo – a insinuações, a boatos, a exclusões ou a manipulações). Acrescentaremos também como obstáculos à intervenção a diversidade de fatores que podem contribuir para explicar a ocorrência do fenômeno (denominados fatores de risco) e que, em muitas circunstâncias, se encontram fora do domínio de atuação da escola (causas de carácter endógeno).

Podemos destacar, por outro lado, os obstáculos sentidos ao nível da *sensibilização* e da *mobilização* da comunidade escolar para a problemática (sejam alunos, direção, professores, não docentes e até pais), na medida em que parece subsistir uma tendência para subestimar o fenômeno por parte de alguns destes sujeitos (encarando, por exemplo, o fenômeno como sendo pouco grave ou mesmo natural no processo de crescimento dos jovens), descartando de todo os efeitos perversos e perniciosos que o mesmo pode provocar. Os constrangimentos podem ainda advir das dificuldades de articulação e/ou concertação ao nível das estratégias a adotar com as demais

vertentes da vida da instituição. Por fim, destaquemos a pouca espetacularidade da abordagem. Numa sociedade caracterizada pela pouca paciência e pela sôfrega ânsia de resultados imediatos e miraculosos, a complexidade e a morosidade das mudanças esperadas ao nível de atitudes e de comportamentos (e, ainda neste particular, o exercício efetivo de valores como o respeito, a tolerância, a solidariedade) podem efetivamente contribuir para uma menor adesão ou maior desmobilização dos intervenientes.

As consequências causadas por este tipo de comportamentos nos sujeitos e nas instituições podem ser inquestionavelmente devastadores e irreversíveis para ambas as partes – a violência, como avisa Louis Marmoz (2006: 13), “custa caro à sociedade”.

Em primeiro lugar, registre-se as sequelas originadas ao nível da integridade física e psicológica das crianças e jovens – quer sejam vítimas, agressores ou testemunhas. Nunca será demais lembrar a severidade e a intensidade das agressões, nomeadamente o forte impacto psicológico produzido nas vítimas (traduzidos na baixa acentuada dos níveis de autoestima e de confiança; nos sentimentos de vergonha, de humilhação ou de rejeição; na angustiante sensação de impotência e de desamparo; nas quebras dos laços afetivos e sociais com os pares; na forte desmotivação perante a vida da escola; ou até nas implicações a médio e a longo prazo na vida dos sujeitos). Em casos mais graves, terminada a frequência da escola, as vítimas revelam uma maior tendência para virem a ser adultos potencialmente mais infelizes, com vidas mais deprimidas e com níveis de autoestima consideravelmente mais reduzidos.

Os efeitos negativos alastram inevitavelmente às famílias – e resultam na sequente destruição do ambiente familiar – que sofrem por arrastamento com o drama vivenciado pelos seus filhos. Prevaecem, por isso, fortes sentimentos de impotência resultantes das dificuldades em encontrar as melhores soluções e os apoios necessários para lidar com o problema e para daí estancar o processo de degradação psicológica das vítimas.

Para a escola, essa deterioração lesa o *clima* global da instituição, podendo proliferar um ambiente generalizado de insegurança e de medo que contribuiu para o retrocesso da qualidade das relações interpessoais entre os elementos da comunidade escolar. Este mal-estar coletivo trará implicações ao nível dos resultados académicos – e, conseqüentemente, dos índices de abstenção ou de abandono – factos que determinarão, por fim, a imagem pejorativa que a instituição poderá vir a difundir para o exterior.

Apesar de estarmos perante um fenómeno social (que extravasa, como vimos, o recinto da própria escola e passível de ocorrer em diversos contextos da nossa vida), destaquemos claramente o papel e a missão da escola enquanto instituição responsável pela educação e socialização das

crianças e dos jovens. Desde logo, devemos recordar o papel das lideranças das escolas neste domínio e na necessidade de atenção e de ação. No livro *Creating Safe Schools – What principals can do*, Hill & Hill (1994: 16) realçam o facto de que “a manifestação de violência nas nossas escolas serve de aviso para a necessidade de termos de mudar” cumulativamente o modo como percebemos esta realidade, bem como as formas de a prevenir e de a combater. Estamos inquestionavelmente perante um imperativo ético-moral das instituições e dos seus agentes no sentido de preservarem, ou se for o caso, reestruturarem o(s) seu(s) ambiente(s) para que possam, em primeira instância, zelar pela segurança e bem-estar de crianças e de jovens (cuidar da proteção dos mais desprotegidos), fomentar contextos sociais e educativos exercitadores de relacionamentos interpessoais saudáveis, promotores de valores (de respeito e de convivência) e, por fim, adotem atitudes proativas que reprovem este tipo de comportamentos.

4. A organização e a estruturação do trabalho

Ao estruturarmos o nosso trabalho, optámos por dividi-lo em duas grandes partes (englobando cada uma um total de quatro capítulos) – uma primeira, onde procederemos a uma exaustiva “*Revisão da Literatura*” relativa ao nosso objeto de estudo e, uma segunda, onde apresentaremos o(s) resultado(s) do trabalho empírico que efetuámos.

No capítulo inicial da nossa Tese, começaremos por realizar uma breve resenha diacrónica de algumas das etapas que consideramos mais marcantes no estudo do *bullying* e que, ao mesmo tempo, nos ajudarão a melhor perceber o carácter universal da problemática. Salientaremos ainda a vertente ética e moral da questão – associada aos direitos e liberdades fundamentais de qualquer criança e jovem – na medida em que estamos indubitavelmente perante cenários de nítido incumprimento das mais básicas regras de convivalidade social entre sujeitos e, concomitantemente, de uma negação ao pleno usufruto de direitos legais, democráticos e constitucionais.

Neste contexto muito particular tem vindo a ser registada uma crescente preocupação por parte de todos os agentes educativos em implementar e testar estratégias ou dinâmicas que visem prevenir tais comportamentos antissociais (e preferencialmente erradicar o seu ressurgimento) e que tem decorrido da necessidade de compreensão dos diversos fatores que caracterizam o fenómeno e potenciam, por exemplo, o seu alastramento.

Procuraremos, por isso, identificar os diversos tipos de *bullying* e as dificuldades sentidas muito particularmente no combate a formas menos perceptíveis, mas bem mais complexas – analisando, nesse particular, a associação de determinados modos de agressão a públicos concretos (prestando atenção a variáveis como a idade e o género) – reconhecimento dos (numerosos)

constrangimentos existentes ao nível da sua deteção e, por conseguinte, da sua intervenção. Manifestaremos ainda o nosso interesse e preocupação pelas novos veículos de agressão que têm vindo a aparecer nos últimos anos – mais concretamente pelo uso que tem sido dado pelos jovens às TICs para consumir os atos de agressividade. Este novo enquadramento tem vindo, por outro lado, a levantar inesperadas questões associadas à assunção da responsabilidade moral, legal e criminal das ofensas (invisibilidade e volatilidade das *fronteiras* levanta questões do foro jurídico) ou ainda a temas de discussão remetendo para o direito à liberdade de expressão ou, noutros momentos, à privacidade dos sujeitos.

No capítulo 2, e considerando ainda a esfera específica da compreensão do fenómeno e das suas dinâmicas, tentaremos incidir o enfoque na análise do perfil (ou perfis) usualmente associado aos sujeitos que intervêm de forma mais direta ou indireta no fenómeno (seja na qualidade de vítimas, de agressores, de testemunhas e de outros atores). Destacaremos, por outro lado, o *papel cívico e proativo* que os demais alunos (que presenciam as ofensas exercidas sobre os seus pares) e adultos (direção da escola, professores, pessoal não docente e pais/encarregados de educação) podem assumir na prevenção e na intervenção do fenómeno.

No terceiro capítulo, procuraremos escarpelizar alguns dos estudos realizados sobre a problemática do *bullying* em contexto escolar efetuados em território nacional e em alguns países anglo-saxónicos – Reino Unido (Inglaterra, Escócia, País de Gales, Irlanda do Norte), República da Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, Canadá e Estados Unidos da América, não descurando, por outro lado, dados relativos a estudos transnacionais envolvendo um número considerável de países.

Procuraremos prestar especial relevância aos dados fornecidos por cada um dos estudos, nomeadamente no que diz respeito à identificação, observação e interpretação de algumas variáveis de análise – e onde incluiremos uma síntese comparativa de alguns destes dados.

Faremos ainda uma breve referência aos trabalhos de pós-graduação (designadamente investigações efetuadas no âmbito de Teses de Doutoramento e Dissertações de Mestrado) apresentados por autores portugueses em instituições do ensino superior nacionais ou internacionais desde finais da década de 90.

O capítulo que encerra a primeira parte do nosso trabalho incidirá sobre o que nos descreve a diversa literatura relativamente às características comuns aos programas de prevenção e de intervenção. Focaremos, por isso, a nossa abordagem nos componentes transversais aos programas de prevenção (e de intervenção) – tendo como referenciais, por exemplo: os princípios teóricos subjacentes à sua conceção, os objetivos desejados com a implementação dos programas, o faseamento em termos de operacionalização, os principais métodos e estratégias adotados ou até os materiais de apoio utilizados.

O capítulo 5 introduz a parte empírica do nosso trabalho, com a apresentação dos objetivos do nosso trabalho prático, assim como a(s) metodologia(s) que procuraremos utilizar para os alcançar. Descreveremos, modo circunstanciado, as diversas fases do processo que nos levaram ao estudo comparativo de doze programas de prevenção do *bullying* implementados (e igualmente avaliados) em alguns países anglo-saxónicos e que nos poderão ajudar a assimilar ou a replicar algumas das *boas práticas* anteriormente experimentadas por terceiros.

Os conhecimentos que coligimos nesta etapa contribuíram decisivamente para a conceção e consequente implementação da experiência que apresentaremos no capítulo 6. Efetivamente, procederemos à descrição exaustiva de todo o processo de preparação, de implementação e de avaliação do projeto-piloto de prevenção do *bullying* que realizámos numa escola pública do Ensino Secundário com 3.º Ciclo com alunos e docentes dos 7.º e 10.º ano de escolaridade no decorrer do ano letivo de 2010/2011. Encerraremos o capítulo efetuando uma avaliação global da experiência.

No penúltimo capítulo, apresentaremos os resultados dos inquéritos por questionário (constituído por duas partes) que aplicámos no âmbito do projeto descrito no capítulo precedente. Na 1.ª parte, procurámos não só medir o grau de satisfação dos alunos em relação às suas turmas, à escola, aos níveis de segurança que esta oferece, mas também avaliar os índices de vitimação e de agressão, a reação dos alunos perante as agressões assim como os locais de maior risco existentes na escola. Acrescentámos uma 2.ª parte ao questionário que incidiu especificamente sobre o uso que os jovens davam às TIC (telemóveis, computadores e Internet).

O oitavo e último capítulo será naturalmente dedicado à enumeração – e respetiva reflexão – das principais conclusões decorrentes do desenvolvimento do nosso estudo.

“O estudo da violência bullying na escola tem por objectivo, por um lado, o diagnóstico e compreensão do problema e, por outro lado, a procura de soluções concertadas da comunidade educativa, visando a prevenção e redução da violência.”

Beatriz Pereira (2001: 18)

Parte I

Revisão da Literatura

Capítulo 1

Da problemática do bullying entre alunos nas escolas

“(...) a atenção da sociedade só se volta para o problema quando os meios de comunicação, de forma sensacionalista, divulgam as tragédias ocorridas nas escolas, gerando insegurança para a comunidade escolar, sem que as suas verdadeiras causas sejam focadas.”

Fante (2005: 30)

Neste primeiro capítulo, começaremos por contextualizar a abordagem da problemática do *bullying*, procedendo, para o efeito, a uma breve resenha histórica do seu estudo a nível mundial, destacando alguns dos momentos mais marcantes ao longo das últimas décadas. Para além de nos transmitirem uma perspetiva evolutiva, esses acontecimentos demonstram igualmente a crescente preocupação que tem existido a nível mundial na busca de soluções para combater as especificidades do fenómeno. Uma das contrariedades apontadas nessa abordagem passa pelas dificuldades sentidas na clarificação de algumas questões de ordem concetual em torno do *bullying*, tornando por vezes a delimitação do objeto de estudo um ponto de discórdia.

Não obstante estas questões associadas à dificuldade no isolamento do próprio objeto de estudo, convém salientar o papel específico a desempenhar pelas escolas na prevenção e no combate ao *bullying*. As múltiplas e perniciosas consequências que afetam tanto a *saúde* das instituições como a dos sujeitos que a integram (população infantil, juvenil e adulta) legitimam plenamente a necessidade de estarem previstos mecanismos cautelares e mesmo ao nível da atuação.

Tentaremos, por isso, explicitar e compreender os diversos fatores que podem contribuir direta e indiretamente para a ocorrência de tais comportamentos. Procuraremos ainda distinguir e descrever os diferentes tipos de *bullying* – sejam eles igualmente manifestados de forma mais direta ou indireta, atribuindo ainda uma especial relevância do nosso trabalho às agressões perpetradas pelos jovens com o recurso às diferentes tecnologias de comunicação e de informação.

Incidiremos, por fim, a nossa análise nos locais físicos da escola suscetíveis de virem a apresentar uma maior perigosidade para os jovens e crianças.

1. Breve historial sobre o estudo do *bullying*

“The research of the last 25 years has shown that pupil bullying in schools is widespread wherever there is institutionalized schooling; moreover, despite some cultural differences, many of the broad features are similar across different countries.”

Smith & Morita.(1999: 1-2)

1.1. Década de 70 – ‘A génese do estudo sistemático do *bullying*’

Apesar de a primeira referência ao *bullying* surgir, em 1857, no livro *Tom Brown’s Schooldays*¹ da autoria de Thomas Hughes e, anos mais tarde (1897), no artigo *Teasing and Bullying* de Frederic Burke² (1897: 55), os primórdios do estudo sistemático da temática remontam à década de 70 do século passado, por via do contributo direto de dois investigadores suecos – o médico Paul Heinemann e o professor de psicologia Dan Olweus.

Efetivamente, à data não existiam ainda estudos empíricos dedicados ao *bullying*, facto que, por um lado, dificultava consideravelmente a profunda compreensão do fenómeno e, por outro lado, em nada contribuía para a dissipação das interrogações entretanto suscitadas. Como recordam Rigby & Thomas (2002: 11), ao longo de aproximadamente dois séculos não se registou qualquer esforço por parte de estabelecimentos de ensino ou de departamentos na área da educação no sentido de enfrentar a problemática .

Heinemann, no entanto, deu visibilidade à problemática com os resultados apresentados na sequência de observações diretas levadas a cabo em recreios de escolas suecas (Formosinho & Simões, 2001: 65; Pereira *et al.*, 2004: 242) e com a publicação do livro *Mobbning – Gruppvåld bland barn och vuxna*.

Olweus, por seu turno, publicou igualmente o livro *Hackkycklingar och översittare* (em 1973) como resultado do primeiro estudo empírico realizado naquele país nórdico (por conseguinte, no mundo) – em que, por via da aplicação de questionários relativos aos comportamentos dos próprios inquiridos (*self-report*), descreveu a natureza e extensão do problema – e que, entre outras conclusões, permitiu aferir que aproximadamente 10% da população escolar se

¹Obra parcialmente inspirada na experiência do autor, que frequentou a *Rugby School* (Inglaterra) entre 1834 e 1842 e que terá sido objeto de *bullying* juntamente com um colega.

²Docente da Clark University, em Worcester (estado norte-americano do Maine) – cf. <http://www.clarku.edu/>

envolvia em incidentes de *bullying*, ora na qualidade de visados, ora na de instigadores (Ramirez, 2001: 95).

O aparecimento deste livro timbra incontestavelmente uma nova fase na esfera da investigação dedicada ao *bullying*. Citando novamente Ramirez (2001: 109), o trabalho produzido por Olweus requer particular atenção, já que nenhum outro lhe é comparável em dimensão, em profundidade e em complexidade. Em 1978, uma versão atualizada – e ampliada – deste mesmo trabalho surge lançada em língua inglesa, nos Estados Unidos da América, sob o título de *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*.

1.2. Década de 80 – ‘O ponto de viragem’

Como sublinha o próprio Olweus (1999a: 29), o ponto de viragem no estudo do *bullying* terá indubitavelmente ocorrido por volta de 1982-1983. Em finais de 1982, um jornal norueguês publicou a notícia trágica da morte, por suicídio – num intervalo de tempo relativamente reduzido – de três rapazes com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos como consequência, ao que tudo indicava, de agressões ocorridas em episódios de *bullying* perpetrados por colegas da escola. Confrontados com um drama de contornos inimagináveis e impulsionados pela cobertura dada pelos meios de comunicação social, a sociedade norueguesa, em geral, e os dirigentes políticos, em particular, passaram a encarar esta nova realidade com maior atenção e preocupação. Esta inquietação culminou no lançamento, por parte do Ministério da Educação norueguês, de uma campanha a nível nacional contra o *bullying* nas escolas primárias e secundárias em finais de 1983, cuja implementação e coordenação estaria a cargo de Olweus e Roland (Eslea & Smith, 1998: 204; Minton, 2010: 132; Olweus, 2004a: 87, 2004b: 21, 2005: 2, 2010: 378; Rigby *et al.*, 2004: 1; Schoen & Schoen, 2010: 69; Smith *et al.*, 2003: 593; Tattum, 1989: 21; Tutty *et al.*, 2005: 27).

Os resultados deveras positivos alcançados oito meses após o início da intervenção (com reduções nos índices de vitimação de quase 50% para os rapazes e de 58% para as raparigas) e vinte meses depois com os valores a ascenderem aos 52% (no caso dos rapazes) e 62% (das raparigas) surpreenderam. No final deste período, os progressos, no que toca aos níveis de agressão, confirmaram os impactos benéficos da campanha, visto que se registaram igualmente reduções de aproximadamente 35% para os rapazes e de 74% para as raparigas.

Estes efeitos surpreendentemente positivos e eficazes captaram inevitavelmente o interesse de outros países um pouco por todo o mundo (Eslea & Smith, 1998: 204; Fante, 2005: 45; Martins, 2009: 68; Minton, 2010: 134; Rigby *et al.*, 2004: 2; Stephens, 2010: 2; Stevens *et al.*, 2001: 155-156), potenciando a realização de diversos estudos – complementados com a elaboração e testagem

de programas de prevenção nas escolas – no Japão (1984), na Inglaterra (1987), na Escócia (1989), na Austrália, no Canadá, em Espanha (1991), na República da Irlanda (1993), em Portugal, na Holanda (1994) e em Itália (1996).

Dado o carácter emergente e internacional do fenómeno, e atendendo ao êxito dos resultados imputados ao programa pioneiro de Dan Olweus entre 1983 e 1985, um número assinalável de países acabou por aplicar fielmente (ou ainda por via de adaptações) esse mesmo modelo (Stevens *et al.*, 2001: 156). Contudo, os resultados promissores alcançados no primeiro estudo de Bergen não viriam a confirmar-se em nenhum dos demais contextos em que o programa foi reproduzido (Smith *et al.*, 2004a: 557).

1982 assiste igualmente ao aparecimento do primeiro estudo transnacional – denominado *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*³, em que participaram nesta fase apenas três países (Inglaterra, Finlândia e Noruega) e cujo objetivo inicial incidia na análise dos comportamentos dos sujeitos fumadores. O projeto *HBSC* viria a ser, a partir daí e até aos nossos dias, um marco no estudo dos hábitos e condutas de saúde dos jovens europeus e norte-americanos (ver ponto 3.6. do capítulo 3).

No ano seguinte, em outubro e com o patrocínio da BBC, nasce no Reino Unido a *ChildLine*⁴, a primeira linha telefónica de apoio e de aconselhamento a funcionar 24 horas por dia (e 7 dias por semana), destinada a crianças e jovens alegadamente vítimas de *bullying*.

Em 1987 realizaram-se dois encontros marcantes para o desenvolvimento (expansão) da investigação sobre *bullying* ao nível europeu e mundial: um na cidade norueguesa de Stavanger (organizado por Erling Roland e com o apoio do Ministério da Educação daquele país e do Conselho da Europa) e outro na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América (a cargo da *National School Safety Center*⁵ e em colaboração com o *Office of Juvenile Justice and*

³Cf. <http://www.hbsc.org/> (sítio oficial do projecto).

Estudo promovido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) de 4 em 4 anos e que merecerá uma especial atenção no nosso trabalho nos pontos 1.11. e 8. do capítulo 3. Participam atualmente neste trabalho um total de 43 países e regiões da Europa e do continente norte-americano.

Portugal aderiu pela primeira vez a este projeto em 1996. Informações adicionais sobre o evoluir do projeto no nosso país (desenvolvido por uma equipa de investigadores liderada por Margarida Gaspar de Matos da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa) e dados do estudo respeitantes a 1998, 2002, 2006 e 2010 podem ser consultados em www.aventurasocial.com e www.umaaventurasocial.blogspot.com.

⁴Cf. <http://www.childline.org.uk/>.

Outras linhas telefónicas de apoio às vítimas surgiram desde então em diversos países – *National Bullying Helpline* – <http://nationalbullyinghelpline.co.uk> (Reino Unido); *008 NoBully Helpline* – <http://www.nobully.org.nz> ou *008 What's Up?* (2001) – <http://www.whatsup.co.nz> - (Nova Zelândia); *Kids Help Phone* - <http://org.kidshelpphone.ca> (Canadá); *Kids Help Line* – <http://www.kidshelp.com.au> (Austrália); *Bully Hotline* (Estados Unidos da América).

Em maio de 2008, a *Associação Nacional de Professores* – no âmbito do espaço “*Convivência nas Escolas*” – criou uma linha telefónica de apoio para alunos e respetivos pais. Presentemente, este serviço deixou de funcionar, existindo contudo um número de telemóvel com os mesmos objetivos (<http://www.anprofessores.pt>).

⁵Cf. <http://www.schoolsafety.us/>

*Delinquency Prevention*⁶). Estas iniciativas serviram inquestionavelmente de momentos catalisadores para que, a partir daí, ocorresse a partilha de experiências e de boas práticas e, conseqüentemente, surgissem inúmeras experiências no que diz respeito à implementação e posterior disseminação de programas de prevenção e de intervenção. Estes eventos consciencializaram, mobilizaram e incentivaram a comunidade científica no sentido de que seria efetivamente possível reduzir os elevados e alarmantes níveis de *bullying* verificados nas escolas (Lee, 2006: 62; Mellor, 1997b: 1; Mellor, 1999: 95; Minton, 2010: 132).

Dois anos mais tarde, em 1989, surge a publicação do *Relatório Elton – Discipline in Schools*⁷, no Reino Unido (Cowie & Smith, 2002: 249; Hayden & Blaya, 2002: 72; Lee, 2006: 62; Oliver & Candappa, 2003: 10; Sharp & Smith, 1991: 47; Smith, 1999: 68; Smith *et al.*, 2004d: 99; Whitney & Smith, 1993: 3), onde, para além da identificação da existência de sérios problemas disciplinares, a questão do *bullying* assume particular realce, na medida em que ela parece estar efetivamente presente no quotidiano das escolas. Segundo Pereira (2008: 31), o relatório “refere-se ainda ao mal que é causado nos alunos e como afeta o clima da escola. Encoraja os alunos a lidarem com firmeza face ao *bullying*, a atuarem, tendo por base regras claras, incluindo a aplicação de sanções, e alerta para a necessidade de criar sistemas de proteção às vítimas. Finalmente aconselha os alunos a participarem aos docentes as práticas de vitimação e agressão”. Ainda no âmbito das recomendações (Elton, 1989: 66), o documento aponta para a indispensabilidade de tanto diretores como pessoal docente terem que adotar uma postura de especial alerta para os sinais de *bullying* detetados nos alunos e, sempre que tal ocorra, exige que sejam tomadas atitudes firmes e adequadas para que a(s) vítima(s) seja(m) protegidas e apoiadas.

Ainda no final da década de 80 (sobretudo a partir de 1989) e ao longo dos anos 90, assiste-se (por um lado, com o *Relatório Elton* em pano de fundo e, por outro, com o crescente interesse da comunidade científica e da comunicação social pela matéria), com especial incidência no Reino Unido, à publicação de uma vasta bibliografia – ‘*volume de pesquisa*’, segundo (Rigby *et al.*, 2004: 1) – resultante de estudos científicos sobre a matéria realizados em estabelecimentos de ensino com jovens.

Muitos desses livros – *Bullies and Victims in School* de Valerie Besag (1989), *Bullying in Schools* (1989) e *Bullying: A Positive Response* (1990) de Delwyn Tattum & David Lane, *Bullying: An International Perspective* de Erling Roland & Elaine Munthe (1989), *Practical Approach to Bullying* de Peter K. Smith & David Thompson (1991), *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools* de Michele Elliott (1991), *Bullying: What we know and what we can do* de Dan Olweus

⁶Cf. <http://www.ojjdp.gov/>

⁷A versão integral do documento encontra-se disponível para consulta no sítio *The History of Education in England* – cf. <http://www.educationengland.org.uk/documents/elton/>

(1993), *Understanding and managing bullying* de Tattum (1993) ou *Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers* de Smith & Sónia Sharp (1994) – para além da dupla vertente sensibilizadora e informativa, apresentam-se em formato de guião, procurando compendiar, numa linguagem direta e clara, uma multiplicidade de conselhos de caráter prático destinados a profissionais da educação, a alunos e pais ou, ainda, visando difundir e partilhar estratégias e recursos de prevenção e/ou de intervenção. Merecem igualmente destaque pela sua particularidade e importância os ‘pacotes’ *Action Against Bullying*⁸ (Johnstone *et al.*, 1992) e (o popular) *Don’t Suffer in Silence*⁹ – *an anti-bullying pack for schools* (Smith, 2000)¹⁰.

1.3. Década de 90 – ‘Entre o entusiasmo e a preocupação’

Como se depreenderá do que anteriormente destacámos – quantidade de estudos realizados, de programas implementados, de livros publicados e de patrocínio político concedido – a década de 90 confirmou o crescente interesse e entusiasmo verificado em todo o mundo, sobretudo a partir de

⁸O pacote foi publicado em 1992 pelo SCRE (*Scottish Council for Research in Education*) a pedido das entidades governamentais responsáveis pela educação na Escócia (o SOED - *Scottish Office Education Department*). Como o próprio nome sugere – ‘*Action against bullying: a support pack for schools*’, o recurso destinava-se a prestar apoio às escolas na conceção e no desenvolvimento das suas políticas de combate ao *bullying*. O pacote foi financiado pelo SOED e distribuído por todos os estabelecimentos de ensino da Inglaterra, do País de Gales, da Escócia e da Irlanda do Norte. Foi igualmente comercializado (e continua atualmente a sê-lo) noutros países, facto que permitiu o aparecimento de um segundo pacote no ano seguinte – ‘*Supporting Schools Against Bullying*’.

O capítulo introdutório do manual procura sensibilizar e consciencializar o utilizador (as escolas e os seus docentes) para os diversos motivos que justificam a preocupação com o *bullying*. O 2.º – *What is bullying?* – fornece informação sobre o fenómeno, os atores e as dinâmicas que o caracterizam para no 3.º – *Anti-Bullying Action* – prestar aconselhamento para o prevenir e/ou combater. O pacote disponibiliza ainda um conjunto variado de recursos e sugestões (programas e/ou atividades para as escolas e docentes, incluindo vídeos, desdobráveis, cartazes ou referências bibliográficas).

⁹Publicado pela *DfES* em 1994, o pacote ‘*Don’t Suffer in Silence - na anti-bullying pack for schools*’ disponibiliza um conjunto de informações, de sugestões e de recursos com o intuito de ajudar os estabelecimentos de ensino (e respetivos elementos, incluindo alunos e pais/encarregados de educação) no combate ao fenómeno.

Encontra-se dividido em 9 partes e presta informação sobre: a implementação de políticas globais de escola (1.ª parte); a natureza e os atores do fenómeno (2.ª); modos de avaliar os níveis e a extensão das agressões na escola (3.ª); estratégias que podem ser implementadas para prevenir e combater a ocorrência do *bullying* (4.ª); o trabalho a desenvolver com as famílias dos alunos (5.ª); como abordar a problemática fora do contexto da sala de aula, nomeadamente nos espaços exteriores das escolas (6.ª); três estudos de caso realizados numa escola primária e em duas secundárias (7.ª); materiais de apoio existentes – livros, manuais, vídeos, questionários – e destinados aos diferentes elementos da comunidade escolar (8.ª); e, finalmente, aconselhamento prático dirigido a alunos – vítimas de agressão – e a pais/famílias de agressores e agredidos (9.ª).

Uma segunda edição do pacote foi publicada seis anos mais tarde, em 2000, na sequência de uma avaliação efetuada em 1997 (pelo próprio Peter K. Smith e Muthanna Samara) da primeira versão do recurso.

¹⁰Peter K. Smith - Professor de Psicologia e Diretor da *Unit for School and Family Studies* da Goldsmiths College, University of London (cf. <http://www.gold.ac.uk/>).

meados dos anos 80 do século XX (Coelho & Machado, 2010: 3368; Olweus, 1999a: 44; 2002: 11).

Este entusiasmo parece, em nosso entender, confirmar-se com o estudo singular realizado por Hymel *et al.* (2010: 102), que procederam a uma recolha exaustiva do número de trabalhos (livros e artigos científicos) produzidos especificamente sobre a temática do *bullying* e publicados no período que vai de 1961 a 2005. Não identificaram, efetivamente, qualquer referência bibliográfica entre 1961 e 1975; no período subsequente – 1976 a 1985 – assinalaram 15 publicações (12 livros e 3 artigos); de 1986 a 1995, o número ascendeu rapidamente aos 242 escritos (175 livros; 67 artigos); por fim, entre 1996 e 2005, os autores assinalaram um total surpreendente de cerca de 1600 publicações (1039 livros e 609 artigos).

Sheffield assistiu, em 1990, à realização do maior estudo levado a cabo em Inglaterra pela Universidade local¹¹ (Whitney & Smith), que envolveu um total de 7000 alunos de 24 estabelecimentos de ensino e que contou com o apoio financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian (Eslea & Smith, 1998: 204; Sharp & Smith, 1991: 48, 1995: 3; Smith, 1999: 68; Smith *et al.*, 2003: 594; Smith *et al.*, 2004d: 99; Taylor, 2003: 11-12; Whitney & Smith, 1993: 6).

Em 1993, e como mencionámos anteriormente, inicia-se, na cidade de Braga, o primeiro estudo-piloto sobre *bullying* realizado em Portugal. Participaram nesse trabalho inovador no nosso país uma equipa de investigadoras (da qual faziam parte Beatriz Pereira, Ana Tomás de Almeida e Lucília Valente) do então Instituto de Estudos da Criança¹² (da Universidade do Minho), em estreita colaboração com a Universidade de Sheffield, sob a coordenação do experiente Peter K. Smith. O estudo envolveu aproximadamente 160 crianças do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, tendo os seus autores verificado que o *bullying* em Portugal apresentava, à época, níveis de alguma gravidade, justificando, por conseguinte, um estudo mais aprofundado relativamente à natureza e ocorrência da problemática. Até ao final da década, realizaram-se no nosso país mais três estudos de assinalável importância: em 1994 (e no seguimento do estudo-piloto iniciado em 1993) nos concelhos minhotos de Braga e de Guimarães; em 1996, envolvendo alunos de Braga, Guimarães e Lisboa; e em 1998, com uma amostra de participantes a nível nacional.

No seguimento dos efeitos positivos produzidos pelo seu programa de prevenção na Noruega e noutros contextos nacionais, Dan Olweus – em parceria com uma equipa de investigadores liderados por Susan Limber, docente de Psicologia da Universidade de Clemson¹³, na Carolina do Sul – adapta, implementa e avalia o seu modelo nos Estados Unidos da América,

¹¹Cf. sítio da Universidade de Sheffield - <http://www.shef.ac.uk/>

¹²Atualmente integrado no Instituto de Educação (cf. <http://www.ie.uminho.pt/>)

¹³Cf. sítio da Universidade de Clemson - <http://www.clemson.edu/>

em 1994. Os resultados positivos igualmente verificados em território norte-americano estenderam *a posteriori* a sua aplicação à quase totalidade dos restantes estados.

Ainda nesse ano (1994), é publicado o relatório *Sticks and Stones – Report on Violence in Australian School*¹⁴, dedicado à violência nos estabelecimentos de ensino, na Austrália, resultante de um estudo encomendado pelo Senado Federal (*Australian Federal Senate*). À semelhança do que sucedera em 1989, no Reino Unido, com o *Relatório Elton – Discipline in Schools*, o bullying entre os estudantes australianos foi assinalado como tendo atingido índices preocupantes nas escolas australianas (Crawford, 1994: 12; Murray-Harvey *et al.*, 2010: 36). A divulgação deste documento originou o subsequente aparecimento e multiplicação de iniciativas de cariz político sempre com o propósito de ver reduzidos os níveis de *bullying* nas escolas por via da implementação de estratégias e práticas de prevenção e de combate ao fenómeno (Rigby, 2002: 1). À exceção do estado de Vitória, os estabelecimentos de ensino australianos não estão sujeitos, por lei, a qualquer tipo de obrigatoriedade de prestação de contas perante as entidades oficiais relativamente às práticas por si implementadas.

O final dos anos 90, na América do Norte, ficou dramaticamente marcado pela sucessão de episódios trágicos envolvendo jovens estudantes que provocaram, nas opiniões públicas do Canadá e dos Estados Unidos, um sentimento público generalizado de estupefação e choque, gerando uma tomada coletiva de consciência para a problemática da violência nos meios académicos. Em 1997, no Canadá, uma adolescente de 14 anos morre após ter sido continuamente torturada por sete colegas, sucedendo-se outros episódios de suicídios provocados por atos de *bullying* (Hymel *et al.*, 2010: 101). No mesmo ano, nos Estados Unidos, assiste-se ao massacre no *Virginia Polytechnic Institute and State University* e dois anos mais tarde acontece o tiroteio na escola secundária de Columbine (Estado do Colorado), tendo investigações posteriores revelado que os seus autores foram, também eles, vítimas de uma das diversas formas de *bullying* ao longo de vários anos.

Em finais de 1999, o *Department for Education and Employment*¹⁵ (*DfEE*), em Inglaterra, materializa em normativo legal a obrigatoriedade de os estabelecimentos de ensino possuírem uma política oficial de combate às práticas de *bullying* (Samara & Smith, 2008: 663).

Confirmando a ideia de que o *bullying* traduz uma problemática global que ultrapassa fronteiras, 1999 assiste igualmente à publicação do livro de referência *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (editado por Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee), que agrega os testemunhos sistematizados do abundante trabalho de pesquisa realizado até

¹⁴Cf. Crawford (1994). Documento publicado pela *House of Representatives Standing Committee on Employment, Education and Training*, cuja versão integral se encontra disponível para consulta em http://www.aph.gov.au/house/committee/reports/1994/1994_PP63.pdf

¹⁵Atualmente, com a designação de *Department for Education* - cf. <http://www.education.gov.uk/>.

então em 21 países¹⁶ da Europa (Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Escócia, Espanha, Finlândia, França, Holanda, Inglaterra & País de Gales, Itália, Noruega, Polónia, Portugal, República da Irlanda, Suécia, Suíça), Oceânia (Austrália e Nova Zelândia), América do Norte (Canadá e Estados Unidos) e Ásia (Japão). Na sua *Introdução*, Smith & Morita (1999: 1) fundamentam o surgimento do livro com, por um lado, a quantidade de informação desenvolvida e recolhida ao longo do quarto de século que antecedeu a sua publicação e, por outro lado, com a necessidade de partilha de possíveis soluções de não agravamento da situação.

1.4. Primeira década do século XXI – ‘Do espaço escolar para o virtual’

Outros dois livros viriam analogamente a destacar-se, por também eles procurarem transmitir uma perspetiva universal da problemática, ora na busca da sua avaliação e explicação, ora na apresentação de experiências tendentes a possíveis e eficazes soluções. Em 2004, Smith, Pepler & Rigby editam o livro *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (com o testemunho científico de programas de intervenção implementados, e igualmente avaliados, num conjunto de 11 países) e, mais recentemente em 2010, os norte-americanos Jimerson, Swearer & Espelage publicam o *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*.

No ano de 2000, começam a ser publicados os primeiros estudos sobre o uso da Internet entre os jovens e realçando os diversos perigos a que se encontram expostos no *cyberespaço*. Destaque-se a este respeito o relatório de Finkelhor *et al.* (2000) nos Estados Unidos da América, incidindo sobre as seguintes formas de agressão: as abordagens de cariz sexual; a receção de material com conteúdo sexual; o recebimento de conteúdos ofensivos ou de ameaças e que resultou posteriormente na investigação realizada por Ybarra & Mitchell (2004). O estudo envolveu 1501 sujeitos utilizadores da Internet (jovens entre os 10 e os 17 anos de idade e os respetivos pais) que responderam a um questionário por telefone. Outra das investigações publicadas nesse mesmo ano foi o relatório da Environics Research Group (2000) produzido a partir do estudo qualitativo efetuado com jovens (entre os 9 e os 16 anos) utilizadores da Internet e igualmente com pais de crianças e adolescentes (dos 7 aos 16) nas cidades canadianas de Toronto e Montreal. O trabalho analisou especificamente o uso dado pelos sujeitos à Internet (sítios mais visitados, conteúdos observados, formas de comunicação mais utilizadas com terceiros, monitorização levada a cabo pelos pais), bem como alguns dos riscos a que os jovens estavam expostos (vírus, *hackers*).

¹⁶O livro termina ainda com um 22.º capítulo dedicado (com breves referências) ao trabalho que tem sido realizado noutros contextos a nível mundial, nomeadamente na Palestina, na África do Sul, na Etiópia, no Malauí, na Jordânia, na Malásia, no Camboja, na Serra Leoa, no Brasil, na Colômbia, em El Salvador, na Guatemala, na Nicarágua e no Perú.

Ainda do outro lado do Atlântico, a recorrente ocorrência de *eventos trágicos* como os anteriormente mencionados e a consequente atenção prestada pelos órgãos de comunicação social norte-americanos conduziram, em 2001, à publicação das primeiras leis anti-*bullying* em cinco estados (Colorado, Illinois, Louisiana, Michigan e West Virginia). Nos dois anos subsequentes, o mesmo sucedeu em outros oito estados (Connecticut, Georgia, New Jersey, Oklahoma e Washington, em 2002; California, Oregon e Rhode Island, em 2003). Em 2009, eram já um total de 22 estados com medidas legais para fazer face ao flagelo. Contudo, as definições de *bullying* contidas nestas leis variam, segundo Stanton & Beran (2009: 255), de estado para estado e suprimem quase sempre as formas indiretas de agressão. Nenhuma das normas abrange, em simultâneo e na íntegra, os três elementos definidores do fenómeno do *bullying*, sendo que apenas incluem uma das vertentes definidas – intencionalidade, repetição ou desproporcionalidade de poder (Greene & Ross, 2005), incidindo, na maior parte das situações, apenas sobre a violência física exercida nas vítimas.

No Canadá, apenas duas das dez províncias – Manitoba e Ontário – verteram para lei a não permissão de quaisquer condutas de *bullying* de carácter físico, verbal, psicológico ou sexual (Stanton & Beran, 2009: 250). Tal sucedeu, no caso de Manitoba, por via da publicação do *Public Schools Act Part III*¹⁷, em 2003, e na província de Ontário (2007) com a emenda legislativa – *Education Amendment Act (Progressive Discipline and School Safety)* – ao *Education Act*¹⁸ de 1990.

¹⁷O texto integral encontra-se disponível - em versão eletrónica - para consulta no sítio oficial do governo provincial de Manitoba (Canadá) – cf. http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p250_2e.php

¹⁸Com alusões aos atos de *bullying*, embora sempre de forma implícita.

Quadro n.º 1 Quadro resumo relativo à evolução do estudo do *bullying*

Ano	Acontecimento	País(es)
1857	Publicação do livro <i>Tom Brown's Schooldays</i> (Thomas Hughes)	Inglaterra
1897	Publicação do artigo <i>Teasing and Bullying</i> ¹⁹ (Burke)	Estados Unidos
1972	Publicação do livro <i>Mobbning – Gruppvåld bland barn och vuxna</i> (Heinemann)	Suécia
1973	Realização de estudo na Suécia (Olweus)	Suécia
	Publicação do livro <i>Hackkycklingar och översittare</i> (Olweus)	Suécia
1978	Realização de estudo na Suécia (Olweus)	Suécia
	Publicação do livro <i>Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys</i> (Olweus)	Noruega
1982	Realização do primeiro estudo <i>Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)</i>	Inglaterra, Finlândia e Noruega
	Publicação de estudos realizados por Lagerspetz et al. & Björkqvist et al.	Finlândia
	Suicídio de três jovens na Noruega, vítimas de <i>bullying</i>	Noruega
1983	Lançamento de campanha a nível nacional na Noruega (Olweus, Roland, Ministério da Educação)	Noruega
	Realização de estudo em Bergen (Olweus)	Noruega
1984	Realização de estudo em Tóquio & em Osaka (Morita)	Japão
1984/85	Suicídio de dezasseis jovens no Japão, vítimas de <i>Ijime</i> ²⁰	Japão
1986	Realização de estudo em Rogaland (Roland)	Noruega
	Lançamento da linha telefónica de apoio <i>ChildLine</i>	Reino Unido
1987	Realização de encontro sobre <i>Bullying</i> em Stavanger (organizado por Erling Roland, com o apoio do Ministérios da Educação daquele país e do Conselho da Europa)	Noruega
	Realização de conferência <i>Schoolyard Bullying Practicum</i> (National School Safety Center)	Estados Unidos
	Realização de estudo no norte da Inglaterra com recurso ao ' <i>Life in School Checklist</i> ' (Arora & Thompson)	Inglaterra

¹⁹Artigo publicado na revista *Pedagogical Seminary* na edição de abril daquele ano.

²⁰Segundo Morita *et al.* (1999: 311), trata-se de um tipo de comportamento agressivo em que alguém detém um posição dominante num processo de interação em grupo e que, através de atos intencionais ou coletivos, provoca sofrimento mental e/ou físico a outra pessoa dentro de um grupo. Taki (2001: 1), por sua vez, estabelece uma diferenciação interessante entre o *bullying* (indireto) 'europeu' e aquele que ocorre no Japão, ao considerar, por exemplo, que o *bullying* 'japonês' acontece predominantemente na sala de aula, ao passo que na Europa ele manifesta-se com mais frequência no recreio/campo de jogos.

Ano	Acontecimento	País(es)
1988	Realização de estudo na Escócia (Mellor)	Escócia
1989	Publicação do livro <i>Bullies and Victims in School</i> (Besag)	Inglaterra
	Publicação do livro <i>Bullying in Schools</i> (Tattum & Lane)	Inglaterra
	Publicação do livro <i>Bullying: An International Perspective</i> (Roland & Munthe)	Inglaterra
	Publicação do <i>Relatório Elton</i> (DES) ²¹	Reino Unido
1990	Realização de estudo em Sheffield (Whitney & Smith)	Inglaterra
	Realização de estudo em Kempele (Mannerheim League)	Finlândia
	Publicação do livro <i>Bullying: a Positive Response</i> (Tattum & Hebert)	Inglaterra
1991	Implementação do programa anti-bullying em Sheffield ²² (DfEE) ²³	Inglaterra
	Implementação do programa anti-bullying em Toronto ²⁴	Canadá
	Realização de estudo em Londres e Liverpool (Pitts & Smith)	Inglaterra
	Realização de estudo na Austrália (Rigby & Slee)	Austrália
	Realização de estudo em Espanha (Cerezo & Esteban)	Espanha
	Publicação do livro <i>Practical Approach to Bullying</i> (Smith & Thompson)	Inglaterra
	Publicação do livro <i>Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools</i> (Elliott)	Inglaterra
1992	Implementação do programa de prevenção <i>Kia Kaha</i> ²⁵ (Polícia da Nova Zelândia)	Nova Zelândia
	Publicação do pacote <i>Action Against Bullying</i> (Johnstone, Munn & Lynne Edwards – SCRE) ²⁶	Escócia
1993	Realização de estudo-piloto no Norte de Portugal (Pereira, Almeida & Valente) ²⁷	Portugal
	Realização de estudo na Irlanda (O'Moore, Kirkham & Smith)	República da Irlanda
	Publicação do livro <i>Bullying: What we know and what we can do</i> (Olweus)	Inglaterra

²¹DES – *Department of Education and Science*

²²Programa objeto de análise no capítulo 5.

²³DfEE - *Department for Education and Employment* - <http://www.education.gov.uk/>

²⁴Programa objeto de análise no capítulo 5.

²⁵Programa objeto de análise no capítulo 5.

²⁶*Scottish Council for Research in Education*

²⁷Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho – atual Instituto de Educação (cf. <http://www.ie.uminho.pt>) que resultou da junção do Instituto de Estudos da Criança e da componente de Educação do Instituto de Educação e Psicologia.

Ano	Acontecimento	País(es)
1993	Publicação do livro <i>Coping with bullying in schools</i> (Byrne)	República da Irlanda
	Publicação do livro <i>Countering Bullying</i> (Tattum & Hebert)	Inglaterra
	Publicação do livro <i>Understanding and managing bullying</i> (Tattum)	Inglaterra
1994	Realização de estudo em Braga e Guimarães (Pereira, Almeida, Valente & Mendonça)	Portugal
	Realização de estudo na Holanda (Mooij)	Holanda
	Realização da conferência <i>Children's Peer Relations</i> em Adelaide (Org. Ken Rigby)	Austrália
	Implementação do programa de prevenção de Dan Olweus (OBPP) na Carolina do Sul ²⁸	Estados Unidos
	Implementação do programa <i>Bully-Proofing Your School</i> ²⁹	Estados Unidos
	Publicação do pacote <i>Don't Suffer in Silence – an anti-bullying pack for schools</i> (Smith)	Reino Unido
	Publicação do livro <i>Tackling bullying in your school. A practical handbook for teachers</i> (Smith & Sharp)	Inglaterra
	Publicação do livro <i>School Bullying: Insights and Perspectives</i> (Smith & Sharp)	Inglaterra
1995	Publicação do relatório <i>Sticks and Stones</i> ³⁰ (sobre violência nas escolas)	Austrália
	Realização de estudo em Sevilha – Projeto SAVE ³¹ (Ortega & Mora-Merchan, Universidade de Sevilha)	Espanha
	Implementação do programa anti- <i>bullying</i> de Dan Olweus na Carolina do Sul	Estados Unidos
	Realização de estudo em Lisboa, Braga e Guimarães (Pereira, Almeida, Valente, Mendonça, Neto & Smith)	Portugal
	Realização de estudo em Inglaterra (Katz, Buchanan & Bream)	Inglaterra
	Realização de 2.ª campanha a nível nacional na Noruega (Centre for Behavioural Research ³²)	Noruega
	Realização de estudo na Itália (Genta)	Itália
Realização de conferência <i>Putting the Brakes on Violence</i> (LaMarch Centre for Research on Violence and Conflict Resolution ³³)	Canadá	

²⁸Programa objeto de análise no capítulo 5.

²⁹Programa objeto de análise no capítulo 5.

³⁰Governo da Commonwealth, no qual foi efetuada uma análise dos comportamentos de violência nas escolas australianas, tendo uma das conclusões sido a necessidade de combater o *bullying* entre os alunos.

³¹*Sevilla Anti-Violencia Escolar*

³²Centro de investigação da Universidade de Stravanger – cf. <http://saf.uis.no/>

³³O *LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution* foi criado na Universidade de York em 1980 com o apoio direto do Governo provincial de Ontário.

Ano	Acontecimento	País
1997	Realização do segundo estudo em Bergen (Olweus)	Noruega
	Suicídio de jovem no Canadá, vítima de <i>bullying</i>	Canadá
	Tiroteio na Virginia Tech, Estados Unidos da América	Estados Unidos
1998	Implementação do programa <i>Expect Respect</i> ³⁴	Estados Unidos
	Implementação do programa anti- <i>bullying</i> de Donegal ³⁵ (O'Moore & Minton)	República da Irlanda
1999	Realização de estudo em Oslo (Olweus)	Noruega
	Obrigatoriedade legal de as escolas terem uma política anti- <i>bullying</i> ³⁶ (DfEE)	Inglaterra
	Publicação do livro <i>The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective</i> (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee)	Inglaterra
	Tiroteio em Columbine e na Virginia Tech, Estados Unidos da América	Estados Unidos
2000	Publicação de primeiros estudos sobre o uso da Internet e os perigos a que os jovens se encontram expostos no cyberspaço	Canadá & Estados Unidos
	Implementação do programa <i>Bully Busters</i> ³⁷	Estados Unidos
	Implementação do programa <i>Friendly Schools</i> ³⁸	Austrália
2001	Implementação do programa <i>Beyond Bullying</i> ³⁹	Austrália
	Implementação do programa <i>P.E.A.C.E. Pack</i> ⁴⁰	Austrália
	Implementação do programa <i>Steps to Respect</i> ⁴¹	Estados Unidos
2004	Publicação do livro <i>Bullying in schools: How successful can interventions be?</i> ⁴² (Smith, Pepler & Rigby)	Inglaterra
2007	Publicação do pacote <i>Safe to Learn</i> (DCSF) ⁴³	Reino Unido
2010	Publicação do livro <i>Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective</i> (Jimerson, Swearer & Espelage)	Inglaterra e Estados Unidos

Fonte: Autor

³⁴Programa objeto de análise no capítulo 5.

³⁵Programa objeto de análise no capítulo 5.

³⁶Na sequência da publicação da *DFEE Social Inclusion: Pupil Support – Circular 10/99*

³⁷Programa objeto de análise no capítulo 5.

³⁸Programa objeto de análise no capítulo 5.

³⁹Programa objeto de análise no capítulo 5.

⁴⁰Programa objeto de análise no capítulo 5.

⁴¹Programa objeto de análise no capítulo 5.

⁴²Trabalhos realizados em 11 países.

⁴³DCSF – *Department for Children, Schools and Families*

2. O bullying entre os jovens nas escolas

“Bullying is now recognized as a widespread and often neglected problem in schools around the world, and one that has serious implications for children who are victimized by bullies and for those who perpetrate the bullying.”

Swearer *et al.* (2010: 38)

Quando falamos de *bullying*, estamos perante um fenómeno muito antigo (Björkqvist & Österman, 1999: 56; Jimerson *et al.*, 2010b: 1; Lee, 2006: 62; Ma *et al.*, 2001b: 247; McEachern *et al.*, 2005: 51; Merrell *et al.*, 2008: 27; Olweus, 1995: 196, 2005: 1; Swearer *et al.*, 2009: 4), que (num contexto de globalização) se manifesta e gera preocupação, nos quatro cantos do mundo (Cook *et al.*, 2010: 347; Craig *et al.*, 2009: 214; Craig & Pepler, 2008; Elsea & Smith, 1995: 348; Ma *et al.*, 2001b: 249; Pain, 2006: 121; Pereira, 2008: 20; Rodkin, 2004: 99; Slee, 2006: 7; Smith *et al.*, 2005: 739; Smith *et al.*, 2003; Swearer *et al.*, 2010: 38). Para muitos adultos, o *bullying* apresenta-se como mais um *ritual* ou obstáculo natural, temporário e inevitável que a criança (ou jovem) deverá transpor, de forma solitária, ao longo do seu sinuoso processo de crescimento e, em alguns casos, é aceite como uma iniciação trivial à idade adulta (Amado & Freire, 2002: 163; Beane, 2006: 10; Besag, 1989: 5; Cullingford, 1993: 59; Field, 2007: 16; Furniss, 2000: 11; Hymel *et al.*, 2010: 101; Limber & Snyder, 2006: 24; Pepler *et al.*, 2004b: 321; Rigby, 1995: 303; Rocks & O’Moore, 2002: 1; Sampson, 2009: 1; Smith, 2008: 132; Tutty, 2008: 144).

O *bullying*, pela magnitude de consequências sérias e negativas que provoca (Limber & Snyder, 2006: 25; Swearer *et al.*, 2010: 38), representa indiscutivelmente um fenómeno de cariz social complexo (Beane, 2006; Craig & Pepler, 2007; Cross *et al.*, 2008: 290; Espelage *et al.*, 2004a: 37; Mellor, 1997b: 6; Mishna, 2008: 328; Murray-Harvey *et al.*, 2010: 35; Orpinas & Horne, 2010: 49; Sharp, 2002: 3; Smith *et al.*, 2004a: 547; Swearer *et al.*, 2009: 8; Tattum, 1989: 23) e grave (Beane, 2006: 16; Carvalhosa *et al.*, 2009b: 71; Cowie & Smith, 2002: 247; Freire *et al.*, 2006: 163); por conseguinte, as diversas investigações levadas a cabo nos últimos 30 anos têm demonstrado que não existe uma solução única e fácil para lidar com esta problemática nas escolas.

A redução dos níveis de *bullying* nos estabelecimentos de ensino torna-se, no entanto, possível desde que exista determinação e sejam investidas quantidades consideráveis de tempo e de esforço por parte de todos os intervenientes no processo.

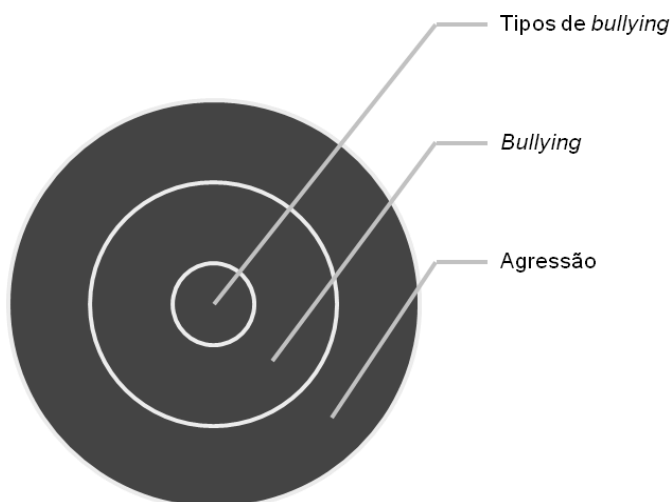
2.1. A definição de *bullying*

“There is no universally agreed definition of bullying.”

Rigby *et al.* (2004: 5)

Dada a sua especificidade, o *bullying* traduz um subtipo⁴⁴ de comportamento agressivo (ver figura n.º 1) que ocorre no âmbito de um contexto relacional dinâmico que se estabelece entre jovens (Craig & Pepler, 2003: 577, 2008: 1120; Rigby, 2002: 4; Salmivalli, 2010: 112; Slee, 1993: 47; Smith *et al.*, 2005: 739; Smith *et al.*, 2002; Smith & Morita, 1999: 1; Spears *et al.*, 2008: 1; Taylor, 2003: 11). Estamos, portanto, perante uma forma de relacionamento social *destrutiva* – na opinião de Craig & Pepler (2007: 88) – fortemente influenciada pelas dinâmicas sociais ditadas, designadamente, pelos grupos de pares, dos sistemas e dos procedimentos da organização escolar, das éticas e dos costumes da própria comunidade envolvente (Thompson *et al.*, 2003: 35).

Figura n.º 1 O *bullying* como um subtipo de comportamento agressivo



Fonte: Autor

O *bullying* atinge com assinalável gravidade a saúde mental e física dos jovens envolvidos (Carvalhosa, 2010; Craig & Pepler, 2008: 2; Limber & Snyder, 2006: 25; Matos *et al.*, 2009b: 28; Matos *et al.*, 2008: 175; 2004: 730; Nansel *et al.*, 2001: 2094; Seixas, 2006: 19; Wolke *et al.*, 2000: 989) logo desde os primeiros momentos da infância (pré-escolar e 1.º Ciclo), assumindo uma especial incidência nos anos iniciais da (pré-)adolescência (correspondentes, no nosso sistema de

⁴⁴‘Subdomínio’, de acordo com Seixas (2006: 36); e ‘subcategoria’ para Smith *et al.* (1999: 1).

ensino, à frequência dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico⁴⁵), período em que a identidade de grupo assume particular relevância no desenvolvimento sócio emocional e cognitivo dos jovens (Bedell & Horne, 2005: 59; Matos & Carvalhosa, 2001).

Tratando-se de uma temática recorrentemente presente e objeto de estudo aprofundado nos quatro cantos do mundo, a adoção do termo *bullying* parece presentemente ter assumido aceitação ao nível internacional (Olweus, 2010: 11), mesmo nos países em que não prevalece a língua inglesa.

Torna-se, todavia, curioso constatar que, mesmo no seio dos países cuja língua oficial é o inglês, parece não prevalecer um consenso relativamente a uma única definição para o termo *bullying* (Blaya, 2008: 27; Cowie & Jennifer, 2008: 1; Cullingford, 1993: 54; Ferguson *et al.*, 2007: 401; Harachi *et al.*, 1999b: 279; Limber & Snyder, 2006: 24; Livingstone *et al.*, 2011: 61; Rigby, 2003a: 2; Rigby *et al.*, 2004: 4; Smith, 2004: 98; Stephens, 2010: 1; Swain, 1998: 358; Swearer *et al.*, 2010: 41).

Atendendo a estas dificuldades de ordem concetual, muitas têm sido as tentativas no sentido de encontrar termos ou expressões que possam sintetizar, da forma mais fidedigna possível, os três princípios subjacentes ao vocábulo anglo-saxónico. Assim, temos em Espanha “*maltrato entre escolares/iguales*” (Ortega & Mora-Merchán, 1998: 46) ou “*meter-se com alguém*”/“*mau trato e abuso*” (Pueblo, 2006: 19); no Brasil, “*maus tratos*” (Fischer *et al.*, 2010a: 6); em Itália, “*prepotenze*” ou “*violenze*” (Fonzi *et al.*, 1999a: 143-144); no Japão, “*ijime*” (Morita *et al.*, 1999: 311; Taki, 2006: 2, 2010; Taki *et al.*, 2008: 5); “*mobbing*”⁴⁶ (Noruega, Dinamarca) ou “*mobbing*” (Suécia e Finlândia) nos países nórdicos (Lagerspetz *et al.*, 1982: 45; Olweus, 2005: 8, 2010: 8); na Alemanha, “*schikanieren*”⁴⁷ ou “*quälen*”⁴⁸ (Lösel & Bliesener, 1999; Wolke *et al.*, 2001: 675); na

⁴⁵No Canadá, este ciclo de estudos abrange a *Elementary School* (que vai do 1.º ao 6.º anos – 8.º ano, em alguns casos) e a *Middle School/Junior High School* (7.º e 8.º anos); nos Estados Unidos da América, a *Elementary School* (1.º ao 5.º ano) e a *Middle School* (6.º-8.º anos; 11-14 anos de idade); no Reino Unido, a *Middle School* (5.º ao 8.º ano) ou a *Junior School* (3.º ao 6.º ano)/*Secondary School* (7.º ao 11.º ano); na Austrália, abrange a *Primary School* (do 1.º ao 7.º ano – dependendo dos estados) e a *Secondary School* (7.º ao 12.º ano); por fim, na Nova Zelândia existem 13 anos de escolaridade, sendo que a obrigatoriedade de frequência do sistema educativo vai dos 6 anos aos 16 anos de idade.

⁴⁶O vocábulo ‘*mobbing*’ aparece originalmente associado ao estudo do comportamento animal e reportando-se a um ‘*ataque coletivo perpetuado por um grupo de animais a outros animais, usualmente mais numeroso*’. Presentemente, o termo aplica-se concretamente ao *bullying* exercido em contexto laboral com o intuito, por exemplo, de afastar uma terceira pessoa recorrendo ao rumor, à intimidação, à humilhação, à descredibilização ou ao isolamento. De acordo com a definição proposta por Heinz Leymann (cf. <http://www.leymann.se>), o fenómeno envolve formas de comunicação hostis e pouco éticas dirigidas de modo sistemático (por um ou mais indivíduos) a um sujeito que se encontra relegado para uma posição de grande fragilidade, causando por isso enorme sofrimento/desespero e sentimentos de enorme impotência no visado.

⁴⁷Sinónimo de ‘*irritar; implicar com; ‘chicanar’*’ (*Infopédia - Dicionário Online Alemão-Português da Porto Editora*. <http://www.infopedia.pt/alemao-portugues/>).

⁴⁸Sinónimo de ‘*atormentar; martirizar; maltratar, ser cruel com*’ (*Infopédia - Dicionário Online Alemão-Português da Porto Editora*. <http://www.infopedia.pt/alemao-portugues/>).

Bélgica, “*pesten*⁴⁹”, “*treiteren*⁵⁰”, “*plagen*⁵¹” (Vettenburg, 1999: 191) e, até, em França, “*harcèlement entre pairs*” (Carra, 2009: 48), “*malménances*”, (Fabre-Cornali *et al.*, 1999: 130), “*maltraitances*” ou “*brimades*⁵²” (Blaya, 2008: 26).

Em Portugal, nos tempos mais recentes, tem sido consensual a apropriação do termo original pelos meios de comunicação social e demais autoridades, mormente por parte de alguns investigadores. Como sustenta Almeida (1999: 178), e para além das dificuldades sentidas numa utilização unívoca e consistente de um mesmo termo (Seixas, 2005: 98), não parece, de facto, existir um vocábulo ou expressão na língua portuguesa que possa servir de tradução satisfatoriamente direta para o termo anglo-saxónico *bullying*. Pereira (1997: 17), por exemplo, baliza o *bullying* em torno de comportamentos agressivos de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro, que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com carácter regular e frequente.

Outros investigadores nacionais apontam expressões equivalentes em português. Para Costa & Vale (1998: 13; 1994: 259), *bullying* significa «*implicar com as pessoas*», geralmente alguém mais fraco ou mais novo do que o próprio. Amado & Freire (2002: 63, 2005), Carvalhosa *et al.* (2009b: 60), Estrela (1992: 136; 2006: 6), Freire *et al.* (2006: 160), Matos *et al.* (2008: 175) e Martins (2005a: 402, 2005b: 103, 2009: 53), por seu turno, sugerem que esta expressão pode traduzir-se por *vitimação* e/ou *intimidação entre pares* ou por *maus tratos entre iguais*. Num estudo realizado por Carvalhosa *et al.* (2001: 526) foi introduzido no questionário o termo “*provocação*” como sinónimo do vocábulo original. Para Almeida (1999: 178; 2001: 18) existem, ainda, alguns termos relacionados com este conceito que “*capturam*”, na essência, o seu significado – “*abusar dos colegas*”, “*vitimar*” e “*violência na escola*”; no entanto, explica que “o termo português que nos pareceu mais adequado para a descrição sumária de agressividade/*bullying*, na perspetiva da criança, foi ‘fazer mal’ por não se importar com o outro” (Pereira, 1997: 156).

Da Austrália, por exemplo, surge uma curta e interessante definição da autoria de Ken Rigby (2002: 1), que condensa o conceito de *bullying* a *um abuso sistemático de poder*, perpetrado

⁴⁹Sinónimo de ‘*implicar, arreliar, importunar; atormentar alguém*’ (Infopédia - Dicionário Online de Neerlandês-Português da Porto Editora - <http://www.infopedia.pt/neerlandes-portugues/>).

⁵⁰Sinónimo de ‘*atormentar; arreliar*’ (Infopédia - Dicionário Online de Neerlandês-Português da Porto Editora - <http://www.infopedia.pt/neerlandes-portugues/>).

⁵¹Sinónimo de ‘*provocar*’ (Infopédia - Dicionário Online Alemão-Português da Porto Editora. <http://www.infopedia.pt/alemao-portugues/>).

⁵²Expressão utilizada pela comunidade belga francófona cujo sinónimo será equivalente a ‘*vexames*’ (Infopédia - Dicionário Online de Francês-Português da Porto Editora - <http://www.infopedia.pt/frances-portugues/>).

de forma deliberada (e injustificável) por um sujeito (ou um grupo) em posição de superioridade relativamente ao indivíduo objeto das agressões (Rigby, 2002: 4).

Efetivamente, o *bullying* nunca ocorre quando existe uma trivial contenda entre jovens com poder semelhante⁵³. Rigby (2003b: 584), Carvalhosa *et al.* (2001: 526), Craig & Pepler (2007: 86), Cornell & Bandyopadhyay (2010: 265), Doll *et al.* (2004: 162), Farrington & Ttofi (2009a: 321), Salmivalli (2001: 264) e Sharp (1996: 17) sublinham afincadamente esta distinção, pois os efeitos provocados por uma agressão, infligida repetidamente por parte de alguém, ou de um grupo mais poderoso, diferem consideravelmente das consequências inerentes a um ataque perpetrado por terceiros em situação de claros poderes equivalentes ou comparáveis. Estes dois elementos – *repetição do ato e manifesto diferencial de poder* – são indispensavelmente centrais à compreensão da complexidade do *bullying*.

Dan Olweus – pioneiro e principal impulsionador do estudo sistemático da problemática do *bullying* (primeiro na Escandinávia e, posteriormente, a uma escala mundial) a partir da década de 70, preconiza que “um aluno está a ser vítima de *bullying* quando ele ou ela se encontra exposto, de forma repetida e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais alunos” (Olweus, 1995: 197, 1999b: 10, 2005: 9, 2010: 11). Esclarece, a este propósito, que estamos perante uma *ação negativa* sempre que “alguém infligir, de forma intencional, – ou pelo menos tentar infligir – dano ou desconforto sobre um terceiro”. Estas *ações negativas* podem ser materializadas mediante o recurso banal a palavras, ou por via do recurso a *ameaças*, a *insultos*, a *provocações* e ao *achincalhamento*.

Estamos, ainda, perante uma *ação negativa* sempre que alguém *bate*, *empurra* ou *belisca* terceiros, recorrendo, portanto, ao contato físico. As ações negativas podem, ainda, ser levadas a cabo sem o uso de palavras ou do toque físico, quando os alunos utilizam as chamadas «caretas» ou gestos ofensivos, ou seja, quando, por exemplo, *excluem intencionalmente alguém de um grupo* ou, ainda, quando se *recusam a concretizar os desejos do colega* (Olweus, 2005: 9). Seixas (2005: 98), por sua vez, acrescenta ainda os *ataques à propriedade* como outros exemplos de comportamentos que têm sido identificados como manifestações de *bullying* (incluem-se, neste caso, o furto, a extorsão de dinheiro, a destruição deliberada de materiais escolares e/ou de objetos pessoais).

Para Sharp & Smith (1995: 1) o *bullying* traduz igualmente “uma forma de comportamento agressivo que, para além de ser deliberado, provoca normalmente dor no sujeito visado; trata-se, por outro lado, de um comportamento *persistente*, que perdura, por vezes, ao longo de semanas, meses ou, até, anos e que faz com que seja difícil para aqueles que são vitimados poderem

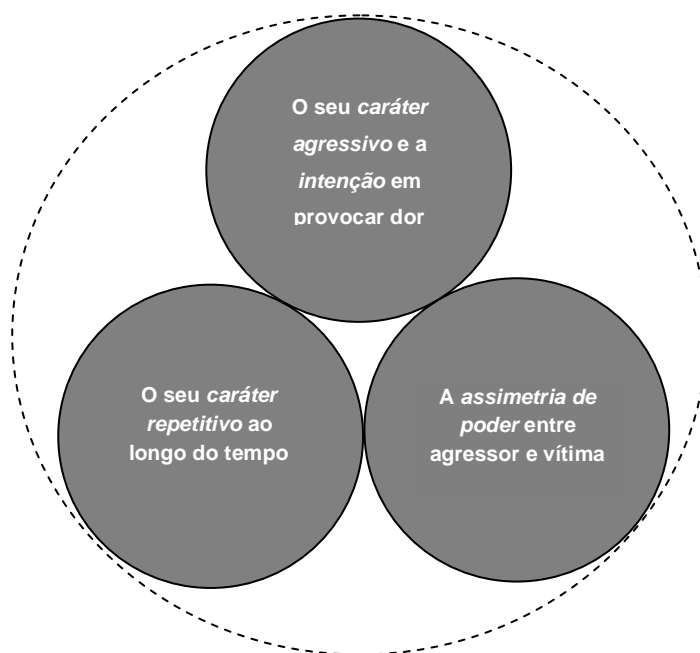
⁵³Esta desproporcionalidade de poder pode usualmente resultar do facto de a vítima ser mais nova, menos forte física ou psicologicamente do que o seu agressor ou mesmo por se encontrar em situação de desvantagem numérica, circunstância que a impede de se defender.

defender-se. Por trás da maior parte das manifestações de *bullying*, encontramos um abuso de poder e um desejo de intimidar e de dominar”.

Besag (1989: 4) resume, em nosso entender de forma clara, o fenómeno do *bullying* a “um comportamento que pode ser definido como o ataque repetido – físico, psicológico, social ou verbal – por aqueles que se encontram numa situação de poder, que é formal ou situacionalmente definido, sobre aqueles que são impotentes para resistir, com a intenção de causar sofrimento para o seu próprio ganho ou gratificação.”

Das definições supra apresentadas, podemos, portanto, conglomerar os três componentes indispensáveis para que estejamos, indubitavelmente, perante uma condição de *bullying*: desde logo, o *caráter agressivo* da ação e a *intrínseca intenção em provocar dor* no sujeito visado (a conduta visa provocar mal-estar e assumir controlo sobre o outro sujeito); em segundo lugar, o *caráter repetitivo* do ato, perdurando *ao longo do tempo* (a conduta não acontece de forma pontual ou isolada); e, finalmente, a manifesta *desproporcionalidade de poder* entre o agressor e a sua vítima (o agressor enfrenta a sua vítima como uma presa fácil)⁵⁴.

Figura n.º 2 Os três componentes inerentes aos comportamentos de *bullying*



Fonte: Autor

⁵⁴Ver ainda a este respeito a nota de rodapé que inserimos na página 93 sobre outras formas de *contato* entre os jovens e que, por vezes, podem ser facilmente confundidas com estas expressões de violência bem mais sérias, nomeadamente as brincadeiras ou lutas de caráter mais agressivo – o denominado ‘*jogo rude*’ (‘*rough-and-tumble play*’) – que ocorrem com alguma normalidade entre jovens, sobretudo nos espaços das escolas onde se regista uma maior concentração ou confluência de sujeitos.

Qualquer uma das definições acima apresentadas suscita, segundo Beran (2006: 243), Greene (2006: 64), Lee (2006: 66), Smith (2004: 98) e Ross (2009: 748), algumas interrogações e os consequentes constrangimentos de ordem conceitual. Desde logo, a questão da *intencionalidade*. Estará, por exemplo, associada a um propósito do sujeito em praticar um ato agressivo, embora não avaliando as reais consequências dessa ação na vítima? Pelo contrário, haverá uma intenção consciente relativamente ao sofrimento provocado? Quem pode avaliar (e como o fará) a intensidade da agressão? O próprio agressor? Por outro lado, como podemos balizar a *frequência* das agressões? Deve ser considerada uma agressão que ocorre mais do que uma vez ou devemos ter em conta o período ao longo do qual a vítima se expõe ao ato? No que diz respeito à *desproporcionalidade de poder*, devemos apreciá-la através da percepção das vítimas ou por via de critérios por nós observáveis (força física/psicológica do agressor, vulnerabilidade da vítima ou número de alunos envolvidos)?

2.2. Os efeitos do *bullying* nas escolas

“In a twenty-first century climate of increasing concern for rights of individuals and groups, whether due to race, sex, disability, religion, or sexual orientation, the right to be educated without suffering from victimization has resonated with professionals and the public, and the issue is often picked up by the media.”

Smith (2004: 98)

Qualquer ato de indisciplina, de violência ou de *bullying* praticado por alunos (ou por adultos), assume declaradamente, em menor ou em maior grau, uma dimensão prejudicial para o normal funcionamento de um estabelecimento de ensino e para o quotidiano de todos os agentes que o frequentam (Bedell & Horne, 2005: 64; Whitted & Dupper, 2005: 167). Sendo o *bullying* uma forma particular de violência assaz perniciosa e complexa, as consequências – *impacto*, segundo Amado & Freire (2002: 51) – para os atores direta ou indiretamente envolvidos, assim como para a própria organização que frequentam, acabam por assumir contornos extremamente negativos.

Como relembram Smith & Morita (1999: 21), o *bullying* levanta questões relacionadas com os nossos mais elementares valores e princípios da convivialidade sadia. Trata-se, tão só, de

fazer garantir direitos legais, democráticos e constitucionais⁵⁵ básicos que assistem a qualquer criança ou jovem de se sentir seguro dentro do raio de ação da escola, estando portanto protegido de qualquer ato de opressão e de humilhação por parte de terceiros (Craig, 2007: 4; Craig & Edge, 2008: 92; Field, 2007: 108; Freire *et al.*, 2006: 160; Greene, 2006: 64; Limber & Snyder, 2006: 25; Mills & Carwile, 2009: 296; Munn *et al.*, 2007: 63; Olweus, 1995: 198, 1999b: 21; Pepler & Craig, 2008a: 312; Ross, 2006: 2; Serrate, 2009: 116; Smith *et al.*, 2004a: 98; Smith & Brain, 2000: 1; Wessler & Preble, 2003: 76-77). A *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança* (1990) sublinha, no seu artigo n.º 19.º, que os Estados têm por obrigação proteger a criança contra todas as formas de *maus tratos* e, por conseguinte, ela tem o direito fundamental de se sentir segura na escola, o que figura como base indispensável para uma aprendizagem feliz e harmoniosa. Amado *et al.* (2002: 51) destacam como valores postos em causa nestas circunstâncias o *respeito mútuo*, a *compreensão*, a *tolerância*, a *solidariedade*, a *amizade*, a *lealdade* e a *cooperação*.

Por sua vez, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), no artigo n.º 2 (ponto n.º 4) salienta o imperativo de contribuir *para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho* e, por outro lado, a indispensabilidade de a educação vir a promover *o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva* (ponto n.º 5)⁵⁶.

Como nos transmitem Freire *et al.* (2006: 160), no mundo de hoje faz cada vez mais sentido que na escola contemporânea se cultive, de forma intencional, uma *educação para a paz*, que pressupõe a existência de uma verdadeira *cultura de direitos humanos* em cada estabelecimento de ensino. Acrescentam os mesmos autores que a ocorrência de formas de

⁵⁵Saliente-se a Constituição da República Portuguesa (7.ª revisão constitucional) – Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto, que consagra na alínea d) do seu artigo 9.º, respeitante às tarefas fundamentais do Estado, a de “promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses.” O artigo 25.º, por sua vez, relativo ao “direito à integridade pessoal” frisa no ponto 1 que “a integridade moral e física das pessoas é inviolável” e no número seguinte sublinha que “ninguém pode ser submetido a tortura, nem a tratos ou penas cruéis, degradantes ou desumanos.” Por fim, o número 1 do artigo 27.º reitera que “todos têm direito à liberdade e à segurança.”

⁵⁶Relembre-se neste contexto a proposta de Lei n.º 46/XI/2.ª (“Proposta de Lei n.º 46/XI/2.ª,” 2011) – que procedia à 26.ª alteração do Código Penal - aprovada em Conselho de Ministros a 28 de outubro de 2010 pelo XVII Governo de Portugal, discutida e aprovada a 20 de Janeiro de 2011 na Assembleia da República em defesa da criminalização da violência escolar (na exposição de motivos que introduzia o texto aludia-se ao fenómeno como sendo “de crescente visibilidade, correntemente designado como *school bullying*”), englobando para o efeito “os maus tratos, reiterados ou muito graves, físicos ou psíquicos, incluindo castigos corporais, privações da liberdade e ofensas sexuais, a qualquer membro da comunidade escolar a que também pertença o agressor.” Previa-se igualmente que aos jovens entre os 12 e os 16 anos – considerados inimputáveis para efeitos da lei – poderiam ser penalizados com a aplicação de medidas tutelares educativas, sendo que no caso dos mais velhos essas penas poderiam inclusivamente abranger a prisão efetiva até dez anos.

violência no interior da escola põe irreparavelmente em causa quer o bem-estar dos seus utentes, quer a capacidade dos professores exercerem a sua função de *educadores para a paz*. A sociedade e os agentes educativos, em especial, não podem de modo algum admitir e tolerar qualquer circunstância em que existam alunos que se afastam da escola por viverem num estado de medo e terror permanentes.

Todavia, para todos aquelas crianças e jovens que não conseguem escapular-se às múltiplas e inexplicáveis teias do *bullying* e que são direta e dramaticamente alvo destes atos, as consequências repercutem-se, não só a curto, mas igualmente no mais longo prazo. No imediato, as crianças expõem-se de forma solitária a uma continuada e sofrida degradação do seu bem-estar físico e psicológico (Beane, 2006: 15, 2011: 198; Carvalhosa *et al.*, 2009b: 68; Fante, 2005: 160; Freire *et al.*, 2006: 160; Garandau *et al.*, 2010: 119; Martins, 2005a: 402; Matos *et al.*, 2009b: 28; O'Moore & Minton, 2006: 80; Pereira, 2008: 20; Ross, 2006: 3; Sampson, 2009: 12; Seixas, 2006: 157; Serrate, 2009: 95; Simões & Carvalho, 2009; Sindy, 2006: 9; Tattum, 1989: 22). Para além das sequelas mais facilmente observáveis (*nódoas, arranhões, indumentária rasgada...*), Formosinho & Simões (2001: 73-74), por exemplo, relevam o crescente sentimento de culpa exteriorizado por parte da vítima face ao sucedido e o seu conseqüente, e mais que provável, isolamento social.

Nos casos em que a situação se repete e arrasta dolorosamente por períodos mais alargados, a criança pode perigosamente entrar num quadro depressivo mais grave, chegando igualmente a deixar de confiar nos adultos (professores, pessoal não docente, pais) que a rodeiam. Beran & Li (2007: 24) e Pereira (1997: 27-28) complementam, de certa forma, este diagnóstico, lembrando o quotidiano da criança vitimizada, que se torna triste e destroçada, a sua permanente luta interior, a sua falta de confiança, de autoestima e de concentração. Em situações mais extremas, as agressões continuadas podem culminar no suicídio – *bullycide*⁵⁷ (Beane, 2011: 29; Field, 2007: 54; Mora-

⁵⁷Embora persista sempre uma grande dificuldade em estabelecer uma relação direta de causa-efeito neste âmbito, têm sido múltiplos os casos de alegados suicídios registados a nível mundial (e mais recentemente em Portugal) envolvendo supostas vítimas de atos de *bullying* severo e continuado nos anos recentes e que, como vimos inicialmente no nosso trabalho, sensibilizaram fortemente as comunidades locais assim como os agentes políticos e que, em alguns países, estiveram na génese da criação e da implementação de campanhas a nível nacional para prevenir e combater o fenómeno. Assinalamos aqui alguns desses casos: em 1982, três rapazes na Noruega; em 1984/85, no Japão, foram registadas dezasseis mortes de jovens vítimas de *Ijime* (sete em 1984; nove em 1985); em 1996, no Reino Unido, quatro casos e outros dois no ano seguinte; do outro lado do Atlântico, um adolescente no Canadá em 1997; Jared Benjamin High (13 anos) nos Estados Unidos em 1998; no mesmo ano, outros sete jovens no Reino Unido; em 2005, no estado da Florida – Estados Unidos – um adolescente de 15 anos vítima de *cyberbullying*; no ano seguinte – e no mesmo país – um dos casos mais mediáticos – o de Megan Meier (vítima de *cyberbullying* no *MySpace*); ainda em 2006, na Nova Zelândia, uma rapariga de 12 anos igualmente vítima de *cyberbullying*; em 2009, dois estudantes suicidam-se nos estados da Geórgia e do Massachusetts; em 2010, outros quatro casos nos estados do Ohio, Texas, Massachusetts e Virgínia; no nosso país, recorde-se o caso largamente mediatizado de Leandro (de 12 anos) em 2010 (que morreu afogado no rio Tua,

Merchán & Ortega, 2007: 14; Morita *et al.*, 1999: 311; Pepler *et al.*, 2004b: 321; Pereira, 2001: 23; Rigby & Slee, 1999: 331; Rigby *et al.*, 2004: 1; Smith & Brain, 2000: 3).

Os agressores, por sua vez, e ao contrário do que comumente se poderá supor, podem tornar-se identicamente vítimas dos seus atos, sobretudo se tivermos em consideração os impactos causados a médio e a longo prazo (Beane, 2006: 125; Carvalhosa, 2010: 2; Conn, 2004: 30; Cowie & Smith, 2002: 247; Fante, 2005: 81; Limber & Snyder, 2006: 25; Lodge & Frydenberg, 2005: 330; Merrell *et al.*, 2008: 26; O'Moore & Minton, 2006: 80; Pepler & Craig, 2000: 5, 2008a: 313; Pereira, 1997: 27-28, 2001: 21; Raskauskas *et al.*, 2010: 2; Rigby *et al.*, 2004: 1; Ross, 2006: 1; Whitted & Dupper, 2005: 168). As competências antissociais por eles adquiridas e, por conseguinte, desenvolvidas ao longo do seu percurso escolar podem encaminhá-los para a esfera da violência e da criminalidade.

Se, efetivamente, estes comportamentos agressivos não forem frontalmente admoestados e, de imediato, corrigidos, muitos destes jovens acabarão por abraçar condutas de vida antissociais na sua vida adulta (manifestadas através de roubos, de atos de vandalismo, do consumo de substâncias tóxicas). Alguns estudos revelam igualmente que muitos destes agressores adolescentes irão, num futuro mais ou menos distante, desempenhar um papel idêntico, mas agora num contexto amoroso, doméstico ou laboral (Askew, 1993: 38-39; Beane, 2006: 125; Craig & Edge, 2008: 92; Estrela & Marmoz, 2006: 6; Ross, 2006: 5; Serrate, 2009: 116).

Sempre que um jovem agride um colega, muito provavelmente terá outros alunos por perto a assistir (Roland & Vaaland, 2006: 18). Os jovens observadores (*bystanders* na terminologia anglófona) destes episódios são, na perspetiva de Mora-Merchán (1998: 46), O'Moore & Minton (2006: 80), Pereira (2006: 43), Raskauskas *et al.* (2010: 2), Ruiz (1998) e Whitted & Dupper (2005: 168) também eles vítimas de um clima de relações moralmente perversas que permite que uns (por via de uma atitude prepotente) abusem de terceiros que não sabem, ou não podem defender-se. Estes observadores, para Amado & Freire (2002: 55), Pereira *et al.* (2009: 458) e Serrate (2009: 117), sentem-se, por um lado, impotentes para intervir de forma eficiente nestes episódios de abuso e, por outro, aprendem a ser cidadãos indiferentes, adotando atitudes de distanciamento e de não-intervenção ativa em situações que causam sofrimento aos outros, com evidentes reflexos no seu desenvolvimento sociomoral. Para Bedell & Horne (2005: 61), estes alunos, que não evidenciam as necessárias competências ou saber para intervir e pôr um fim às agressões, sentem-se socialmente culpados por não conseguirem socorrer a vítima; noutras situações, tentaram

em Mirandela) e mais recentemente (outubro de 2011) a morte de uma criança de 10 anos (em Lisboa) encontrada pela mãe enforcado no próprio quarto.

corajosamente enfrentar o(s) agressor(es) acabando, também eles, como alvos das investidas. Os observadores são, finalmente, afetados de outra forma – acabam por imitar o comportamento dos agressores, figuras populares no seio do(s) grupo(s), evidenciando níveis elevados de insensibilidade e ausência de solidariedade (O'Connell *et al.*, 1999: 440) face ao sofrimento exteriorizado pelos colegas vitimados.

A escola, enquanto serviço público e organização dinâmica, emerge igualmente neste contexto como elemento direta e indiretamente afetado pelas dinâmicas contraproducentes dos comportamentos que se encaixam na temática do *bullying*. Similarmente ao que sucede sempre que existem condutas de indisciplina ou de agressão pontuais, o *bullying* condiciona e inquina irremediavelmente o *clima de escola* salutar⁵⁸ (Blaya & Debarbieux, 2008; Bucher & Manning, 2005: 57; Freire *et al.*, 2006: 159; Kasen *et al.*, 2004: 192; Orpinas & Horne, 2010: 49; Ortega & Mora-Merchán, 1998: 46; Sharp, 2002: 3; Smith, 1999: 78), que todos nós preceituamos. Neste domínio particular, tratando-se duma problemática complexa e multivariável, os seus efeitos negativos serão naturalmente múltiplos e irremediavelmente marcantes para todos aqueles que convivem dentro do contexto da escola.

Os efeitos contrários registam-se, a título exemplificativo, ao nível do (a)normal desenvolvimento das atividades na sala de aula, da crescente desmotivação por parte de alunos, de docentes e não docentes e de pais e encarregados de educação ou, ainda, de um engrandecer silencioso do sentimento geral de medo e insegurança vivido (Ortega & Mora-Merchán, 1998: 46). Este particular estado psicológico coletivo condiciona irremediavelmente o rendimento académico dos alunos (Beane, 2006: 15; Beran, 2008: 47; Fante, 2005: 160; Martins, 2007: 58, 2009: 521; Wessler & Preble, 2003: 39; Whitted & Dupper, 2005: 167), remetendo os jovens que se encontram mais diretamente envolvidos a vivenciarem o drama doloroso do isolamento, da falta de assiduidade, do absentismo (Fante, 2005: 160; Field, 2007: 54; Martins, 2007: 58; McEachern *et al.*, 2005: 52; Rigby, 2003a: 586; Ross, 2006: 3; Sharp, 2002: 4), do insucesso escolar e, em fim de linha, do inevitável abandono escolar (Carvalhosa *et al.*, 2009a: 127; Feinberg, 2003: 10; Wessler & Preble, 2003: 40).

Em termos institucionais e mediáticos, a imagem que a instituição escolar transmite para o exterior pode levar a *comunidade educativa* a *sentir* e a concluir naturalmente que os seus agentes incompreensivelmente pouco ou nada fazem para promover um clima mais saudável e positivo (Pereira, 2001: 20-21). No entanto, não raras vezes existe da parte das escolas grande relutância em admitir publicamente uma efetiva ocorrência de problemas comportamentais deste tipo, pois na sua

⁵⁸Ver a este propósito o ponto 3.1. do Capítulo 4.

perspetiva tal atitude pode ser erroneamente interpretada, no exterior, como indício de suposta incompetência dos seus responsáveis (Besag, 1989: 5).

Estamos neste quadro, e como referem Craig & Pepler (2007: 92), perante a escola como instituição primária e como força socializadora basilar da criança, desempenhando, deste modo, um papel de liderança inequívoca na procura da resolução de problemas de *bullying*. Ainda dentro da mesma linha de raciocínio, Besag (1989: 101) e O'Moore & Minton (2006: 80) lembram que a escola deve sentir-se na obrigação de assumir a sua fração de responsabilidade no que diz respeito a este tipo de problemas comportamentais, em vez de estar continuamente a culpabilizar fontes externas – seja a sociedade ou a família.

Confrontamo-nos, portanto, com um imperativo ético-moral por parte da escola e dos seus responsáveis (Rigby *et al.*, 2004: 1; Stephens, 2010: 2). Os argumentos supramencionados justificam que haja por parte de todas as escolas, e das suas lideranças, uma maior preocupação e consequente cedência de tempo e recursos para lidar, de forma eficaz, com questões relacionadas com o *bullying*.

2.3. As causas do *bullying*

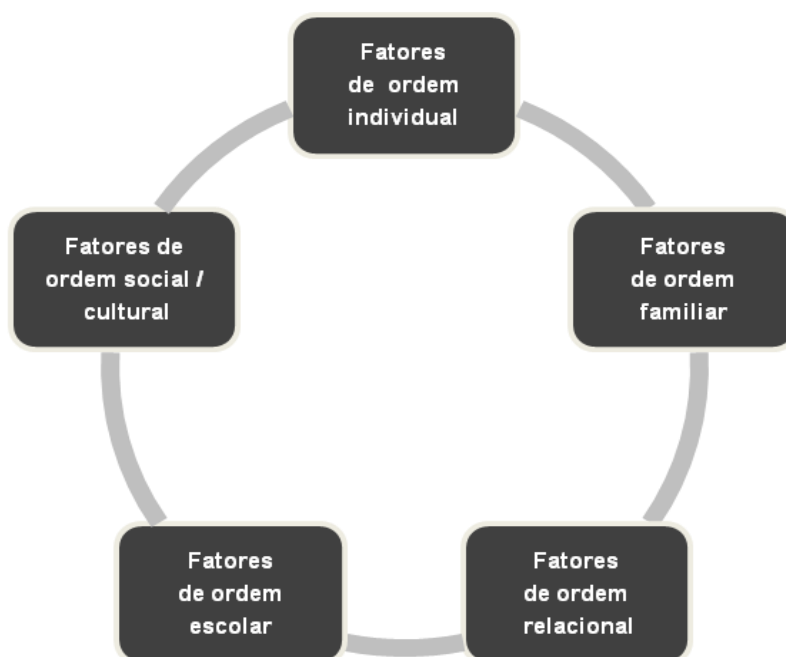
“It is clear from the literature that bullying emerges as a result of a multitude of factors, including a child’s personality, home environment, peers, and experiences at school.”

Swearer *et al.* (2009: 24)

Os estudos sobre a temática do *bullying* têm destacado múltiplas variáveis ou *fatores de risco* (versus *fatores protetores*) que predisõem o indivíduo a manifestar comportamentos agressivos (Bedell & Horne, 2005: 62; Blaya, 2008: 78; Martins, 2007: 59, 2009: 253; Smith, 2004: 100; Swearer *et al.*, 2009: 15; Swearer *et al.*, 2010: 38; Tutty *et al.*, 2005). Apesar de não podermos determinar um elo de causalidade direto e simplista entre estes fatores de risco e as ofensas exteriorizadas pelas crianças e jovens, Blaya (2008: 128) assim como Carvalhosa (2010: 19) lembram que a acumulação, a combinação ou a interação destes fatores poderá aumentar fortemente a probabilidade de vir a ocorrer o comportamento de *bullying*.

Não sendo alguns desses fatores completamente lineares e consensuais, servem, no entanto, para enquadrar (e entender) alguns dos atos levados a cabo pelos jovens na escola. Assim, podemos elencar causas/fatores de ordem *individual, familiar, relacional, escolar, social e/ou cultural* (figura n.º 3).

Figura n.º 3 Fatores propiciadores de comportamentos de *bullying*



Fonte: Autor

Os fatores de ordem *individual* (causas endógenas) podem, por exemplo, abranger a idade dos sujeitos. Com o aumento da idade dos sujeitos e dos anos de escolaridade frequentados, os níveis de envolvimento em *bullying*, sobretudo os que dizem respeito aos casos de vitimação, vão decrescendo de modo consistente (notando-se uma clara diferença entre esses níveis nos anos iniciais – mais elevados – e aqueles usualmente apurados no Ensino Secundário). Quanto aos índices de agressão, verifica-se que esse decréscimo não se concretiza de forma tão acentuada e visível, devendo ser aqui igualmente consideradas as características inerentes ao género dos sujeitos. A faixa etária entre os 11/13 anos de idade (coincidente com o início da adolescência) parece representar um período algo sensível para os jovens (sobretudo no caso das agressões verbais, das diretas no caso dos rapazes e das indiretas para as raparigas), registando-se a partir desta fase uma tendência para que as posturas agressivas decresçam de forma contínua e gradual. No que diz respeito ao sexo dos indivíduos, verifica-se existir uma maior tendência dos rapazes para agredir os seus pares; nas raparigas, a tendência para agredir os outros diminui com a idade (Carvalhosa, 2010; 1998: 26-27; Craig, 1998: 123; Dubet & Vettenburg, 1998: 38).

Seguem-se, por outro lado, as características do foro psicológico (instabilidade emocional), biológico e comportamental (antecedentes), tais como a hiperatividade, a falta de autocontrolo e de atenção, os níveis elevados de testosterona endógena, o temperamento ativo, difícil e intempestivo

evidenciado pelo sujeito (Beane, 2011: 43; Bedell & Horne, 2005: 62; Benitez & Justicia, 2006: 160; Carvalhosa, 2010: 19; Craig, 1998: 123; Dubet & Vettenburg, 1998: 38; Fante, 2005: 160; Freire *et al.*, 2006: 170; Martins, 2005a: 402; Olweus, 2005: 40; Pepler & Craig, 2000: 6; Woods & Wolke, 2003: 381).

Outras causas incidem, ainda, sobre os comportamentos de risco em que se verifica um consumo repetido de substâncias aditivas, tais como tabaco, álcool ou drogas (Azevedo, 2004: 3; Carvalhosa *et al.*, 2001: 534-535; Veenstra *et al.*, 2005: 672).

As *famílias* desempenham indubitavelmente uma importante função socializadora das crianças e dos jovens, pois é neste núcleo que elas adquirem os modelos de conduta que usualmente exteriorizam. Alunos que, por exemplo, estejam inseridos em núcleos familiares problemáticos (com modelos educativos deficientes) e que, por este motivo, convivam e sofram diariamente com atos violentos ou maus tratos encontram-se inevitavelmente numa condição de maior fragilidade e risco (Azevedo, 2004: 6-7; Craig *et al.*, 1998: 12; Fante, 2005: 175; Pepler & Craig, 2000: 6).

Podemos, ainda, acrescentar fatores que decorrem de disfuncionalidades no seio familiar ou da existência de deficientes competências parentais e que se traduzem em progenitores com comportamentos descuidados, negligentes ou até antissociais (Benitez & Justicia, 2006: 162; Graham, 1996: 186; Olweus, 1999b: 21; Pepler & Craig, 2000: 6). Outros autores destacam os efeitos provocados pelas relações interpessoais deficitárias existentes entre pais e filhos, a rejeição parental, a ausência de afetos, a destruição de valores da família ou a monoparentalidade de agregados familiares, particularmente naqueles em que a mãe assume o papel central (Bedell & Horne, 2005: 62; Carvalhosa, 2010: 19; Dubet & Vettenburg, 1998: 37; Dupâquier, 2000: 68-71; Fante, 2005: 175; Graham, 1996: 185; Mellor, 1997b: 3; Olweus, 2005: 39; Rigby, 1994: 174; Rigby & Slee, 1999: 332; Simões & Carvalho, 2009: 109; Smith, 2006: 17; Veiga, 2001: 160-161).

Os métodos educativos adotados pelos pais podem potenciar comportamentos agressivos nos jovens. A recorrente falta de tempo para dedicar aos filhos, a aplicação indiscriminada de práticas coercivas, de práticas disciplinares autoritárias e que se caracterizam pela inexistência de coerência na aplicação de castigos (não punição em algumas circunstâncias e excesso de repressão noutras) exacerba essas condutas agressivas hostis (Craig *et al.*, 1998: 12; Fante, 2005: 175; Junger-Tas, 1999: 212; Rodkin & Hodges, 2003: 395; Simões & Carvalho, 2009: 109; Tattum, 1989: 23; Veiga, 2001: 160-161).

Devem, por fim, ser apontadas explicações associadas ao estatuto socioeconómico desfavorecido em que se insere o núcleo familiar, ao desemprego prolongado ou, em certos casos, à

manifesta juventude dos pais (Beane, 2006: 13-14; Benitez & Justicia, 2006: 161; Craig *et al.*, 1998: 12; Duncan, 2004: 233; Formosinho & Simões, 2001: 75; Olweus, 2005: 39).

As *dinâmicas de grupo* que se estabelecem entre os jovens e a pressão exercida pelos pares podem igualmente ser geradoras de agressividade. Carvalhosa *et al.* (2001: 534-535) e Salmivalli (2010: 113) destacam neste particular a procura de segurança, de respeito, de prestígio, de popularidade ou de poder perante os pares e/ou a comunidade escolar por via da adoção de comportamentos ofensivos.

No contexto grupal, e à semelhança do que sucede no âmbito familiar, assume especial relevância a *modelagem de comportamentos* (Pepler & Craig, 2000: 6; Robinson *et al.*, 2006: 99) ou *contágio social* (Olweus, 2005: 43-44), em que as condutas agressivas resultam em grande medida da observação atitudinal – e na conseqüente replicação de condutas por parte de terceiros (que funcionam como *modelos*). Estão mais suscetíveis, nestes casos, os jovens que revelam insegurança ou dependência e que, deste modo, anseiam alcançar um maior reconhecimento perante os seus pares.

Olweus (2005: 44) destaca ainda o crescente sentimento de desresponsabilização individual do sujeito (“*a decreased sense of individual responsibility*”) que, estando integrado num coletivo, sente consideravelmente diluída a sua responsabilidade aquando da participação em atos agressivos. Esta *dispersão* ou *diluição* da autoria de atos por múltiplos sujeitos faz naturalmente decrescer nos agressores os sentimentos de culpa⁵⁹.

No que diz respeito aos *fatores de ordem escolar* (pedagógica, organizacional e institucional) – *variáveis institucionais*, como sugerem Vale & Costa (1994: 278) que podem favorecer (ou mesmo produzir) o aparecimento de comportamentos agressivos nos alunos,

⁵⁹Recorde-se a este propósito os motins violentos – e profusamente mediatizados – que ocorreram, por exemplo, em outubro e novembro de 2005 em diversos subúrbios de cidades francesas e, mais recentemente (em agosto de 2011) em Inglaterra. Em ambos os casos, o *rastilho* para o início das convulsões sociais teve a ver com incidentes de supostos abusos por parte das forças policiais locais sobre cidadãos de origens étnicas minoritárias e que se transformaram, por esse motivo, em manifestações de cariz rácico (no primeiro caso, prendeu-se com a morte de dois jovens de famílias árabes após perseguição policial e que acabaram eletrocutados num posto de transformação; no segundo, a origem dos conflitos prendeu-se com a morte de um jovem negro em Tottenham que, por engano, foi abatido por um agente da polícia local). O que surpreendeu e chocou grandemente a opinião pública nas duas situações foi, de facto, a extrema violência e o evidente descontrolo de massas a que pudemos assistir. A maior parte das atuações concretizou-se efetivamente em grande grupo e pensamos que, aqui também, se assistiu ao efeito da ‘*desresponsabilização individual do sujeito*’.

A este fenómeno atribui-se igualmente a designação de ‘*desindividualização*’ do sujeito e envolve nomeadamente o não cumprimento de normas sociais em contexto coletivo – e que se traduz na perda da própria identidade individual e na adoção da identidade social do grupo. Os três fatores que contribuem para a ocorrência deste fenómeno são designadamente: o anonimato, a difusão da responsabilidade e o próprio tamanho do grupo (quanto mais elementos o integrem, mais evidentes se tornam os primeiros dois fatores (www.changingminds.com).

procuraremos sistematizá-los remetendo, para esse efeito, para dois tipos de dinâmicas de ordem pedagógica e de ordem organizacional.

As dinâmicas pedagógicas (e relacionais) utilizadas pelo professor em contexto de sala de aula assumem predominância vital tanto nas atitudes como nos desempenhos académicos dos jovens. À semelhança do que sucedia no passado, um número considerável de alunos (com ritmos de aprendizagem mais lentos ou com capacidades intelectuais mais limitadas, por exemplo) continua a ser objeto de estigmatização e esquecimento (voluntário, ou não) por parte de alguns docentes. Como relembram Aquino (1998: 15), Formosinho *et al.* (2001: 75) e Maya (2002: 36), a escola de hoje, que advoga o princípio da democraticidade e se autointitula de inclusiva, não o é efetivamente, pois, em determinados momentos, promove a *alienação escolar* de alguns dos seus agentes, facto que exige que sejam repensados alguns dos seus objetivos e respetivos conteúdos curriculares (Aquino, 1998: 15; Estrela, 1992: 57; Formosinho & Simões, 2001: 75; Veiga, 2001: 160-161).

De facto, continua a assistir-se à manutenção de métodos organizacionais e pedagógicos típicos da escola de elites (Azevedo, 2004: 6-7; Bucher & Manning, 2005: 57; Dubet & Vetterburg, 1998: 38; Estrela, 1992: 19; Sebastião *et al.*, 2002: 40; Silva, 2001: 15), circunstância que acaba por revelar debilidades ao nível: de competências na gestão da sala de aula por parte dos docentes; de deficiências ao nível da planificação e de implementação de práticas pedagógicas; de reduzidas expectativas face ao sucesso educativo de alguns alunos (sobretudo os que apresentam perfis que se afastam do padrão); ou na aplicação de políticas e medidas disciplinares ineficazes, incoerentes e inconsistentes (Beane, 2006: 14; Bedell & Horne, 2005: 63; Pepler & Craig, 2000: 6; Silva, 2001: 16). Tais fragilidades acabam por contribuir cada vez mais para a alienação e marginalização de alguns sujeitos, por via da ocorrência de cenários de insucesso académico e de potencial abandono escolar.

Pela importância do papel que desempenha no processo evolutivo dos jovens, o professor exerce um papel modelador primordial ao nível do saber, da imagem e dos relacionamentos que estabelece com terceiros, nomeadamente com os seus alunos (Dubet & Vetterburg, 1998: 38; Fante, 2005: 199; Olweus, 1995: 197). Ao olhar destes, o docente deverá ser percecionado como transmissor de uma imagem positiva e motivadora. Ao nível atitudinal, deve pautar a sua atuação pelo autocontrolo, pela serenidade, pela amizade, pelo respeito e aceitação dos alunos que apresentam dificuldades comportamentais.

A definição (e posterior aplicação) de regras dentro do espaço da sala de aula poderá atenuar o (re)surgimento de comportamentos agressivos. A elaboração dessas normas de conduta deverá resultar de um processo participado, em que os alunos deverão ser efetivamente envolvidos, quer no que toca à definição de posturas, quer no respeitante à determinação de consequências para

os não cumpridores. Este processo deverá ser complementado com a aplicação justa e coerente de sanções por parte do professor sempre que tal se mostrar necessário (Dubet & Vettenburg, 1998: 38; Serrate, 2009: 113; Silva, 2001: 15).

A um nível mais global – da organização e da gestão de escola – podemos igualmente apontar alguns fatores que potenciam prováveis episódios de agressão (Graham, 1996: 186). Desde logo, as condições físicas oferecidas pelos estabelecimentos de ensino, traduzidas, por exemplo, no mau estado de conservação de edifícios e nos espaços sujos e degradados; na existência de equipamentos antiquados, obsoletos ou avariados (Costa & Vale, 1998: 120).

A arquitetura de alguns edifícios escolares (Formosinho & Simões, 2001: 76) poderá facilitar alguns episódios de conflitualidade. A pouca funcionalidade apresentada por algumas destas estruturas dificulta consideravelmente a tarefa de supervisão dos alunos.

Embora alguns estudos não tenham estabelecido uma relação direta entre os níveis de *bullying* registados e o próprio tamanho dos estabelecimentos de ensino (Galloway & Roland, 2004: 39; Lagerspetz *et al.*, 1982: 49; Olweus, 1999a: 36, 2005: 23-24), outros autores (Hill & Hill, 1994: 57) consideram que as escolas de maior dimensão registam igualmente uma maior percentagem de violência, na medida em que se assemelham a fábricas de ensino impessoais e mecanizadas.

No âmbito da *cultura de escola*, ou *clima*⁶⁰ reinante na escola (Amado & Freire, 2005; Beane, 2011: 55; Dubet & Vettenburg, 1998), destaca-se uma outra série de fatores que podem ser causadores de conflitos e agressividade na escola. Pescador & Domínguez (2001: 32) e Sampaio (2001: 130) destacam, por exemplo, a crise de valores de que padece a própria instituição escolar, a dificuldade da escola em promover vínculos pessoais e afetivos entre os seus utentes ou a segregação de crianças e adolescentes em situação de risco ou com problemas.

Por fim, devemos referir a qualidade das relações interpessoais que se promovem genericamente dentro da instituição, nomeadamente as que se estabelecem entre corpo (não) docente e discente (Junger-Tas, 1999: 213). Para Fante (2005: 190), quando essas relações não são adequadas, como ocorre com crianças discriminadas ou ignoradas, a escola transforma-se em fonte de *stress* e de inadaptação, resultando, de forma inevitável, em conflitos interpessoais e violência.

Hill & Hill (1994: 2) sustentam a perspetiva de que a escola representa um *microcosmo da comunidade*, refletindo por isso mesmo as potencialidades e os constrangimentos do seu exterior. Deste modo, os comportamentos assimilados no seio dessa comunidade, ou apreendidos em casa e na vizinhança, são inevitavelmente transportados para o contexto escolar.

⁶⁰Ver o ponto 3.1. do capítulo 4.

Os conflitos ocorridos na escola não devem ser abordados sem ter em consideração o contexto comunitário mais global (Marmoz, 2006: 24; Moreno *et al.*, 2006: 2; Neto-Mendes, 2002). Não querendo de algum modo desresponsabilizar a escola das suas funções neste âmbito, certo é que muitos problemas de conflitualidade aí verificados têm origem na sua *importação*, pois resultam de um prolongamento da violência da própria sociedade.

Carvalhosa (2010: 19), por exemplo, destaca as normas sociais prevalentes, que permitem ou toleram e influenciam os comportamentos agressivos. Outros autores (Beane, 2006: 13-14; Bedell & Horne, 2005: 62) recordam, a este respeito, as crianças e jovens que recebem constantemente um retorno negativo nas suas relações sociais, adotando, por este motivo, uma perceção assaz negativa do mundo. Esta interação pejorativa reporta-se, por exemplo, à exposição repetida e diária a atos de violência difundidos pelos *media* (televisão, cinema, música, Internet); à procura diária de sobrevivência em virtude da pobreza; ao desemprego prolongado; ao consumo de substâncias estupefacientes; às comunidades desestruturadas, problemáticas e violentas; ou, em certos casos, ao acesso facilitado a armas (Amado & Freire, 2005; Azevedo, 2004: 3; Beane, 2006; Bedell & Horne, 2005: 64; Benitez & Justicia, 2006: 163; Carvalhosa *et al.*, 2001: 534-535; Dubet & Vettenburg, 1998: 38; Dupâquier, 2000: 68-71; Fabre-Cornali *et al.*, 1999: 131; Fante, 2005: 169; Graham, 1996: 185; Hill & Hill, 1994: 2; Junger-Tas, 1999: 213; Olweus, 2005: 42; Pearce & Thompson, 1998b: 528; Sampaio, 2001: 130; Serrate, 2009: 115; Smith, 2006: 11; Unesco, 2003: 6).

No caso dos estabelecimentos de ensino com alunos oriundos de minorias étnicas ou de outros países, os fatores raciais podem efetivamente gerar alguma tensão (Amado & Freire, 2005; Mellor, 1997b: 4; Smith, 2000: 9; Smith, 2006: 16). Smith (2000: 9) acrescenta ainda a intolerância de alguns alunos perante a orientação sexual, a deficiência física ou mental de terceiros.

3. As tipologias de *bullying*

“Bullying can be physical and/or psychological in nature. Physical assault to varying degrees of severity is distressing but the main weapons of the bully are threat and fear.”

Tattum (1989: 23)

Os comportamentos de *bullying* são praticados pelos agressores por via do recurso às mais diversas formas (Beane, 2011: 19; Fante, 2005: 50; Harachi *et al.*, 1999b: 279; Martins, 2005b: 104; Matos & Gonçalves, 2009: 5; Mynard & Joseph, 2000: 169; Olweus, 2005: 9; Pereira, 2001: 19, 2008: 17; Raskauskas *et al.*, 2010: 1; Rigby *et al.*, 2004: 5; Sharp & Smith, 1995: 1; Smith *et al.*, 2005: 740; Smith, 2000: 9; Snakenborg *et al.*, 2011; Whitted & Dupper, 2005: 168) – algumas delas, dada a dissimulação e a complexidade que exibem, muito mais difíceis de detetar por terceiros, manifestam-se de modo, por vezes, impercetível ou “muito subtil” – que, de forma genérica, podem ser divididas em dois grandes grupos: o *bullying* “direto”, que, por sua vez, se subdivide em manifestações de carácter *físico* e *verbal*; e o *bullying* “indireto”. Acrescentaremos, ainda, num ponto à parte, um terceiro género de *bullying*, exercido através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

3.1. O *bullying* direto

“Boys' use of these behaviours may be partly explained by their tendency to be more active and physically stronger than girls, and are, therefore, more likely to develop a greater physical means of aggression.”

Larke & Beran (2006)

Ainda segundo Mynard & Joseph (2000: 169), as formas *diretas* de vitimização – as que ocorrem “*face-a-face*” – podem manifestar-se mediante o recurso a *ataques abertamente confrontacionais*, ao passo que, por seu turno, as formas indiretas de vitimização se traduzem na utilização reiterada de *ataques manipulativos secretos*.

Peter Smith (2000: 9), no manual *Bullying, Don't Suffer in Silence*, enumera alguns dos tipos de comportamento que podem ser encaixados dentro de cada uma das duas categorias atrás mencionadas. Assim, no que diz respeito ao *bullying* *direto*, as manifestações físicas refletem-se, por exemplo, em situações onde o agressor (individual ou agrupadamente) *bate e pontapeia a*

vítima ou lhe *retira (extorque) valores*. Poderíamos, ainda, acrescentar o *puxar de cabelo*, o *beliscar*, o *arranhar*, o *empurrar*, o *rasteirar*, o *forçar comportamentos sexuais*, o *obrigar a vítima a realizar tarefas servis contra a sua vontade*, o *roubar haveres*, o *extorquir de dinheiro* (normalmente destinado às refeições) ou, mesmo, a *danificação de material*, sobretudo escolar.

No que toca ao *bullying direto verbal*, este traduz-se mais comumente no recurso ao *insulto*, ao *praguejar*, ao *gozar*, ao *ameaçar*, ao *provocar*, ao *chamar nomes*, ao *atribuir de alcunhas desagradáveis*, ao *mentir*, ao *emitir comentários ofensivos dirigidos à vítima ou à sua família*, ao *recurso a reparos racistas e/ou que salientam qualquer defeito ou deficiência*.

3.2. O *bullying* indireto

“(...) experiences of bullying hurt regardless of the means. Based on the current evidence, we cannot presume a slap on the face hurts more than a nasty rumor, or vice versa.”

Juvonen (2005: 36)

Já o *bullying indireto – relacional*, segundo alguns autores (Bedell & Horne, 2005: 61; Nansel *et al.*, 2004: 730; Olweus, 2010: 24; Wolke *et al.*, 2000: 989; Woods & Wolke, 2003: 382) ou *social* (Beane, 2011: 19; Matos *et al.*, 2009b: 27), mais recorrentemente (mas não só) utilizado pelas raparigas, assume contornos encapotados, de teor mais subtil e complexo, e não menos marcantes para as vítimas, pois se, por um lado, são normalmente difíceis de reconhecer (sobretudo na perspetiva dos adultos – professores, assistentes operacionais e pais), tornam, por outro lado, difícil a identificação e localização da fonte que esteve na sua origem.

Esta envolve formas de exclusão deliberadas, assim como a proliferação de rumores com a intencionalidade de causar dolo a uma terceira pessoa (Fante, 2005: 50; Rigby *et al.*, 2004: 5-6; Schoen & Schoen, 2010: 69; Smith *et al.*, 2005: 740). Ocorre usualmente “por trás das costas”, não envolve uma confrontação direta entre os sujeitos participantes na contenda, pois o alvo sofre os ataques de forma indireta e, como tal, é mais difícil de reconhecer porque a vítima pode não se aperceber, seja da identidade do agressor, seja de quando o comportamento de *bullying* originariamente ocorreu (Seixas, 2006: 30).

Para o jovem vítima de *bullying indireto*, as mazelas verificam-se muito particularmente a nível psicológico e, cumulativamente, nas relações sociais que aquele estabelece com os seus pares. Esta forma de ofensa acontece quando um aluno *espalha histórias com conteúdo negativo* pela escola envolvendo a vítima, quando são *lançados rumores maliciosos* sobre os atributos e/ou condutas de alguém com vista a destruir a sua reputação, sempre que um grupo *exclui*

sistematicamente um colega de um grupo ou não o escolhe para fazer parte de uma equipa ou de um jogo, ameaçando recorrentemente com a cessação de uma amizade, por via do envio e da circulação de *emails*, mensagens de SMS mal-intencionadas ou, até, imagens de telemóvel comprometedoras ou do visado em situações ridicularizadoras.

Na perspetiva de Bjorkqvist (1992: 118) e Maynard & Joseph (2000: 177), o *bullying* indireto (ou *manipulação social*) retrata um tipo de comportamento no qual o agressor procura infligir sofrimento a outrem, de tal modo que pareça não ter havido qualquer intenção de magoar. Por via deste *modus operandi*, o agressor esquiva-se a qualquer tipo de contrarreação e evita, por outro lado, ser identificado. Bjorkqvist (1992: 118) relembra que uma das formas de alcançar este objetivo reside na utilização estratégica e premeditada de terceiros.

Este tipo de atuação implica, da parte do sujeito agressor, um lúcido conhecimento das dinâmicas de exclusão, dos efeitos perversos que a mesma provoca nos outros e demonstra elevadas capacidades para exercer uma forte persuasão manipulativa mental e atitudinal sobre terceiros (Larke & Beran, 2006).

Daí que, para Larke & Beran (2006) e para Sharp (2002: 2), à medida que as crianças vão amadurecendo e desenvolvendo as suas competências sociais, comprova-se que o *bullying* direto vai diminuindo, ao passo que o indireto aumenta. Com a aquisição de competências sociais mais apuradas, os agressores tenderão para o recurso a métodos indiretos mais complexos, o que, ainda de acordo com Larke & Beran (2006), ocorre mais precocemente no sexo feminino do que no masculino.

Quadro n.º 2 Os diferentes tipos de *bullying*

<i>Bullying</i>		Atos
<p>Direto "...ataques abertamente confrontacionais" (Mynard & Joseph, 2000: 169)</p>	<p>Físico</p>	Bater, socar, pontapear Empurrar, rasteirar Dar cotoveladas ou encontrões Beliscar, arranhar Puxar o cabelo Cuspir Agredir com recurso a objetos ou utilizar armas Forçar comportamentos sexuais Obrigar a vítima a realizar tarefas servis contra a sua vontade Roubar haveres Estragar ou destruir material Extorquir dinheiro Exibir linguagem corporal intimidante Enfiar a cabeça de alguém na sanita e despejar o autoclismo ⁶¹
	<p>Verbal</p>	Chamar nomes Insultar, amesquinhar Atribuir alcunhas desagradáveis Mentir ou tecer comentários com conteúdo ofensivo para a vítima ou sua família Gozar, troçar Ameaçar Provocar Fazer reparos racistas e/ou que salientam qualquer defeito ou deficiência
<p>Indireto "...ataques manipulativos secretos" (Mynard & Joseph, 2000: 169)</p>		Difundir comentários maliciosos sobre os atributos e/ou condutas de alguém com vista a destruir a sua reputação Excluir sistematicamente a vítima de grupos Ameaçar com frequência a perda de amizade Mentir ou difundir rumores Escritos/grafitis maledicentes registados em paredes Enviar <i>sms/emails</i> Partilhar imagens de telemóvel comprometedoras ou do visado em situações ridicularizadoras

Fonte: Autor

⁶¹Fenómeno pouco usual entre nós, mas revelador de uma extrema gravidade e brutalidade por parte dos seus perpetradores e a que se atribui a designação inglesa de ‘*swirling*’, cujo significado em português corresponde a ‘*turbilhão*’ (Beane, 2011: 20).

3.3. Os padrões de atuação

“Apesar de algumas oscilações na sua frequência, consoante as escolas, as regiões ou os países considerados, os estudos têm salientado notáveis semelhanças na sua natureza e estrutura.”

Martins (2009: 68)

Vários estudos já realizados (Adlaf *et al.*, 2006: 2; Askew, 1993: 37; Carvalhosa *et al.*, 2009b: 68; Costa & Vale, 1998: 27; Craig, 1998: 128; Eslea & Smith, 1998: 205; Fekkes *et al.*, 2005: 84; Martins, 2009: 105; McLaughlin *et al.*, 2005: 18; Nansel *et al.*, 2001: 2098; O'Moore & Minton, 2006: 79; Olweus, 1999a: 35; Pereira *et al.*, 2004: 252; Rigby & Bagshaw, 2003: 540; Rigby & Johnson, 2006: 431; Serrate, 2009: 21; Sharp & Smith, 1991: 49; Whitney & Smith, 1993: 11) confirmam o *bullying* verbal⁶² como o modo de agressão mais proeminente entre os jovens (*chamar nomes, insultar*), seguindo-se formas indiretas de agressão – materializadas em atos de disseminação de rumores ou na manipulação de laços de amizade – e os ataques físicos.

O *bullying* tende a diminuir gradualmente com a idade (Carvalhosa, 2010: 18; Carvalhosa *et al.*, 2001: 534; Costa & Vale, 1998: 26-27; Craig, 1998: 124; Craig *et al.*, 2009: 214; Martins, 2009: 364; Nansel *et al.*, 2001: 2098; Olweus, 1999a: 33, 2005: 15; Rigby, 1995: 304; Seixas, 2006: 47; Smith, 2000: 12; Whitney & Smith, 1993: 9). Allan Beane (2006: 9) e Thompson *et al.* (2003: 63) sublinham a este propósito que, ao contrário do que se possa pensar, tais comportamentos iniciam-se nas faixas etárias mais baixas, logo na frequência do jardim-de-infância, crescendo continuamente ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, parecendo atingir o seu auge ao longo dos 2.º e 3.º Ciclos – nas faixas etárias compreendidas entre os 12 e os 14 anos (Azevedo, 2004: 13; Freire *et al.*, 2006: 169; Matos & Carvalhosa, 2001; Pueblo, 2006: 26; Rigby, 1995: 304; Smith *et al.*, 1999a: 269) – para evidenciar sinais evidentes de abrandamento no Ensino Secundário. Olweus (1999a: 33) e Thompson *et al.* (2003: 63) acrescentam que os índices de

⁶²Ao contrário do que sucede com as agressões de caráter mais físico (onde as consequências podem ser mais visíveis, não levantando por isso grandes dúvidas), muitas das situações consideradas de abuso verbal integram efetivamente o discurso corrente dos jovens (Askew, 1993: 37). Na verdade, torna-se trivial para muitas crianças e adolescentes o recurso aos ‘insultos’ – ou mesmo em algumas circunstâncias as ameaças ou até os comentários de cariz sexual – como forma de *brincadeira* ou *manifestação de afeto* e não tanto como recurso intencionalmente utilizado para agredir ou ofender os seus pares (Shariff, 2004: 223; Shariff & Gouin, 2006: 26). Esta *nuance* condiciona fortemente a deteção – e, por conseguinte, a *classificação* – de situações que tanto podem ser *amigosas* como, por outro lado, ter um pendor ofensivo.

bullying são inferiores nos estabelecimentos de ensino secundários comparativamente com os verificados no 1.º Ciclo.

O *bullying* físico declina igual e particularmente com o decorrer da idade; em sentido inverso, as formas de *bullying* direto verbal e indireto aumentam notavelmente (Olweus, 2005: 15; Sharp, 2002: 2; Smith, 2000: 12). Segundo Woods & Wolke (2003: 395), nos anos terminais do ensino primário assiste-se já a uma crescente diferenciação de género nas manifestações de *bullying* físico e indireto, pois esta última tipologia de agressão parece ser a predileta das jovens adolescentes agressoras. Para Larke & Beran (2006) e Sharp (2002: 2), esta preferência pelo *bullying* indireto em detrimento do físico pode, em certa medida, explicar-se pelo facto de a agressão física ser socialmente menos aceite, e desejável, nas faixas etárias mais avançadas.

As vítimas do *bullying* são, por sua vez – e num número expressivo de situações – mais novas, mais fracas ou mais fragilizadas social ou psicologicamente, se comparadas com os seus agressores (Carvalhosa *et al.*, 2001: 534; Costa & Vale, 1998: 26-27; Freire *et al.*, 2006: 161; McEachern *et al.*, 2005: 53; Popoola, 2005: 603; Seixas, 2005: 98; Sharp & Smith, 1995: 4), sendo que raramente tanto rapazes como raparigas são agredidos por colegas com idades inferiores à sua (Fekkes *et al.*, 2005: 86; McEachern *et al.*, 2005: 53; Wolke *et al.*, 2001: 684). Sharp & Smith (1995: 4) e Wolke *et al.* (2001: 684) aditam que os alunos envolvidos em episódios de *bullying* frequentam normalmente a mesma turma ou o mesmo ano de escolaridade da sua vítima.

À semelhança do juízo que já emitimos relativamente aos atores do *bullying*, devemos resistir à tentação de, também neste aspeto, colocar a questão em termos de uma dicotomia simplista de género (Espelage *et al.*, 2004b: 31).

Contudo, diversos estudos já efetuados confirmaram que os rapazes envolvem-se claramente em atos de agressividade com maior frequência do que as raparigas (Carvalhosa *et al.*, 2001: 534; Craig *et al.*, 2009: 214; Currie *et al.*, 2004: 134; Martins, 2009: 96; Nansel *et al.*, 2001: 2098; Olweus, 1999a: 35, 2005: 19; Pereira, 1997: 17; Rigby & Johnson, 2006: 431; Seixas, 2009: 72; Serrate, 2009: 25; Smith, 2006: 16; Wolke *et al.*, 2001: 681).

Estas, por sua vez, são objeto de agressão indiscriminadamente por colegas de ambos os géneros, sendo menos usual os alunos serem maltratados por alunas (Arora, 1999: 21; Cullingford, 1993: 60; Fekkes *et al.*, 2005: 86; Freire *et al.*, 2006: 161; Olweus, 1999a: 35; Smith, 2000: 10; Whitney & Smith, 1993: 21). Os alunos são, por outro lado, mais recorrentemente alvo de *bullying* direto (físico) do que as alunas (Adlaf *et al.*, 2006: 2; Carvalhosa *et al.*, 2001: 534; Costa & Vale, 1998: 27; Craig, 1998: 128; Fekkes *et al.*, 2005; Martinez, 2002: 19; Martins, 2009: 84; Minton, 2010: 146; Mynard & Joseph, 2000: 175; Nansel *et al.*, 2004: 730; Olweus, 1999a: 35; Pereira, 1997: 66, 2006: 49; Seixas, 2006: 58; Sharp & Smith, 1995: 4; Smith, 2004: 98; Whitney & Smith, 1993: 21; Woods & Wolke, 2003: 395).

Para Askew (1993: 38) e Seixas (2009: 70), uma das dimensões associadas ao fenómeno do *bullying* tem efetivamente a ver com a forma como o poder e a força física fazem parte integrante do estereótipo associado aos atributos masculinos. Explicitam esta perspetiva, acrescentando que o *bullying* pode ser visto como uma forma de manifestação de pressão grupal, social e cultural exercida sobre os rapazes, para que estes possam confirmar *no terreno* esses estereótipos masculinos. Larke & Beran (2006), por seu turno, explicam esta tendência pelo facto de os rapazes serem normalmente mais ativos e fisicamente mais fortes do que as raparigas.

As raparigas experienciam igualmente mais frequentemente formas verbais de agressão – *chamar nomes desagradáveis* – ou indiretas (sociais), assentes recorrentemente no recurso a mecanismos de manipulação para atingirem os seus alvos – *ser excluídas do grupo de pares, ninguém falar com elas, ser alvo de rumores desagradáveis* (Arora, 1999: 21; Costa & Vale, 1998: 27; Cross *et al.*, 2009: 204; Eslea & Smith, 1998: 205; Fekkes *et al.*, 2005: 84; Minton, 2010: 146; Mynard & Joseph, 2000: 177; Nansel *et al.*, 2004: 730; Nansel *et al.*, 2001: 2098; Olweus, 1999a: 35, 2005: 18; Pereira, 2006: 49; Popoola, 2005: 603; Seixas, 2009: 70; Serrate, 2009: 25; Sharp & Smith, 1995: 4; Smith, 2000: 11; Smith, 2006: 16; Tattum, 1989: 23; Whitney & Smith, 1993: 21; Woods & Wolke, 2003: 395). Segundo Bjorkvist (1992: 118) Larke & Beran (2006) e Seixas (2006: 51, 2009: 71), a agressão indireta está intrinsecamente dependente da maturidade do sujeito, visto que carece de uma certa dominação de competências verbais e sociais. As raparigas desenvolvem, para esse efeito, estratégias agressivas indiretas de controlo mais precocemente do que os rapazes. Beane (2011: 22) aponta ainda explicações associadas à inveja – que podem resultar num desequilíbrio emocional (raiva, por exemplo) – e à tentativa de destruição de laços afetivos ou à reputação de terceiros.

Contrariamente ao que se poderia pressupor, não foi detetada uma relação direta e consistente entre os níveis de *bullying* evidenciados pelos jovens e o tamanho dos estabelecimentos de ensino ou das próprias turmas que os mesmos frequentavam (Galloway & Roland, 2004: 39; Lagerspetz *et al.*, 1982: 49; Olweus, 1995: 197, 1999a: 36, 2005: 23-24; Roland & Galloway, 2001: 309; Whitney & Smith, 1993: 18)

As conclusões respeitantes aos índices de agressão ou de vitimação e à sua correlação com a origem social e económica dos intervenientes parecem não congregar uma opinião consensual entre investigadores. Uns concluíram que não existe uma conexão direta e consistente entre o status socioeconómico e os comportamentos, quer na ótica dos vitimados, quer na dos agressores (Martins, 2009: 377). Alguns autores sublinham, por exemplo, que no caso particular dos agressores, estes podem ser oriundos de qualquer agregado familiar, indiferenciadamente das origens sociais, económicas ou sociais (Askew, 1993: 37; Smith, 2000: 10).

Contudo, outros estudos detetaram diferenças significativas no que toca às proveniências sociais dos agressores e das vítimas, realçando efetivamente fatores de maior risco para os sujeitos pertencentes às classes sociais mais baixas (Pereira *et al.*, 2004: 251).

Num trabalho realizado por Vieira, Fernandez & Quevedo, em 1989, com 1200 alunos de dez escolas públicas e privadas do ensino básico e do secundário de Madrid (Ortega & Mora-Merchán, 1999: 160) não foram encontradas diferenças nos dois sistemas de ensino no que respeita os níveis de envolvimento em *bullying*.

Por fim, no que diz respeito à frequência dos comportamentos agressivos e a uma eventual relação com a localização geográfica dos estabelecimentos de ensino (localização urbana ou rural, por exemplo), não foi possível verificar, de forma inequívoca e consolidada, a existência de um número maior de jovens envolvidos em *bullying* a frequentar escolas situadas em contextos urbanos ou rurais (DeVoe & Kaffenberger, 2005: 5; Olweus, 2005: 23; Roland & Galloway, 2001: 309; Ross, 2006: 2; Wolke, 2010) ou, no caso de estudos efetuados no nosso país (Pereira, 2006: 44; Pereira *et al.*, 2004: 251; Pereira *et al.*, 2009), em localidades do Norte (Braga, Guimarães ou Bragança) e do Sul (Lisboa).

4. O bullying eletrónico

“For youth victimized by cyberbullying, attending school, confronting unknown perpetrators is like being on an island – there is no escape.”

Shariff & Hoff (2008: 68)

Com a exponencial democratização do uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) ocorrida nos últimos anos (com o evidente destaque, por um lado, para o surgimento alucinante de telemóveis equipados com complexos dispositivos multifunções e, por outro, para a banalização da utilização da Internet de banda larga), uma nova tipologia de *bullying* tem vindo a ser crescentemente utilizada pelos jovens na escola, e fora desta, para achincalhar, denegrir ou perseguir de forma continuada – em alguns casos de forma muito cruel e violenta – os seus pares. Como relembra Froese-Germain (2008b: 45), as TIC podem efetivamente ser uma *faca de dois gumes*⁶³ na medida em que, por um lado, facilitam e agilizam enormemente os processos de comunicação, a partilha de informação, a socialização das comunidades, a aproximação entre jovens; contudo, compreendem um lado mais obscuro que engloba, por exemplo, a usurpação e apropriação indevida e, posterior, utilização abusiva e mal-intencionada de dados pessoais, o surgimento de um novo meio para agredir, humilhar e denegrir terceiros de forma premeditada.

O quadro n.º 3 sintetiza alguns dos riscos⁶⁴ a que os jovens se encontram comumente expostos como consumidores habituais da Internet nas suas diversas vertentes (Livingstone *et al.*, 2011: 13). A classificação procede a uma distinção entre três tipos de riscos: de *conteúdo* (em que o utilizador se expõe e se posiciona prioritariamente como *recipiente*), de *contato* (em que o sujeito participa nas interações online, pese embora por vezes contra a sua vontade) e de *conduta* (em que criança ou jovem participa ativamente na posição de ator).

⁶³Mishna *et al.* (2009: 1226), assim como Shariff & Gouin (2006: 26), abordam igualmente esta faceta, reportando-se às ‘*relações duais e contraditórias*’ que as TIC podem potenciar entre os sujeitos que delas fazem uso.

⁶⁴Categorização proposta pela EU Kids Online no relatório *Risk and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*.

Quadro n.º 3 Riscos associados ao uso da Internet por parte de crianças e jovens

	Tipo de Risco		
	Riscos de Conteúdo	Riscos de Contato	Riscos de Conduta
Âmbito	Receção de conteúdos emitidos em massa	Participação em atividades <i>online</i> (iniciadas por adultos)	Agressor ou vítima nas inter-relações entre pares
Agressivo	Conteúdos violentos	Abuso, perseguição (<i>stalking</i>)	<i>Bullying</i> , atividades de pendor hostil
Sexual	Conteúdos pornográficos	<i>Grooming</i> ⁶⁵ , abuso ou exploração sexual	Abuso sexual, <i>sexting</i>
Valores	Conteúdos rácicos e fomentadores de sentimentos de ódio	Persuasão de cariz ideológica	Condutas de caráter marcadamente ofensivo
Comercial	Marketing implícito (<i>Embedded marketing</i> ⁶⁶)	Uso inapropriado de dados pessoais	Jogo, abuso de direitos de autor

Adaptado de Livingstone *et al.* (2011: 13)

4.1. O acesso às Tecnologias de Informação e de Comunicação em Portugal

“O rápido desenvolvimento das novas tecnologias de informação e de comunicação (TIC), e o crescimento simultâneo da sua utilização pela população em geral e, em especial, pelas gerações mais novas, têm vindo a colocar novas questões e desafios à sociedade e à educação.”

Matos *et al.* (2011a: 184)

Hoje em dia, os jovens recorrem ao telemóvel e à Internet (neste particular, com destaque para as redes sociais) como meios prediletos para comunicar (Pereira & Silva, 2009: 566). Em Portugal, e numa sondagem realizada pela empresa *Markttest*⁶⁷ em 1998 (ver quadro n.º 4), apenas 32,9% dos inquiridos possuía computador em casa. Porém, 50,9% respondeu ter acesso a um computador, diminuindo para 20,8% o universo dos que teriam o acesso, mais ou menos, facilitado à Internet (8,0% no local de trabalho; 8,0% na escola/universidade; 5,5% em casa; 2,9% em casa de

⁶⁵O ‘*child grooming*’ consiste em estabelecer uma ligação afetiva ou relacional com uma criança ou jovem com o intuito de conquistar a sua confiança para fins sexuais ou com outros intuítos abusivos.

⁶⁶Forma implícita de promover um produto por via da sua inserção em determinados meios de diversão (filmes, televisão ou jogos de vídeo). Trata-se de uma técnica intrusiva que tem vindo a assumir particular relevância nos anos mais recentes.

⁶⁷Empresa de *market research* e medição de audiências de *media* que desenvolve estudos de mercado, em Portugal, desde 1980 – c.f. www.markttest.com

familiares/amigos; e 1,0% noutra local), sendo que apenas 11,9% indicaram fazer uso da Internet com regularidade. O estudo permitiu ainda apurar que, no que toca à idade desses utilizadores (quadro n.º 5), o grupo mais representativo (com 55,5%) abrangia os sujeitos mais novos com idades entre os 15 e 24 anos de idade; seguia-se o grupo entre os 25 e 34 anos (23,1%); entre 35 e 44 (13,0%); entre 45 e 54 (5,9%); entre 55 e 64 (1,8%); e com idade superior aos 64 anos (0,7%).

Cerca de uma década depois, em 2007, num estudo realizado por Cardoso *et al.* (2007a: 5) sobre *A Internet em Portugal* no período entre 2003 e 2006 – e que abrangeu um total de 4450 sujeitos (2450 numa primeira fase, em 2003; 2000, mais tarde em 2006) com idades iguais ou superiores a 15 anos, residentes em Portugal continental, a percentagem de possuidores de computadores subira para 35,3% e 37,5%, respetivamente (Cardoso *et al.*, 2007a: 14).

O mesmo relatório (Cardoso *et al.*, 2007a: 10) salienta que a utilização da Internet registou um aumento expressivo durante aquele período, visto que se pulou dos 29,0%, em 2003, para 35,7% três anos mais tarde, representando este facto uma taxa de crescimento na ordem de 23%. O local predileto dos inquiridos, tanto em 2003 como em 2006, para se ligarem à Internet passou (inversamente ao divulgado no estudo da *Marktest*, em 1998) a ser em casa (56,6% e 59,7%), sendo que no local de trabalho, a percentagem baixa de 49,6% para 25,7%; e na escola de 54,5% para 29,0% (Cardoso *et al.*, 2007a: 12). O grupo que recorre com maior frequência ao mundo virtual representa, à semelhança da primeira sondagem, o dos sujeitos com idades entre 15 e 24 anos de idades (59,7% e 76,1% em 2003 e 2006), verificando-se uma diminuição gradual à medida que as idades vão aumentando.

No que toca ao perfil dos jovens utilizadores da Internet, verifica-se que os rapazes despendem mais tempo *online* ao contrário do que sucede com as raparigas (que revelam uma preferência pelo uso dos telemóveis). Cardoso *et al.* (2007b: 336) aferiram que cerca de 45% dos adolescentes consome diariamente mais de duas horas de Internet; no caso das raparigas, essa percentagem desce para 39,5%. Campos (2009: 22), por seu turno, apurou dados mais inquietantes na medida em que identificou 40,5% de rapazes que dedicavam entre 3 a 5 horas à Internet por dia; 37,9% das jovens faziam-no entre 1 a 3 horas.

Os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) referentes a 2008 (*Indicadores Sociais – Inquérito à Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação pelas Famílias – 2008*), indicam que 49,8% dos agregados domésticos privados no Continente possuíam computador naquele ano (INE, 2009: 94). No que diz respeito à ligação à Internet, 39,6% dos inquiridos usufruíam desse serviço em 2007, o mesmo acontecendo com 46,0% em 2008 (INE, 2009: 95). Nestes dois momentos, 30,4% dos participantes acedia à Internet através da banda larga em 2007 e, em 2008, aproximavam-se dos 40% (39,3%). Nesta sondagem, a *casa* surge como sendo o espaço mais comum para estar *online* (aproximadamente 68,5% e 80,5% nos dois anos), seguindo-se o

local de trabalho (43,0% e 41,4%), a casa de familiares, vizinhos ou amigos, (32,1% e 31,2%) e a escola frequentada pelo utilizador com 21,0% e 20,4%, respetivamente (INE, 2009: 96).

Valores mais recentes (relativos aos anos de 2009 e 2010) disponibilizados pelo Portal PORDATA (*Portal PORDATA - Base de Dados de Portugal Contemporâneo. Fundação Francisco Manuel dos Santos*)⁶⁸ confirmam esta tendência crescente e rápida do número de possuidores de computador, bem como da percentagem de utilizadores da Internet (56,0% e 59,5% no primeiro caso e 47,9% e 53,7% no segundo). Em 2010, os dados mostram que a percentagem de jovens cibernautas entre os 15 e os 24 anos disparou para os 89,3% (grupo mais representativo), tendo no entanto o número de navegadores crescido de modo ainda mais significativo nas restantes faixas etárias (79,2% para o grupo entre os 25 e 34 anos; 62,4%, entre os 35 e 44; 40,6%, entre os 45 e 54; 27,7%, entre os 55 e 64; e 10,4% para os maiores de 65 anos).

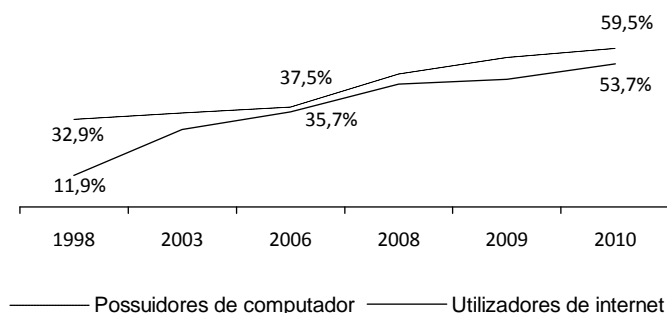
Quadro n.º 4

Quadro síntese da percentagem de agregados familiares possuidores de computador e com ligação à Internet entre 1998 e 2010 em Portugal

Ano	Possuidores de computador	Utilizadores da Internet	Fonte(s)
1998	32,9%	11,9%	Marktest
2003	35,3%	29,0%	Cardoso <i>et al.</i> (2007a)
2006	37,5%	35,7%	Cardoso <i>et al.</i> (2007a)
2008	49,8%	46,0%	Instituto Nacional de Estatística
2009	56,0%	47,9%	Instituto Nacional de Estatística; Portal Pordata
2010	59,5%	53,7%	Instituto Nacional de Estatística; Portal Pordata

Gráfico n.º 1

Evolução do número de possuidores de computador e de utilizadores de Internet em Portugal



⁶⁸Cf. www.pordata.pt/ - Portal PORDATA - Base de Dados de Portugal Contemporâneo (Fundação Francisco Manuel dos Santos) foi criado em 2009 e tem, de acordo com informações constantes no seu sítio, como objetivo *promover o estudo, o conhecimento, a informação e o debate público, procurando assim contribuir para o desenvolvimento da sociedade, o melhoramento das instituições públicas e o reforço dos direitos dos cidadãos.*

Quadro n.º 5 Locais utilizados para aceder à Internet em Portugal entre 1998 e 2008

Local	1998	2003	2006	2008
Trabalho	8,0%	49,6%	25,7%	41,4%
Escola/Universidade	8,0%	54,5%	29,0%	20,4%
Casa	5,5%	56,6%	59,7%	80,2%
Casa de familiares/amigos	2,9%	-----	-----	48,4%

Fontes: Markttest, Cardoso *et al.* (2007a: 10)

Quadro n.º 6 Distribuição de utilizadores da Internet em Portugal em função do grupo etário

Idades	1998	2003	2006	2008	2009	2010
16-24	55,5%	59,7%	76,1%	87,4%	88,1%	89,3%
25-34	23,1%	44,8%	50,6%	69,5%	77,1%	79,2%
35-44	–	22,3%	36,3%	47,3%	53,3%	62,4%
45-54	13,0%	18,2%	24,0%	30,5%	36,0%	40,6%
55-64	1,8%	7,0%	12,1%	18,7%	21,4%	27,7%
>65	0,7%	1,1%	3,0%	5,2%	6,6%	10,4%

Fontes: Instituto Nacional de Estatística e Pordata – Base de Dados de Portugal Contemporâneo

Dados fornecidos pela ANACOM⁶⁹ (Autoridade Nacional de Comunicações) mostram que a taxa de penetração dos serviços telefónicos móveis em Portugal se situava em 156,3 por cada 100 habitantes (no 3.º trimestre de 2011 contra os 154,9 no 4.º trimestre de 2010), o que se traduzia numa média superior a um cartão de telemóvel e meio por habitante. Por outro lado, de acordo com o Relatório de Acompanhamento dos Mercados de Comunicações Electrónicas (Autoridade da Concorrência, 2011: 25) da Autoridade da Concorrência respeitante ao ano de 2010, a taxa de penetração registada em Portugal continuava a ser das mais elevadas no contexto de 15 Estados-Membros da União Europeia⁷⁰ (UE15). Portugal posicionava-se com a segunda taxa de penetração mais elevada depois da Itália e uns expressivos 17% acima da média da UE15 (que se cifrava nos 130%).

Ainda segundo o Instituto Nacional de Estatística (2009: 94), no ano de 2008, 87,0% da população portuguesa possuía telemóvel, mas essa percentagem apresenta valores substancial e

⁶⁹Cf. sítio da ANACOM - www.anacom.pt

⁷⁰Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Reino Unido e Suécia.

naturalmente mais elevados junto das populações mais jovens. Estudos recentes realizados no nosso país revelam taxas já próximas dos 100%: de 99,6% (no estudo ‘Telemóveis e os jovens: utilizações e preocupações’⁷¹ levado a cabo pelo Instituto Superior Técnico de Lisboa e o Instituto de Telecomunicações em 2011), de 96,6% (Cardoso *et al.*, 2007b: 167), de 93,0% (Pereira & Silva, 2008: 10) ou de 92,0% (Castro, 2008: 78).

Quanto ao uso dado ao aparelho, constata-se que, para além da evidente realização de chamadas, uma faixa expressiva de jovens (88,0%) serve-se deste aparelho para o envio e receção de mensagens (Cardoso *et al.*, 2007b: 170). O mesmo estudo aponta para uma maior utilização do telemóvel com este fim por parte das raparigas (92,0%), comparativamente com o que sucede com os rapazes (86,0%). Outra investigação realizada por Campos, em 2009, com 115 alunos do país a frequentar entre o 5.º e o 12.º ano, realça o facto de aproximadamente um em cada quatro alunos despender diariamente cinco ou mais horas com o telemóvel, sendo que, aqui também, existem diferenças ao nível do género, destacando-se o grupo das raparigas (37,9%) que passam o mesmo número de horas ligadas ao celular (Campos, 2009: 22).

No estudo já referenciado – “Telemóveis e os jovens: utilizações e preocupações” (2012) levado a cabo pelo Instituto Superior Técnico de Lisboa e o Instituto de Telecomunicações no âmbito do projeto *monIT* (*Monitorização de Radiação Eletromagnética em Comunicações Móveis*) – que decorreu no ano letivo de 2010/2011 e envolveu um total de 2471 jovens a frequentar 40 escolas do Ensino Secundário e do 3.º Ciclo – e ainda no que diz respeito ao uso dado pelos inquiridos ao telemóvel, destacam-se os serviços de SMS e de voz como sendo os mais utilizados (com 97,7% e 97,6% das opções assinaladas), seguindo-se a utilização do aparelho para ouvir música ou rádio (81,1%), jogar (52,3%), enviar MMS (46,0%) e aceder à Internet (34,7%) ou às redes sociais (20,4%). Este trabalho permitiu ainda apurar que os estudantes realizam uma média de quase 6 chamadas por dia e efetuam mais de 30 minutos de conversação diária. No que concerne o envio de mensagens escritas, constatou-se que 37,4% dos sujeitos mencionou enviar mais de 100 SMS por dia (21,6% entre 100 e 199; 11,9% entre 200 e 499; e 3,9% mais de 500), sendo que o número médio registado foi de 107,2 SMS.

Outro trabalho levado a cabo com 513 indivíduos do 5.º e 6.º ano de escolaridade de escolas do Distrito de Braga (Lamações e Amares) registou que 47,9% dos inquiridos confessava ser dependente do telemóvel (Castro, 2008: 89).

O interesse pelo papel das TIC como veículo para agredir terceiros explica-se, por uma lado, por se tratar efetivamente de um novo domínio – um ‘*novo território*’ ou um ‘*novo recreio*’ segundo Li (2005: 1778, 2006: 2, 2008b) e Strom & Strom (2005: 22) – do qual ainda pouco

⁷¹Cf. sítio do projeto *monIT* - <http://monit.it.pt/>

conhecemos. Outra das motivações para os investigadores assenta, à semelhança do que sucede com o *bullying* “tradicional” – *offline*, segundo Berarducci (2009: 10) e Livingstone *et al.* (2011: 61) –, nos efeitos psicológicos desconcertantes e devastadores que esta forma de agressão virtual pode provocar nas suas vítimas *cybervítimas* (Froese-Germain, 2008a: 45; Shariff, 2004: 223; Simões & Carvalho, 2009: 109) que, segundo alguns autores como Campbell (2005), Hinduja & Patchin (2005a), Li (2005, 2006, 2007) Raskauskas & Prochnow (2007: 95) ou Willard (2006), podem ser bem mais nocivos e difíceis de combater do que normalmente sucede com o *bullying*. Alguns autores (Amado *et al.*, 2009: 303; Beane, 2011: 136; Mishna *et al.*, 2009: 1226), por exemplo, realçam a amplificação incomensurável dos riscos na vida quotidiana das crianças e dos jovens.

O termo consensualmente adotado na literatura para descrever este novo fenómeno é, como vimos anteriormente, o de *cyberbullying* (por vezes, surgem alusões a *bullying* ‘eletrónico’, *e-bullying*, *bullying* ‘digital’, *bullying* ‘online’, *bullying* ‘tecnológico’ ou, ainda, *bullying* ‘virtual’).

Estamos perante um tipo de agressão que se insere no grupo das ofensas indiretas, atendendo a que a interação entre os sujeitos se concretiza por via da utilização de um interface eletrónico⁷², ao contrário do que sucede nas formas mais diretas em que agressor e vítima se encontram física e presencialmente – e *face-a-face* – no mesmo cenário (Amado, 2010: 18; Amado *et al.*, 2009: 303; Beran & Li, 2007: 18; Rivers & Noret, 2010: 644; Shariff, 2004: 223; Shariff & Gouin, 2006: 27; 2009: 247).

4.2. A definição de *cyberbullying*

“Cyber harassment involves using an electronic medium to threaten or harm others.”

Strom & Strom (2005: 21-22)

De acordo com Belsey (2009), Matos *et al.* (2009a: 17), Simões & Carvalho (2009: 104), Smith *et al.* (2006: 6; 2008: 376; 2010: 249) e Stewart & Fritsch (2011: 79), o *cyberbullying* pode ser definido como um ato agressivo e intencional levado a cabo por um grupo ou por um indivíduo, utilizando como meio auxiliador formas eletrónicas de contato⁷³, de forma reiterada e

⁷²Beane (2011: 136) distingue os ataques ‘diretos’ dos que são perpetrados ‘por associação’ – ou seja, aqueles que são cometidos através da usurpação da identidade de uma terceira pessoa. Ver ainda o fenómeno do ‘*e-personation*’, que consiste igualmente na usurpação de identidade na Internet ou através de um telemóvel.

⁷³‘*Metodologias não convencionais*’ segundo Wong-Lo & Bullock (2011: 64).

deliberadamente hostil e ao longo do tempo, exercido sobre uma vítima que não se pode defender facilmente⁷⁴.

Hinduja & Patchin, (2005a; 2005b), por sua vez, descrevem o *cyberbullying* como uma agressão intencionada e repetida através do recurso ao texto eletrónico. Esta definição apresenta, em nosso entender, uma visão algo redutora do problema, pois, como iremos poder ver mais à frente, o *bullying* eletrónico pode ser exercido mediante o uso da voz, de fotografias ou de vídeos.

Campbell (2005: 69) e Smith & Slonje (2010: 249-250) identificam como sendo sete os tipos de *cyberbullying* mais comuns, subdividindo-os os dois grupos: por um lado, com o recurso aos telemóveis e, por outro, recorrendo à Internet. No primeiro grupo, sobressaem as chamadas *abusivas* ou *silenciosas*, o envio ofensivo e insultuoso de mensagens escritas (SMS) ou o uso mal-intencionado e nocivo de fotografias ou vídeos⁷⁵ por via do seu envio a terceiros. No segundo caso, destaca-se o envio (e posterior reenvio) de *emails* com igual conteúdo negativo, os abusos (gozo ou desprezo) ocorridos em redes sociais (*chat-rooms*), o recurso às mensagens instantâneas ou a criação de *websites* com a clara intencionalidade de atingir a reputação de terceiros (recorrendo à publicitação de informação com conteúdo pejorativo ou difamador, à disseminação de imagens íntimas ou comprometedoras ou, até mesmo, à criação de *sítios de sondagem*).

Alexander (2007: 25) acrescenta, ainda, ao primeiro grupo o envio de mensagens de texto falsas no nome da pessoa que está a ser o alvo e as mensagens anónimas enviadas para telemóveis recorrendo ao *bluetooth* – ‘*blue-jacking*’. Relativamente ao uso da Internet como plataforma privilegiada para agredir, a autora destaca igualmente o *bullying* em blogue por via da colocação de comentários abusivos num *weblog* por parte do agressor ou mediante o envio de *emails* abusivos para os *weblogs* da vítima.

⁷⁴No fundo, reproduzem igualmente os três componentes que materializam o *bullying* presencial (ver novamente definição apresentada no ponto 2.1. do presente capítulo) ou seja, traduzem a intencionalidade da agressão, a repetição do ato, a assimetria de poder, expressando portanto comportamentos semelhantes, mas com o recurso a meios diferentes.

⁷⁵‘*Cyberbullying gráfico*’ na terminologia utilizada por Pinheiro (2009: 30). Saliente-se ainda outro fenómeno associado ao envio de textos, fotografias ou vídeos com conteúdo sexual – ‘*sexting*’ que, de acordo com Hinduja & Patchin (2010b: 1) consiste no envio ou na receção de imagens ou vídeos de carácter sexual. Em muitos casos, estes conteúdos são inicialmente partilhados com uma pessoa de confiança (namorado) que, por exemplo, depois de terminada a relação, os partilha com terceiros com o objetivo de denegrir a reputação da outra pessoa. Este fenómeno cria muito naturalmente grandes transtornos/embaraços aos sujeitos cujas fotografias vão sendo sucessivamente reencaminhadas de aparelho em aparelho.

4.3. As singularidades do *cyberbullying*

“(…) este fenómeno apresenta algumas características específicas que lhe conferem dimensões muito particulares.”

Amado (2010: 18)

O *cyberbullying* apresenta efetivamente características muito próprias que o diferenciam marcada e substancialmente das outras formas de *bullying* mais presenciais. Desde logo, porque, hoje em dia, os jovens socializam e comunicam amiúde privilegiando o recurso a tecnologias frequentemente desconhecidas, ou parcamente utilizadas pelos adultos (professores e encarregados de educação), o que facilita consequentemente uma menor – e mais deficitária – supervisão por parte destes.

Outra diferença marcante, segundo alguns autores (Amado *et al.*, 2009: 304; Belsey, 2005: 8; Beran & Li, 2007: 18; Campbell, 2005: 70; Campbell *et al.*, 2008: 23; Cowie & Colliety, 2010: 261; Feinberg & Robey, 2008: 11; Froese-Germain, 2008b: 48; Li, 2006: 3; Mishna *et al.*, 2009: 1226; Mora-Merchán & Ortega, 2007: 14; Price & Dalgleish, 2010: 51; Shariff & Gouin, 2006: 27; Shariff & Hoff, 2007: 77, 2008: 67; Simões & Carvalho, 2009: 108; Slonje & Smith, 2008: 148; Smith & Slonje, 2010: 257; Strom & Strom, 2005: 21-22; Swearer *et al.*, 2009: 113; Ybarra & Mitchell, 2004: 1313), assenta no facto de o *cyberbullying* refletir uma forma de agressão particularmente cobarde, pois o instigador pode facilmente escudar-se por detrás da cortina do anonimato⁷⁶, por via, como mencionámos anteriormente, do recurso a um interface eletrónico (ecrã de computador, telemóvel, consola de jogos), da abertura e utilização de contas de correio eletrónico temporárias, da adoção mal-intencionada de pseudónimos em redes sociais, do uso abusivo de mensagens instantâneas, do envio de mensagens de texto não identificadas ou mediante o uso de outras ferramentas disponibilizadas na Internet.

Este *confronto* com um agressor sem rosto – e por isso sem nome – fragiliza e desorienta fortemente a vítima de tal modo que, como sugerem Shariff & Hoff (2007: 77, 2008: 68), ela se sente *como um naufrago encurralado numa ilha*, desprovido de quaisquer condições para escapar.

O *escudo* proporcionado por este anonimato funciona claramente a favor dos ofensores, engrandecendo e facilitando a amplitude da sua atuação, subsistindo em nosso entender uma

⁷⁶*Invisibilidade* na perspetiva de Tito de Morais (2007). Ver igualmente a propósito deste autor o sítio do *Projeto Dadus* - <http://dadus.cnpd.pt/> – trata-se de um projeto dirigido aos alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico desenvolvido pela Comissão Nacional de Protecção de Dados, para sensibilizar os alunos para as questões de proteção de dados e de privacidade na utilização das TIC, promover uma utilização consciente das novas tecnologias e desenvolver a consciência cívica dos jovens.

relação direta inversa entre o aumento da sensação de poder (e de proteção) do agressor e uma crescente fragilização (exposição) da vítima, circunstância que multiplica as dificuldades ao nível da intervenção (Campbell *et al.*, 2008: 23; Li, 2010: 16; Mishna *et al.*, 2009: 1226).

O *cyberbullying* transcende, por outro lado, as fronteiras do espaço pessoal, físico e temporal (Amado *et al.*, 2009: 304; Beran & Li, 2007: 24; Campbell, 2005: 70; Campbell *et al.*, 2008: 23; Feinberg & Robey, 2008: 10; Li, 2008b; Lines, 2007: 3; Matos *et al.*, 2009a: 18; Mora-Merchán & Ortega, 2007: 14; Slonje & Smith, 2008: 148; Smith *et al.*, 2008: 382; Smith & Slonje, 2010: 256; Spears *et al.*, 2008: 16; Wolke, 2010) na medida em que os agressores, para além das claras vantagens em termos de acessibilidade às ferramentas de agressão (facilidade e possibilidade de acesso em qualquer lugar, a qualquer hora...), podem, ainda, (re)transmitir as suas mensagens ofensivas a uma audiência consideravelmente amplificada de forma incrivelmente veloz e, em algumas situações, os textos injuriosos podem ser fácil e infinitamente guardados para posteriores ataques às vítimas⁷⁷ (Froese-Germain, 2008a: 45, 2008b: 48; Li, 2005: 1780, 2006: 5; Mora-Merchán & Ortega, 2007: 14; Shariff & Hoff, 2007: 82).

A questão da *repetição do ato* assume contornos peculiares e inquietantes neste contexto relacional digital, pois a *reprodução* da agressão – como se de um contágio viral se tratasse – pode fugir ao controlo do seu autor na medida em que, por exemplo, imagens ou vídeos de conteúdo comprometedor podem ser reenviados de forma interminável de telemóvel em telemóvel ou de computador em computador (Froese-Germain, 2008a: 45; Mora-Merchán & Ortega, 2007: 29; Smith & Slonje, 2010: 250; Spears *et al.*, 2008: 18). Noutras circunstâncias em que o agressor põe pessoalmente um término ao seu ato, este pode perdurar se, por exemplo, tratando-se de uma página da Internet (ou blogue) os conteúdos não são, por esquecimento ou por qualquer outro motivo, definitivamente apagados.

Quanto maior o período durante o qual perdura a agressão – e maior o universo de sujeitos que a testemunham – mais se estende a assimetria de poder entre o agressor e a sua vítima (Shariff & Gouin, 2006: 27).

⁷⁷Derivando, por essa razão, no que alguns autores designam de ‘*eternização*’ das agressões (Froese-Germain, 2008b: 48).

Quadro n.º 7 Caraterísticas que distinguem o *bullying* tradicional do *cyberbullying*

<i>Bullying</i>	<i>Cyberbullying</i>
• Agressão de carácter repetitivo	• Agressão de carácter repetitivo, embora muitas vezes perpetuada por terceiros
• Forma aberta de agressão	• Forma encapotada de agressão
• Pode manifestar-se de forma direta (física/verbal) ou indireta.	• Mais associado ao <i>bullying</i> indireto
• Poder assimétrico que pode dever-se às caraterísticas físicas/psicológicas ou às competências relacionais / comunicacionais que evidencia	• Poder assimétrico que pode dever-se à ' <i>invisibilidade</i> ' do agressor ou às suas elevadas competências no uso das tecnologias de informação e comunicação
• Ocorre desde a infância	• Ocorre com mais frequência a partir da adolescência
• Ocorre com maior frequência dentro do espaço da escola	• Ocorre com maior frequência fora do espaço da escola
• As agressões podem demorar algum tempo a serem do conhecimento de um grupo limitado de alunos	• As agressões propagam-se de forma muito rápida e são do conhecimento de um grupo vasto de alunos e de outros sujeitos
• As vítimas podem procurar ajuda junto de colegas ou de adultos	• As vítimas não têm um local onde se possam refugiar
• As vítimas são atingidas em locais onde a presença/vigilância dos adultos não existe	• As vítimas podem ser atingidas a qualquer altura e em qualquer lugar
• As vítimas não relatam as agressões de que estão a ser alvos; quando o fazem, partilham o sucedido com um colega e menos com os adultos (professores e pais)	• As vítimas não relatam as agressões de que estão a ser alvos
• Dificuldades das vítimas em resolver a situação sem a ajuda de terceiros	• Dificuldades das vítimas em resolver a situação sem a ajuda de terceiros
• Dificuldades dos adultos em detetar as agressões e em prestar apoio à vítima, sobretudo nos casos de <i>bullying</i> indireto	• Dificuldades dos adultos em detetar as agressões e em prestar apoio à vítima
• Maior sensibilização e consciencialização por parte dos adultos	• Menor sensibilização e consciencialização por parte dos adultos
• Pode envolver observadores, mas normalmente não em número muito elevado	• Envolve um número de observadores consideravelmente elevado
• Os agressores atuam de forma calculista, evitando a visibilidade dos seus atos sobretudo em relação aos adultos – docentes e não docentes	• Os agressores estão protegidos pelo anonimato, permitindo que não sejam identificados, punidos ou alvo de retaliações; maior desinibição por parte do agressor
• Os agressores assistem à reação da vítima <i>in loco</i>	• Os agressores não assistem à reação da vítima, não avaliando assim as consequências dos seus atos
• Para além das marcas físicas, as consequências, de ordem psicológica podem não ser de imediato detetadas	• Evidências materiais das agressões podem ficar guardadas

Fonte: Autor

4.4. Os atores do *cyberbullying*

“In most cases, cyberbullies know their victims, but their victims may not know their cyberbullies (...).”

Belsey (2005: 9)

Começemos por lembrar Li (2008a: 224) quando afirma que este rapidíssimo desenvolvimento das TIC (mormente no que diz respeito especificamente ao uso da Internet e aos telemóveis) a que temos assistido nos anos mais recentes tem indubitavelmente criado novas oportunidades aos agressores e engrandecido enormemente o seu campo de ação.

O *cyberbullying* pode ser, em muitas situações, o prolongamento (ou mesmo traduzir uma forma de retaliação) do *bullying* que ocorre dentro do perímetro da escola⁷⁸ (Beane, 2011: 145; Beran & Li, 2007: 17-18; Cowie & Colliety, 2010: 266; Feinberg & Robey, 2008: 11; Froese-Germain, 2008b: 47; Li, 2008a: 231; Livingstone & Haddon, 2009: 23; Livingstone *et al.*, 2011: 62; Mora-Merchán & Ortega, 2007: 13; Rivers & Noret, 2010: 662; Shariff & Gouin, 2006: 27; Shariff & Hoff, 2007: 80, 2008: 67; Smith *et al.*, 2008: 380; Snakenborg *et al.*, 2011: 89; Willard, 2006; Wong-Lo & Bullock, 2011: 65-66; Ybarra *et al.*, 2007: 49; Ybarra & Mitchell, 2004: 1311, 2007: 193). Um aluno vítima de agressão presencial na escola pode efetivamente, *a posteriori*, inverter os papéis, contra-atacando o outro sujeito recorrendo ao envio de mensagens ameaçadoras ou injuriosas não identificadas ou através do alojamento de material difamatório numa plataforma na Internet.

Para os agressores, a frequência do *cyberespaço* pode efetivamente transmitir um peculiar sentimento de impessoalidade, levando-as a adotar comportamentos e a proferir palavras que não utilizariam no mundo real para com terceiros (Li, 2006: 2; Mishna *et al.*, 2009: 1226). Beran & Li (2007: 24), Berarducci (2009: 12), Epstein & Kazmierczak (2007: 43), Feinberg & Robey (2008: 11) e Ybarra & Mitchell (2004: 1313, 2007: 193) sublinham que, para algumas vítimas (agora na posição invertida de agressores), esta forma virtual de *bullying* pode transmitir à *nova personagem* uma sensação de maior poder, segurança e desinibição ou de menor ansiedade. Nesta perspetiva, a peculiar ‘*natureza secreta*’ do *bullying* eletrónico reduz consideravelmente as inibições dos sujeitos agressores (Beale & Hall, 2007: 9; Campbell, 2007: 4; Froese-Germain, 2008a: 45, 2008b: 48). Perdura, por outro lado, uma forte consciência das reais dificuldades de que este ofensor possa vir a ser efetivamente responsabilizado e punido pelos seus atos (Beale & Hall, 2007: 8).

Campos (2009: 23), Livingstone & Haddon (2009: 1) e Smith *et al.* (2008: 383) destacam, ainda, o tempo que os jovens passam em frente ao computador como outro facto de risco. Quanto

⁷⁸Smith *et al.* (2010: 251), por exemplo, consideram ser esta uma *forma de compensação* utilizada pelas vítimas.

maior for o número de horas despendido na Internet, maior poderá ser a exposição a uma qualquer forma de *cyberbullying*.

No contexto virtual, os agressores patenteiam a aquisição, mais ou menos apurada, de competências ao nível do uso das tecnologias de informação e comunicação (uso de telemóveis, equipamentos informáticos). Quanto maior for a aptidão – *literacia digital*⁷⁹ – evidenciada no domínio desses instrumentos, mais complexa e arrojada poderá ser a personagem assumida pelo *cyberagressor* e, conseqüentemente, mais diversificadas serão as armas à sua disposição para agredir.

À semelhança do que sucede no *bullying tradicional*, aqueles que presenciam as ofensas virtuais – os *bystanders*⁸⁰ – desempenham uma função determinante, ora no que toca a cessação dos atos, ora no que concerne à sua exacerbação. Estas testemunhas podem totalizar um universo incrivelmente alargado (pela sua presença nas salas de conversação, nas redes sociais, na receção de imagens, vídeos, mensagens de texto ou *emails* reencaminhados), facto que contribui indubitavelmente para uma maior fragilidade e depreciação das vítimas. Os comportamentos *voyeuristas* assumidos no mundo digital – usual e identicamente a coberto do anonimato – provocam reações imprevisíveis e contraditórias que, em muitas situações, contribuem para *inflamar* ainda mais a ira do agressor (Li, 2010: 17; Spears *et al.*, 2008: 15).

4.5. Os efeitos do *cyberbullying* nas vítimas

“Even though the consequences for the victims of cyber bullying have not yet been researched, it would seem that they could be even more severe than those of face-to-face bullying.”

Campbell (2005: 70)

Já vimos que a investigação sobre a natureza e a extensão do *cyberbullying*, mormente sobre as conseqüências que esta variante do *bullying* pode acarretar para as vítimas, para os agressores e para a escola, se encontra ainda numa fase mais ou menos embrionária. Contudo, os poucos estudos permitem, desde já, concluir que os efeitos, essencialmente psicológicos, são consideravelmente perniciosos para as vítimas (Beale & Hall, 2007: 9; Campbell, 2007: 4; Epstein & Kazmierczak, 2007: 41; Feinberg & Robey, 2008: 10; Hinduja & Patchin, 2010a; Li, 2008b: 1,

⁷⁹Cf. Livingstone *et al.* (2011: 26).

⁸⁰Como vimos, em inúmeras situações – e um pouco à semelhança do que sucede no *bullying* tradicional – muitas das testemunhas adotam uma postura em que assumem e ocultam de forma deliberada a sua identidade – tornando-se ‘*silent visitors*’ (onde prevalece a *invisibilidade* das testemunhas) – ou seja, estão presentes e assistem às agressões, mas usualmente procuram não denunciar a sua presença (Spears *et al.*, 2008: 24).

2010: 5; Willard, 2006; Ybarra *et al.*, 2007: 42; Ybarra & Mitchell, 2007: 189). Amado *et al.* (2009: 304), Campell (2005: 70; 2008: 23), Feinberg *et al.* (2008: 11), Lines (2007: 2), Slonje *et al.* (2008: 153) e Smith *et al.* (2008: 381; 2010: 258) sublinham que esses danos (traduzidos em sentimentos de exclusão, exposição, impotência, depressão, traição, medo, frustração) podem ser bem mais severos do que aqueles provocados pelo *bullying* quando acontece cara-a-cara entre agressor e vítima, com particular incidência nos casos que envolvem o uso de imagens ou *clips* de vídeo. Tal explica-se, como já vimos, pela incapacidade de defesa da vítima, pelo sentimento de isolamento vivido pelo destinatário das agressões (não contando com a presença física de terceiros para o auxiliar), pelo teor vincadamente negativo e constrangedor do material posto a circular ou, até, pelo facto de que um número muito mais alargado de testemunhas – *bystanders* – assiste no *cyberespaço* às investidas do agressor⁸¹.

Outro aspeto a reter será o facto de que, quando existe abuso verbal, a vítima pode não recordar e reter todas as palavras ofensivas proferidas pelo *bully*, mas quando nos reportamos ao correio eletrónico, aos SMS, às salas de conversação virtual ou, mesmo, aos sítios alojados na Internet, a vítima poderá ler e reler o texto injurioso. Como recorda a este propósito Campbell (2005: 70), as palavras escritas assumem um carácter bem mais físico do que aquelas que são proferidas oralmente.

Finalmente, torna-se mais difícil à vítima esquivar-se às investidas do agressor, pois este pode, como sublinhamos anteriormente, atuar em qualquer altura, em qualquer lugar, escondendo-se, frequentemente, por detrás do anonimato.

4.6. Os constrangimentos ao nível da intervenção

“(...) educating cyber victims and bystanders may provide some key strategies in combating cyberbullying. Focusing attention on empowering cyber victims and bystanders has the potential to prevent a significant amount of cyberbullying.”

Li (2007: 447)

Se o combate ao *bullying* ‘tradicional’ representa um grande desafio para as escolas e para os seus agentes (direção, pessoal docente e não docente), esta nova modalidade de agressão veio dificultar consideravelmente essa missão (Beale & Hall, 2007: 12; Epstein & Kazmierczak, 2007: 42; Froese-Germain, 2008b: 53; Li, 2006: 3; Shariff, 2004: 223; Shariff & Hoff, 2007: 79). Como

⁸¹Hinduja & Patchin (2010a: 2) referem o *caráter viral* do fenómeno tendo em conta a rapidez – e a forma errática – com que a agressão se pode *propagar* no mundo virtual.

sugere Li (2006: 10), o número assinalável de adolescentes que experimentaram, de alguma forma, os efeitos do *bullying* eletrónico denuncia que as escolas e a sociedade, em geral, enfrentam um problema social e relacional de contornos assaz críticos.

Hinduja & Patchin (2010a: 2) alertam para os desafios de duas ordens que enfrentamos presentemente a este respeito: por um lado, constatam que se assiste a uma tendência para ainda se desvalorizar o fenómeno (e, por conseguinte, para desconsiderar alguns dos seus efeitos) em parte pela sua menor visibilidade social; por outro lado, lembram igualmente os desafios apresentados ao nível da efetiva responsabilização (criminal até) dos sujeitos prevaricadores pelo uso indevido que fazem das TICs.

Face a este cenário, Feinberg & Robey (2008: 12) e ainda Hinduja & Patchin (2005a) defendem que os diversos membros da comunidade, e especialmente os seus líderes, devem procurar promover nas suas escolas uma *consciencialização coletiva* para o problema, ao mesmo tempo que se devem fazer apetrechar com os meios materiais e técnicos mais adequados para poderem responder de forma determinada e profícua. Strom & Strom (2005: 31) preconizam, por exemplo, a *formação* de administradores escolares com o intuito de os dotar de instrumentos adequados para o combate ao *cyberbullying*, bem como, por outro lado, a promoção da *formação* de pais por forma a apoiá-los nas suas indispensáveis funções de monitorização e de orientação. Salientam, ainda, a necessidade de se proceder à identificação dos agressores; o insistente encorajamento das vítimas para que estas adquiram a coragem necessária para participarem e relatarem a terceiros os abusos; ou, ainda, o funcionamento em rede das diversas instituições de molde a cooperarem nas mais diversas jurisdições.

A necessidade de promover a formação e o aconselhamento (Beale & Hall, 2007: 10; Beran & Li, 2007: 20; Li, 2010: 19; Livingstone *et al.*, 2011: 13; Ybarra *et al.*, 2007: 549), sobretudo ao nível da população adulta (profissionais da educação e pais), justifica-se pelo fosso geracional existente (e consequente atraso verificado) e que se reflete na (ainda) ausência de literacia informática ainda prevalente em alguns grupos das faixas etárias mais seniores. Por outro lado, essa formação servirá, no caso daqueles que estão mais familiarizados com a linguagem informática e não se incluem no grupo anterior, para obterem informação mais circunstanciada sobre o *cyberbullying* e sobre formas preventivas e seguras de melhor lidar com ele (Beran & Li, 2007: 20).

Numa perspetiva mais abrangente do ponto de vista da escola, as políticas e respetivas estratégias de prevenção e de intervenção do *cyberbullying* devem ser, de acordo com alguns autores (Beran & Li, 2007: 25; Feinberg & Robey, 2008: 12; Li, 2010: 18), desenvolvidas em conjugação (e de modo supletivo) com os programas de combate ao *bullying* tradicional já existentes nas instituições.

A escola deve indubitavelmente ser encarada como o contexto mais indicado para que as crianças e os jovens aprofundem as indispensáveis competências digitais e adquiram, por outro lado, posturas favoráveis a uma utilização criativa e segura desses meios tecnológicos (Beale & Hall, 2007: 10; Cowie & Colliety, 2010: 266; Livingstone & Haddon, 2009: 23; Livingstone *et al.*, 2011: 21; Snakenborg *et al.*, 2011: 92; Ybarra *et al.*, 2007: 49; Ybarra & Mitchell, 2007). À semelhança do que sucede com o *bullying* presencial, a escola deve investir na sensibilização e educação dos alunos no que diz respeito às consequências perniciosas que este tipo de agressão comporta, aos efeitos causados nas ‘*cybervítimas*’ e, ainda, às consequências disciplinares (e judiciais) a aplicar aos transgressores (Campbell, 2007: 10; Li, 2010: 19).

Devem ser discutidas e aprovadas regras de conduta respeitantes ao uso correto e responsável dos equipamentos tecnológicos (telemóveis, computadores ou outras ferramentas) no espaço escolar, sendo igualmente indispensável a definição de *códigos sociais* que favoreçam um relacionamento saudável entre os jovens nos interfaces informáticos (Beale & Hall, 2007: 10; Epstein & Kazmierczak, 2007: 46; Matos *et al.*, 2009a: 27; Shariff & Hoff, 2008: 73; Smith *et al.*, 2008: 384; Smith & Slonje, 2010: 260; Swearer *et al.*, 2009: 114; Wong-Lo & Bullock, 2011: 68).

Podemos, por fim, colocar uma última questão ao nível da responsabilização disciplinar ou criminal de atos de *bullying* eletrónico. A dificuldade, por parte das diversas entidades, em identificar com exatidão o local de onde o agressor lança os seus ataques condiciona a assunção de responsabilidades e, conseqüentemente, torna a intervenção mais complexa e volátil.

4.7. O papel dos pais e encarregados de educação

“Overall, parents must educate their kids about appropriate online behaviors. They should also monitor their child’s activities while online – especially early in their exploration of cyberspace.”

Hinduja & Patchin (2010a)

Não obstante as vastíssimas potencialidades que comportam os inúmeros *gadgets* eletrónicos que os nossos jovens têm ao seu dispor podem, como também sublinham Amado *et al.* (2009: 302), acarretar imensos riscos e perigos se o seu emprego não obedecer a certas regras e não for regido por princípios e valores.

Vimos no ponto 4.1. que nos últimos anos – e como resultado da democratização verificada no acesso aos computadores portáteis, à banda larga móvel e às operadoras por cabo – que o acesso à Internet transitou do contexto laboral e académico (finais do século passado) para o domiciliário. Nesta perspetiva, e tratando-se de uma problemática que não se circunscreve ao espaço físico dos

estabelecimentos de ensino, o papel a desempenhar pelos pais e encarregados de educação dos jovens⁸² assume particular relevância, nomeadamente no que diz respeito, por um lado, à proteção que devem garantir aos seus filhos e, por outro, à monitorização dos tempos de consumo e dos conteúdos que devem efetuar para limitar as consequências negativas do uso inapropriado da Internet ou do telemóvel (Almeida *et al.*, 2008b: 139; Beale & Hall, 2007; Beane, 2011: 141; Berarducci, 2009: 12; Cardoso *et al.*, 2007b: 396; Epstein & Kazmierczak, 2007: 44; Johnson, 2004: 60; Livingstone & Haddon, 2009: 24; Snakenborg *et al.*, 2011: 94).

À semelhança do que sucede com a maior parte dos pais que não consente que os seus filhos circulem desacompanhados nas ruas sem os necessários cuidados mínimos de segurança (traduzidos normalmente em formas de aconselhamento regulares ou mesmo numa monitorização mais próxima em determinadas idades), idêntico tipo de preocupação – e de consequente supervisão – deveria subsistir no que diz respeito à ‘circulação’ dos jovens no espaço virtual (Swearer *et al.*, 2009: 115).

No que toca à definição de regras de uso da Internet por parte dos progenitores, constata-se que um conjunto significativo de jovens faz uso desta ferramenta sem qualquer tipo de monitorização.

No trabalho apresentado por Cardoso *et al.* (2007b: 370), 53,6% dos jovens inquiridos mencionou que os respetivos pais nada faziam quando os mesmos acediam à Internet, sendo que, pelo contrário, 38,1% procurava saber junto dos filhos o que estavam a fazer, 36% ‘davam uma olhadela’ e 7,1% fazia companhia aos jovens (‘sentam-se comigo’). Foi ainda possível verificar uma relação direta entre a idade dos sujeitos e as posturas dos progenitores – quanto maior a idade dos jovens (16-18 anos), menor a supervisão a que estavam sujeitos; no caso dos mais novos (9-12 anos), os adultos assumiam claramente comportamentos de maior vigilância (‘perguntam-me o que estou a fazer’ – 42,5%; ‘dão uma olhadela’ – 47,5%; ‘ajudam-me’ – 21,7%; ‘sentam-se comigo’ – 16,7% ou ‘vão ver a seguir por onde andei a navegar’ – 9,2%).

O estudo realizado por Almeida *et al.* (2008b: 124) confirma igualmente este padrão pois, por exemplo, apenas pouco mais de metade dos alunos inquiridos (55,6%) admitiu existirem regras no contexto familiar sobre o modo de utilização da Internet. Inquiridos sobre se quando se encontram *online* em casa alguém controla os conteúdos acedidos ou o próprio correio eletrónico (Almeida *et al.*, 2008b: 132), 54,3% respondeu negativamente, tendo no entanto 29,3% admitido que os pais o faziam, em 24,0% dos casos os irmãos e em 4,9% outras pessoas. No que diz respeito ao controlo da Internet e correio eletrónico por escalões etários ou anos de escolaridade (Almeida *et al.*, 2008b: 132), confirma-se a tendência identificada no relatório apresentado por Cardoso *et al.*

⁸²Concretamente, neste particular, saliente-se a obrigação moral e legal que compete aos pais de zelarem pela proteção e segurança dos seus filhos (Beane, 2011: 138).

– à medida que a idade dos sujeitos vão aumentando, vai decrescendo intromissão dos pais ou dos irmãos. Almeida *et al.* (2008b: 128) procurou, por outro lado, analisar uma possível relação entre a qualificação dos pais e a imposição de regras no acesso à Internet. Os dados coligidos permitiram concluir que "os filhos de pais que atingiram níveis de escolaridade mais elevados e que desempenham profissões científicas ou de enquadramento reconhecem mais frequentemente a existência de regras, sobretudo no que diz respeito à comunicação via Internet" e que "nas famílias com ocupações menos qualificadas a principal preocupação dos pais reside nos dias de uso da Internet (o que poderá estar associado ao seu custo)."

Outro aspeto a ter em consideração pelos progenitores para garantir, pelo menos, alguma forma de facilitação na monitorização do uso da Internet diz respeito à escolha de espaços públicos da casa para usufruto dos PCs por parte dos mais novos. Um número considerável de jovens (como iremos constatar nos resultados que apresentaremos no capítulo 7) admite ter o computador no próprio quarto. O estudo realizado por Cardoso *et al.* (2007b: 332) confirma esta tendência, pois mostra que 39,3% dos jovens inquiridos afirmaram ter o computador no seu quarto, 31,5% que o PC se encontrava no escritório e 13,5% na sala de estar. No relatório *E-Generation* (Almeida *et al.*, 2008b: 130), 38,0% dos jovens mencionou igualmente ter o PC com ligação à Internet no quarto ao passo que 48,3% indicou que o mesmo se encontra noutra divisão pública da casa (escritório ou sala) e 32,9% referiu possuir um computador portátil, podendo por isso fazer uso do mesmo em qualquer espaço do domicílio. A percentagem de inquiridos com computador no quarto aumenta nos escalões etários mais velhos.

O relatório da *EU Kids Online* (Livingstone *et al.*, 2011: 20), por seu turno, envolvendo 25 países europeus, mostra igualmente que quase metade (49%) dos jovens que utiliza a Internet fá-lo no seu quarto ou noutra local privado de casa, sendo que 62% utiliza este recurso na sala de estar ou então noutra área pública do domicílio. No caso concreto de Portugal, estes valores apresentados sobem consideravelmente na medida em que o estudo revela que 67% dos jovens lusos utiliza com regularidade a Internet no quarto (terceira percentagem mais elevada a seguir à Dinamarca com 74% e à Suécia com 68%) e 25% em casa, mas noutra espaço que não o quarto.

Por este motivo e por questões de precaução, torna-se necessário colocar os PCs (prestando especial atenção, neste particular, à mobilidade característica dos portáteis) em locais (de passagem e de boa visibilidade) da habitação em que seja mais fácil controlar e monitorizar a utilização destas ferramentas (Beane, 2011: 141).

Muitos dos comportamentos de risco adotados *online* pelos jovens não são efetivamente do conhecimento dos progenitores, assumindo esta circunstância particular relevância nos casos em que os adultos evidenciam manifesta falta de conhecimentos informáticos ou prestam reduzida

atenção ao uso dado pelos filhos às tecnologias de informação (Berarducci, 2009: 15; Cardoso *et al.*, 2007b: 396; Shariff & Hoff, 2008: 69).

A maior parte dos *cybervisados* vive o drama em silêncio, não apenas pelo sentimento de pavor e de terror criado, mas por igualmente recear uma eventual retirada (por parte dos pais e como mecanismo de proteção) do telemóvel, do computador ou da Internet (Mishna *et al.*, 2009: 1226). Tais factos acrescentam dificuldades à prevenção e ao combate que deve ser realizado para solucionar os problemas associados ao *cyberbullying*.

Outro dado recolhido no trabalho citado anteriormente (Almeida *et al.*, 2008b: 132) reportou-se à controversa questão⁸³ da consulta da própria conta de correio eletrónico por parte de terceiros: em 29,3% das situações essa intromissão cabe aos pais, 24,0% aos irmãos e 4,9% a outras pessoas. Aqui também se constata (Almeida *et al.*, 2008b: 134) que os progenitores possuidores de qualificações mais elevadas adotam posturas mais ativas de vigilância dos conteúdos visitados pelos filhos ou da própria correspondência eletrónica. Nas famílias com menos recursos, essa tarefa parece ser da competência dos irmãos.

Por fim, devemos refletir sobre o dilema presentemente colocado às escolas (e à sociedade em geral), que opõe o direito à *liberdade de expressão* à utilização abusiva e reiterada dos meios tecnológicos por parte dos sujeitos para agredirem ou vexarem terceiros de forma impiedosa, facto que poderá legitimamente suscitar a seguinte questão: de que modo poderemos conciliar estas duas realidades aparentemente incompatíveis, ou seja combater o fenómeno e, em simultâneo, garantir que sejam respeitados os deveres e garantias dos sujeitos (Li, 2010: 17-18; Shariff & Gouin, 2006: 30)?

4.8. Estudos realizados sobre *cyberbullying*

“(...) a investigação e os conhecimentos científicos sobre o fenómeno estão agora em fase embrionária e são ainda muito limitados e exploratórios.”

Amado *et al.* (2011a: 264)

Os estudos exclusivamente centrados na problemática do *cyberbullying* no nosso país são até ao presente raros e limitados (Amado, 2010: 19; Amado *et al.*, 2009: 306; Matos *et al.*, 2009a: 17). Porém, este parece ser um campo de investigação que merece ainda ser claramente desbravado em Portugal.

⁸³Para Livingstone *et al.* (2011: 137), levantam-se a este respeito questões de ordem ‘ética’, relacionadas com a confiança que deve subsistir entre os jovens e os respetivos educadores. Este exercício contínuo de monitorização – ou de vigilância – pode contribuir, em alguns casos e de forma irremediável, para a quebra desses laços de confiança.

Nos últimos anos, começaram a surgir algumas investigações no âmbito da efetuação de pós-graduações. Será o caso, no ano de 2009, de Mariana Campos (2009) com uma Dissertação de Mestrado em que procurou caracterizar e descrever a natureza e incidência do *cyberbullying* e que envolveu um total de 115 jovens oriundos de 12 distritos do país (sendo contudo a maior parte dos participantes pertencente ao distrito do Porto – 45,2% – e ao de Lisboa – 28,7%) a frequentar entre o 5.º e o 12.º anos. Os resultados do estudo apontam para aproximadamente 8,7% dos jovens envolvidos no papel de *cyberbúvitas*, 6,1% no de *cyberbullies* e ainda 21,7% como *cyberbystanders* (sujeitos que confidenciaram conhecer alguém que é e/ou terá sofrido alguma forma de *cyberbullying*).

O trabalho de Campos revelou ainda que 34,6% dos alunos ofendidos *online* admitiu não conhecer a identidade do agressor. No que diz respeito à partilha da agressão com alguém, 65,9% dos participantes vitimados revelou não ter relatado o sucedido a terceiros, ao passo que 34,0% tê-lo-á feito (deste grupo, 43,75% contou aos amigos; 37,5% contou à família).

Num número significativo de situações, os atores envolvidos – 57,7% dos agressores e 33,9% dos *bystanders* – revelaram adotar uma postura pouco ativa no sentido de procurarem cessar os conflitos.

Outro trabalho foi concretizado, em 2011, por Ana Catarina Cruz (2011) igualmente para a obtenção do grau de Mestre, onde foram envolvidos 205 alunos (entre os 9 e os 16 anos de idade) a frequentar escolas dos distritos de Lisboa e Santarém do 4.º ao 11.º ano de escolaridade, e com o objetivo de entender quais os conhecimentos dos jovens acerca da temática. As conclusões do estudo confirmam que se trata de uma problemática ainda pouco conhecida, mas com contornos já significativos. Salienta-se que 12 (5,9%) dos sujeitos participantes admitiram ter agredido um par no *cyberespaço*, 56 (27,3%) confessou ter sido alvo de agressão (embora a autora refira que em 50 dos casos as agressões tenham ocorrido apenas *uma ou duas vezes*) e 42 (20,5%) revelou ter testemunhado tais comportamentos.

Ainda no ano de 2011, merece destaque a Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Granada (em Espanha) por Pedro Ventura cujo objetivo principal da investigação visava proceder à “quantificação e qualificação do impacto e a incidência dos atos de *cyberbullying* nos alunos do terceiro ciclo do ensino básico (alunos entre os onze e os dezassete anos) em Portugal e as suas consequências ao nível psicológico, social e académico” (Ventura, 2011: 117). A recolha de informação concretizou-se por via da utilização de um inquérito online (preenchido por 934 sujeitos de onze distritos do território nacional) e da efetuação de entrevistas (envolvendo 213 alunos). O estudo, de acordo com o seu autor, aponta para uma média nacional de 19,5% de jovens vítimas de *cyberbullying*, o que corresponde a cerca de um quinto da população estudantil do 3.º Ciclo em 2010.

Refira-se, por fim, os estudos exploratórios realizados por Luíza Pinheiro (2009) e Sidclay Souza (2011) sobre o fenómeno entre jovens portugueses, mas incidindo o enfoque da abordagem especificamente no contexto universitário.

Em 2004, Qing Li (2007: 443) levou a cabo um estudo com 461 jovens, em paralelo no Canadá (264 alunos do 7.º ano de três escolas de Calgary) e na China (197 alunos do mesmo ano de duas escolas de Changsha). Li apurou que os rapazes se envolveram em número maior em atos de *cyberbullying*, na dupla qualidade de “*cybervítimas*” ou “*cyberagressores*”, e admitiram conhecer alguém envolvido neste tipo de agressão eletrónica.

133 (28,9%) dos participantes no estudo revelaram terem sido vítimas de *cyberbullying*, sendo que aproximadamente 20% o tinha sido através do correio eletrónico. Um terço, por seu turno, tinha-o sido em salas de conversação (*chatrooms*) e cerca de 13% por via do telemóvel. Relativamente aos 82 *cyberagressores*, um quinto recorrera exclusivamente ao *email*, perto de 28% servira-se dos *chatrooms* e 6% usara o telemóvel.

Os resultados (Li, 2007: 444) apresentaram outros dados interessantes. 25,6% das 133 vítimas foram atacadas por colegas do mesmo estabelecimento de ensino, 12,8% por sujeitos exteriores à escola e uns assinaláveis 46,6% desconheciam quem teriam sido os autores dos ataques. Estes últimos números validam o anonimato atrás do qual se refugia o *cyberagressor*.

O estudo confirmou, ainda, uma tendência já evidenciada nos diversos estudos realizados com o *bullying offline* – a relutância por parte da vítima em relatar o sucedido junto dos adultos – docentes, assistentes operacionais ou pais. Mais de metade das *cybervítimas* não partilhara o sucedido com qualquer adulto (Li, 2007: 447).

Em 2005, a *National Children’s Home* (2005) inquiriu um total de 770 jovens entre os 11 e os 19 anos de idade. Os resultados revelaram, por exemplo, que um em cada cinco dos respondentes admitiu ter sofrido algum tipo de manifestação de *bullying* ou ameaça através do correio eletrónico (4% das respostas), das salas de conversação (5%) e de texto (14%). Cerca de 73% dos jovens que foram vitimados ou ameaçados afirmaram que conheciam a pessoa que os tinha agredido, ao passo que 26% acreditaram tratar-se de um desconhecido.

Outro dado tem a ver com o facto de mais de um quarto dos inquiridos (28%) não terem contado a terceiros que foram alvo de uma agressão. 41% dos jovens partilharam o sucedido com um(a) amigo(a), 24% a um dos pais e 14% a um professor. Dos 28% que não contaram a ninguém, uma grande percentagem (31%) justificou a sua atitude silenciosa por considerarem ‘não estar perante um problema’, 11% não acreditavam que esse procedimento pudesse pôr fim às agressões e 10% fizeram-no por não saberem onde procurar essa ajuda.

Ainda na Primavera desse ano, Hinduja & Patchin (2005b) aplicaram um questionário a 1500 adolescentes utilizadores regulares da Internet e que se manifestaram sobre as suas experiências relacionadas com o *cyberbullying*. 32% dos rapazes e 36% das raparigas admitiram ter sido vítimas desta forma de agressão. 40% confessou ter sido desrespeitado, 12% objeto de ameaças e 5% receou pela sua própria integridade física. Os participantes no inquérito indicaram ter sido vítimas de *bullying* nas salas virtuais de conversação (56%), 49% por via de mensagens escritas no computador e 28% pelo correio eletrónico. 40% dos jovens não partilhou o sucedido com ninguém.

Em 2006, Li (2006: 5) realizou um estudo numa cidade canadiana de grandes dimensões, em que foram auscultados 264 alunos (130 masculinos e 134 femininos) a frequentar os 7.º, 8.º e 9.º anos de três estabelecimentos de ensino.

O questionário permitiu verificar (2006: 7) que perto de metade dos alunos foram vítimas de *bullying* e que 25% tinham-no sido por via das tecnologias de informação. Acima de 34% dos alunos tinham exercido *bullying* sobre algum colega na sua vertente mais tradicional; já 17% tinham-no concretizado, recorrendo a instrumentos de comunicação eletrónicos. 53,6% afirmou conhecer algum colega que estava a ser alvo de *cyberbullying*.

No que diz respeito ao género, tanto de agressores como de vítimas, foi possível aferir que 22% dos rapazes e perto de 12% das raparigas se inseriam no grupo dos ofensores; 25% dos rapazes e 25,6% das raparigas responderam ter sido vítimas de *cyberbullying*.

Cerca de 62% das vítimas foram alvo de agressões entre *uma a três vezes* e 37,8% *mais do que três vezes*. Perto de 55% dos instigadores concretizaram os seus atos entre *uma a três vezes*; já 45% fizeram-no *mais do que em três ocasiões*.

Li (2006: 9) concluiu que, no que toca ao género dos sujeitos, subsistem algumas diferenças entre as manifestações de *bullying* ‘tradicional’ e de *cyberbullying*. Embora não se tenha constatado diferenças de género em relação à vitimação, os rapazes reuniam mais condições para serem agressores. Ambos (55,6% para os rapazes e 54,5% para as raparigas) parecem estar sensibilizados para o fenómeno. O estudo permitiu, portanto, verificar que o *cyberbullying* e o *bullying* seguem um padrão similar no que diz respeito ao envolvimento de rapazes e raparigas.

Outra investigação foi recentemente levada a cabo, em Inglaterra, pela *Unit for School and Family Studies* do Goldsmith College da Universidade de Londres. Smith e a sua equipa construíram um questionário – seguindo a estrutura do Questionário Bully/Vítima de Olweus – composto por 88 questões de escolha múltipla. As questões reportavam-se a factos vivenciados pelos inquiridos ao longo dos dois meses que precederam o preenchimento do inquérito. Vinte escolas aceitaram participar, tendo apenas 14 (correspondendo a 92 alunos, dos 11 aos 16 anos) devolvido os questionários devidamente preenchidos.

O estudo (Smith *et al.*, 2006: 14) permitiu constatar que 46% dos participantes tinham sido vítimas de *bullying* pelo menos uma vez e 14% pelo menos duas ou três vezes ao longo do período de tempo a que as questões se referiam. No que diz respeito à vitimação por *cyberbullying*, constatou-se que 6,6% dos jovens o tinham sido de forma repetida e 22% pelo menos uma vez. Apesar de se verificar que os números relativos ao *bullying* eletrónico são expressivamente inferiores aos do *bullying* tradicional, os autores consideram que eles mostram que o fenómeno existe e que está a ser ativa e intensivamente utilizado para causar danos nas suas vítimas.

A maior parte dos alunos (cerca de 46%) afirmou conhecer casos de *cyberbullying* (ocorrendo na sua escola e envolvendo colegas) com recurso a fotografias ou *clips* de vídeo reproduzidos a partir de telemóveis ao passo que uma percentagem ligeiramente inferior (37%) admitiu conhecer episódios de *bullying* concretizados por via de chamadas telefónicas.

Num estudo realizado via Internet⁸⁴, e ao longo de um período de quatro semanas, em 2007, pela *Kids Help Phone* (Lines, 2007) no Canadá, os seus autores procuraram avaliar os papéis do *cyberagressor*, da *cybervítima* e dos *cybertestemunhas* assim como, por outro lado, pretenderam recolher sugestões que pudessem contribuir para resolver ou amenizar episódios de agressão eletrónica. Responderam ao questionário 2 474 sujeitos, sendo que uma percentagem significativa (76%) era representativa do sexo feminino. Aproximadamente metade dos participantes (54%) estava inserida na faixa etária compreendida entre os 13 e os 15 anos de idade.

Uma expressiva percentagem de inquiridos (70%) confessou ter sido vítima de uma qualquer forma de *cyberbullying* – *chamaram-me nomes de carácter ofensivo/fizeram-me sentir mal* (76%), *espalharam rumores a meu respeito* (52%) e *ameaçaram-me/meteram-me medo* (38%). 77% dos jovens foi objeto de agressão através de mensagens instantâneas; 37% foi-o por correio eletrónico; e 31% nas redes sociais. Questionados sobre os motivos que os levaram a não relatar a agressão a outra pessoa, metade (50%) considerou que essa atitude não iria produzir efeitos positivos; 35% fê-lo por pensar que pioraria ainda mais a situação; e 25% não teve coragem para partilhar o sucedido com uma terceira pessoa (Lines, 2007: 6-7).

No que diz respeito às agressões eletrónicas, 80% respondeu já ter chamado nomes a outrem; 33% admitiu ter espalhado rumores com conteúdo malicioso; e 32% assumiu outra identidade que não a sua. Interrogados sobre os motivos que conduzem os jovens a praticar atos de *cyberbullying*, 69% remeteu para a escassez e/ou fragilidade de supervisão; 66% apontou a possibilidade de anonimato como móbil; e 65% referiu ainda maiores facilidades para concretizar atos de vingança (Lines, 2007: 12).

Relativamente às formas como reagiram as testemunhas face às agressões, o estudo mostrou que 47% dos respondentes procurava pôr termo à ofensa; 30% limitava-se a observar, mas

⁸⁴Cf. <http://www.kidshelpphone.ca>

sem qualquer tipo de intervenção; 29% expressou, de forma aberta, a sua discordância ao sujeito agressor (Lines, 2007: 16).

Por fim, quanto às soluções apresentadas para que se tornasse mais fácil para uma vítima contar o sucedido a uma terceira pessoa, 53% apontou a prestação de apoio anónimo; 41% a criação de um sítio na Internet onde constariam conselhos de atuação; e 29% sugeriu a existência de um técnico na área social que pudesse intervir diretamente para resolver a situação (Lines, 2007: 19).

Quadro n.º 8 Síntese de estudos realizados sobre *cyberbullying*

Estudo	Agressores	Vítimas			Testemunhas
		% de vítimas	% que desconhecia o agressor	% que não contou a terceiros	
Campos (2009)	6,1%	8,7%	34,6%	65,9%	21,7%
Cruz (2011)	5,9%	27,3%	-----	-----	20,5%
Ventura (2011)	-----	19,5%	-----	-----	-----
Qing Li (2007)	-----	28,9%	46,6%	-----	-----
NCH (2005)	-----	20%	26%	28%	-----
Hinduja <i>et al.</i> (2005b)	-----	34%	-----	40%	-----
Qing Li (2006)	17%	25%	-----	-----	53,6%*
Smith <i>et al.</i> (2006)	-----	6,6%	-----	-----	46%*

(*) Percentagem de alunos que revelou conhecer alguém que estava a ser vítima de *cyberbullying*.

Alguns autores (Campbell, 2007: 2; Price & Dalglish, 2010: 52) alertam para a particularidade de os dados constantes nos estudos sobre esta problemática apresentarem efetivamente uma assinalável variabilidade e inconstância. No que diz respeito aos agressores, por exemplo, as percentagens – apesar de escassas – variam entre os 5,9% e os 17% e, por outro lado, no caso das vítimas oscilam entre uns 6,6% e os 34,0%. O mesmo acontece ao nível das restantes variáveis relacionadas, por exemplo, com as testemunhas, com as reações dos visados ou com a identidade dos ofensores.

As explicações (Campbell *et al.*, 2008: 22; Cowie & Colliety, 2010: 263; Mora-Merchán & Ortega, 2007: 11-12; Rivers & Noret, 2010: 648-649) aventadas para esta disparidade de dados entre países e mesmo entre estudos realizados no mesmo contexto nacional pode ser explicada por diversos fatores (de ordem metodológica, por exemplo) como iremos analisar de forma mais detalhada no ponto n.º 2.3. do capítulo 5.

5. Os locais onde ocorre o *bullying*

“É no recreio que algumas crianças passam os piores momentos da sua vida escolar, vítimas de violência entre pares.”

Pereira (2000: 83)

Qualquer espaço – casa, vizinhança, comunidade, local de trabalho – pode servir de palco para a ocorrência do *bullying* (Beane, 2011: 26). Contudo, no contexto escolar propriamente dito, e a partir das diversas investigações levadas a cabo, encontram-se assinalados alguns locais – denominados de risco (*‘hotspots’*, em língua inglesa) – onde o fenómeno de *bullying* parece ocorrer com maior frequência. Assim, em geral, o *bullying* acontece com alguma recorrência em locais onde se verifica que a vigilância dos adultos é escassa, intermitente ou mesmo inexistente. Este será, por exemplo, o caso concreto do recreio da escola, apontado na maior parte dos estudos como sendo o espaço de maior risco para os alunos. Sharp & Smith (1995: 3) referem, a este propósito, que nas escolas primárias três quartos dos alunos que são alvo de *bullying* no recreio o são durante os intervalos ou à hora de almoço.

Nas escolas secundárias – com outro tipo de tamanho e de configuração arquitetónica, as agressões podem igualmente repetir-se nos recreios/campos de jogos, nas salas de aula, noutros espaços exteriores (atrás de edifícios, espaços ajardinados, bancadas), nos corredores dos edifícios, nas casas de banho, junto de cacifos, no refeitório ou no bufete (Bedell & Horne, 2005; Martins, 2009: 75; McEachern *et al.*, 2005: 54; Thompson *et al.*, 2003: 134; Whitney & Smith, 1993: 12).

5.1. Os espaços exteriores – o recreio

Num estudo exploratório levado a cabo em dez escolas secundárias da Escócia, entre Fevereiro e Março de 1989, Mellor (1997b: 6) verificou que o local onde o *bullying* assumia maior relevância, segundo os alunos vitimados, era o recreio (44%), seguindo-se a sala de aula (28%).

Em Itália, no entanto, Fonzi *et al.* (1999b) em 1993, numa investigação em que foram aplicados questionários a 784 alunos, de 8 a 14 anos de idade, de 5 escolas primárias e 4 preparatórias na cidade de Florença e a 595 alunos de 4 estabelecimentos de ensino primário e 4 preparatório em Consenza (sul de Itália) verificaram a partir das respostas recolhidas que, para

ambos os níveis de ensino, o local onde o *bullying* acontecia com maior frequência era a sala de aula, com 57,2 e 51,9%, respectivamente.

Ortega & Mora-Merchan (1999: 164), no âmbito da implementação do projeto de combate ao *bullying* SAVE, levado a cabo em cinco escolas secundárias da Andaluzia, identificaram igualmente o recreio e a sala de aula como os locais onde o *bullying* acontece com maior frequência.

Em Portugal, Pereira (1997: 178, 2006: 44) identificou os recreios (78%) como espaços de maior perigosidade para os alunos, seguindo-se a sala de aula com 33%, os corredores e as escadas (28%), outros locais (19%) e, por fim, a cantina (6%).

Já relevamos em passagens anteriores do nosso trabalho que o recreio (ou os campos de jogos e outros espaços exteriores) e a sala de aula surgem como sendo os palcos privilegiados para a ocorrência de episódios de *bullying* (Carroll-Lind & Kearney, 2004: 22; Fekkes *et al.*, 2005: 86; Smith, 2000: 10; Wolke *et al.*, 2001: 683).

Ao contrário do que acontece com o espaço da sala de aula, o risco associado a estes espaços exteriores de convívio e lazer advém, em grande medida, da inexistência (ou insuficiência ou ineficácia) de vigilância por parte dos adultos – professores, funcionários e, em alguns casos, pais (Beane, 2011: 26; Boulton, 1995: 103; Carroll-Lind & Kearney, 2004: 22). Estamos, efetivamente, perante uma realidade aparentemente mais perceptível nos estabelecimentos de ensino de maior dimensão e com espaços múltiplos (Pereira, 1997: 135), que, por norma, funcionam a partir do 5.º ano de escolaridade; no 1.º Ciclo, pelo contrário, e apesar de uma maior concentração de alunos num mesmo espaço, existe efetivamente uma maior proximidade e cuidado na preparação e ulterior operacionalização desta supervisão por parte de docentes e não docentes. A configuração das escolas, e mormente dos seus espaços exteriores, facilita consideravelmente neste contexto essa tarefa aos adultos.

Uma ação eficaz de monitorização de espaços exteriores numa escola pressupõe a adoção de uma postura atenta e proativa por parte dos vigilantes que devem, a título exemplificativo, circular em permanência por essas zonas, dialogando regularmente com os alunos e procurando sempre antecipar eventuais episódios de conflitualidade (Sharp & Smith, 1995: 25; Smith, 2000: 40; Thompson *et al.*, 2003: 134). Exige-se, por outro lado, a demonstração de competências para identificar e avaliar conflitos, intervir de forma expedita, comedida e adequada, bem como para solucionar essas contendas de forma segura.

No entanto, as maiores contrariedades no trabalho célere de diagnose e de avaliação de condutas de *bullying* em espaços exteriores relacionam-se, em primeiro lugar, com a quantidade e densidade de alunos (rácio espaço/aluno) que interage ativamente numa área delimitada (Pereira,

1997: 135). Seguidamente, devemos considerar a multiplicidade de atividades que ocorrem nos intervalos e a velocidade em que as mesmas decorrem. Em terceiro lugar, e atendendo a que muito frequentemente existe um afastamento físico entre observador (neste caso, supervisor) e atores, temos que salientar a dificuldade que pode surgir em distinguir, por exemplo, certos comportamentos de diversão⁸⁵ e outros de efetiva agressão (de cariz intencional e dissimulada). Este distanciamento físico aumenta ainda a impossibilidade de se perceberem o conteúdo das conversações estabelecidas entre alunos (Smith, 2000: 40).

Todas estas vicissitudes tornam mais premente a implementação de processos de avaliação (e conseqüente reformulação) continuada de estratégias de supervisão de espaços, sobretudo nas zonas mais potenciadoras de conflitos (Mellor, 1997b: 6). Este procedimento deverá integrar o programa de prevenção e de intervenção das escolas.

Outra ameaça à sã convivialidade entre alunos nos recreios/campos de jogos, ou noutras áreas exteriores, reporta-se à má qualidade ou à deficiente preservação dos equipamentos de apoio, assim como à desajustada funcionalidade desses espaços. Estas *imperfeições* podem indubitavelmente acelerar o aparecimento, ou agravamento, de situações de agressão. Como sugere Smith (2006: 19), os espaços dos recreios devem ser melhorados e reinventados de modo a que sejam mais convidativos e mais variados para os seus utilizadores, reduzindo-se, deste modo, quaisquer momentos de monotonia.

5.2. Os espaços interiores – a sala de aula

Apesar da presença física do professor, e não obstante tratar-se de um espaço com áreas relativamente confinadas, a sala de aula continua a ser, por vezes, um ponto de grande tensão entre alunos. Concentrados nas suas responsabilidades de carácter pedagógico, nos programas a cumprir, no processo ensino/aprendizagem, os docentes podem ser levados inconscientemente a descurar e a subvalorizar determinados tipos de interações que vão ocorrendo entre os seus alunos.

Segundo Olweus (2005: 20), os docentes raramente destinam as suas atividades letivas para serem discutidas questões relacionadas com esta temática. Esta postura pode evidenciar, como já

⁸⁵Será o caso, como vimos, de algum tipo de brincadeiras mais agressivas, lutas ou *jogos rudes* muito comuns entre as crianças e os jovens do sexo masculino - '*rough-and-tumble play*' (Whitted & Dupper, 2005: 171). A definição apresentada por Beatriz Pereira (1997: 19) aponta para as "brincadeiras agressivas activas de grande expansividade e envolvimento físico dos intervenientes, mas em que não existe a intencionalidade de magoar ou causar danos." João Amado & Isabel Freire (2002: 53) referem igualmente "o jogo de contacto físico e a simulação de lutas, em que os pares de 'lutadores' ou os pequenos grupos se degladiam, se perseguem, agarram, deitam ao chão, 'medem' forças, mas em que todos reconhecem na situação uma brincadeira, um jogo, mesmo que às vezes tenha algumas conseqüências severas."

referimos, que, por um lado, os docentes não a consideram como sendo de tratamento prioritário, ou, pode querer sugerir que existe desconhecimento, incapacidade ou impreparação da sua parte que permita a identificação ou, pelo menos, a desconfiança de que um dos seus alunos se encontra envolvido(a) numa situação de vitimização.

No decorrer das atividades letivas, as agressões (muitas delas recorrentes) podem manifestar-se das mais diversas formas – através de risos ou comentários jocosos usualmente dirigidos a alunos com um tom de voz ou sotaque diferentes, que apresentam dificuldades de dicção (gaguez, por exemplo); recorrendo a gestos ofensivos ou obscenos; por via do arremesso de objetos (papéis, canetas, borrachas); pela transmissão de bilhetes com conteúdo difamatório ou pelo envio de mensagens com recurso ao telemóvel; ocultando ou destruindo material escolar ou peças de vestuário (estojos, mochilas, blusões); excluindo intencionalmente colegas aquando da realização de tarefas em grupo.

Nestas circunstâncias, a função arbitral e pedagógica desempenhada pelo professor assume primordial importância. Para além de uma clara censura a estes atos, deve explicar aos alunos a incorreção das suas atitudes assim como as consequências nefastas que as mesmas causam nos colegas visados. Acresce ainda a indispensabilidade de serem, com regularidade, lembrados e fomentados atos que promovam valores como o respeito, a tolerância, a integração, o espírito de equipa ou a solidariedade entre pares.

Capítulo 2

Dos atores diretos e indiretos do bullying

O capítulo 2 – e ponderando ainda a perspectiva da compreensão do fenômeno e das suas dinâmicas – incidirá inteiramente sobre a discussão em torno das características (de pendor físico e psicológico) dos sujeitos afetados pelo fenômeno e tendo igualmente em conta o papel que cada um de esses atores deve, e pode, desempenhar na prevenção ou na resolução das agressões.

Começaremos, portanto, por incidir o enfoque da nossa análise no perfil (ou perfis) usualmente associados aos sujeitos que intervêm de forma mais direta no fenômeno – vítimas e agressores – e identificaremos algumas das inúmeras consequências negativas resultantes da exposição contínua às ofensas.

Destacaremos, por outro lado, o *papel cívico e proativo* que os demais alunos (aqueles que presenciam ou que são conhecedores das ofensas exercidas sobre os seus pares) e adultos (direção da escola, professores, pessoal não docente e pais/encarregados de educação) podem e devem assumir na contenção do fenômeno. Uma percentagem muito significativa do êxito dos programas de prevenção depende inquestionavelmente da postura firme (de não aceitação, de denúncia e de intervenção) que os jovens adotarem.

Os responsáveis pelas instituições escolares desempenham claramente, como iremos ver, uma função vital na sensibilização e na mobilização dos restantes elementos da comunidade. Sem a sua própria adesão entusiástica aos programas, estes estarão irremediavelmente condenados ao fracasso.

Pela proximidade (física e afetiva) e pela relação privilegiada que podem estabelecer com as crianças e jovens, os professores devem assumir um papel igualmente central no combate à problemática. As intervenções devem incidir fortemente na vertente da sensibilização, da informação ou do desenvolvimento de competências que facilitem uma mais fácil prevenção de conflitos, a deteção de incidentes ou uma mais célere resolução dos mesmos.

Apesar de por vezes não lhes ser conferido um grande protagonismo, o grupo dos assistentes operacionais pode evidentemente contribuir para o êxito das intervenções na medida em que também eles convivem de perto com os jovens e podem atuar de imediato em situações de agressão testemunhadas ou relatadas.

Finalmente, saliente-se muito naturalmente a centralidade das famílias em todo o processo, desde a função que exercem na educação e na formação integral das crianças e dos adolescentes até ao papel auxiliador que devem assumir.

1. A vítima

“Any child can be bullied. There are no fixed patterns which predict who will bully and who will not, who will be bullied and who will not.”

Sharp (2002: 4)

Como já vimos previamente, a problemática do *bullying* não se pode reduzir a uma perspetiva dicotómica e simplisticamente redutora que coloca de lados opostos agressor(es) e vítima(s) (Dautenhahn & Woods, 2003: 68; Espelage & Swearer, 2010: 61; Furniss, 2000: 12; Swearer *et al.*, 2009: 1; Tattum, 1989: 23). Existem efetivamente uma variedade de perfis associados a cada um destes atores, pelo que alguns dos sujeitos poderão não encaixar na perfeição nos descritores que apresentaremos de seguida.

Para além destas duas personagens centrais (Pereira, 2008: 20), sobressaem (em segundo plano) outros intervenientes, direta ou indiretamente presentes ou envolvidos – os pares (*bystanders*), o pessoal docente e não docente, a direção da escola e a família.

As vítimas de *bullying* podem, por sua vez, ser divididas em dois subtipos. Benítez & Justicia (2006: 157) e Martínez (2002: 20) sustentam, a este propósito, a existência de *vítimas ativas – provocadoras*, no entender de Bedell & Horne (2005: 61), Costa & Vale (1998: 28-29), Fante (2005: 72) e Olweus (1999b: 16, 2005: 33), ou *agressivas* segundo Pellegrini (2002: 152), Pepler & Craig (2000: 32) e Seixas (2005: 98) – e *passivas*.

1.1. As vítimas passivas

As vítimas passivas constituem o tipo mais comum de sujeitos objeto de ofensas. Apesar de os estudos revelarem a existência de alguns traços habituais nos jovens mais expostos, e com maiores probabilidades de virem a ser alvo destas agressões continuadas, não está estabelecido um perfil único e padronizado para descrever uma potencial vítima de *bullying* (Sharp, 2002: 4). Mellor (1997b: 4), Roland & Vaaland (2006: 14), Smith (2000: 11), Snakenborg *et al.* (2011: 94) e Tattum (1989: 23) sublinham que efetivamente qualquer jovem pode vir a ser vítima de *bullying*. Por vezes, o drama resume-se tão-só ao infeliz acaso de se estar no lugar errado à hora errada.

Contudo, são vários os autores, como já mencionámos, que relevam certos traços físicos, de personalidade ou de ordem relacional análogos que podem colocar, de forma mais notória, o jovem em situação de risco eminente. Beane (2006: 14), Fante (2005: 48), Formosinho & Simões (2001: 75), Limber & Snyder (2006: 24), Seixas (2006: 138) e Thompson *et al.* (2003: 43), por

exemplo, destacam aspetos associados à *aparência física* da vítima (boca, nariz, orelhas, cabelo, sardas, estatura, uso de óculos...) como sendo a característica de risco de maior relevância.

Para além de apontarem igualmente as feições corporais mais notórias do jovem como elemento catalisador para a agressão, Olweus (1995: 197, 1999b: 15, 2005: 32) assim como Batsche & Knoff (1994: 166), Hanish & Guerra (2000: 521-522), Pepler & Craig (2000: 6) e Rigby (1995: 304) realçam a vertente psicológica, atribuindo especial reparo à manifesta ansiedade da vítima, à sua enorme insegurança, à sua exagerada cautela, à sua hipersensibilidade – *maneirismos*, segundo Beane (2006: 14) – e, em certas ocasiões, ao imenso silêncio que acaba por atrair as atenções do agressor.

Ainda segundo Olweus (2005: 32), Pepler & Craig (2000: 32) e Roland & Vaaland (2006: 14), os jovens que encaixam neste perfil psicológico tendem a reagir às incursões dos seus agressores com manifestações de choro ou, então, evitam qualquer tipo de confrontação limitando-se a abandonar o local onde foi ensaiada a abordagem. Por norma, estes alunos exibem também baixos níveis de autoestima, alimentam uma imagem negativa de si, consideram-se seres fracassados e inúteis, sentem-se pouco atraentes ou mesmo nada inteligentes.

Roland Vaaland (2006: 14) e Seixas (2005: 98), por outro lado, chamam a atenção para o facto de as vítimas serem tendencialmente mais novas e/ou mais débeis fisicamente do que o(s) seu(s) agressor(es). Para Benítez & Justicia (2006: 156), Martínez (2002: 20), Nansel *et al.* (2001: 2098), Pereira (2008: 21), Rigby (1995: 304) e Rodkin (2003: 389), a jovem vítima tem pendor para ser rejeitada pelos seus pares, pois revela algumas deficiências ao nível das competências de socialização. Desta forma, estes jovens não raras vezes são catalogados como sendo os elementos menos populares da sua turma (Costa & Vale, 1998; Pereira, 2008: 21) e, por outro lado, verifica-se que as redes sociais de apoio que tentam pontualmente estabelecer com colegas e professores são tendencialmente pobres e ineficazes.

A mudança de estabelecimento de ensino pode igualmente funcionar como facto de elevado risco para estas crianças e jovens (Thompson *et al.*, 2003: 30), nomeadamente na transição que ocorre do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico ou nos casos em que se verifica uma transferência de escola (Formosinho & Simões, 2001: 74; Oliver & Candappa, 2003: 25). Nestas circunstâncias, o modo como os alunos são recebidos e integrados na nova realidade – e o apoio sistemático prestado por estudantes mais velhos, selecionados pelas suas qualidades de comunicação e empatia – afigura-se de grande importância para a integração dos recém-chegados e para impedir a vitimação dos mais vulneráveis (Formosinho & Simões, 2001: 75).

Em idênticas circunstâncias, podemos ainda incluir jovens que apresentam um desempenho académico bom, ou acima da média ou ainda a sua origem social (Freire *et al.*, 2006: 162). Outro grupo de algum risco diz respeito aos sujeitos portadores de deficiências (e alunos com

necessidades educativas especiais) que apresentam, por exemplo, níveis de confiança consideravelmente mais reduzidos – e, em contraposição, de ansiedade mais elevados – que os inibem de estabelecer laços de amizade e de afetividade com terceiros – por conseguinte, existem maiores probabilidades de serem objeto de provocações por parte dos pares (Beane, 2006: 14; Cowie & Jennifer, 2008: 12-13; Fante, 2005: 64; Freire *et al.*, 2006: 162; McEachern *et al.*, 2005: 53; Sharp & Smith, 1995: 4; Smith, 2000: 9).

Outros autores salientam os jovens provenientes de minorias étnicas (devido à cor da pele, à religião, à indumentária, aos hábitos, ao sotaque...), traduzido, para alguns, em *bullying* de cariz rácico (Cowie & Jennifer, 2008: 12; Freire *et al.*, 2006; Froese-Germain, 2008b: 47; Mellor, 1997b: 4; Smith, 2000: 9; Whitted & Dupper, 2005: 168) ou ainda fatores associados à orientação sexual dos adolescentes (Freire *et al.*, 2006: 162; Smith, 2000: 9).

Um dos principais entraves à descoberta, e conseqüente resolução, dos conflitos reside na existência de uma *cultura, código, lei* ou até *pacto de silêncio* que envolve, por motivos distintivos, a quase totalidade dos atores do *bullying* (Alexander, 2007: 28; Beane, 2006: 95; Carvalhosa, 2010: 31; Conn, 2004: 188; Fante, 2005: 49; Freire *et al.*, 2006: 159; Frey *et al.*, 2005a: 45; Li, 2010: 16; McLaughlin *et al.*, 2005: 19; Menesini, 2008: 258; Neto-Mendes, 2002; Oliver & Candappa, 2003: 25; Pearce & Thompson, 1998a: 528; Pedro & Pedro, 2002: 18; Pereira, 1997: 207, 2006: 43; Sindy, 2006: 18-19; Smith, 2000: 13; Tattum, 1989: 22). Na perspectiva da vítima, este aparente *mutismo* reflete, por exemplo, o medo solitariamente experimentado, o receio de vir a sofrer eventuais represálias, o sentimento frustrante de impotência, a vergonha encoberta, a incompreensão, a impopularidade ou, ainda, o isolamento (Alexander, 2007: 30; Arora, 1989: 45; Beane, 2011: 35; Blaya, 2008: 92; Campbell *et al.*, 2008: 29; Mellor, 1997a: 6; Oliver & Candappa, 2007: 78; Pearce & Thompson, 1998a: 528; Sampson, 2009: 5; Sharp *et al.*, 1995: 4; Wessler & Preble, 2003: 36). As testemunhas, como iremos ver, pactuam frequentemente com este *acordo de silêncio* pois não querem envolver-se diretamente, ou interpretam aquilo que observam como não sendo *bullying*, mas como uma simples *provação*, comportamento *normal, brincadeira* ou *coisas de garotos (rough-play)*.

Contudo, a adoção de uma atitude reativa contrária, em que a vítima procura intencionalmente um adulto com o propósito de denunciar a agressão de que foi alvo, verifica-se mais frequentemente entre os jovens do sexo masculino (Adlaf *et al.*, 2006; Thompson *et al.*, 2003: 26).

A maior parte dos incidentes de *bullying* não é, efetivamente, observável por terceiros, nem reportado (Arora, 1989: 45; Eslea & Smith, 1998: 213; Pearce & Thompson, 1998a: 528). Tendo em conta o perfil psicológico que caracteriza muitos dos sujeitos agressores – sobretudo os que apresentam um elevado (e apurado) domínio de competências relacionais – muitas das suas

investidas ocorrem de forma calculada e subtil (D'Escury & Dudink, 2010: 237). De acordo com Beane (2006: 34) e Formosinho (2001: 67-68), este tipo de conduta não é igualmente observável porque, por um lado, os *bullies* tendem a magoar ou abusar dos outros quando estão longe dos olhares de docentes e funcionários (no recreio, na imediação da escola); por outro lado, os agressores agem de tal forma que os adultos não se apercebem nem reparam no sucedido. Quando as agressões ocorrem na sala de aula, o *bullying* não incomoda diretamente o trabalho do professor que, por esse motivo, subestima o problema. Formosinho (2001: 67-68) considera, ainda, que os docentes assacam normalmente responsabilidades à vítima em virtude de esta não conseguir defender-se e de se queixar com elevada frequência.

1.2. As vítimas ativas

O grupo das vítimas *ativas*, *provocadoras* ou *agressivas* encontra-se, no entender de Martins (2009: 80) e Wolke *et al.* (2000: 990), numa posição de maior risco comparativamente com os demais pares que se caracterizam por ser apenas agressores ou apenas vítimas.

Muitos destes jovens apresentam traços de personalidade vincadamente marcados pela elevada impulsividade, hiperatividade, impaciência, desassossego ou ansiedade (Batsche & Knoff, 1994: 166; Blaya, 2008: 93; Hanish & Guerra, 2000: 522; Ma *et al.*, 2001b: 257; Pellegrini, 2002: 152; Veenstra *et al.*, 2005: 673). Evidenciam, por outro lado, atrasos ao nível do desempenho académico, dos comportamentos prosociais, do autocontrolo emocional ou da aceitação social. Estas vítimas patenteiam, ainda, problemas no que respeita a capacidade de concentração, ao mesmo tempo que revelam uma predisposição instintiva para se comportarem de modo tenso e fortemente irritante nas interações com os colegas (Matos & Gonçalves, 2009: 6; Pepler & Craig, 2000: 32).

Segundo Costa & Vale (1998: 28-29), as *vítimas provocadoras* mostram grandes níveis de irrequietude na medida em que estamos perante jovens ativos, assertivos, mais autoconfiantes e fisicamente mais fortes do que as outras vítimas. Acrescentam que, por norma, estes apresentam amiúde queixa aos professores – e pessoal não docente – de que estão a ser objeto de constante agressão por parte dos colegas (normalmente da mesma turma), levando, por esta via, os adultos a desvalorizar os incidentes objeto de relato; são, como vimos, alunos facilmente provocados mas que de igual modo provocam os outros. Pelos motivos expostos, as vítimas *provocadoras* constituem, de facto, um grupo singularmente vulnerável e psicologicamente problemático nas escolas, sobretudo pelas dificuldades que evidenciam no relacionamento com terceiros. Esta postura particularmente *enervante* e provocatória serve, com frequência, de pretexto aos agressores para legitimarem a prática dos seus atos.

Quadro n.º 9

Perfil da vítima de acordo com características de ordem física, psicológica, comportamental, relacional e familiar

Vítima		
Fatores físicos	<ul style="list-style-type: none"> • aparência física • mais nova • mais débil • deficiência 	<p>Beane (2006)</p> <p>Seixas (2005, 2006)</p> <p>Thompson <i>et al.</i> (2003)</p>
Fatores psicológicos/comportamentais	<ul style="list-style-type: none"> • ansiedade • baixa autoestima • vergonha • introversão • cautela • insegurança • ausência de assertividade • silêncio • sensibilidade • diferente • necessidades educativas especiais • emocionalmente reativo 	<p>Batsche (1994)</p> <p>Costa & Vale (1998)</p> <p>Craig (1998)</p> <p>Martins (2009)</p> <p>Mora-Merchán (2006)</p> <p>Olweus (2005)</p> <p>Pearce & Thompson (1998)</p> <p>Pepler & Craig (2000)</p> <p>Ruiz & Mora-Merchán (2009)</p> <p>Seixas (2005; 2006)</p> <p>Sharp & Smith (1995)</p> <p>Smith (2000)</p> <p>Veenstra (2005)</p>
Fatores relacionais	<ul style="list-style-type: none"> • rejeição • solidão • dificuldades de socialização • sem amigos próximos • baixa popularidade • redes sociais de apoio pobres 	<p>Benítez & Justicia (2006)</p> <p>Costa & Vale (1998)</p> <p>Martínez (2002)</p> <p>Nansel <i>et al.</i> (2001)</p> <p>Pearce & Thompson (1998)</p> <p>Pepler & Craig (2000)</p> <p>Ruiz & Mora-Merchán (2009)</p> <p>Sharp & Smith (1995)</p>
Fatores familiares	<ul style="list-style-type: none"> • filho único • viver apenas com um progenitor • sobreproteção das mães 	<p>Mellor (1997)</p> <p>Serrate (2009)</p> <p>Simões & Carvalho (2009)</p> <p>Smith (2000)</p>

1.3. As consequências para as vítimas

De acordo com Martínez (2002: 20) e Sharp & Smith (1995: 2), a vida de um jovem vitimado pode gradualmente tornar-se um inferno levando em conta a dureza das consequências nefastas provocadas pelo *bullying*.

Para além dos riscos físicos eminentes, o grande infortúnio destes jovens pode, de forma dramática e irreversível, repercutir-se ao nível do seu estado psicológico e da sua adaptação social (Beane, 2011: 198; Benitez & Justicia, 2006: 159; Field, 2007: 52; Rigby, 2003b: 584) conduzindo-os, por conseguinte, à marginalização, ao isolamento, ao insucesso e dificuldades escolares, a níveis altos e contínuos de ansiedade⁸⁶, à baixa autoestima, à insatisfação pessoal, a problemas de ordem psicossomática ou até à perda de vontade de ir à escola.

Formosinho & Simões (2001: 74), Pereira (1997: 27-28) e Sharp (2002: 4) realçam igualmente como principais consequências para a(s) vítima(s) uma degradação progressiva do seu estado emocional – vidas infelizes, destroçadas, pautadas por uma sensação permanente de medo; uma constante autoculpabilização pela condição vivida, uma perda gradual da autoestima, da autoconfiança e da confiança depositada nos pares e nos adultos, uma incapacidade de concentração nas tarefas escolares e domésticas do quotidiano – que pode inevitavelmente conduzir a um quadro clínico de depressão. Pode, em consequência disto, verificar-se um processo de dissociação com o grupo (em primeira instância, a turma em que se encontra inserido). Este *estado de alma* negativo potencia, ainda, fortemente a desmotivação perante o estudo, o que naturalmente acarreta prejuízos ao nível do seu rendimento escolar.

Beane (2011: 28) e Smith (2000: 12) sublinham, por outro lado, que as vítimas podem, ao fim de algum tempo, manifestar forte relutância em continuar a frequentar a escola, elevando, portanto, os níveis de falta de assiduidade. Em casos mais gravosos, Smith (2000: 12) alerta igualmente para situações de depressão profunda e de perda de confiança na vida adulta. O *bullying* pode ainda culminar, como vimos, em suicídio – *bullycide*⁸⁷ (Beane, 2011: 29; Feinberg, 2003: 10; Pereira, 1997: 27-28; Rigby *et al.*, 2004: 1).

Estes efeitos – elevados níveis de depressão e baixa autoestima – podem naturalmente perdurar por muitos anos, condicionando irremediavelmente a vida adulta destes jovens, refletindo-

⁸⁶Com especial destaque para as manifestações de ‘*ansiedade antecipatória*’, que consiste em ter medo que os mesmos acontecimentos se venham a repetir, que coisas piores possam vir a acontecer, que as agressões se tornem mais gravosas ou até que terceiros (amigos ou familiares) venham igualmente a magoar-se na sequência do possível envolvimento direto do sujeito (Beane, 2011: 200).

⁸⁷Rever ponto 2.2. do capítulo 1.

se negativamente nas relações sociais ou mais íntimas (Hanish & Guerra, 2000: 521; Nansel *et al.*, 2001: 2099; Pereira, 1997: 27-28).

2. O agressor

“As crianças manipuladoras são crianças espertas, ágeis, com capacidade de reação, que frequentemente andam ‘à frente dos acontecimentos’ e que sabem improvisar de forma engenhosa perante situações comprometedoras.”

Javier Urra (2008)

Os agressores apresentam um perfil e um quadro psicológico complexo e, em certa medida, antinómico (Formosinho & Simões, 2001: 72; Piotrowski & Hoot, 2008: 359)⁸⁸. Ao contrário do que sucede com as suas vítimas, os sujeitos agressores – os *bullies* – revelam, em alguns casos, uma tendência natural para evidenciarem competências sociais, relacionais e comunicacionais consideravelmente mais desenvolvidas. Apresentam-se pois, por norma, mais populares, mais extrovertidos, socialmente mais confiantes do que os colegas ofendidos, com notórias e sólidas aptidões comunicacionais (Field, 2007: 25; Formosinho & Simões, 2001: 71; Rodkin & Hodges, 2003: 385; Roland & Vaaland, 2006: 15; Simões & Carvalho, 2009: 107; Wolke, 2010).

Outra das características típicas e naturais deste grupo de jovens diz respeito à sua evidente exteriorização de atitudes comportamentais agressivas⁸⁹ (Amado & Freire, 2002: 57; Bedell & Horne, 2005: 61; Olweus, 1995: 197, 1999b: 16, 2005: 34; Pereira, 2008: 24; Simões & Carvalho, 2009: 107), não só exercidas sobre os seus pares, mas igualmente dirigidas aos adultos com quem convivem diariamente – sejam pais, professores ou pessoal não docente. Patenteiam, ainda, manifestos sinais de grande impulsividade assim como uma enorme necessidade de exercer o seu domínio físico e psicológico sobre terceiros (Arora, 1989: 45; Bedell & Horne, 2005: 61; Cowie & Jennifer, 2008: 48; Craig & Pepler, 2007: 86; Fante, 2005: 47; Limber & Snyder, 2006: 25; Lodge & Frydenberg, 2005: 330; Matos & Gonçalves, 2009: 5; McEachern *et al.*, 2005: 53; Mills &

⁸⁸Formosinho & Simões (2001: 72) diferencia este grupo de agressores – usualmente *populares e socialmente bem aceites* pelos seus pares – dos *bullies ansiosos* – grupo bem mais reduzido, sujeitos que patenteiam níveis mais elevados de ansiedade, de menor auto-confiança, de menor popularidade, que evidenciam um desempenho escolar mais baixo e que apresentam igualmente mais problemas de ordem familiar.

Bedell & Horne (2005: 61), por seu turno, subdivide os agressores em três tipos: os *agressivos* (o grupo mais comum, sendo normalmente os que iniciam as ofensas), os *seguidores* (também denominados *passivos*, imitam os comportamentos dos líderes) e os *relacionais* (evidenciam preferência por formas mais encapotadas de agressão).

⁸⁹Whitted & Dupper (2005: 168) aplicam a propósito deste traço característico do agressor a expressão ‘*táticas agressivas*’.

Carwile, 2009: 279; Olweus, 1995: 197, 1999b: 18; Pellegrini, 2002: 152; Pereira, 2008: 24; Roland & Vaaland, 2006: 17; Simões & Carvalho, 2009: 107; Sindy, 2006: 14; Stephens, 2010: 9; Tattum, 1989: 23; Vaillancourt *et al.*, 2010: 214; Veenstra *et al.*, 2006: 6), com particular realce para todos os que apresentam traços de menor agressividade ou maior vulnerabilidade. Demonstram, por outro lado, pouca ou nenhuma empatia pelas suas vítimas e revelam muita dificuldade em entender a extensão dos efeitos perniciosos dos seus atos (Beane, 2011: 23; Blaya, 2008: 80)

Coloroso (2003: 23) e Pellegrini & Long (2004: 108) reiteram esta característica, patente na forma predominantemente calculista e manipuladora como o agressor exerce o seu domínio sobre os demais elementos que o rodeiam, acrescentando os mesmos autores que, por norma, este se diverte a utilizar outros elementos como *modus operandi* para atingir os seus propósitos mais imediatos e que, quando esse intento não é inteiramente satisfeito, reage de forma intempestiva e exhibe extrema relutância em aceitar o ponto de vista dos outros. Tal atitude explica, de certa forma, a perspetiva egocêntrica que estes jovens ostentam da vida e do mundo que os circunda.

Por norma, a idade destes agressores supera notoriamente a média etária do grupo do qual fazem parte e, como constata Ramirez (2001: 116), apresentam, já com alguma frequência, um quadro de reprovações ao longo seu percurso académico. Estes alunos revelam ainda, segundo o mesmo autor, uma certa atitude negativa relativamente à vida escolar e evidenciam manifestas dificuldades no acompanhamento do normal ritmo de aprendizagem dos seus colegas, pelo que o seu desempenho escolar se situa igualmente abaixo da média.

Não obstante as características apresentadas supra, recordemos a convicção compartilhada por autores como Coloroso (2003), Conn (2004: 2), Field (2007: 29) e Tutty (2005: 26) quando afirmam, de forma curiosa, que os *bullies* emergem nas mais diversas combinações e formatos – alguns são enormes e muscudos, outros são pequenos e esguios; alguns são inteligentes, outros nem por isso; alguns são bem-parecidos, outros nem por isso; alguns são extraordinariamente populares e outros são particularmente detestados por todos⁹⁰. Contrariamente ao que se poderá supor, não parece existir uma relação sólida entre o nível socioeconómico este tipo de conduta. (Martins, 2009: 377).

Para Craig (2007: 3) e Sharp (1996: 17), muitos destes jovens, todavia, não encaixam no perfil clássico e estereotipado do agressor que padece de problemas comportamentais disruptivos graves. Caracterizam-se, como vimos, pelas boas competências sociais que revelam e são habilíssimos conhecedores das dinâmicas sociais que se estabelecem dentro e em torno do(s) grupo(s) em que se insere(m). Servem-se, por este motivo, do poder adquirido e da agressão para irem alimentando o seu *estatuto* – de popularidade – entre os pares; em sentido contrário, a

⁹⁰Allan Beane (2011: 13), por sua vez, frisa que estes atores estão um pouco por todo o lado.

autoestima do(s) visado(s) vai-se esvaziando. Segundo Rodkin (2004: 88), este grupo particular de agressores vivencia um ambiente relacional bem mais complexo do que aquele experimentado pelo *bully* comumente rejeitado ou marginalizado.

Quadro n.º 10

Perfil do agressor de acordo com características de ordem física, psicológica, comportamental, relacional e familiar

<i>Bully</i>		
Fatores físicos	<ul style="list-style-type: none"> • ativo • mais velho • mais forte 	<p>Costa & Vale (1998) Pearce & Thompson (1998) Ramirez (2001)</p>
Fatores psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • tendências comportamentais agressivas • impulsivo • necessidade de exercer domínio • extrovertido • auto-confiante • forte auto-estima • assertivo • caprichoso • falta de controlo • pouca preocupação com o mal-estar causado 	<p>Coloroso (2003) Costa & Vale (1998) Formosinho & Simões (2001) Martins (2009) McEachern (2005) Olweus (2005) Pearce & Thompson (1998) Seixas (2006) Serrate (2009) Simões & Carvalho (2009)</p>
Fatores relacionais	<ul style="list-style-type: none"> • manipulador • maquiavelismo • perspectiva egocêntrica do mundo • socialmente confiante • boas aptidões comunicacionais • popularidade média entre pares • impopular entre o pessoal da escola • falta de competências sociais básicas 	<p>Beane (2006) Coloroso (2003) Costa & Vale (1998) Dautenhahn & Woods (2003) Formosinho & Simões (2001) Martins (2009) Seixas (2006) Simões & Carvalho (2009)</p>
Fatores académicos	<ul style="list-style-type: none"> • quadro de reprovações • atitude negativa face à escola • dificuldades em acompanhar o normal ritmo de aprendizagem 	<p>Nansel <i>et al.</i> (2001) Ramirez (2001)</p>
Fatores familiares	<ul style="list-style-type: none"> • viver com alguém que não os pais • relação negativa com os pais • menor apoio dos pais • exposição à agressão e conflito entre adultos 	<p>Mellor (1997) Seixas (2006)</p>

2.1. As consequências para os agressores

Salientámos no início do nosso trabalho – concretamente no capítulo 1 – que, contrariamente ao presumido, o envolvimento em situações de agressão continuada podia acarretar efeitos prejudiciais para os seus autores.

Martínez (2002: 21) sustenta esta perceção na medida em que o comportamento do ofensor para com os colegas pode funcionar para o agressor como um *exercício de aprendizagem* sobre como conseguir atingir os seus objetivos independentemente dos meios aos quais recorreu e, por isso, constituir uma antecâmara para futuras condutas delinquentes.

O seu comportamento conduz ao reforço do ato agressivo, pois é percecionado como algo de compensador, bom e desejável. Por outro lado, constitui-se como estratégia para obter – e manter – um estatuto de destaque no grupo, ou seja traduzindo-se numa forma de reconhecimento social por parte dos colegas (Martínez, 2002: 21). Se os agressores aprendem que essa corresponde à forma ideal de estabelecer vínculos sociais, tenderão a generalizar esses procedimentos a outros grupos em que se venham a integrar (Field, 2007: 45; Martínez, 2002: 21). Os agressores poderão, inclusivamente, ao encetarem uma relação amorosa, estender essas formas de domínio e submissão do outro à própria convivência doméstica (Martínez, 2002: 21).

Beane (2006: 125) e Pereira (1997: 27-28) sintetizam como sequelas mais marcantes para o(s) agressor(es) as vidas destruídas; a crença na força como meio predileto para resolver os problemas; o desrespeito pela lei; as dificuldades em formar e manter relacionamentos afetivos estáveis e saudáveis; problemas de inserção social; e, por último, incapacidade ou dificuldade de autocontrolo e a exteriorização de comportamentos antissociais.

3. As testemunhas

“The majority of pupils in the school may not be directly involved in bullying behaviour themselves, but they are likely to know that it is happening, and some may take an indirect role that colludes with or encourages the bullying.”

Thompson *et al.* (2003: 134)

Atendendo às inúmeras oportunidades de interação social que ela propicia, a escola surge como palco naturalmente favorável à ocorrência de situações de *bullying* (Hanish *et al.*, 2004: 146). Nesta perspectiva, o *bullying* tem que ser essencialmente encarado como o resultado negativo do(s) relacionamento(s) que se estabelece(m) entre pares (Craig, 2007: 4; Pepler & Craig, 2008a: 314; Rodkin & Hodges, 2003: 395; Salmivalli, 2010: 113), sendo que os conflitos emergem mais das dinâmicas interpessoais complexas estabelecidas entre sujeitos múltiplos e menos como o efeito direto dos problemas pessoais de um único indivíduo com a agressividade – no caso do agressor – ou com a incapacidade de se defender – para a vítima. Talvez seja esta a explicação para que, como frisa Seixas (2006: 40), os estudos que se debruçam sobre a temática do *bullying* tenham centrado a sua abordagem apenas na análise da relação existente entre agressor, de um lado, e vítima, do outro, como se o contexto do restante grupo de pares fosse insignificante ou inexistente.

3.1. O conceito

Como vimos, os comportamentos de *bullying* ocorrem no âmbito de um contexto social ou grupal (Fekkes *et al.*, 2005: 82; Martins, 2009: 138; O’Connell *et al.*, 1999: 437; Rigby & Johnson, 2006: 425; Rodkin, 2004: 89; Smith *et al.*, 2004a: 548; Stephens, 2010: 8), existindo também, por este motivo, um terceiro grupo de atores mais ou menos periféricos⁹¹ que, embora estando envolvidos de forma mais indireta, podem inquestionavelmente, pela sua proximidade física e privilegiada dos acontecimentos, estimular um *efeito poderoso* (Ahmed, 2005: 23; Bedell & Horne, 2005: 61; Beran & Li, 2007: 18; Carvalhosa, 2010: 26; Craig & Pepler, 2003: 581; Martins, 2009: 135; O’Connell *et al.*, 1999: 437; Salmivalli, 2001: 265, 2010: 114; Seixas, 2006: 45; Swearer *et al.*, 2010: 39; Thompson *et al.*, 2003: 134) no que concerne a resolução (e prevenção) ou, pelo

⁹¹No artigo *‘Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited?’* (2001: 265), Christina Salmivalli reporta-se a este grupo de alunos como sendo a *‘maioria silenciosa’*. Roland *et al.* (2006: 18) recorre igualmente a esta imagem para caracterizar este universo de crianças e jovens.

contrário, potenciação deste tipo de condutas agressivas – as testemunhas ou os *bystanders* – de acordo com a terminologia anglo-saxónica (Pepler & Craig, 2000: 9; Twemlow *et al.*, 2010: 74). Para Twemlow *et al.* (2010: 74), esta terceira *personagem* desempenha inevitavelmente um *papel* ativo presencial (embora adotando uma variedade de posturas) nesta triangulação relacional (sistema social) e daí a impossibilidade de assunção de uma atitude totalmente passiva.

Já vimos que, apesar da baixa popularidade evidenciada por alguns agressores, muitos, no entanto, patenteiam assinaláveis competências de ordem relacional (Connolly *et al.*, 2000: 229) e não são por esse motivo totalmente rejeitados pelos seus pares, pois em alguns casos, desfrutam igualmente de uma certa reputação (Rodkin & Hodges, 2003: 385). Estes jovens revelam, por norma, níveis de confiança razoáveis e ostentam um estatuto social médio ou elevado perante os colegas da turma ou da escola, podendo inclusivamente em determinados momentos servir de *modelo* comportamental (a seguir ou a imitar) para alguns alunos. Torna-se, por isso, importante identificar o perfil exato do agressor, tendo sempre em consideração que o(s) grupo(s) pode(m) ser um veículo privilegiado de propagação e valorização dos comportamentos agressivos (Rodkin & Hodges, 2003: 388-389).

A maior parte dos alunos que frequenta as nossas escolas pode não estar diretamente envolvida em comportamentos de *bullying*, mas são seguramente sabedores de que os mesmos ocorrem (Hanish *et al.*, 2004: 147; Thompson *et al.*, 2003: 143), pois encontram-se usualmente presentes nos cenários (sejam eles reais ou virtuais) onde os mesmos se desenrolam ao contrário do que sucede muitas vezes com os adultos (professores, não docentes e pais).

Segundo a definição apresentada por Thompson *et al.* (2003: 37), devemos considerar como sendo um *bystander* todo o jovem que, não integrando necessariamente o grupo dos agressores, assiste – na qualidade de testemunha – a episódios de *bullying* no recreio, no campo de jogos, no corredor do bloco, na cantina da escola ou, até, dentro da sala de aula.

3.2. Os subtipos de *bystanders*

À semelhança do que sucede com vítimas ou agressores, é-nos apresentada uma pluralidade de papéis e perfis para estas crianças e jovens que se encontram perto do local onde decorrem as agressões (ver quadro n.º 11).

Olweus (2005: 74), por exemplo, divide este conjunto de testemunhas nos seguintes seis *subtipos* de acordo com a postura observável ou então o modo de (não) atuação adotado por cada uma: primeiramente, temos os *seguidores* (*'follower henchmen'*) que desempenham um papel ativo de apoio ao agressor embora raramente tomem a iniciativa de despoletar o ataque; seguem-se os *apoiantes* (*'supporters'*), aqueles que manifestam abertamente o seu apoio pelo *bully*, mas que não

desempenham um papel ativo na agressão; os *apoiantes passivos* (*‘passive supporters’*) que manifestam alguma admiração pelo agressor, mas que não o expressam de forma aberta; os *espetadores descomprometidos* (*‘disengaged onlookers’*) que assistem ao desenrolar dos conflitos embora não tomando posição por qualquer uma das partes; os *prováveis defensores* (*‘possible defenders’*) que, não aprovando as agressões que presenciam, sentem no íntimo que devem prestar apoio à vítima, mas na realidade não o fazem; finalmente, os *defensores do alvo* (*‘defenders of the target’*) que desaprovam as agressões e adotam medidas ativas para ajudar (ou tentar fazê-lo) a vítima.

Salmivalli *et al.* (2001: 265; 2004: 252) sugerem outro tipo de *catalogação* das testemunhas. Para além do papel de liderança assumido pelo próprio agressor (considerado, por esse motivo, o *‘ringleader’*) identificam-se outros quatro papéis: os *assistentes* (*‘assistants’*) que representa o grupo de alunos que se associa às agressões depois de estas terem tido o seu início; os *instigadores* (*‘reinforcers’*) que, por norma, reforçam os comportamentos agressivos, emitindo para tal sinais positivos aos ofensores (manifestados, por exemplo, através de risos, de gestos ou simplesmente pelo facto de integrarem a *‘plateia’*); os *‘outsiders’* que caracterizam o grupo de jovens que se limita a abandonar a *arena* fazendo de conta que nada se passa – normalmente, não tomam partido por qualquer uma das duas partes em conflito – o que faz com que a adoção de este tipo de postura (atitude usualmente interpretada pelos sujeitos diretamente envolvidos como de aprovação *silenciosa*) possa perdurar; os *defensores* (*‘defenders’*) que ilustram aqueles jovens que se manifestam, de forma clara, contra os comportamentos agressivos – adotam atitudes proativas e assertivas para prestar apoio às vítimas – intrometem-se diretamente nas agressões ou então procuram a ajuda de uma terceira pessoa (Salmivalli, 2001: 265; Salmivalli *et al.*, 2004: 252).

Twemlow *et al.* (2010: 76) procede a uma divisão bem mais detalhada ao identificar oito tipos de papéis para os *bystanders*: desde logo, as testemunhas *agressoras/agressivas* (*‘bully bystanders’*) que desempenham um papel ativo na ofensa apesar de raramente tomarem qualquer tipo de iniciativa; as testemunhas *marionetas* (*‘puppet-master bystanders’*), que envolvem os sujeitos que usualmente planeiam a agressão e conseguem, por via de comportamentos mais ou menos manipulativos, que a mesma se concretize, sendo no entanto quase sempre imputadas responsabilidades a terceiros; as testemunhas *alter-ego* (*‘alter ego bystanders’*) que funcionam como se fossem guarda-costas do agressor (*‘leader’*); as testemunhas *passivas* (e potenciais vítimas) (*‘victim passive bystanders’*), tratando-se de alunos que são usualmente *arrastados* para uma situação de conflito por revelarem grande passividade ou expressarem medo; as testemunhas *falsas* (*‘sham bystanders’*), conhecidas por adotarem posturas enganadoras e/ou ambivalentes, pois ora se aproximam do agressor ora da vítima, mas sempre por motivos de conveniência pessoal; as testemunhas *afastadas* (*‘avoidant bystanders’*), que assistem passiva e distantemente ao que vai

acontecendo, mas nunca tomando posição por consideram que nada têm a ver com o assunto; e ainda as testemunhas *abdicadoras* (*'abdicating bystanders'*), que não intervêm, mas culpabilizam a vítima pela sua incapacidade de reação como resultado da projeção da sua identidade em terceiros; as testemunhas *altruístas* (*'altruistic bystanders'*) que, por norma, desaprovam das agressões e intrometem-se (ou tentam fazê-lo) na contenda com o intuito de prestar ajuda a vítima.

Finalmente, Beane (2011: 190) preconiza a existência de cinco tipos de testemunhas: as testemunhas *vítimas* que se identificam com os colegas visados e temem, por essa circunstância, vir a ser os próximos alvos e, por vezes, participam nas agressões e assumem o papel de *seguidores* do *bully*; as *esquivas*, que representam o conjunto dos alunos que assistem às agressões e não assumem qualquer tipo de posição relativamente às mesmas uma vez que, por norma, consideram não haver nada a fazer ou, então, não parecem evidenciar as competências necessárias para conseguirem intervir de modo eficaz e assertivo; as *ambivalentes*, aquelas que revelam sentimentos pouco claros sobre as dinâmicas e os papéis do *bullying*, existindo por este motivo alguma indefinição relativamente ao papel que desempenham na dinâmica de poderes; as *capacitadas*, que abrangem os jovens detentores de elevados índices de confiança (ou de poder) para intervirem pessoalmente em situação de conflito ou, caso não o consigam, para procurarem a ajuda necessária junto de terceiros (normalmente adultos); e, por fim, as testemunhas *bullies* (ou *seguidores*), que representam o grupo dos jovens incentivadores ativos (por vezes, na qualidade de participantes diretos) da continuação das agressões.

Tipo de <i>bystanders</i>					Postura(s)
	Olweus (2005: 74)	Salmivalli <i>et al.</i> (2001: 265; 2004: 252)	Twemlow <i>et al.</i> (2010: 76)	Beane (2011: 190)	
Do lado do agressor	Seguidoras (<i>follower henchmen</i>)	Assistentes (<i>assistants</i>)	Agressoras (<i>bully bystanders</i>)	Testemunhas <i>bullies</i> (seguidores)	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenham um papel ativo na agressão; no entanto, raramente tomam a iniciativa
			<i>Marionetas</i> (<i>puppet-master bystanders</i>)		<ul style="list-style-type: none"> • Planeiam a agressão e conseguem, por via da manipulação, que a mesma se concretize e terceiros sejam responsabilizados pelos atos
	Apoiantes (<i>supporters</i>)				<ul style="list-style-type: none"> • Manifestam apoio pelo <i>bully</i>, mas que não desempenham um papel ativo na agressão
	Apoiantes passivos (<i>passive supporters</i>)	Instigadores (<i>reinforcers</i>)			<ul style="list-style-type: none"> • Admiram o agressor, mas não manifestam o seu apoio de forma aberta
			Alter-ego (<i>alter ego bystanders</i>)		<ul style="list-style-type: none"> • Funcionam como guarda-costas do agressor (leader) de um grupo de alunos
Ambivalentes ou Neutrais			Passivas (vítimas) (<i>victim passive bystanders</i>)	Testemunhas <i>vítimas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Deixam-se usualmente arrastar para uma situação de conflito por revelarem passividade ou medo
			Falsas (<i>sham bystanders</i>)		<ul style="list-style-type: none"> • Adotam posturas enganadoras - que ora se aproximam do agressor ora da vítima - mas sempre por motivos de conveniência
	Espectadores descomprometidos (<i>disengaged onlookers</i>)	<i>Outsider</i> (<i>outsiders</i>)	Afastadas (<i>avoidant bystanders</i>)	Testemunhas <i>esquivas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Assistem ao que acontece, mas não tomam posição pois consideram que nada têm a ver com o assunto
			Abdicadoras (<i>abdicated bystanders</i>)		<ul style="list-style-type: none"> • Não intervêm, mas culpabilizam a vítima pela sua incapacidade de reação; projeção da sua identidade em terceiros
Do lado da vítima	Prováveis defensores (<i>possible defenders</i>)			Testemunhas <i>ambivalentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Não aprovam das agressões que presenciam, sentem que devem ajudar a vítima, mas não o fazem
	Defensores do alvo (<i>defenders of the target</i>)	Defensores (<i>defenders</i>)	Altruístas (<i>altruistic bystanders</i>)	Testemunhas <i>capacitadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desaprovam das agressões e ajudam (ou tentam fazê-lo) a vítima

3.3. A postura dos *bystanders*

A opção pelo socorro declarado de um colega vitimizado numa escola nem sempre se traduz numa decisão fácil ou, ainda mais, atrativa para a maior parte dos jovens (Ahmed, 2005: 23; Almeida *et al.*, 2008a: 21; Furniss, 2000: 20; Piotrowski & Hoot, 2008: 361), especialmente se, no que toca a agressor e vítima, o primeiro desfrutar de elevada popularidade entre os seus pares e o inverso se aplicar ao segundo interveniente (Vaillancourt *et al.*, 2010: 215). A prestação de apoio por parte de um aluno a um colega que se encontra numa situação difícil ou perigosa requer indubitavelmente alguma confiança, competência emocional e, na maior parte das situações, coragem da parte de quem decide intervir, sobretudo se o objetivo visa contribuir positivamente para a resolução do conflito (Ahmed, 2005: 23; Rigby & Johnson, 2006: 427).

Vários estudos realizados ao longo dos últimos anos (Cross *et al.*, 2009; Middleton, 2008; Rigby & Johnson, 2006: 432; Whitney & Smith, 1993: 17) têm infelizmente comprovado que, num número significativo de situações, estes jovens espetadores não adotam a postura proativa de *defensores do alvo*, não obstante a sua não concordância com este tipo de atos e as formas de grande violência física e psicológica a que assistem em alguns momentos. Pereira sublinha (1997: 184), a este propósito, que a própria escola não promove junto dos seus elementos que sejam participadas as ocorrências de agressão/*bullying*.

Esta aparente indiferença ou passividade pode, como iremos ver, ser explicada por diversos motivos. Beane (2011: 34), Sindy (2006: 99) e Thompson *et al.* (2003: 39-40), por exemplo, defendem que, acima de tudo, estes jovens espetadores estão expostos a uma forte *pressão social* que, por este motivo, condiciona a opção por uma intervenção mais enérgica e determinada da sua parte. Uma atitude ativa deste género continua, em algumas circunstâncias, a ser social e culturalmente mal aceite e interpretada em alguns países (Portugal, por exemplo), sendo, portanto, entendida como uma forma condenável de intromissão não oportuna na esfera privada de terceiros ou censurada por ser confundida com delação gratuita. Os constrangimentos ao nível da intervenção derivam da existência de normas (ou códigos de conduta) grupais informais partilhadas (que naturalmente não podem ser quebradas) ou de laços de amizade ou de afetividade compartilhados com o agressor (Almeida *et al.*, 2008a: 21; Pepler & Craig, 2000: 23). Noutros contextos, os jovens assistentes receiam que uma intromissão efetiva da sua parte possa vir a dificultar e a agravar ainda mais a situação difícil em que a vítima se encontra envolvida.

Outras explicações, como aquelas avançadas por Coloroso (2003: 76-77), Cowie & Wallace (2000: 6), Fante (2005: 70), Salmivalli *et al.* (2010: 443), Sampson (2009: 6), Schwartz *et al.* (2008: 8) ou Wessler (2003: 36), analisam este aparente alheamento como o possível resultado de um receio precoce e antecipatório de virem, num futuro mais ou menos imediato, a ser eles

próprios a *desempenhar* o papel indesejável da vítima. Existem outras situações em que se deduz que o problema tem a ver, não tão-somente com a posição dominante em que o agressor se encontra (Salmivalli, 2010: 115; Salmivalli *et al.*, 2010: 443; Schwartz *et al.*, 2008: 8), mas igualmente com a falta ou escassez de competências relacionais e sociais que estas testemunhas privilegiadas revelam para se conseguirem imiscuir capazmente em situações nestes episódios delicados.

McDougall (2007: 7), Olweus (1999b: 20), Roland & Vaaland (2006: 17), Salmivalli (2010: 115) e, ainda, Stephens (2010: 8) acrescentam a *difusão* (ou *diluição*) do sentimento de responsabilidade pelos diversos elementos do grupo, as dúvidas do observador face à intencionalidade e à *seriedade* da ofensa ou, ainda, o receio de que uma atitude mais ativa da sua parte possa ser censurada e objeto de ridículo por parte de terceiros. Craig & Pepler (1995: 84) justificam alguma desta indiferença com a insensibilidade patenteada por muitos dos pares, resultante em grande medida de uma exposição e convivência diária com atos de violência.

Face ao descrito supra, alguns autores (Oliver & Candappa, 2007: 77; Pellegrini & Long, 2004: 113; Rodkin & Hodges, 2003: 389; Thompson & Arora, 1991: 12) evocam os laços de amizade ou os elos familiares (irmãos, primos) e de vizinhança, nomeadamente no que diz respeito à sua importância como forma de evitar as agressões e de funcionarem como facto protetor para as hipotéticas vítimas. Já vimos que os agressores elegem usualmente como alvos preferenciais jovens que exibam traços de alguma debilidade física, psicológica ou de integração social. Assim sendo, os que integram, por exemplo, grupos de amizade coesos com elementos que gozam de alguma popularidade parecem conseguir inibir e afastar a *atenção* indesejada de eventuais agressores. Como frisam Pellegrini & Long (2004: 113-114), uma agressão exercida sobre um jovem socialmente aceite pelos pares pode revelar-se contraproducente para o sujeito ofensor na medida em que este poderá muito certamente ser objeto de retaliação ou mesmo também ele *vítima* de atos de sancionamento social por parte dos amigos do alvo. Por este motivo, e pela necessidade intrínseca de não vir a pôr em risco o seu *estatuto*, o agressor tende a evitar envolver-se com este grupo de jovens, procurando preferencialmente alvos que tenham sido, por algum motivo, ignorados ou marginalizados pelos seus pares (Rodkin & Hodges, 2003: 390-391).

3.4. As consequências do *bullying* para as testemunhas

Carvalhosa (2010: 2) recorda que as consequências do *bullying* ultrapassam os sujeitos diretamente implicados no fenómeno. Os *bystanders* também não ficam totalmente ilesos em relação aos efeitos causados pelas situações de *bullying* e estas podem, de facto, significar para eles uma forma pejorativa de aprendizagem sociomoral sobre como devem comportar-se quando confrontados com situações injustas e, noutra perspetiva, um reforço para a adoção de posturas individualistas e egoístas e, o que é mais perigoso, um escaparate para valorizar a conduta agressiva como importante e respeitável (Amado & Freire, 2002: 55; Martinez, 2002: 21).

Assinala-se igualmente como consequência para os espetadores a dessensibilização que se produz em relação ao sofrimento vivido por terceiros à medida que se vão contemplando ações repetidas de agressão nas quais não são capazes de intervir para evitar que as mesmas aconteçam (Amado & Freire, 2002; Martinez, 2002). Por outro lado, também se indica que, embora o espetador não experiencie na primeira pessoa a ansiedade vivenciada pela vítima, em alguns casos poderá sentir-se tão indefeso quanto ela (Beane, 2011: 190; Martinez, 2002: 21).

Restam poucas interrogações relativamente ao papel extraordinariamente decisivo que estes *bystanders* podem – e devem – assumir no que diz respeito à sua contribuição para a cessação, mediação ou, mesmo, denúncia de tais agressões (Cowie & Wallace, 2000: 7; Feinberg, 2003: 10; Salmivalli, 2001: 265, 2010: 118). Aqueles que abraçam, de forma corajosa e determinada, uma posição em defesa dos colegas mais fragilizados podem indubitavelmente funcionar como modelos a seguir por parte de todos os outros alunos. Como recapitulam Feinberg (2003: 10) e Pepler & Craig (2000: 9), a assunção desta postura voluntariosa torna-se cada vez mais relevante se tivermos em conta que, como já vimos, estes jovens encontram-se quase sempre presentes nos diversos contextos das agressões contrariamente ao que usualmente sucede com os adultos.

Na perspetiva do género, e apesar de alguns rapazes encetarem formas mais diretas de intromissão nos conflitos, as raparigas aparentam adotar posturas reveladoras de uma maior proteção e solidariedade para com as vítimas, em parte fruto do seu carácter mais empático que, por exemplo, as ajuda na identificação e na avaliação de sentimentos vivenciados por terceiros. Por outro lado, parecem conseguir transferir para si mesmas esses estados de espírito (McEachern *et al.*, 2005: 54; Seixas, 2009: 73).

4. Os restantes elementos da comunidade escolar

“School boards, school administrators, teachers, parents, and students all have essential roles to play in the battle to eradicate the bullying behaviors that plague our schools.”

Limber & Snyder (2006: 28)

Alguns investigadores (Amado & Freire, 2002: 63; Swearer *et al.*, 2010: 38) consideram que tem sido dada pouca atenção, por parte das escolas, aos problemas relacionados com os comportamentos agressivos, sobretudo se tivermos em conta a sua dimensão e os efeitos provocados nos sujeitos. Feinberg (2003: 10) e Pepler & Craig (2000: 10) sustentam mesmo que tanto professores como gestores escolares subestimam – com assinalável frequência – a verdadeira extensão e os efeitos nefastos do *bullying* nas suas escolas; como resultado, podem levar a que dificultem – ou impossibilitem mesmo – a adoção de quaisquer medidas para o prevenir ou fazer cessar.

Neste contexto, o contributo dos adultos – dentro da escola e fora dela – assume crucial importância no que concerne à indispensabilidade de serem estes a não negligenciar a temática e, por outro lado, a procurar encontrar as soluções mais adequadas de modo a que o problema seja inequivocamente enfrentado e resolvido com firmeza e determinação. Em nosso entender, direção da escola, professores, pessoal não docente e pais integram inevitavelmente este grupo.

4.1. A direção da escola

“A mudança é amiga do líder, mas tem dupla personalidade: a sua confusão não linear acaba por nos meter em trabalhos.”

Fullan (2003: 109)

Os elementos da direção da escola – na figura do Diretor, em particular, e na qualidade de representantes máximos da organização, devem arrogar-se a nobre causa de verem continuamente garantidos todos os direitos dos alunos que frequentam a sua instituição, com um especial cuidado no caso dos mais fragilizados e desprotegidos. As atitudes destes elementos, como referem Besag (1989: 103), Field (2007: 40), Limber (2004: 359; 2006: 27), Mellor (1997a: 19), Sampson (2009: 1), Shaw (2004: 102-103) e Wessler & Preble (2003: 74), são particularmente

determinantes na implementação de iniciativas que visam assegurar o bem-estar e segurança dos jovens.

Por este motivo, devem chamar a si a missão de colocar todos os recursos necessários – sejam eles humanos, materiais ou financeiros – ao serviço de uma política de segurança para a sua instituição. Devem, nas palavras de Sharp & Thompson (1995: 24-25), assumir pública e inequivocamente o compromisso de não consentirem quaisquer incidentes de *bullying*. Estamos, como referem Craig & Pepler (2007: 88-89), perante uma questão de liderança que, como sublinha Michael Fullan (2003: 14), se assume necessária para os problemas que não têm respostas fáceis, como será certamente o caso da problemática em estudo.

Segundo Hill & Hill (1994: 29), sempre que um Diretor – elemento olhado e considerado como *modelo* ao nível dos comportamentos exigidos no seio da escola – se dá a mostrar junto dos elementos da comunidade educativa, muito provavelmente reduzem-se em número considerável os incidentes de violência. Efetivamente, pequenos (mas significativos) passos podem ser dados (e reproduzidos por outros adultos, de seguida) através, por exemplo, de uma presença mais regular junto dos alunos e, portanto, de uma visibilidade mais notória em locais que apresentem à partida maior risco, como o são os corredores da escola, o refeitório ou os campos de jogos (Hill & Hill, 1994: 31). Podem, por outro lado, incentivar os jovens – e os demais adultos (professores e não docentes) – na promoção de um *clima de escola* que condene, e considere intolerável, quaisquer tipos de condutas de agressividade (Feinberg, 2003: 10).

No entanto, algumas direções de escolas patenteiam, não raras vezes, uma certa relutância na admissão frontal da existência de problemas análogos ao do *bullying* (Besag, 1989: 5; Fante, 2005: 51), atitude que só pode ser interpretada como alegado temor de verem vulnerabilizada a imagem da instituição que lideram perante a atenta opinião da comunidade, sendo, por estes motivos, recorrente assistir-se à incompreensível tentativa de encobrimento de tais agressões. Admitir e aceitar como prováveis – embora não toleráveis – a existência de problemas deste tipo entre alunos, assume especial relevância como passo inicial na busca de uma solução eficaz.

4.2. Os professores

“Um dos pressupostos errados consiste em considerar que a solução do problema reside somente exterior à escola e que, esta, nada pode fazer.”

Pedro & Pedro (2002: 18)

Aludimos, em passagens anteriores do nosso trabalho, ao papel modelo exercido, por exemplo, por alguns alunos em relação aos seus pares. Reiteramos, no entanto, que essa função assume ainda maior importância quando se reporta aos adultos (Maya, 2002: 20; Pepler *et al.*, 2004a: 137; Wessler & Preble, 2003: 68; Yoon & Kerber, 2003: 27), e em particular ao grupo dos professores. Um pouco à semelhança do que pode suceder com os mais jovens, a atuação docente pode de forma indireta encorajar, ou, pelo contrário, inibir muita da agressividade registada entre os seus pupilos (Gini, 2006: 6; Hanish *et al.*, 2004: 147; Oliver & Candappa, 2007: 79; Rigby & Bagshaw, 2003: 543; Rodkin & Hodges, 2003: 391), e daí a sua importância nos programas de prevenção e de intervenção (Holt & Keyes, 2004: 133).

Todavia, convém lembrar que devido às dinâmicas dissimuladas que caracterizam estes fenómenos de ordem comportamental, tanto docentes como pessoal assistente se defrontam com a desvantagem de não saberem efetivamente da real extensão do problema, pois muitos dos conflitos gerados – e por vezes já existentes – decorrem quando aqueles estão pouco atentos ou fisicamente ausentes (Arora, 1989: 45; Beane, 2006: 9, 2011: 20; Formosinho & Simões, 2001: 67-68; Hanish *et al.*, 2004: 147; Holt & Keyes, 2004: 123; Menesini, 2008: 256; Pearce & Thompson, 1998a: 528; Raskauskas *et al.*, 2010: 3; Sharp, 2002: 8; Sindy, 2006: 18-19; Thompson *et al.*, 2003: 98). Alguns estudos (Ahmed, 2005: 45; Arora, 1989: 45; Yoon & Kerber, 2003: 28) evidenciam, por exemplo, uma clara discrepância entre os relatos feitos por alunos e por professores relativamente à ocorrência de *bullying* nas escolas.

Na verdade, os dados mostram que um número considerável de episódios de *bullying* nas escolas desenrola-se num local *fora do alcance dos radares* formais ou informais das instituições (Vaillancourt *et al.*, 2010: 214; Wessler & Preble, 2003: 36), em espaços recônditos pouco frequentados e debilmente vigiados por adultos, sobretudo por professores.

Porém, sabemos igualmente que algumas dessas agressões acontecem dentro do próprio espaço da sala de aula, na presença de docentes. Sendo que muitos dos atos são perpetrados de forma premeditada, cuidadosa e subtilmente encapotada, muitos professores acabam apenas por tomar conhecimento das mesmas em *segunda mão* (Besag, 1989: 4; Sharp, 2002: 4). Por vezes, são

inclusivamente os últimos a saber da ocorrência destas situações; noutros casos, nunca chegam a saber.

Quando, por outro lado, são conhecedores de alguns desses acontecimentos, nem sempre atuam do modo mais conveniente e assertivo. Algumas reações podem inclusivamente produzir efeitos contrários aos desejados, pois ao deixar passar impune uma agressão pode estar-se a emitir sinais erróneos ao(s) agressor(es) – indutores de uma aceitação do seu comportamento – e à(s) vítima(s) – de desvalorização ou de despreocupação pela situação ou até a expressão de incapacidade para atuar e para o proteger (Rodkin & Hodges, 2003: 392; Yoon & Kerber, 2003: 32).

Batsche & Knoff (1994: 168), Holt & Keyes (2004: 123) e Yoon & Kerber (2003: 32) avançam com algumas explicações para justificar estas dificuldades interventivas por parte dos docentes. Primeiramente, a tendência para relativizar e subvalorizar certas formas de agressão menos notórias (caso da intimidação verbal, exclusão ou isolamento social) e cujas consequências provocadas nos destinatários, portanto, se revelam também menos observáveis. Em segundo lugar, salientam a existência de uma menor motivação por parte dos educadores para intercederem junto dos alunos que evidenciam competências sociais e relacionais mais pobres e maiores dificuldades de convivialidade. Finalmente, pelo facto de não serem mais vezes procurados pelos jovens vitimados em virtude de estes, por sua vez, acreditarem que não obterão a resposta esperada por parte dos seus professores ou que estes não poderão oferecer a proteção desejada ou esperada.

Os professores podem, de facto, assumir um papel mais ativo e relevante na prevenção e na resolução de situações de agressão repetida. Para Rodkin & Hodges (2003: 391), são muitos os docentes que ainda subestimam a relevância que podem assumir neste particular. Olweus (2005: 26) frisa, a este propósito, que as atitudes dos professores face aos problemas de agressão/vitimação provocados pelo *bullying* são determinantes para a sua maior ou menor ocorrência na escola e na sala de aula, em particular.

Concentrados naturalmente nas suas responsabilidades quotidianas de carácter mais pedagógico, nos programas a cumprir, no processo de ensino-aprendizagem realizado em contexto de sala de aula, os docentes podem ser levados inconscientemente a descurar e a subvalorizar determinados tipos de interações pessoais negativas que vão ocorrendo entre os seus alunos (Formosinho & Simões, 2001: 68; Pereira, 2001: 24; Sharp, 2002: 4; Swearer *et al.*, 2009: 104; Wessler & Preble, 2003: 50). Olweus (2005: 20) refere que aproximadamente 40% dos alunos do ensino primário e cerca de 60% dos que frequentam o secundário mencionaram em resposta a um questionário que os seus professores tentaram ‘pôr fim’ a uma situação de *bullying* ‘*de vez em quando*’ ou ‘*quase nunca*’ e que os docentes raramente tinham dedicado atividades letivas para discutirem questões relacionadas com esta temática. Esta postura pode evidenciar como já

referimos que, por um lado, os docentes não a consideram como sendo de tratamento prioritário ou, pode querer ainda sugerir que existe um desconhecimento da sua parte que permita a identificação ou, pelo menos, a desconfiança de que um dos seus alunos se encontra envolvido numa situação de vitimização. Cremos que esta pode ser parte da explicação, pois acreditamos que todos os docentes se preocupam com o bem-estar e a segurança dos seus alunos; no entanto, não deixa de ser preocupante verificarmos que uma expressiva percentagem de situações de agressão tenha lugar em plena sala de aula, na presença do educador.

A qualidade das dinâmicas de comunicação, de relacionamento e de gestão do grupo-turma⁹² (Carvalhosa, 2010: 3; Doll *et al.*, 2004: 161; Maya, 2002: 19; Parada *et al.*, 2003: 7; Raskauskas *et al.*, 2010: 10; Rigby & Bagshaw, 2003: 536; Rodkin & Hodges, 2003: 391; Sampaio, 2001: 124; Smith *et al.*, 2003: 591; Veiga, 2001: 160-161; Visser, 2006: 63) que os professores promovem diariamente com os seus alunos – entre estes e os respetivos pares e, de forma mais indireta, com os próprios encarregados de educação – assume particular relevância para a problemática em estudo. Um contexto de aula em que prepondere um espírito de grupo salutar entre os jovens e sejam fomentadas normas positivas de relacionamento interpessoal e de respeito mútuo (Martins, 2007: 66) imuniza, em certa medida, o (re)surgimento indesejado e sistemático de conflitos (Hanish *et al.*, 2004: 155; Robinson *et al.*, 2006: 100). Doll *et al.* (2004: 167-168) e Maya (2002: 20) acrescentam como outros efeitos recompensadores para o *clima da sala de aula* – e do grupo-turma – o fortalecimento das redes de apoio entre os pares, a melhoria das relações pessoais do professor com os seus alunos e a consequente redução de tensões, de angústias e de problemas disciplinares dos jovens.

Excluindo o caso particular do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Pré-escolar, os recreios das nossas escolas, os seus campos de jogos e os restantes espaços ao ar livre são por norma escassamente supervisionados pelos adultos nos intervalos entre as atividades letivas e, com especial incidência, no decorrer da hora de almoço. Esta situação contribui inevitavelmente para que sucedam episódios de agressão entre alunos. No estudo realizado por Olweus em Bergen, por exemplo, foi possível comprovar a existência de uma clara relação negativa entre a *densidade de adultos* durante os intervalos e a quantidade de situações relacionadas com *bullying*.

Se considerarmos que os recreios se apresentam como o local onde se verificam mais situações de agressão, pensamos – como já focámos no ponto 2.5. do capítulo 1 – que deverá ser reequacionada e reinventada a forma como se olha para estes espaços mediante o reforço da sua vigilância, a valorização e diversificação das atividades realizadas pelos alunos ou apostando no seu melhoramento.

⁹²Ver a este propósito o ponto 3.4.4. do capítulo 4.

4.3. Os assistentes operacionais

“O/a auxiliar da ação educativa deve colaborar na educação dos alunos. Deve respeitar e fazer-se respeitar. Os alunos devem ser tratados correctamente, com autoridade, mas sem abuso de poder.”

Pereira (2008: 183)

Fora do espaço da sala de aula, a função de vigilância e de acompanhamento dos alunos compete – se pensarmos concretamente no contexto português – ao grupo dos auxiliares de ação educativa (atuais assistentes operacionais). Não raras vezes, confrontam-se, quase sempre sozinhos, com situações imprevistas de agressão entre alunos que acabam (com maior ou menor dificuldade) por tentar solucionar, em grande medida, com base na experiência de vida que transportam consigo ou em características de ordem temperamental.

Dada a escassez de formação profissional disponibilizada nos últimos anos na área da gestão e mediação de conflitos⁹³, muitos destes profissionais deparam-se com grandes dificuldades para conseguirem identificar, de forma clara, episódios de *bullying*, facto que limita uma subsequente intervenção.

Por este motivo, deve ser feita uma aposta na formação contínua que contribuirá para que estes elementos – que, em muitas situações, conseguem manter um relacionamento de maior proximidade com os alunos (alguns considerados *problemáticos*) – adquiram as competências indispensáveis (nos domínios do *saber identificar*, do *saber dialogar*, do *saber escutar* ou do *saber mediar conflitos*) para conseguirem lidar de forma mais eficaz com situações de agressão, prevenindo, sempre que possível, a sua ocorrência e, sempre que não for inteiramente possível, optarem pela estratégia mais adequada às circunstâncias para solucionar a contenda.

Ao nível da eficácia do supervisionamento dos espaços, sublinhámos já alguns dos pressupostos apresentados por Sharp & Thompson (1995: 25), Smith (2000: 40) e Thompson *et al.* (2003: 134) que poderão favorecer uma consecução positiva dessa tarefa⁹⁴.

⁹³Destacar, no entanto, a formação levada a cabo no ano letivo de 2010/2011 (mais precisamente em Dezembro de 2010) destinada especificamente ao grupo dos assistentes operacionais sobre a temática do “*Bullying – o papel dos assistentes operacionais em acções de prevenção*” (duas edições), promovida pelo Ministério da Educação e organizada pelo Instituto Nacional de Administração.

⁹⁴Cf. ponto 5.1.do capítulo 1.

5. Os pais e encarregados de educação

“O tempo de comunicação entre pais e filhos ou entre professores e alunos, aparece como escasso e não significativo. A falta de diálogo e reconhecimento afigura-se-nos como uma das maiores causas que leva os jovens a tomarem atitudes extremas e violentas.”

Veiga (2001: 13)

Muitos agregados familiares, por esse mundo fora, deparam-se infelizmente com a entrada imprevista e dramática do *bullying* em suas casas. Naturalmente, os pais raramente estão presentes quando ocorrem as agressões sobre os seus filhos (Doll *et al.*, 2004: 169). Confrontados por norma com esta situação já numa fase avançada do processo, os progenitores deparam com imensas dificuldades em lidar com o problema.

Por vezes, o não saber como proceder neste contexto resulta, em primeiro lugar, do facto de, à semelhança do que sucede noutras ocasiões, considerarmos que estas são problemáticas que apenas atingem indelevelmente os outros. Em segundo lugar, a dificuldade aumenta com a manifesta insuficiência de conhecimentos e de formação dos pais para lidarem correta e eficazmente com esta problemática. Hoje em dia, existem porém inúmeros livros ou sítios na Internet que aconselham os pais a lidar da forma mais adequada com situações de *bullying*, transmitindo conselhos práticos aos encarregados de educação, disponibilizando ainda linhas telefónicas de apoio ou promovendo fóruns de discussão *on-line*. As escolas, por seu turno, podem facultar-lhes conteúdos informativos (boletins, desdobráveis, manuais) ou até dinamizar sessões periódicas de esclarecimento e discussão sobre a temática. A experiência do próprio Dan Olweus (2005: 21) levou-o a concluir que os pais dos alunos envolvidos nestes episódios não estão efetivamente familiarizados com esta problemática e, quando o estão, apenas dialogam com os seus filhos acerca de algumas das suas vertentes.

Aliás, como sublinham Ferreira *et al.* (2001: 237), os progenitores não têm frequentemente conhecimento, em tempo considerado *útil*, do envolvimento do seu(sua) filho(a) em incidentes agressivos, pelo que, na perspetiva das autoras, os pais destes jovens – sejam elas vítimas, agressores ou *bystanders* – devem ser imediatamente notificados pelas escolas. Acrescentam, ainda, que para além desta vertente informativa, os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino podem – e devem – conceber e promover ambientes que possam encorajar os pais a envolverem-se e a participar, apresentando as suas próprias opiniões e pontos de vista na luta contra o *bullying*, uma vez que o seu envolvimento pode ser extremamente útil na resolução do problema.

O estado emocional dos pais com filhos visados pelas agressões revela-se ambivalente, pois, como frisam Rocks & O'Moore (2002: 4) e Young (1998: 33), eles encontram-se, por um lado, normalmente preocupados, transtornados ou mesmo frustrados porque se sentem inteiramente impotentes para defenderem e auxiliarem os seus filhos, receando, ao mesmo tempo, que qualquer interferência da sua parte possa apenas contribuir para exacerbar ainda mais a situação. Beane (2011: 105) e Mellor (1997a: 1) reforçam esta perspetiva e alertam para o facto de estes sentimentos fortes de revolta e de frustração conduzirem frequentemente os familiares dos jovens agredidos a reagirem de forma precipitada, atuação que apenas contribui de facto para um agravamento da situação.

Os pais dos alunos afetados pelo fenómeno do *bullying* devem evitar, por outro lado, e como aconselham Coloroso (2003: 145-146) e Mellor (1997: 7), qualquer forma de confrontação direta com os pais do jovem que alegadamente agride o nosso filho (ou mesmo com o próprio agressor), ou inversamente, se for esse o caso, com aqueles que acusam o nosso de ser o agressor. As discussões deste género usualmente apenas contribuem para que os ânimos se inflamem ainda mais em e, em vez de produzirem um efeito apaziguador, poderão dificultar ainda mais a condição do jovem agredido. Daí que o mesmo autor (Mellor, 1997a: 8) aconselhe os pais a pensarem, acima de tudo, na integridade física e emocional do jovem e nas consequências indesejadas e nefastas que uma reação intempestiva pode, noutra perspetiva, acarretar no relacionamento futuro entre pai(s) e filho.

Perante uma denúncia de um filho de que estará a ser alvo de agressões repetidas por parte de alguém na escola, aconselha-se ao encarregado de educação que – para além de levarem a sério as denúncias, não tentando minimizar, explicar ou justificar o comportamento do *bully* (Beane, 2011: 101; Carvalhosa, 2010: 36; Coloroso, 2003: 145-146) – se dirija ao estabelecimento de ensino e relate o sucedido a um responsável da instituição (docente, diretor de turma, elemento da direção). Young (1998: 33) recorda que alguns dos pais lamentam a inação das escolas, pois na sua perspetiva não os ouve ou os leva a sério quando confrontados com um relato de uma situação de *bullying* e que, por outro lado, são frequentemente alvo de acusações por parte de professores, ou de diretores de turma, de serem pais demasiado protetores ou de estarem a provocar *uma tempestade num copo de água*. Mesmo que este cenário possa ocorrer, os pais não devem desistir e, se for caso disso, deverão tentar falar diretamente com o diretor da escola.

Coloroso (2003: 143-144), por seu turno, aconselha os pais a adotarem um estilo educativo que leve os seus progenitores a reforçarem a sua autoestima, a pensarem por si e a enfrentarem de forma positiva as contrariedades da vida, considerando-as como problemas que devem ser

resolvidos. Este tipo de postura perante a vida promoverá nos jovens, a médio e longo prazo, uma necessidade e uma vontade de falarem com os seus pais sempre que necessitarem de apoio, pois serão certamente sabedores que estes, por seu turno, adotarão uma postura instrutiva e construtiva, nunca contribuindo, por isso, para uma deterioração da situação.

Como sublinha Carvalhosa (2010: 3) e Field (2007: 45), os pais apresentam-se indubitavelmente como sendo o principal exemplo e modelo para os seus filhos. Antes mesmo de entrarem na escola, muitas das crianças e jovens desenvolvem no seu seio familiar algumas das características que as podem colocar na posição de agressores (Duncan, 2004: 227). No ponto 1.4. da capítulo 1 do nosso trabalho, enumerámos alguns desses fatores que poderão contribuir, direta ou indiretamente, para a adoção de comportamentos agressivos por parte dos jovens.

Desde logo, salientamos as circunstâncias em que estes, por exemplo, são educados em contextos familiares em que prevalecem as relações de agressão e violência sistemáticas. Por outro lado, os modelos educativos aplicados pelos pais, muitas vezes pautados por práticas incoerentes e injustas, assentes em discursos e atos hostis, pela inexistência de laços afetivos sólidos entre os membros da família, pelo testemunho de episódios de violência doméstica ou até pela existência de situações de *bullying* entre irmãos, de agressões entre pais e filhos (Craig *et al.*, 1998: 12; Duncan, 2004: 227; Sharp & Smith, 1995: 4) potenciam claramente o surgimento de comportamentos hostis entre os mais novos.

Na perspetiva de Craig *et al.* (1998: 30), ao embarcarem por práticas parentais deste tipo, os progenitores favorecem a replicação de comportamentos conflituosos e antissociais por parte dos seus filhos nas relações que estes estabelecem com terceiros, não estando, por outro lado, capacitados para lhes transmitir as técnicas apropriadas para a solução de problemas sociais.

Duncan (2004: 240) sintetiza nos quadros n.º 12 e n.º 13 a influência que algumas características psicológicas e atitudinais apresentadas pelos progenitores – e respetivos modelos educativos familiares – podem ter nos comportamentos dos filhos (vítimas, vítimas provocadoras ou agressores).

Quadro n.º 12 Caraterísticas psicológicas e atitudinais dos progenitores e modelos educativos familiares – adaptado de Duncan (2004: 240)

Caraterísticas psicológicas e atitudinais dos progenitores das vítimas			
Vítimas Masculinas		Vítimas Femininas	
Mães	Pais	Mães	Pais
Excessivamente protetoras Controladoras Restritivas Excessivamente envolvidos Afetuosas	Distantes Críticos Ausentes	Hostis Distantes Frias Ameaçadoras Controladoras	
Modelo educativo familiar			
Vítimas Masculinas		Vítimas Femininas	
Coesão União Afeto		Disfuncional Reduzida comunicação Pouco afeto Negligente	
Modelos educativos familiares dos agressores e das vítimas provocadoras			
Agressores		Vítimas provocadoras	
Pai ausente Baixa coesão Pouco afeto Necessidade elevada de exercer poder Permite/encoraja a agressão Abuso físico constante Disfuncional Autoritário Punição física dura		Abuso físico Violência doméstica Mãe hostil Mãe submissa Pais indiferentes/ausentes Negligência Pouco afeto Disciplina inconsistente Ambiente negativo	

A escola pode complementarmente desempenhar uma função de extrema importância na formação dos pais, nomeadamente através da transmissão de informação prática (presencialmente ou por via da distribuição de material informativo) sobre como estes devem, ou podem, lidar com a problemática do *bullying* fora do contexto escolar. Tendo em conta os perfis apresentados no quadro n.º 12, poderá ser discutida e aconselhada a aplicação de formas de punição não violentas como modo de ensinar os filhos a encontrarem soluções alternativas ou a resolverem futuras contrariedades com terceiros, sem terem necessariamente de recorrer por norma à agressão (Duncan, 2004: 241).

Duncan (2004: 241) destaca ainda que a sobreproteção evidenciada por algumas mães para com os seus filhos coloca-os em situação de considerável risco, sobretudo quando estes se

encontram na possível posição de vítimas. Torna-se premente que sejam *educadas* no sentido de inculquem nos seus filhos uma maior autonomia e, por outro lado, a assunção efetiva de algumas tomadas de risco no dia-a-dia. No que diz respeito à figura parental, devem igualmente ser promovidas formas de relacionamento pautadas por maior proximidade e maior tolerância para com os seus educandos. Os progenitores devem, por fim, ser apoiados no sentido de promoverem um relacionamento mais próximo e afetivo com os seus descendentes e, nos casos de comportamento desadequado, de aplicarem punições coerentes e ajustadas à gravidade dos atos.

Direção	Professores	Assistentes Operacionais	Alunos	Pais/Famílias
<ul style="list-style-type: none"> Servir de referência perante o corpo docente e não docente, alunos e pais – liderança forte 	<ul style="list-style-type: none"> Servir de referência para os alunos não apenas em termos científicos, mas igualmente no que concerne atitudes e comportamentos 	<ul style="list-style-type: none"> Servir de referência para os alunos nos espaços exteriores à sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Servir de referência para os respetivos pares 	<ul style="list-style-type: none"> Servir de referência para os filhos (e mesmo para os colegas dos filhos)
<ul style="list-style-type: none"> Garantir os direitos dos alunos, nomeadamente o direito à sua proteção e segurança 	<ul style="list-style-type: none"> Contribuir ativamente para o êxito da implementação das medidas de prevenção e de intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> Exercer funções de vigilância e de supervisão pró-ativas 	<ul style="list-style-type: none"> Participar ativamente na tomada de decisões da turma e da escola 	<ul style="list-style-type: none"> Implementar modelos educativos positivos
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a probabilidade de existência do fenómeno na sua escola 	<ul style="list-style-type: none"> Contribuir para a criação de climas de sala de aula positivos e promotores de valores de uma convivência salutar entre alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Elevar os níveis de atenção 	<ul style="list-style-type: none"> Prestar maior atenção aos sinais de alerta evidenciados pelos seus colegas 	<ul style="list-style-type: none"> Prestar maior atenção aos sinais de alerta evidenciados pelos seus alunos
<ul style="list-style-type: none"> Promover um clima de escola que condene firmemente os comportamentos agressivos 	<ul style="list-style-type: none"> Implementar com regularidade dinâmicas pedagógicas que desenvolvam as competências pessoais e relacionais dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir e desenvolver competências no âmbito da mediação de conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> Adotar posturas pró-ativas sempre que presenciem situações de agressão ou de discriminação 	<ul style="list-style-type: none"> Prestar apoio aos filhos em caso de envolvimento (na qualidade de vítima ou de agressor)
<ul style="list-style-type: none"> Assumir um papel decisivo na implementação de programas/medidas de prevenção e de intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> Promover a discussão partilhada e participação dos alunos na tomada de decisões 	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecimento dos laços afetivos e dos níveis de confiança junto dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Contribuir para a criação de um <i>clima de turma</i> positivo e promotores de valores de uma convivência salutar entre alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Colaborar ativamente com a escola na adoção das medidas de prevenção e de intervenção
<ul style="list-style-type: none"> Disponibilizar os recursos humanos, materiais e financeiros necessários à implementação das medidas de prevenção e de intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> Prestar maior atenção às relações interpessoais dos seus alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Detetar e participar de modo célere os incidentes testemunhados ou relatados 	<ul style="list-style-type: none"> Desencorajar comportamentos agressivos ou discriminatórios manifestados por colegas 	<ul style="list-style-type: none"> Reportar as situações de <i>bullying</i> conhecidas ou testemunhadas pelos filhos aos responsáveis da escola
<ul style="list-style-type: none"> Promover sessões de (in)formação/campanhas de sensibilização destinadas a todos os elementos da comunidade escolar 	<ul style="list-style-type: none"> Prestar maior atenção aos sinais de alerta evidenciados pelos seus alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os alunos que se encontram em situação de maior risco 	<ul style="list-style-type: none"> Adotar posturas de maior afetividade, ajuda, interesse, tolerância, solidariedade pelos colegas 	<ul style="list-style-type: none"> Supervisionar e monitorizar os comportamentos dos filhos (em relação ao uso dos computadores)
<ul style="list-style-type: none"> Promover a implementação de mecanismos de comunicação e denúncia de agressões 	<ul style="list-style-type: none"> Atuar de forma célere e assertiva em situações de conflitualidade ou de discriminação ocorridas entre alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Encorajar os alunos a encetarem relações interpessoais onde prevaleçam os princípios associados a uma cidadania positiva 	<ul style="list-style-type: none"> Reportar as ocorrências presenciadas ou contadas por colegas a um adulto da escola 	<ul style="list-style-type: none"> Definir regras de utilização de telemóveis e computadores
<ul style="list-style-type: none"> Estreitar os relacionamentos com a família dos seus alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Estreitar os relacionamentos com a família dos seus alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Estreitar os relacionamentos com a família dos seus alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Estreitar os relacionamentos com os colegas e os professores da turma 	<ul style="list-style-type: none"> Estreitar os relacionamentos com a escola do(s) seu(s) filho(s)

Capítulo 3

Do estudo do bullying em Portugal e nos países Anglo-saxónicos

“(…) national differences in level must be interpreted with great caution, since students’ responses may be affected by such factors as the availability in the foreign language of appropriate words for the keys terms, familiarity with the concept of bullying in the relevant culture, degree of public attention to the phenomenon, etc.”

Olweus (1999a: 33)

Neste terceiro capítulo do nosso trabalho procederemos, de forma sumária, a uma revisão de alguns dos trabalhos que incidiram especificamente sobre o estudo da problemática do *bullying* entre alunos em contexto escolar realizados ao longo dos últimos anos em Portugal e em alguns países anglo-saxónicos: Reino Unido (Inglaterra, Escócia, País de Gales, Irlanda do Norte), República da Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, Canadá e Estados Unidos da América.

Não obstante as especificidades culturais e sociais que cada um de estes contextos comporta, tentaremos igualmente comparar alguns dos dados extraídos pelos autores dos estudos apresentados, analisando com esse intuito a informação que nos afigura diametricamente convergente (*caraterísticas estruturais comuns* do fenómeno⁹⁵) e ou divergente que os mesmos assinalaram na abordagem que efetuaram ao *bullying*.

Procuraremos, por esse motivo, conferir especial relevância aos dados apresentados em cada uma das investigações, nomeadamente no que concerne a observação analítica produzida ao nível de variáveis como: a *idade*, o *género*, o *nível de escolaridade* dos intervenientes; os *índices de agressão* e de *vitimação*; as *tipologias de agressão*; as *tendências atitudinais dos atores diretos e indiretos* (por exemplo, a compreensão da renitência manifestada por parte de vítimas ou de testemunhas em relatar as agressões de que foram alvo ou a que assistiram); ou, por fim, os *locais na escola de maior risco* para os jovens. Nesta perspetiva, uma perceção mais aprofundada do fenómeno – e das complexas dinâmicas que o caracterizam – facilitará, em nosso entender, uma escolha correta e uma delineação eficaz de estratégias de prevenção (e de intervenção) como teremos oportunidade de abordar no capítulo 4.

Faremos, por outro lado, uma referência (igualmente abreviada) aos trabalhos de investigação pós-graduados (Teses de Doutoramento e Dissertações de Mestrado) produzidos

⁹⁵Cf. Smith & Morita (1999: 2).

por portugueses em instituições do ensino superior nacionais ou internacionais desde finais da década de 90.

Vimos no capítulo inicial que estamos efetivamente perante uma problemática universal, que afeta a saúde e bem-estar de crianças e jovens em qualquer parte do mundo. Nesta perspetiva, torna-se necessário que prossiga a partilha⁹⁶ dos conhecimentos adquiridos bem como a partilha de experiências já testadas e avaliadas no terreno, independentemente de terem sido bem, ou menos bem, sucedidas relativamente aos efeitos inicialmente pretendidos. Os estudos transnacionais publicados, por exemplo, em livros editados por Smith *et al.* (1999b; 2004c), Pepler & Craig (2008b), Jimerson *et al.* (2010a), a realização de iniciativas como o *Health Behaviour in School-aged Children, EU Kids Online (Crianças Europeias em Linha)*⁹⁷ ou outros projetos dinamizados (e financiados) no contexto da União Europeia (*Visionaries-Net*⁹⁸, *Visionary*⁹⁹, *VISTOP – Violence in Schools Training Online Project*¹⁰⁰, *CyberTraining*¹⁰¹ ou ainda *eCircus – Education Through Characters with Emotional-Intelligence and Roleplaying*

⁹⁶Disseminação de *boas práticas* (Carvalhosa *et al.*, 2009b: 74; Limber & Snyder, 2006: 26).

⁹⁷Projeto europeu implementado desde 2006 sob a coordenação das investigadoras Sonia Livingstone e Leslie Haddon do Departamento de Media and Communications London School of Economics (cf. <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/>), que envolve atualmente 21 países europeus entre os quais Portugal (Áustria, Alemanha, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Islândia, Noruega, Polónia, Reino Unido, República Checa e Suécia) e que visa analisar numa perspetiva transnacional as experiências vivenciadas pelas crianças e jovens com a Internet (especificamente relacionadas com o seu uso, as atividades, os riscos e a segurança). Procura ainda identificar as experiências e as preocupações dos pais relativamente aos riscos e à segurança dos seus filhos no uso de este recurso.

⁹⁸Projeto integrado no programa *Socrates Minerva* (financiado pela Comissão Europeia) e que decorreu entre 2004 e 2006. Envolveu cinco participantes de quatro países – Alemanha, Espanha, França e Roménia. De assinalar a particularidade de terem sido dinamizadas cinco conferências *online* para troca de experiências (cf. <http://www.bullying-in-school.info/es/content/european-projects/visionaries-net.html>).

⁹⁹Projeto que visou criar um portal europeu *online* sobre a problemática do *bullying* e da violência em meio escolar. Para além de Portugal, participaram a Alemanha, a Dinamarca, a Finlândia e o Reino Unido (países que iniciaram o projecto em 2000). Aderiram posteriormente a França, a Espanha e a Roménia. Cf. <http://www.bullying-in-school.info/es/content/european-projects/visionary.html>

¹⁰⁰Projeto integrado no programa *Socrates Comenius* (financiado pela Comissão Europeia) e que decorreu entre 2006 e 2008 envolvendo cinco países (Alemanha, Bulgária, Espanha, Irlanda e Reino Unido). O projeto tinha como objetivo principal o desenvolvimento e a oferta de cursos *online* destinados a gestores, docentes e encarregados de educação sobre a temática da violência escolar e do *bullying*.

¹⁰¹Projeto integrado no *Lifelong Learning Programme* (financiado pela Comissão Europeia), tendo tido o seu início em 2008 e término em 2010. Participaram no projeto oito países (Alemanha, Bulgária, Espanha, Irlanda, Noruega, Portugal, Reino Unido e Suíça). A participação portuguesa esteve a cargo de João Amado, Armanda Matos e Teresa Pessoa da Universidade de Coimbra. O principal objetivo do programa visava a compilação de um manual – *Taking Action Against Cyberbullying Training Manual* – sobre *cyberbullying* para formadores (contendo informação diversificada sobre a temática – o documento pode ser consultado em <http://www.cybertraining-project.org/book/>).

*Capacities that Understand Social Interaction*¹⁰²) e que traduzem inequivocamente bons exemplos desta partilha transfronteiriça de informação.

1. Em Portugal

“Os estudos feitos em Portugal sobre o bullying apresentam valores mais elevados e um pouco diferentes conforme as regiões e também conforme os questionários, inspirados ou adaptados de Olweus, que têm sido aplicados.”

Estrela (1992: 136-137)

A década de 90 do século XX coincidiu, como relatámos na parte inicial do nosso trabalho, com um período de enorme interesse, entusiasmo e preocupação no que diz respeito ao fenómeno *bullying* e à compreensão das suas dinâmicas (Olweus, 1999a: 44). Em Portugal, a investigação tem sido realizada, de forma sistematizada, desde meados dos anos 90 (Carvalhosa *et al.*, 2009a: 126; 2009b: 60), sendo que o primeiro estudo dedicado especificamente à problemática do *bullying* teve lugar, como iremos ver, em 1993 no norte do país. Desde então, têm vindo crescentemente a ser desenvolvidas diversas investigações, sendo que o maior volume de estudos se verifica a partir de 2006.

1.1. Estudo-piloto realizado em Braga (1993)¹⁰³

No nosso país, o primeiro trabalho (na modalidade de estudo-piloto) focalizado exclusivamente na temática do *bullying* foi iniciado em 1993 em Braga por Beatriz Pereira, Ana Almeida e Lucília Valente do Instituto de Estudos da Criança da Universidade, em colaboração com um equipa da Universidade de Sheffield (Inglaterra) e coordenado por Peter K. Smith.

Almeida (1999: 179) e Pereira (1997: 50, 2008: 44) salientam o principal objetivo do estudo-piloto que versava “avaliar a natureza e a magnitude do problema entre alunos, designadamente ao nível do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico”. O trabalho contou, para esse efeito, com a participação de cerca de 160 crianças, tendo os seus dinamizadores verificado que o *bullying* em Portugal se apresentava, à época, já como sendo um problema sério, a justificar

¹⁰²Iniciativa envolvendo como parceiros instituições da Alemanha, Itália, Portugal, Reino Unido) e que se propôs desenvolver uma abordagem inovadora no uso das TICs para dar apoio às aprendizagens sociais e emocionais (cf. <http://www.e-circus.org/>).

¹⁰³Beatriz Pereira, Ana Almeida, Lucília Valente e Peter K. Smith.

consequentemente um estudo mais aprofundado sobre a sua natureza, dimensão e consequências.

Numa segunda fase, isto é, em setembro do ano letivo seguinte, a iniciativa passou igualmente a envolver diretamente o corpo docente dos estabelecimentos de ensino objeto do estudo. Almeida (1999: 179) refere, a este propósito, que, nesta etapa do projeto, os objetivos do trabalho visavam prioritariamente “sensibilizar e consciencializar a comunidade docente para a existência do problema através da apresentação de informação sobre a sua natureza e a sua extensão, sobre as suas causas e consequências”.

1.2. Estudo realizado nos concelhos de Braga e de Guimarães (1994)¹⁰⁴ – prosseguimento do estudo-piloto de 1993

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da iniciativa levada a cabo pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Braga, em parceria com a Universidade de Sheffield, em Inglaterra e integrado no ‘*Projeto bullying, a agressividade entre crianças no espaço escolar*’ cujo ponto de partida ocorrera, como vimos anteriormente, no ano de 1993.

Em 1994, e na sequência do estudo-piloto iniciado previamente, foi implementado um estudo que envolveu 18 estabelecimentos de ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (12 do 1.º e 6 do 2.º), abrangendo no total perto de 6200 alunos (mais concretamente 6187, sendo 2846 do 1.º Ciclo e 3341 do 2.º) dos concelhos de Braga e de Guimarães e que procurava atingir os três seguintes objetivos: *diagnosticar os níveis de agressão e de vitimação; compreender a influência dos fatores determinantes das práticas de agressão e vitimação; e identificar os tipos de agressão sofrida e os locais de ocorrência* (Sebastião *et al.*, 2004: 20).

Como informa Almeida (1999: 181), as escolas encontravam-se localizadas em zonas urbanas industrializadas e rurais. O tamanho dos estabelecimentos de ensino objeto do estudo oscilava entre os 150 alunos, no caso de algumas das escolas primárias, e os mais de 1000 estudantes, nas quatro preparatórias¹⁰⁵. Todas as escolas estavam integradas no sistema público de educação, mas representavam contextos socioeconómicos heterogéneos.

Ainda de acordo com Almeida (1999: 181), “nas escolas primárias situadas em zonas urbanas, as famílias eram oriundas da classe média alta; já no caso das escolas rurais a classe social mais representativa era a média-baixa. Nas escolas preparatórias urbanas e suburbanas, os níveis socioeconómicos estavam mais equitativamente distribuídos”. Na perspetiva de Sebastião

¹⁰⁴Beatriz Pereira, Ana Almeida, Lucília Valente e Peter K. Smith.

¹⁰⁵Estabelecimentos de ensino com 5.º e 6.º anos.

et al. (2002), e não obstante a sua incidência regional, a amostra do estudo procurava ser representativa das áreas rurais e urbanas, do género e das classes sociais.

O trabalho incidiu sobre as diferentes formas de agressão, ou seja: direta verbal/física e indireta. Os resultados deste estudo desvendaram que a percentagem de vítimas de episódios considerados de *bullying* (ocorridos de acordo com os critérios estabelecidos pelos autores em, pelo menos, *três ocasiões*) para cada um dos ciclos estudados (1.º e 2.º) atingia os 22%. A percentagem de agressores, por sua vez, rondava os 20% para o 1º Ciclo e 15% para o 2.º, confirmando, deste modo, a gravidade do problema no nosso país (Almeida, 1999: 184), e com particular incidência envolvendo das crianças que frequentavam o ciclo inicial de estudos.

Sebastião *et al.* (2002) acrescentam ainda que os números apurados indicaram que, nos três meses que antecederam o preenchimento do questionário (momento que aconteceu em junho, no final do ano escolar de 1993/1994), cerca de 42% dos jovens afirmou nunca ter sido incomodado. As respostas mostraram ainda que 46% dos inquiridos afirmou nunca ter agredido um colega, 36% admitiu tê-lo feito *uma ou duas vezes* no período temporal em causa, 6,7% *três ou quatro* e 10,7% em *mais do que cinco* ocasiões.

Foi, também, possível descobrir que as agressões foram consumadas por um só sujeito do sexo masculino em 47,7% dos casos, 30,5% por grupos de rapazes, 12,1% por grupos mistos, 12,1% por uma aluna e 4,4% por grupos de raparigas.

No que diz respeito às vítimas, Sebastião *et al.* (2002) dizem-nos que o estudo mostrou que a maior percentagem das vítimas se encontrava no grupo dos alunos do sexo masculino das escolas inseridas em contexto urbano. Questionados sobre o seu procedimento após terem sido alvo de agressões, os jovens vitimados confirmaram tratar-se de uma situação que eles procuram resolver sem recorrer a qualquer tipo de ajuda de terceiros, admitindo sentirem algumas reservas em comunicar o sucedido a adultos, fossem estes os respetivos pais ou professores. Apenas 50,4% indicaram tê-lo feito, no caso dos primeiros (pais) e 46,1% no que concerne aos docentes.

Ainda de acordo com Sebastião *et al.* (2002), as formas de agressão que os respondentes identificaram como sendo as mais frequentes foram as ofensas verbais, na forma de *insultos* ou *ameaças* (37,6% das respostas dadas), as agressões físicas (*bater, esmurrar, pontapear*) em 29,6% das situações, seguindo-se os *rumores* ou a *difusão de pormenores da vida privada de um colega* (28,1%), o *roubo de objetos pessoais* (26,4%), a *ocorrência de episódios de medo* (17,5%) ou de *desprezo* (12,5%).

Relativamente aos espaços da escola onde se registaram o maior número de agressões, os alunos assinalaram primeiramente o recreio (com 50,8%), seguindo-se a sala de aula (21,6%), os corredores e as escadas (18%) e a cantina (3,6%), respetivamente, como sendo os mais sensíveis a este propósito. Almeida (1999: 180) chama a nossa atenção para o facto de não

terem sido encontradas diferenças significativas, a este propósito, entre os episódios relatados por alunos de cada um dos ciclos de estudo.

1.3. Estudo realizado no norte (concelhos de Braga e de Guimarães) e no sul (Lisboa) de Portugal (1996)¹⁰⁶

Uma outra investigação de Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente & Smith – realizada em 1996 (Pereira *et al.*, 2004) – e igualmente integrada no projeto supramencionado – com um total de 4092 alunos (dos quais 3341 do norte de Portugal, sendo 53,1% do sexo masculino e 46,9% do feminino; e 751 do sul – 47,1% de rapazes e 52,9% de raparigas) visava, em primeira instância, perceber se o *bullying* ocorria com mais frequência e/ou assumia características próprias em dois pontos geográficos distintos do país – no sul (Lisboa) e no norte (Braga e Guimarães).

Tratava-se, como recorda Almeida (1999: 185), da primeira replicação do estudo realizado em Braga. Por via da aplicação da versão adaptada do questionário de Dan Olweus (de 1989), os autores procederam assim à medição dos níveis de agressão e de vitimação, à identificação das formas de *bullying* mais recorrentes, assim como ao reconhecimento dos locais que ofereciam maior risco àqueles jovens.

Tomando, mais uma vez, como indicador os episódios que ocorreram *pele menos três vezes ao longo de um período letivo*, foi possível verificar (Almeida, 1999: 185) que aproximadamente 16% dos respondentes exerceram algum tipo de ofensa (reiterada) sobre outro colega. No que toca à origem geográfica dos sujeitos, os dados não apresentam diferenças significativas na medida em que mostram que 15,4% dos envolvidos (20,5% de rapazes e 9,6% de raparigas) pertencia à amostra de sujeitos do Minho ao passo que 16,0% (22,4% de rapazes e 10,4% de raparigas) à de Lisboa. O mesmo sucede relativamente ao género dos jovens agressores (pese embora as percentagens ligeiramente mais baixas no caso do grupo do sul), confirmando-se a tendência para os rapazes se envolverem consideravelmente mais do que as raparigas.

No que toca aos índices de vitimação, foram identificados cerca de 20% de estudantes atingidos – 21,6% (24,2% de rapazes; 18,7% de raparigas) no norte e 19,3% (22,0% de rapazes; 16,9% de raparigas) no sul. Os tipos de ofensas mais usuais entre os jovens reportavam-se a formas de agressão verbais (*chamar nomes feios/insultar* – com 54,2% no norte e 44,6% no sul), seguindo-se as indiretas (*espalhar rumores* – 36,4% no norte; 32,1% no sul).

¹⁰⁶Beatriz Pereira, Denise Mendonça, Carlos Neto, Ana Almeida, Lucília Valente & Peter K. Smith.

Finalmente, os locais da escola mais frequentemente assinalados pelos respondentes pela sua perigosidade foram, em primeiro lugar, os recreios (78,2% no norte e 73,6% no sul), os corredores (31,3%; 24,0%) e o espaço da sala de aula (23,0%; 16,6%).

As conclusões da investigação permitiram verificar, como nos diz Pereira (1997: 49-50, 2008: 44), que, apesar de ligeiras oscilações, não foram assinaladas diferenças significativas quanto à percentagem de jovens vitimados a norte e a sul, observando-se igual tendência no que concerne os agressores, alvitando, por este motivo, que a crença de muitos professores do norte de que o *bullying* é um problema mais grave em Lisboa do que no norte, carece de qualquer sustentação científica.

1.4. Programa de intervenção implementado nos concelhos de Braga e de Guimarães (1997)¹⁰⁷

Em 1997, no âmbito da Tese de Doutoramento que apresentou à Universidade do Minho, Beatriz Pereira efetuou um estudo em que, para além de ter sido previamente feito o diagnóstico dos níveis de agressão e de vitimação registados, foi igualmente concebido, aplicado e avaliado um plano de intervenção para os combater. Este trabalho foi desenvolvido a partir do ‘*Projeto bullying, a agressividade entre crianças no espaço escolar*’ que descrevemos anteriormente, cuja implementação teve a sua génese em 1993 (Pereira, 2008: 155; Pereira *et al.*, 2004).

De entre os 18 estabelecimentos de ensino integrados no estudo inicial em 1994 (Pereira, 2008: 157-158), foram selecionadas as 4 escolas, duas de cada Ciclo de estudo (1.º e 2.º): uma escola de *intervenção* (EI) e outra de *controlo* (EC) em cada nível de ensino¹⁰⁸, que, realizado o diagnóstico, apresentavam níveis manifestamente elevados de vitimação e agressão.

Recorrendo, como vimos, a uma versão modificada do questionário de Olweus, Pereira procedeu a uma primeira aplicação do instrumento antes do início da intervenção (no final do ano letivo de 1993/1994, no mês de junho), voltando a administrá-lo num segundo momento (com ligeiras alterações relativamente à primeira versão, mas sem desvirtuar o seu conteúdo estruturante) nas quatro escolas (igualmente no mês de junho de 1996), com o propósito de tentar aferir os efeitos globais produzidos pelo programa de intervenção (Pereira, 2008: 212-213).

Constatou que, relativamente aos níveis de vitimação registados, estes aumentaram de forma significativa, particularmente nas escolas do 1.º Ciclo, tanto naquela em que incidiu a intervenção, como na que funcionou como unidade de controlo – de facto, os valores subiram de

¹⁰⁷Beatriz Pereira.

¹⁰⁸O projeto abrangeu um total de 1006 alunos.

28,0% para 38,3% na EI; de 29,1% para 47,2% na EC. No caso dos estabelecimentos do 2.º Ciclo, as diferenças entre os dois momentos não se revelaram significativas – 32,9% para 31,4% na EI; 31,5% para 29,9% na EC (Pereira, 2008: 251).

Foram adiantadas duas possíveis explicações para o aparente aumento verificado no primeiro caso – por um lado, um maior à vontade por parte dos alunos para reportarem as ofensas de que são objeto resultante do trabalho desenvolvido com eles e com os adultos ou, por outro, uma maior consciencialização do/e para o problema, revertendo essa mesma atitude (proativa) na denúncia mais aberta e frequente das situações (Pereira, 2008: 288). Os rapazes apresentaram índices de vitimação maiores do que as raparigas. As alunas do 2.º ano, assim como os rapazes do 6.º, foram os grupos onde se registaram as reduções mais significativas nas taxas de vitimação.

No que toca aos níveis de agressão, assinalaram-se diferenças não significativas na EI (25,8% – 26,6%), o mesmo não acontecendo na EC onde duplicou o número de crianças agressoras (16,0% – 30,3%). À semelhança da tendência registada previamente com os visados pelas ofensas, os níveis de agressão nas escolas do 2.º Ciclo não se alteraram de forma significativa na sequência da intervenção levada a cabo – de 18,6% para 18,6% na EI; de 18,1% para 15,0% na EC. Os rapazes apresentaram igualmente percentagens de envolvimento em agressões superiores às verificadas com as raparigas. O programa parece ter surtido um maior impacto positivo junto dos alunos do 2.º e do 6.º ano.

Na análise aos tipos de agressão mais comuns entre os alunos (Pereira, 2008: 253), foram apenas tidas em conta as respostas dadas pelos jovens em que estes indicaram ter sofrido pelo menos um tipo de agressão. Assim, nas duas escolas do 1.º Ciclo, sobressai a agressão verbal – o *insultar* (com 48,7% e 56,4% na EI; 57,1% e 67,2% na EC), seguindo-se o *bater* (49,7% e 55,6% na EI; 42,3,1% e 64,0% na EC) e os *rumores* (45,1% e 54,1% na EI; 46,8% e 56,0% na EC). Nas do 2.º Ciclo, surge igualmente como primeira forma de agressão o *insultar* (61,9% e 68,6% na EI; 55,9% e 56,3% na EC), o *bater* (38,1% e 52,9% na EI; 41,3% e 38,7% na EC) e, por fim, os *rumores* (41,6% e 44,4% na EI; 32,6% e 32,7% na EC).

Dos dados apresentados, podemos comprovar que, na quase totalidade das situações, regista-se um aumento – em alguns casos, acentuado – do número de incidentes após o período da intervenção. Para Pereira (2008: 292), este crescendo reflete a mudança de perceção por parte dos mais novos na medida em que, fruto do projeto, existe uma maior consciencialização para a problemática e, por conseguinte, procedem mais facilmente à identificação de práticas agressivas que, até então, seriam eventualmente aceites, toleradas ou subvalorizadas pelos alunos.

Quanto aos locais onde ocorreram o maior número de agressões, o estudo (Pereira, 2008: 255) assinalou, de forma inequívoca, o recreio como sendo o espaço da escola onde se

geraram mais situações de *bullying*, com 77,2% (1.º Ciclo) e 91,7% (2.º) dos alunos vitimados das EI a identificar esta zona da escola como a mais sensível; nas EC, as percentagens rondam os 83,0% e 72,5%, respetivamente. Em segundo lugar, foi apontado o espaço da sala de aula (38,6% e 39,0%, no 1.º Ciclo; 26,9% e 15,4%, no 2.º), seguindo-se os corredores (25,5% e 23,4%, no 1.º Ciclo; 16,7% e 48,4%, no 2.º).

1.5. Estudo realizado a nível nacional (1998)¹⁰⁹

Apesar de se tratar de uma investigação que não analisou especificamente as dinâmicas associadas à problemática do *bullying* (linha de investigação mais generalista, pois o objeto de estudo incidiu sobre a *violência na escola* portuguesa), este foi igualmente um dos primeiros trabalhos dedicados a esta área comportamental dos alunos. Ao longo da sua obra, Costa & Vale aludem recorrentemente a uma das formas de violência entre alunos em meio escolar – o *bullying*.

O estudo, de carácter exploratório (Costa & Vale, 1998: 111), foi realizado em 1998 e abarcou uma amostra a nível nacional de 142 escolas do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, num total de 4925 alunos distribuídos pelos 8.º e 11.º anos de escolaridade (coincidindo com o segundo ano de cada um dos ciclos de estudo).

De acordo com Costa & Vale (1998: 67) e Sebastião *et al.* (2004: 18), “a distribuição da amostra fez-se do seguinte modo: 20 escolas do Interior Norte, com 599 alunos inquiridos; 34 escolas do Litoral Norte, com 1476 inquiridos; 24 escolas do Litoral Centro, com 665 inquiridos; 48 escolas de Lisboa e Vale do Tejo, com 1687 inquiridos; e 16 escolas do Sul, com 498 inquiridos.”

A partir dos dados recolhidos, as autoras concluíram que as agressões de pendor físico e verbal surgiam como sendo as formas mais comuns entre os alunos. 63,6% dos alunos inquiridos mencionou já ter sido *empurrado* pelo menos uma vez; 29,1% *agredido/batido*; 67,6% *insultados* e 54,6% *ameaçados* com recurso a palavras ou gestos (Costa & Vale, 1998: 112).

Outra das conclusões do estudo destaca o grupo dos rapazes como os mais agressores. Segundo Sebastião *et al.* (2004: 19), estes agressores são na sua maioria colegas e os mais atingidos fisicamente são os rapazes mais novos. No que diz respeito aos níveis de vitimação, os rapazes apresentam um maior envolvimento direto neste papel, o mesmo sucedendo com os alunos do 8.º ano que foram similarmente apontados como sendo os mais afetados (Costa & Vale, 1998: 71).

¹⁰⁹Emília Costa e Dulce Vale.

Ademais, foi ainda possível verificar que as manifestações de agressão física e verbal aconteceram, com maior significância, no interior do perímetro da escola, tendo, por outro lado, 17% dos alunos referido ter assistido presencialmente a confrontações entre colegas.

Relativamente ao sentimento de segurança sentido na escola, Sebastião *et al.* (2002) mencionam que 20,1% dos respondentes admitiram sentir-se muito seguros, 66,3% mais ou menos seguros, 9,5% pouco seguros e muito pouco seguros 3,9%. Os locais apontados como sendo os mais inseguros foram, ao contrário do evidenciado noutros trabalhos, o percurso entre a escola e a casa (33,3%), as casas de banho (19%), os balneários (17,2%) e, finalmente, o recreio (10,4%).

Costa & Vale (1998: 72) procuraram igualmente analisar a variável geográfica, tendo concluído, por exemplo, que os alunos residentes na região do Litoral Centro foram os mais afetados por formas de agressão física (terem sido empurrados sem ser por brincadeira e terem sido batidos), sucedendo o inverso com os do Sul.

1.6. Estudo realizado no concelho de Vila Verde – distrito de Braga (2001)¹¹⁰

Três anos mais tarde, em 2001, Ferreira & Pereira (2001: 241), num trabalho realizado com 89 crianças (49 de sexo feminino e 40 do masculino) dos 5 aos 10 anos de idade (a frequentar o jardim-de-infância – 25 – e o 1.º Ciclo – 64) concluíram que 25% desses jovens tinham sido vítimas de *bullying* e que 17%, por sua vez, agrediam os colegas. O estudo envolveu a aplicação de uma versão adaptada do questionário de Dan Olweus e, atendendo à idade das crianças, a realização de entrevistas.

De acordo com Pereira *et al.* (2004: 242), foi dinamizado um programa de intervenção com incidência nos jogos e as atividades físicas, tendo sido possível, na sequência desse projeto, alcançar uma redução efetiva dos episódios de *bullying* envolvendo as crianças mais novas.

A recolha de dados ocorreu, por conseguinte, em dois momentos distintos da pesquisa: antes da intervenção e depois de esta se encontrar concluída. Para apurar os níveis de vitimação entre os participantes, foi-lhes apresentada a seguinte questão: *Quantas vezes te fizeram mal esta semana?* Em 51% das respostas, os alunos assinalaram que tal *nunca* lhes tinha acontecido; 16%, *2 ou 3 vezes*; e 9%, *4 ou mais vezes* (ou seja, 25% da amostra teria sido vítima de *bullying*). De acordo com os autores do estudo (Ferreira & Pereira, 2001: 242), no final da intervenção, a percentagem de *não agredidos* ascendeu aos 61%, o mesmo sucedendo com as

¹¹⁰Ana Ferreira & Beatriz Pereira.

taxas de vitimação dos que sofreram *duas ou mais ofensas* que baixaram aproximadamente 13% (8%, *duas ou três vezes*; 5%, *quatro ou mais vezes*).

Para que pudessem ser avaliadas as incidências de agressão, as crianças tiveram que responder à questão *Quantas vezes fizeste mal a outros meninos esta semana?* Dos 65% de alunos que mencionou nunca tê-lo feito antes do programa, subiu-se para os 79% após a intervenção (Ferreira & Pereira, 2001: 243). O mesmo sucedeu com os jovens que admitiram ter agredido outro par com uma frequência de *três ou quatro vezes*, pois dos 13% baixou-se consideravelmente para os 8%. Nos casos em que o agressor atuou *cinco ou mais vezes*, as taxas reduziram para metade, de 4% para 2%.

1.7. Estudo realizado em Sesimbra (2001)¹¹¹

Amália Marques (2001: 186) efetuou um estudo com 112 crianças de Sesimbra (com idades entre os 7 e os 13 anos) a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico (do 2.º ao 4.º ano) e cuja particularidade incidiu no facto de ter analisado os comportamentos agressivos dos alunos nos recreios, em quatro contextos e momentos distintos: no primeiro, os sujeitos foram, ao longo de uma semana, observados nesse espaço sem materiais e sem supervisão; seguiu-se uma abordagem num recreio sem materiais, mas com supervisão; no terceiro, a pesquisa decorreu num recreio com materiais mas sem supervisão; finalmente, o mesmo cenário incluía materiais e supervisão.

Com o recreio vazio, 12,6% dos alunos relatou ter sido agredido por um colega *2 ou 3 vezes*, enquanto que 21,6% tê-lo-á sido *4 ou mais vezes* (ou seja, 34,2% foram-no *pelo menos duas vezes* e 33,4% não sofreram qualquer tipo de agressão). No recreio sem matérias, mas com supervisão o mesmo sucedeu a 12,6% (participantes ofendidos *2 ou 3 vezes*) e a 15,3% (*4 ou mais vezes*). Com materiais e sem supervisão, os níveis de agressão baixaram para 4,6% e 7,3%, respetivamente. No mesmo espaço (Marques, 2001: 188) – com supervisão e materiais – os valores atingiram os 8,6% (*2 ou 3 vezes*) e 5,7% (*4 ou mais vezes*). As raparigas foram objeto de um maior número (aproximadamente o dobro) de agressões *isoladas* – 43,4% contra 22,4% dos seus pares (Cunha, 2005: 35-36), mas no que respeita aos episódios que ocorreram *duas ou mais vezes* os rapazes ultrapassam as suas colegas (32,8% contra 28,3%).

A agressão verbal (*chamar nomes*) sobressaiu como a forma de vitimação mais observada entre os jovens (83,8%, 69,2%, 64,7% e 55,2% para cada um dos contextos descritos anteriormente), seguindo-se o *segredar* (60,8%, 65,4%, 67,6% e 37,9%) e o *bater* (50,0%, 57,7%, 50,0% e 51,7%). Por género, e como formas de agressão mais frequentes entre os

¹¹¹Amália Marques.

rapazes, foram assinalados os insultos (*chamar nomes*, com 100%) e as agressões físicas (*bater*, com 68,8%). Do lado das raparigas, surgem igualmente as agressões verbais (78,9%) e a difamação de terceiros – *segredar* (65,8%).

Os índices de agressão revelaram naturalmente ser inferiores aos anteriores. No primeiro dos quatro contextos, 1,8% dos respondentes admitiu a autoria do ato em 3 ou 4 ocasiões e 5,4% fê-lo 5 ou mais vezes. No segundo, os dados abrangeram 3,9% e 2,9%; com materiais, 0,9% e 2,8%; e no último enquadramento, 0,0% e 1,0%, respetivamente. Quanto ao perfil destes atores, Marques (2001: 191) identifica-os predominantemente como sendo do sexo masculino (índices de agressão atingem cerca do dobro dos verificados pelas raparigas), mais velhos do que as vítimas, da turma da vítima (ou não) e atuando individualmente ou em grupo.

Os números relativos à vitimação e à agressão confirmam que a supervisão, por um lado, e a quantidade e a qualidade dos materiais que apetrecham os recreios contribuem fortemente para a redução efetiva da conflitualidade nesta área exterior de convívio das escolas.

Pese embora a investigação tenha incidido sobre o estudo de comportamentos no contexto do recreio (onde as agressões rondaram os 47,8%), Marques (2001: 191) assinalou ainda o espaço da sala de aula (25,7%) e os corredores/escadas (23,4%) como locais de maior sensibilidade para estes alunos.

1.8. Estudo realizado na cidade de Portalegre (2001)¹¹²

No âmbito da Tese de Doutoramento que apresentou (em 2005) à *Universidad de Extremadura*, em Espanha, Maria José Martins (2009: 268-269) examinou os comportamentos relacionados com ‘*maus tratos*’ de 572 jovens (286 do sexo masculino e 286 do sexo feminino) a frequentar quatro estabelecimentos de ensino público da cidade (norte) alentejana de Portalegre. O estudo decorreu no ano letivo de 2000/2001 e envolveu alunos do 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade.

Por via da aplicação de uma versão reduzida do *Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar* (QEVE) de Díaz-Aguado (2004), Martins (2009: 332) apurou que os episódios de vitimação mais recorrentes entre os jovens envolviam situações associadas a formas de exclusão social (*‘falam mal de mim’*, em 63% dos casos; *‘ignoram-me’*, 45%; *‘impedem-me de participar nas suas atividades’*, 20,6%; *‘rejeitam-me’*, 19%) assim como à agressão verbal (*‘insultam-me e gozam-me’*, 22%; *‘chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam’*, 16,6%).

¹¹²Maria José Martins.

No que concerne as condutas agressivas levadas a cabo pelo *bully*, os dados (2009: 335) aproximaram-se consideravelmente dos verificados anteriormente, tanto ao nível das formas de agressão mais frequentes (exclusão social e a agressão verbal) como relativamente às percentagens associadas. Efetivamente, as cinco condutas mais recorrentes entre os agressores reportaram-se ao ‘*falei mal de um colega*’ (61%); ‘*ignorei um colega*’ (45%); ‘*insultei e gozei*’ (28%); ‘*escondi coisas*’ (26%); e ‘*rejeitei*’ (18%).

Ainda em relação a estes dois papéis, os resultados confirmaram (Martins, 2009: 363) que os rapazes tendem a ser mais vítimas e mais agressores, com particular incidência no que respeita às formas de agressão física, do que as raparigas. Foi igualmente conferida consistência com estudos anteriores quanto à diminuição dos dois tipos de vitimação à medida que vai aumentando o nível de escolaridade dos jovens. Martins (2009: 377) concluiu ainda não existir relação direta entre o nível socioeconómico dos sujeitos e o seu envolvimento em condutas de agressão, tanto ao nível da vitimação como ao da agressão.

Na ótica dos alunos que testemunham as situações de vitimação/agressão na escola, constatou-se curiosamente um maior número de ocorrências (de agressão e de vitimação) observadas e, curiosamente, repetem-se as mesmas formas de *maus tratos* (Martins, 2009: 337-338) – ‘*falarem mal de um colega*’ (67%); ‘*ignorarem um colega*’ (52%); ‘*insultarem*’ (48%); ‘*esconderem coisas*’ (39%); ‘*rejeitarem*’ (38%); e ‘*chamarem nomes que ofendem e ridiculizam*’ (29%). De acordo com a autora do trabalho, a discrepância nos índices respeitantes a observadores e agressores/vítimas podem dever-se a três fatores: a não assunção da condição de ofensor ou de alvo por parte de alguns alunos; a inibição dos sujeitos em responder de forma honesta (por motivos de receio); ou uma eventual perspetiva exagerada sobre este tipo de problemáticas.

Foram, ainda, apontadas as pessoas a quem os alunos podem *contar* e solicitar auxílio sempre que ocorrem situações de vitimação na escola (Martins, 2009: 340). Os amigos (49%) e colegas (30%) destacam-se como sendo os sujeitos mais disponíveis para prestar esse apoio, seguindo-se os progenitores (mães – 26%; pais – 25%), o Diretor de Turma (21%) e, por fim, os restantes professores (16%).

1.9. Estudo realizado na cidade de Lisboa (2006)¹¹³

Noutro estudo do ano de 2006, igualmente integrado na realização de uma Tese de Doutoramento que foi submetida à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Sónia Seixas (2006: 245) – e recorrendo ao método de *nomeação de*

¹¹³Sónia Seixas.

pares – procedeu à análise dos comportamentos de *bullying* de um total de 581 alunos (263 do sexo masculino; 318 do sexo feminino) a frequentar o 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º ao 9.º ano) em 11 estabelecimentos de ensino do concelho de Lisboa.

Seixas (2006: 251) identificou uma percentagem significativa de alunos (57,8%) que não se envolveu em situações de *bullying*, sendo que neste grupo uma maioria (69,3%) pertencia ao sexo feminino. No que concerne os protagonistas – agressor e vítima – as percentagens convergiram (17,9% e 17,2%, respetivamente), o mesmo não sucedendo com a proporção de jovens que admitiu um duplo envolvimento (7,1%).

Confirmou-se que, à medida que vai aumentando a idade dos sujeitos e o respetivo nível de escolaridade, os índices de agressão (37,5% no 7.º ano; 34,6% no 8.º; 27,9% no 9.º) e vitimação vão decrescendo gradualmente (40% no 7.º; 33% no 8.º; 27% no 9.º). Curiosamente, assistiu-se a uma tendência inversa no que concerne o grupo das vítimas-agressoras (24,4% no 7.º ano; 31,7% no 8.º; e 43,9% no 9.º), facto que comprova a necessidade que há em dedicar maior atenção a este conjunto específico de jovens.

Relativamente ao fator género dos jovens envolvidos no estudo (Seixas, 2006: 253) – e para além do universo das alunas mencionado supra que confessaram não se envolver nos conflitos, os rapazes assumem um papel de maior relevo no que toca ao seu papel enquanto agressores e vítimas agressoras (69,2% e 80,5%). Os rapazes ultrapassam igualmente as raparigas no grupo das vítimas (55% contra 45%), confirmando, deste modo, uma maior tendência para se envolverem de forma mais direta em comportamentos de *bullying*.

1.10. Estudo realizado no concelho de Bragança (2008)¹¹⁴

No âmbito de um estudo promovido pela sub-região de Saúde local, Beatriz Pereira, Marta Silva e Berta Nunes levaram a cabo um estudo em sete escolas do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (do 2º ao 6º ano de escolaridade) do concelho de Bragança. As autoras deste estudo procederam à aplicação de um questionário adaptado (por Pereira & Almeida) de Dan Olweus a uma amostra de 387 alunos (entre os 7 e os 14 anos), sendo 195 do sexo feminino e 188 do masculino.

Os dados relativos às incidências de vitimação (Pereira *et al.*, 2009: 460) mostraram que pouco mais de metade dos inquiridos (52,7%) nunca terão sido objeto de agressão ao passo que aproximadamente 22,7% foram-no *uma ou duas vezes* e 24,2% *três ou mais*. A agressão verbal, em forma de insulto, surge como o tipo de ofensa mais recorrente entre os jovens (um em cada quatro alunos), sucedendo-se formas de a agressão física (*bater, dar murros e pontapés*) em

¹¹⁴Beatriz Pereira, Marta Silva e Berta Nunes.

cerca de 20% das situações. A investigação introduz igualmente dados respeitantes a incidentes de *cyberbullying*, sendo que apenas 1% dos participantes admitiu ter sido atacado eletronicamente.

Relativamente ao perfil dos agressores (Pereira *et al.*, 2009: 462), em 41,1% das situações trata-se de alunos mais velhos ou de idade similar ao das vítimas; aproximadamente 10% dos sujeitos foram objeto de agressão por parte de colegas mais novos ou mais novos e mais velhos. Os rapazes assumem o protagonismo especial enquanto ofensores – atacam individualmente ou em grupo em 30% das situações.

O estudo procedeu, ainda, à identificação dos locais de maior perigosidade (Pereira *et al.*, 2009: 461) para os alunos, tendo sobressaído o recreio, seguindo-se os corredores, as escadas e as salas de aula.

1.11. Estudos realizados no âmbito do projeto *HBSC (Health Behaviour of School-Aged Children)*¹¹⁵

Como vimos no capítulo introdutório do nosso trabalho, a Organização Mundial de Saúde (OMS) desenvolve, desde 1982 e com uma periodicidade de quatro anos, o estudo *Behaviour in School-Aged Children (HBSC)* com o intuito de avaliar os comportamentos de saúde dos jovens (com 11, 13 e 15 anos de idade e a frequentar o 6.º, 8.º e 10.º anos) e de modo a influenciar a promoção de políticas educativas de saúde para os jovens no contexto dos 44 países e regiões da Europa e do continente norte-americano que atualmente integram o projeto.

As áreas relacionadas com a saúde e os comportamentos dos jovens que integram o último estudo (respeitante à edição de 2010) abrangem, por exemplo, os hábitos alimentares, de higiene e de sono dos (pré-)adolescentes; a imagem que possuem do corpo; a prática de atividade física; a ocupação dos tempos livres e o uso das novas tecnologias; o consumo de substâncias; a relação com a família e o ambiente familiar; as relações de amizade e grupo de pares; a escola e o ambiente escolar; a saúde e o bem-estar; os comportamentos sexuais; a educação sexual; os conhecimentos, crenças e atitudes face ao VIH/SIDA ou, finalmente, os comportamentos de violência (onde se inclui a problemática do *bullying*).

Portugal envolveu-se pela primeira vez no projeto em 1996 e, desde 1998, têm vindo a ser realizados estudos em estabelecimentos de ensino do nosso país através de uma equipa (que integra o projeto *Aventura Social*¹¹⁶) da Faculdade de Motricidade Humana (Universidade Técnica de Lisboa) sob a coordenação de Margarida Gaspar de Matos.

¹¹⁵Estudo promovido pela OMS e, no nosso país, sob a coordenação geral de Margarida Gaspar de Matos e da equipa do Projecto *Aventura Social* (da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa).

¹¹⁶Projeto iniciado em 1987. Cf. sítio do projecto na Internet - <http://aventurasocial.com/>

Na edição de 1998, responderam ao questionário do *HBSC* um total de 6 903 alunos a frequentar 191 estabelecimentos de ensino nacionais. Foram inquiridos alunos do 6.º (representando 34,9% do total da amostra), 8.º (37,5%) e 10.º ano de escolaridade (27,6%), com idades aproximadas de 11, 13 e 16 anos. 53% dos respondentes eram do sexo feminino e 47% do masculino.

Para as questões que versavam o estudo específico dos comportamentos de *bullying*, em que as autoras optaram pela utilização do termo *provocação* que, segunda as mesmas (Carvalhosa *et al.*, 2001: 526; Matos & Carvalhosa, 2001: 3), ocorre “quando um aluno (mais velho ou mais forte) ou um grupo de alunos, disseram coisas desagradáveis a outro ou gozaram com ele de uma forma que ele não gostou”. Acrescentam que “não se considera provocação quando dois alunos da mesma idade ou tamanho se envolveram numa discussão ou briga”.

A percentagem de alunos que mencionou *nunca* ter tido qualquer tipo de envolvimento, ora na qualidade de agressor ou de vítima situa-se nos 63,8% (55,5% de rapazes; 72,4% de raparigas) e nos 52,6% (43,7% e 62,2%), respetivamente.

A pesquisa permitiu, por outro lado, apurar que 36,2% dos jovens tinha estado envolvido em *provocações* na qualidade de *agressor* em pelo menos *uma ocasião*, sucedendo o mesmo com perto de metade dos inquiridos (47,4%), mas na posição de vítimas de pelo menos um ataque. As percentagens baixavam consideravelmente no caso dos que se terão envolvido de forma mais gravosa – *provocação intensa*¹¹⁷ (*várias vezes por semana*, configurando no nosso entender as situações que se aproximam mais do fenómeno de *bullying*) para 1,6% dos sujeitos no primeiro caso; 3,9% para os ofendidos. Para as agressões concretizadas ou sofridas *diversas vezes por mês* (*‘provocação regular’* de acordo com as responsáveis pelo estudo), as taxas situam-se nos 10,6% e 15,5%.

Confrontando os dados no que diz respeito ao género dos inquiridos, a pesquisa confirmou que as vítimas e os autores das *provocações* pertenciam maioritariamente ao sexo masculino em qualquer um dos anos de escolaridade e/ou das faixas etárias. Segundo Matos *et al.* (2001: 1), o grupo que engloba os rapazes com 13 anos parece envolver-se com mais frequência nos comportamentos violentos, sendo que o grupo dos mais novos (11 anos) apresenta os maiores riscos de vitimação.

Constatou-se, ainda, a este propósito que os níveis de vitimação vão decrescendo gradualmente do 6.º para o 8.º ano (de 19,6% para 16,9% nas sofridas *diversas vezes por mês*; de 6,3% para 3,7% *várias vezes por semana*) e de forma mais acentuada do 8.º para o 10.º ano (de 16,9% para 8,7% e de 3,7% para 1,3%, respetivamente. Por idades, de 1,5% no grupo dos

¹¹⁷Cf. Matos *et al.* (2009b: 33; 2009c: 104).

alunos com 11 anos para 1,4% nos de 16 anos; descida mais acentuada nos índices de vitimação – de 6,0% (11 anos) para 1,7% (Matos *et al.*, 2001: 62).

Verificada tendência idêntica (diminuição expressiva das taxas) para as agressões – de 13,4% no 6.º ano para 6,5% no 10.º (provocou *várias vezes por mês*) e de 6,3% para 1,3% (*várias vezes por semana*).

Quatro anos mais tarde (2002), foram inquiridos na 2.ª participação portuguesa no estudo *HBSC* um total de 6131 jovens (51% do sexo masculino e 49% do feminino), matriculados no 6.º, 8.º e 10.º ano em 135 estabelecimentos de ensino público e com idades compreendidas entre os 10 e 17 anos (Matos *et al.*, 2004: 2; Matos & Gonçalves, 2009: 7).

Comparativamente com os dados proporcionados pela primeira edição do estudo relativos a Portugal, verificamos uma estabilização na percentagem total de jovens que respondeu *nunca ter agredido* – 63,8% (em 1998) e 63,4% (em 2002), com uma ligeira alteração no que diz respeito ao género dos sujeitos – diminuição no grupo das raparigas e sentido inverso no caso dos rapazes – de 72,4% para 68,2% no primeiro caso; de 55,5% para 59,6% no segundo.

Relativamente aos alunos que afirmaram *nunca terem sido objeto de agressão* – uma ligeira redução (de cerca de 1,9%) na percentagem total de adolescentes (de ambos os sexos) face ao verificado no estudo anterior (de 52,6% para 50,7% – 47,4% dos rapazes e 56,9% das raparigas).

Para as agressões *perpetradas* ou *sofridas* com uma frequência *moderada* – *diversas vezes por mês* – atesta-se, no primeiro caso, uma manutenção dos valores (10,6% e 10,9%); em sentido contrário, regista-se uma descida significativa no que diz respeito às ofensas sofridas (de 15,5% em 1998 para 6,3% em 2002).

No caso das situações mais gravosas – ocorridas *diversas vezes por semana* – de 1998 para 2002 assinala-se um aumento significativo (traduzidas numa quase duplicação) das percentagens de envolvimento – de 1,6% para 4,0% (no caso das agressões) e de 3,9% para 7,7% (agredidos).

Se adicionados os valores apresentados para os últimos dois contextos (*diversas vezes por mês/diversas vezes por semana*) passamos a assinalar uma ligeira diminuição em ambos os casos – de 12,2% para 10,6% nos agressores e de 19,4% para 18,6% nos agredidos.

Registe-se ainda um ligeiro aumento na percentagem de jovens agressores (no que concerne as situações mais gravosas) do 6.º para o 8.º ano de escolaridade (de 6,7% para 7,4% – *diversas vezes por mês*; de 3,9% para 4,6% – *diversas vezes por semana*), seguindo-se uma redução do 6.º para o 10.º ano (de 7,4% para 4,5% e de 4,6% para 3,6%, respetivamente).

Quanto às percentagens de agredidos, confirma-se uma descida constante nos níveis de vitimação *intensos* (várias vezes por semana) do 6.º (6,3% em 1998 e 9,8% em 2002) para o 8.º ano de escolaridade (3,7% e 7,6%) e para o 10.º (1,3% e 4,5%).

Na comparação por género e idade dos envolvidos (entre 2002 e 1998) verificamos que se confirma a tendência apresentada em diversos estudos, ou seja os sujeitos mais diretamente envolvidos nas provocações (sejam eles agressores ou vítimas) continuam a pertencer maioritariamente ao grupo dos adolescentes do sexo masculino independentemente da idade ou do ano de escolaridade frequentado.

De acordo com Matos *et al.* (2009b: 33; 2009c: 104), o estudo efetuado em 2002 permitiu igualmente apurar os tipos de *bullying* mais frequentes entre os estudantes portugueses. Em primeiro lugar, surgiram as situações de *gozo, insulto e troça* (26,1% dos casos), seguindo-se os *comentários* ou *gestos ordinários*, e/ou *piadas de carácter sexual* (14,3%) e depois formas de *exclusão intencional social* ou *de atividades* (13,1%).

Entraram na 3.ª edição do estudo em Portugal 4877 alunos (2417 rapazes – 49,6% – e 2460 raparigas – 50,4%), distribuídos da seguinte forma no que toca ao nível etário e ao ano de escolaridade frequentado: 1040 (21,3%) com 11 anos, 1475 (30,2%) com 13, 1615 (33,1%) com 15 e 747 (15,3%) com 16 ou mais anos de idade.

59,2% de estes alunos (55,4% rapazes e 63,2 raparigas) referiu nunca ter tido um envolvimento em comportamentos agressivos enquanto vítima ao passo que o mesmo sucedeu com 63,8% (58,4% e 69,6%), mas na qualidade de ofensores.

Para as agressões sofridas ou exercidas com uma periodicidade correspondente a *diversas vezes por mês*, 9,6% dos respondentes admitiu ter sido objeto de *provocação* com esta frequência (11,5% do sexo masculino e 7,7% do feminino). A percentagem baixa ligeiramente para os 8,0% no que diz respeito aos agressores (9,9% e 6,1%, respetivamente).

Os casos de maior severidade – agressões sofridas *diversas vezes por semana* – foram admitidos por 4,6% da totalidade dos sujeitos – 4,4% (masculino) e 5,0% (feminino) – sendo curiosamente das poucas situações onde os índices de envolvimento apresentam valores mais elevados para o grupo das raparigas. Em sentido contrário, apenas 3,0% dos respondentes (3,7% e 2,3%) admitiu ter agredido outro aluno com esta frequência.

Comparativamente com os dados anunciados na edição que antecedeu esta em 2002, regista-se uma redução generalizada dos níveis de envolvimento dos jovens estudantes portugueses, com particular relevância para o grupo de sujeitos que referiu ter sido objeto de provocação mais severa – *diversas vezes por semana* (7,7% para 4,6%). Contrariando esta tendência positiva, saliente-se o aumento na percentagem de adolescentes (dos dois sexos) que confessou ter atuado como agressor *duas ou mais vezes por mês* (de 6,3% em 2002 para 8,0%).

Integraram a última edição do *HBSC* (realizada em 2010) um total de 43 países. Portugal incluiu no seu estudo 5050 jovens (2407 rapazes e 2643 raparigas) de 139 estabelecimentos do ensino básico com 11, 13 e 15 anos de idade a frequentar o 6.º (1556 – 30,8%), 8.º (1594 – 31,6%) e 10.º anos (1900 – 37,6%).

No que diz respeito às condutas violentas e aos comportamentos de provocação/*bullying*, verificamos que 63,4% dos alunos portugueses inquiridos mencionaram *nunca* terem sido objeto de ofensas nos dois meses que precederam a aplicação do questionário, sendo que, por outro lado, 68,2% confessaram igualmente *nunca* o terem feito na qualidade de agressores (Matos *et al.*, 2011b: 90). 32,1% dos sujeitos indicou ter sido vitimado *uma vez por semana* e 4,6% *várias vezes* durante o mesmo período. No papel contrário, 29,1% agrediu um par *uma vez por semana* e 2,7% *fê-lo em várias ocasiões*.

No que diz respeito ao fator género (Matos *et al.*, 2011b: 90), o estudo confirma (mais uma vez) a predominância dos rapazes tanto no papel de vítima como no de agressor (36,9% agredidos *uma vez por semana* nos últimos dois meses contra 27,7% de jovens do sexo feminino; 5,3% e 3,9%, respetivamente, *várias vezes por semana* durante o mesmo período; e 35,4% na qualidade de agressores contra 23,4% *uma vez por semana* e 3,7% contra 1,8% *várias vezes por semana*).

Quanto ao nível de escolaridade que os sujeitos frequentam, sobressai o 8.º ano como etapa onde os alunos simultaneamente admitiram terem sido agredidos e assumido mais intensamente o papel de agressores (42,4% contra 38,9% do 6.º ano e 29,5% do 10.º ano vitimados pelo menos uma vez por semana; 38,3% provocaram contra 30,8% do 6.º ano e 27,1%).

O estudo *HBSC* de 2010 procurou, ainda, analisar a postura dos adolescentes portugueses enquanto *observadores* das agressões. 59,4% dos estudantes admitiu ter presenciado situações de provocação na sua escola. Questionados sobre o modo como (re)agiram perante essas agressões, uma percentagem significativa dos sujeitos (61,9%) admitiu não ter assumido qualquer tipo de atitude, tendo-se inclusivamente afastado do local. 54,8% mencionou igualmente não ter atuado, mas ficou a observar e 10,7% até incitou o agressor.

Alguns jovens, no entanto, assumiram uma posição em defesa do agredido – menos de metade (43,4%) procurou acudir de forma direta prestando apoio à vítima; 21,3% procurou a ajuda de um adulto.

Por fim, o estudo identificou igualmente os locais (da escola) onde os jovens testemunharam as agressões (Matos *et al.*, 2011b: 93). Uma larga percentagem (56,0%) das *provocações* decorreu no espaço do recreio, 30,8% *à volta da escola*, 27,0% nos corredores e/ou escadas, 24,0% na sala de aula, 19,3% nos espaços desportivos, 14,5% nas casas de banho, 10,1% no refeitório e, ainda, 7,0% noutras zonas.

A informação sintetizada no quadro n.º 14 permite constatar que, desde a primeira participação de Portugal no estudo *HBSC*, os dados respeitantes ao envolvimento dos nossos adolescentes em situações de *provocação* tem vindo a sofrer uma evolução positiva na medida em que se tem registado uma redução progressiva e sistemática da percentagem de jovens agressores e agredidos. Saliente-se ainda neste particular que:

1. A percentagem de alunos que respondeu *nunca* ter sido provocado registou um aumento (com particular incidência a partir de 2006) de 52,6% (43,7% dos inquiridos do sexo masculino; 62,2% do feminino) em 1998 para 63,4% (57,8% e 68,4%) em 2010;

2. O índice de jovens que mencionou nunca *ter provocado* um colega estabilizou nas três primeiras edições do estudo (aproximadamente 63% dos adolescentes), idenitificando-se um aumento mais expressivo em 2010 (68,2%);

3. Os níveis de *provocação regular* – para as ações verificadas com uma frequência de *duas vezes ou mais por mês, nos últimos dois meses* – no que toca à percentagem de alunos vitimados – mostraram uma tendência para cair abaixo dos 10,0% nos estudos de 2002 e 2006, registando-se uma redução de 15,5% em 1998 para 10,9% quatro anos depois e para 9,6% em 2006;

4. Nas situações de *provocação intensa* – *mais de duas vezes por semana, nos últimos dois meses* – os valores globais cifram-se abaixo dos 5% . No entanto, foi verificado um aumento de 1998 para 2002 nas *ofensas sofridas* e nas *agressões* (3,9% para 7,7% e 1,6% para 4,0%); de 2002 até 2010, registo de uma redução no caso dos atos perpetrados (de 4,0% para 3,0% e 2,7%); no que toca às vítimas, assiste-se a uma redução de 2002 para 2006 (de 7,7% para 4,6%) e estabilização neste valor em 2010;

5. A comprovação de um maior envolvimento por parte dos rapazes como principais atores (ativos ou passivos) em qualquer um dos contextos objeto de análise;

6. A confirmação do 8.º ano (e, por conseguinte, do grupo de jovens com 13 anos de idade) como período de *maior risco* para os alunos no que toca a um provável envolvimento em atos de provocação; o 10.º ano surge, por outro lado, como a etapa que parece oferecer menor risco.

Quadro n.º 14 Quadro resumo da participação portuguesa nos estudos *HBSC*

Ano	Amostra						% de alunos que nunca		Duas ou mais vezes por mês, nos últimos dois meses			Mais do que duas vezes por semana, nos últimos dois meses		
	Alunos	Escolas	Sexo		Idades	Ano de escolaridade	foi provocado	provocou	% de alunos envolvidos como vítimas ou agressores (1+2)	% de agressores (1)	% de vítimas (2)	% de alunos envolvidos como vítimas ou agressores (3+4)	% de agressores (3)	% de vítimas (4)
			SM	SF										
1998	n = 6903	n = 191	47,0%	53,0%	11-n=1063 (15,4%) 13-n=2264 (32,8%) 15-n=2292 (33,2%) +16-n=1284 (18,6%)	6.º - n=2409 (34,9%) 8.º - n=2589 (37,5%) 10.º - n=1905 (27,6%)	52,6% 43,7% (SM) 62,2% (SF)	63,8% 55,5% (SM) 72,4% (SF)	26,1% 32,8% (SM) 18,2% (SF)	10,6% 13,8% (SM) 7,2% (SF)	15,5% 19,0% (SM) 11,6% (SF)	5,5% 7,3% (SM) 3,6% (SF)	1,6% 2,5% (SM) 0,8% (SF)	3,9% 4,8% (SM) 2,8% (SF)
2002	n = 6131	n = 135	49,0%	51,0%	11-n=1952 (31,8%) 13-n=2105 (34,3%) +15-n=2074 (33,8%)		50,7% 47,4% (SM) 56,9% (SF)	63,4% 59,6% (SM) 68,2% (SF)	17,2% 20,9% (SM) 12,1% (SF)	6,3% 7,8% (SM) 4,5% (SF)	10,9% 13,1% (SM) 7,6% (SF)	11,7% 14,6% (SM) 8,1% (SF)	4,0% 5,8% (SM) 2,3% (SF)	7,7% 8,8% (SM) 5,8% (SF)
2006	n = 4877	n = 136	49,6%	50,4%	11 - n=1040 (21,3%) 13 - n=1475 (30,2%) 15 - n=1615 (33,1%) +16 - n=747 (15,3%)	6.º - n=1546 (31,7%) 8.º - n=1740 (35,7%) 10.º - n=1591 (32,6%)	59,2% 55,4% (SM) 63,2% (SF)	63,8% 58,4% (SM) 69,6% (SF)	17,6% 21,4% (SM) 13,8% (SF)	8,0% 9,9% (SM) 6,1% (SF)	9,6% 11,5% (SM) 7,7% (SF)	7,6% 8,1% (SM) 7,3% (SF)	3,0% 3,7% (SM) 2,3% (SF)	4,6% 4,4% (SM) 5,0% (SF)
2010	n = 5050	n = 139	47,7%	52,3%		6.º - n=1556 (30,8%) 8.º - n=1594 (31,6%) 10.º - n=1900 (37,6%)	63,4% 57,8% (SM) 68,4% (SF)	68,2% 60,9% (SM) 74,8% (SF)	61,2% * 72,3% (SM) 51,1% (SF)	29,1% * 35,4% (SM) 23,4% (SF)	32,1% * 36,9% (SM) 27,7% (SF)	7,3% 9,0% (SM) 5,7% (SF)	2,7% 3,7% (SM) 1,8% (SF)	4,6% 5,3% (SM) 3,9% (SF)

* uma vez por semana

Fonte: Matos et al. (2009b: 32-33; 2009c: 122; 2006)

1.12. Síntese de trabalhos realizados em Portugal

Da análise dos estudos portugueses que apresentámos (e cuja síntese incluímos no quadro n.º 15 e anexo n.º 1), podemos relevar os seguintes pontos:

a). As amostras apresentadas nas investigações variam entre os 89 alunos no estudo de Ferreira & Pereira (2001) e os 6200 de Pereira *et al.* (1994).

b). A abrangência geográfica dos trabalhos representa uma parte significativa do território nacional: norte/sul, litoral/interior, meios urbanos/meios rurais.

c). Embora as abordagens sejam igualmente representativas dos diversos níveis de ensino (Ensino Básico e Secundário), verifica-se uma ligeira predominância das que envolvem crianças nos iniciais de escolaridade, nomeadamente as que frequentam o 1.º e o 2.º Ciclo (Pererira *et al.*, 1994; Pereira *et al.*, 1996; Ferreira & Pereira., 2001; Marques, 2001; Pereira *et al.*, 2009a). Refira-se que apenas em dois trabalhos são analisados os comportamentos de alunos do Ensino Secundário; neste caso, o 11.º ano (Costa & Vale., 1998; Martins., 2001).

d). No que diz respeito aos índices de envolvimento e/ou não envolvimento dos sujeitos, refira-se que:

- os níveis de vitimação superam os de agressão;
- as taxas de vitimação apresentam os valores mais reduzidos e elevados – 14,3% e 34,2% no estudo efetuado por Marques (2001), devendo ser considerada a especificidade da abordagem; contudo, e em termos globais, os níveis anunciados situam-se entre os 17,2% (Seixas, 2006) e os 24,2% (Pereira *et al.*, 2009) e 25% (Ferreira & Pereira, 2001);
- as taxas de agressão apuradas em cinco dos estudos analisados assinalam que os valores variam entre os 16% e os 18,5% (níveis mais graves); o trabalho de Marques (2001) aponta para valores consideravelmente mais baixos;
- apenas um estudo (Seixas, 2006) estima a percentagem de jovens com duplo envolvimento e que rondam os 7,1%;
- as taxas de não envolvimento variam entre os 42,5% (Pereira *et al.*, 1994) e os 57,8% (Seixas, 2006), mas apontam para uma média global aproximada de 50%.

Os resultados apresentam ainda uma grande consistência com a literatura no que diz respeito:

e). Ao perfil dos sujeitos envolvidos como ofensores ou visados, na medida em que se confirma um maior envolvimento por parte dos rapazes em todos os estudos, com particular preponderância no que concerne o papel desempenhado enquanto agressor.

f). Ao perfil dos agressores que por norma são rapazes do mesmo ano de escolaridade frequentados pelas vítimas ou mais velhos e a frequentar anos de escolaridade superiores.

g). À idade dos sujeitos agressores e vítimas, pois verifica-se uma redução gradual dos comportamentos de vitimação (Matos *et al.*, 2001; Martins, 2001; Seixas, 2006) e de agressão (Pereira *et al.*, 1994; Seixas, 2006) ao longo dos anos de escolaridade (tendência explicada pela existência de uma maior consciencialização dos sujeitos e por uma maior capacidade de defesa), sendo esse decréscimo, como relembra Seixas (2006: 253), mais notório e gradual do 7.º ao 9.º ano de escolaridade. Os índices de vitimação parecem ser mais elevados no 1.º Ciclo.

h). Aos tipos de agressão mais recorrentes:

– em cinco dos sete estudos (Pereira *et al.*, 1994; 1996; 2008, Costa & Vale, 1998; Marques, 2001), o *bullying* verbal (*insultar, chamar nomes*) foi assinalado como sendo a forma de agressão mais comum nos jovens de ambos os sexos;

– aparecendo em segundo lugar, a agressão física direta (mais associada ao grupo dos rapazes) em 2 dos 7 estudos (Costa & Vale, 1998; Ferreira & Pereira, 2001); e depois

– a indireta (no caso das raparigas) num dos sete estudos (Martins, 2006).

i). Ao local da escola que apresenta maior risco. Em cinco dos seis estudos que analisaram esta variável, o recreio foi de longe identificado pelos sujeitos como sendo o espaço onde se verificam a maior parte das agressões, sobretudo nos níveis de ensino mais baixos; seguem-se a sala de aula (em quatro estudos) e zonas onde usualmente se concentram e/ou cruzam mais os alunos (caso dos corredores e/ou das escadas);

g). À metodologia adotada pelos autores para a recolha de informação, sendo que na quase totalidade dos estudos se recorreu ao questionário de autopreenchimento (embora se identifiquem diferenças ao nível das frequências/referências temporais utilizadas – *três ou mais vezes nos últimos três meses, três ou mais vezes no último período letivo, algumas / muitas vezes, quase sempre*). Um número assinalável de investigadores aplicou uma versão adaptada do Questionário *Bully/Vítima* de Dan Olweus (ver ponto 3.3.3. do capítulo 4).

Quadro n.º 15 Síntese de trabalhos sobre *bullying* realizados em Portugal

	Amostra / níveis de ensino / Local	Níveis de agressão	Níveis de vitimação	Níveis de não envolvimento	Formas de agressão	Locais de risco
Pereira et al. (1994)	n = 6200 1.º/ 2.º Ciclo Braga / Guimarães	17,4% (3 ou mais vezes / últimos três meses)	22% (3 ou mais vezes / últimos três meses)	42% (vítimas) 46% (agressores)	Verbal (insulto) 37,6%	Recreio (50,8%) Sala de aula (21,6%) Corredores / escadas (18%)
Pereira et al. (1996)	n = 4092 5.º/6.º Ano Braga / Guimarães Lisboa	16% (15,4% - N) (16,0% - S) (3 ou mais vezes / último período letivo)	20% (21,6% - N) (19,3% - S) (3 ou mais vezes / último período letivo)	-----	Verbal (chamar nomes) 54,2% no norte; 44,6% no sul	Recreio (78,2% - N) (73,6% - S) Corredores (31,3% - N) (24,0% - S) Sala de aula (23,0% - N) (16,6% - S)
Costa & Vale (1998)	n = 4925 8.º e 11.º Ano Nível nacional	-----	-----	-----	Física / verbal	Casas de banho (19%) Balneários (17,2%) Recreio (10,4%)
Ferreira & Pereira (2001)	n = 89 JI e 1.º Ciclo Vila Verde	17% (3 ou mais vezes / esta semana)	25% (2 ou mais vezes / esta semana)	51% / 61% ¹¹⁸	Física	Recreio ¹¹⁹
Marques (2001)	n = 112 2.º - 4.º ano Sesimbra	7,2% 1,0% ¹²⁰ (3 ou mais vezes / esta semana)	34,2% 14,3% (2 ou mais vezes / esta semana)	33,4% ¹²¹	Verbal 83,8% / 55,2%	Recreio (47,8%) Sala de aula (25,7%) Corredores / escadas (23,4%)
Martins (2001)	n = 572 7.º, 9.º e 11.º ano Portalegre	18,5% ¹²² (algumas / muitas vezes, quase sempre)	15,7% ¹²³ (algumas / muitas vezes, quase sempre)	-----	Indireta (falam mal de mim) 63% Verbal ('insultam-me e gozam-me') 22%	-----
Seixas (2006)	n = 581 3.º Ciclo Lisboa	17,9%	17,2%	57,8%	-----	-----
Pereira et al. (2008)	n = 387 2.º - 6.º ano Bragança	-----	24,2% (3 ou mais vezes)	52,7%	Verbal (insulto) 25%	Recreio Corredores / escadas Sala de aula

Legenda: N – Norte; S – Sul; JI – Jardim-de-infância

¹¹⁸ Antes e após a intervenção, respetivamente.

¹¹⁹ O estudo/programa de intervenção incidiu especificamente sobre o espaço do recreio.

¹²⁰ Com o recreio vazio e com supervisão e materiais, respetivamente.

¹²¹ Valor apurado em contexto de recreio vazio; 48,5%, com supervisão; 68,8%, com materiais; e 72,4% com supervisão e materiais (Marques, 2001: 188)

¹²² Cálculo efetuado a partir da média das percentagens de vitimação apresentadas (Martins, 2005a: 409).

¹²³ Cálculo efetuado a partir da média das percentagens de agressão apresentadas (Martins, 2005a: 410).

1.13. Trabalhos de pós-graduação realizados em Portugal

Embora cientes das dificuldades que iríamos encontrar e dos riscos em que poderíamos incorrer, tivemos curiosidade em proceder à identificação de estudos sobre a temática do *bullying* em contexto escolar realizados por investigadores portugueses (para a obtenção dos graus académicos de Mestre e Doutor). Para concretizarmos este objetivo, centrámos a(s) nossa(s) pesquisa(s) no *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*¹²⁴ e nos diversos arquivos das instituições de ensino superior públicas e privadas nacionais.

Conseguimos identificar um total de 45 trabalhos (ver quadro n.º 18), sendo 6 (13,3%) dessas investigações resultantes de Teses de Doutoramento e as restantes 39 (86,7%) de Dissertações de Mestrado.

Até ao ano de 2000 (quadro n.º 16), apenas tinha sido defendida uma Tese de Doutoramento (em 1997, por Beatriz Pereira no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho em Braga¹²⁵). Em 2003, Maria José Martins apresentou igualmente uma Tese para obtenção de este grau à *Facultad de Educación da Universidad de Extremadura*¹²⁶ (em Espanha) e dois anos mais tarde é defendida a primeira dissertação de Mestrado sobre o tema por Ana Paula Cunha.

Quadro n.º 16

Número de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento realizadas sobre a temática do *bullying/cyberbullying* por ano

	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutoramento
Até 2000	-	1
2003	-	1
2005	1	-
2006	5	2
2007	5	-
2008	6	1
2009	5	-
2010	6	-
2011	11	1
	39	6

Fonte: Autor

¹²⁴Cf. <http://www.rcaap.pt/>

¹²⁵Rever ponto 1.4. do presente capítulo.

¹²⁶Rever ponto 1.8. do presente capítulo.

A partir de 2006, conseguimos identificar os restantes 42 trabalhos, o que corresponde a um total de 93,3% da investigação produzida a este nível. Este aumento assinalável no número de estudos sobre o *bullying* e/ou *cyberbullying* entre jovens em meio escolar reflete inquestionavelmente o enorme e crescente interesse individual, social e académico perante esta área de estudo resultante, em parte, da forte exposição mediática que, em determinadas ocasiões, lhe é atribuída. Em virtude da complexidade associada ao fenómeno do *bullying* e/ou *cyberbullying*, tem sido notoriamente crescente a motivação nos estudiosos para melhor compreender e aprofundar o conhecimento nesta área.

O quadro n.º 17 mostra que grande parte do trabalho de investigação foi produzido e defendido publicamente em instituições de ensino superior de Lisboa (com 19 estudos), seguindo-se Braga (6), o Porto (5), Coimbra e Aveiro (4 cada). Três Teses de Doutoramento, por sua vez, foram apresentadas fora do país: em Espanha (2 casos) e na Noruega (1).

Quadro n.º 17

Número de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento realizadas sobre a temática do *bullying* por zona do país

	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutoramento
Aveiro	4	-
Braga	5	1
Coimbra	3	1
Covilhã	1	-
Lisboa	19	1
Porto	5	-
Fora de Portugal	-	3
Não especificado	2	-
	39	6

Fonte: Autor

O interesse pelo estudo da temática do *bullying* tem-se estendido para fora do âmbito escolar. No decorrer da nossa pesquisa, identificámos ainda oito trabalhos realizados, desde 2008, sobre o estudo do *bullying* no contexto laboral e prisional (ver quadros n.º 19 e n.º 20).

Quadro n.º 18 Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento realizadas em Portugal sobre a temática do *bullying/cyberbullying* em contexto escolar

Ano	Autor(a)	Orientador(es)	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho	Instituição
1997	Pereira, Beatriz	Neto, Carlos Smith, Peter K.	<i>Estudo e Prevenção do Bullying no Contexto Escolar – Os Recreios e as Práticas Agressivas da Criança</i>	Tese de Doutoramento	Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho – Braga
2003	Martins, Maria José	Castro, Florêncio Díaz-Aguado, Maria José (Co.)	<i>Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar. Variáveis sociodemográficas, psicossociais e sociocognitivas</i>	Tese de Doutoramento	Universidade da Extremadura – Espanha
2005	Cunha, Ana Paula	Gomes, Maria Paula Pereira, Beatriz (Co.)	<i>Bullying. Estudo da variação dos recreios escolares e das práticas agressivas entre crianças do 1º ciclo</i>	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Desporto – Universidade do Porto
2006	Seixas, Sónia	Santos, Eduardo Fischer, Gustave- Nicholas	<i>Comportamentos de Bullying entre Pares Bem Estar e Ajustamento Escolar</i>	Tese de Doutoramento	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra
2006	Marques, Maria Amália	Neto, Carlos	<i>Jogo de luta e bullying no recreio escolar</i>	Tese de Doutoramento	Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa
2006	Branco, Catarina	Salgueiro, Emílio	<i>Crianças intimidantes: estudo exploratório do comportamento agressivo de crianças na idade pré-escolar e escolar</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Lisboa
2006	Brito, Susana Isabel	–	<i>A Educação Física e o bullying na escola: dimensão do bullying nas aulas de EF, em alunos do 1º CEB</i>	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra
2006	Gonçalves, Cristina	Sá, Eduardo	<i>Por detrás do quadro: a realidade dos maus tratos infantis na perspectiva dos professores do primeiro ciclo</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Lisboa
2006	Pacheco, Florinda	Grave-Resendes, Lídia Carmo, Hermano	<i>A Gestão de Conflitos na escola – a mediação como alternativa</i>	Dissertação de Mestrado	Universidade Aberta – Lisboa
2006	Albuquerque, Dulce	–	<i>A prevenção do Bullying e indisciplina no recreio escolar</i>	Dissertação de Mestrado	Universidade Católica
2007	Sá, José Ilídio	Pardal, Luís	<i>Manifestações de Bullying no 3º Ciclo do Ensino Básico – Um Estudo de Caso</i>	Dissertação de Mestrado	Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro
2007	Flores, César	Silva, Carlos Fernandes	<i>Estudo do Bullying em Contexto Escolar numa amostra do 3º ao 9º ano de escolaridade</i>	Dissertação de Mestrado	Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro
2007	Fonseca, Isabel	Veiga, Feliciano	<i>Bullying e Violência Escolar em Países Europeus Elementos Comparativos</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
2007	Ribeiro, Ana Teresa	Delgado, Paulo	<i>O Bullying em contexto escolar – Um estudo de caso</i>	Dissertação de Mestrado	Universidade Portucalense – Porto
2007	Martins, Ana Filipa	–	<i>A escola e a indisciplina: um estudo sobre o bullying no 7.º ano de escolaridade</i>	Dissertação de Mestrado	Universidade Católica

Ano	Autor(a)	Orientador(es)	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho	Instituição
2008	Carvalhosa, Susana	–	<i>Prevention of bullying in schools: an ecological model</i>	Tese de Doutoramento	Faculdade de Psicologia da Universidade de Bergen – Noruega
2008	Carita, Helena	Ornelas, José	<i>Bullying em contexto escolar, participação como método preventivo numa comunidade com história – Quinta do Loureiro, Vale de Alcântara</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Lisboa
2008	Ferraz, Sónia	Pereira, Beatriz Teixeira, Marques (Co.)	<i>Comportamentos de bullying: Estudo numa Escola Técnico – Profissional</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Nacional de Medicina Legal – Faculdade de Medicina da Universidade do Porto
2008	Neves, Marta	Cardoso, Gustavo Ponte, Cristina (Co.)	<i>Crianças e comunicação online: pistas para uma prevenção precoce do risco</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Lisboa
2008	Teixeira, Sónia Raquel	Almeida, Ana Tomás de	<i>Os maus tratos entre pares: um estudo das perceções sociais de alunos no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico</i>	Dissertação de Mestrado	Universidade do Minho – Braga
2008	Lima, Carla	Amado, João	<i>(Des)inclusão das crianças com NEE</i>	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra
2008	Antunes, José Pedro	Correia, Paula	<i>Síndrome de Asperger e o Bullying – Uma realidade escondida</i>	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade da Beira Interior
2009	Almeida, Ana Sofia	Carvalhosa, Susana	<i>Bullies, vítimas, bullies-vítimas e bystanders: a empatia e a regulação emocional da autoeficácia</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Lisboa
2009	Barros, Maria de Nazaré	César, Margarida	<i>Violência Escolar ou Escola Violenta? Contributos da Reflexão para a Administração e Gestão</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
2009	Campos, Mariana	Carvalhosa, Susana	<i>O cyberbullying: natureza e ocorrência em contexto português</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Lisboa
2009	Marques, Floripes	Martins, José Soares	<i>Vinculação e Bullying – Estudo comparativo de crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados</i>	Dissertação de Mestrado	Universidade Fernando Pessoa – Porto
2009	Pinheiro, Luzia	Neves, José Pinheiro	<i>Cyberbullying em Portugal: uma perspetiva sociológica</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto de Ciências Sociais – Universidade do Minho – Braga
2010	Pinto, Deolindo Cabral	Paixão, Paula	<i>Caracterização das práticas agressivas e dos comportamentos de bullying no ensino secundário: exploratório</i>	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra
2010	Rosa, António	Fragateiro, Carlos	<i>A Multimédia na Prevenção do Bullying</i>	Dissertação de Mestrado	Departamento de Comunicação e Arte Universidade de Aveiro
2010	Velez, Maria Fernanda	Veiga, Feliciano	<i>Indisciplina e Violência na Escola: Fatores de Risco – Um estudo com alunos do 8.º e 10.º anos de escolaridade</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
2010	Vicente, Inês	Correia, Isabel	<i>Crença no Mundo Justo, Coping e Bem-estar em vítimas de Bullying</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Lisboa

Ano	Autor(a)	Orientador(es)	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho	Instituição
2010	Rodrigues, Sandra	Moleiro, Carla	<i>Bullying, obesidade e género: um estudo exploratório com jovens dos 8 aos 14 anos</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Lisboa
2010	Rodrigues, Ana Paula	Pereira, Beatriz	<i>Agressividade em crianças: um estudo em contexto pré-escolar</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto da Educação da Universidade do Minho – Braga
2011	Ventura, Pedro	Martinez, Tomás Ortiz, António Amado, João	<i>Incidência e impacto do cyberbullying nos alunos do terceiro ciclo do ensino público português</i>	Tese de Doutoramento	Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada – Espanha
2011	Ramos, Salomé	Pereira, Anabela	<i>Media e Violência: Estudo com Crianças e Jovens</i>	Dissertação de Mestrado	Departamento de Educação – Universidade de Aveiro
2011	Matos, José	Gomes, Maria João	<i>Cyberbullying sobre os professores: uma realidade escondida</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto da Educação – Universidade do Minho – Braga
2011	Sousa, Sílvia	Gomes, Maria João	<i>Cyberbullying: o fenómeno percebido pelos professores</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto da Educação – Universidade do Minho – Braga
2011	Cruz, Ana Catarina	Ponte, Cristina	<i>O cyberbullying no contexto português</i>	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa
2011	António, Ana Raquel	Moleiro, Carla	<i>O Papel Moderador do Suporte Parental e Social nos Efeitos do Bullying Homofóbico nas Consequências Psicológicas para os Jovens</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Lisboa
2011	Gouveia, Sérgio	Veiga Simão, Ana	<i>Bullying Escolar: Os Observadores e o seu Papel Supremo no Término deste Fenómeno</i>	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa
2011	Souza, Sidclay	Veiga Simão, Ana	<i>Cyberbullying: Estudo exploratório sobre as perspetivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses</i>	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Psicologia Universidade de Lisboa
2011	Alves, Ana Maria	Nogueira, João	<i>A auto-eficácia dos alunos no ensino básico e o fenómeno do bullying</i>	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
2011	Santos, Elisabete	Veiga, Feliciano	<i>Empatia e Bullying, em alunos do 4.º e do 6.º ano</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto de Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
2011	Meque, Maria de Lourdes	Salvaterra, Fernanda	<i>Agressão entre Pares (Bullying) e Vitimação em Contexto Escolar</i>	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa
2011	Saúde, Ana Catarina	Simões, Carlos	<i>Bullying e Bem-estar Psicológico em Alunos dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário</i>	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa

Fonte: Autor

– Estudo do *bullying* em contexto do trabalho

Quadro n.º 19 Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento realizadas em Portugal sobre a temática do *bullying* em contexto laboral

Ano	Autor(a)	Orientador(es)	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho	Instituição
2008	Vicente, Ângelo	D'Oliveira, Teresa	<i>No Trabalho ou na Arena? Dimensionalidade do Domínio Agressão em Contexto de Trabalho</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Lisboa
2009	Araújo, Manuel	McIntyre, Teresa McIntyre, Scott (Co.)	<i>Preditores Individuais e Organizacionais de Bullying no Local de Trabalho</i>	Tese de Doutoramento em Psicologia	Universidade do Minho – Escola de Psicologia – Braga
2009	Conde, Marisa	Duarte, Henrique	<i>Quando Ver é Tão Penoso Como Sentir: Diferenças na Perceção e nas Estratégias de Coping de Testemunhas e Vítimas de Bullying no Local de Trabalho</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa Lisboa
2009	Esteves, Christine	Duarte, Henrique	<i>Bullying: Não Há Só Uma Vítima – Efeitos Sobre Vítimas, Testemunhas, Stress, Satisfação, Desempenho e Conciliação Trabalho – Família</i>	Dissertação de Mestrado	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa Lisboa
2010	Verdasca, Ana	Pereira, António Ferreira, José	<i>Assédio Moral no Trabalho – Uma Aplicação ao Sector Bancário Português</i>	Tese de Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações	Instituto Superior de Economia e Gestão Universidade Técnica de Lisboa
2011	Esteves, Diana	Carvalho, Catarina	<i>Mobbing: Algumas considerações sobre a sua duração</i>	Dissertação de Mestrado	Universidade Católica Portuguesa – Porto
2011	Martins, Regina	Couvaneiro, Conceição	<i>Relação entre percepção de género e incidência de mobbing nas organizações</i>	Dissertação de Mestrado	Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa

Fonte: Autor

– Estudo do *bullying* em contexto prisional

Quadro n.º 20 Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento realizadas em Portugal sobre a temática do *bullying* em contexto prisional

Ano	Autor(a)	Orientador(es)	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho	Instituição
2010	Amaral, Judite	Jólluskin, Glória	<i>Comportamentos Antissociais na prisão: análise de medidas disciplinares numa amostra de reclusas</i>	Dissertação de Mestrado	Universidade Fernando Pessoa – Porto

Fonte: Autor

2. No Reino Unido

Inglaterra

2.1. Estudo realizado por Smith e Whitney (1990)

Em 1990, foi levado a cabo por Peter Smith e Irene Whitney o estudo mais extensivo sobre *bullying* jamais realizado no Reino Unido, e que contou com o suporte financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian (Sharp & Smith, 1995: 3; Smith, 1999: 72). Recorrendo a um questionário adaptado de Olweus, Smith e Whitney inquiriram um total de 6758 alunos (2623 a frequentar o Ensino Primário e 4135 o Secundário) sobre as suas experiências no que concerne o *bullying*.

Os resultados mostraram genericamente que os níveis de *bullying* nas escolas primárias rondavam os 19% da população estudantil, sendo o universo abrangido no Ensino Secundário assinalavelmente inferior – cerca de 8% dos alunos.

27% das crianças a frequentar o ensino primário mencionaram já terem sido vítimas de *bullying* (*algumas vezes* ou mais frequentemente), o mesmo acontecendo com 10% dos jovens do Ensino Secundário. Do grupo dos respondentes mais novos vitimados (27%), 10% afirmou ter sido objeto de agressão *uma ou mais vezes por semana*; 4% dos mais velhos assegurou tê-lo sido igualmente com a mesma frequência. Verificou-se existir uma tendência para que os incidentes de *bullying* diminuíssem, de forma gradual e consistente, em cerca de 15% por ano de escolaridade à medida que os alunos iam ficando mais velhos.

No que diz respeito ao envolvimento dos sujeitos na qualidade de agressores (Smith, 1999: 72), 12% das crianças do Ensino Primário admitiu ter agredido outro colega *algumas vezes* ou mais frequentemente; um terço destes alunos fê-lo pelo menos *uma vez por semana*. Para os alunos do nível Secundário, os índices baixaram para 6% e 1%, respetivamente, confirmando-se, aqui também, uma redução dos atos à medida que vai aumentando o nível de escolaridade.

Os dados mostraram ainda que os rapazes assumem mais o papel de agressor (*bully*) do que as raparigas; que os rapazes eram predominantemente agredidos por rapazes da mesma turma (no ensino primário) ou de outra turma – mas do mesmo ano de escolaridade (no secundário), ao passo que as raparigas eram acometidas tanto por rapazes como raparigas. Os rapazes socorreram-se, por outro lado, de formas mais violentas para exercerem o seu poder.

Quanto aos tipos mais usuais de *bullying*, o *insulto*, o *bater* e o *ameaçar* foram, por ordem decrescente de frequência, os modos de agressão mais mencionados por todos os participantes no estudo. Indiferentemente do nível de ensino, os rapazes foram mais frequentemente objeto de ofensas físicas ou de ameaças ao passo que, no caso das raparigas, as

agressões indiretas – a *difusão de rumores* ou o *não ter alguém com quem falar* – assumem especial relevância.

Cerca de 75% do *bullying*, por outro lado, aconteceu no recreio no caso do Ensino Primário. Para os alunos mais velhos, este espaço surge igualmente como o cenário de maior risco na escola, seguindo-se o espaço da sala de aula e os corredores.

2.2. Estudo realizado por Glover, Glough, Johnson e Cartwright (2000) em Inglaterra

Mais recentemente (2000), uma equipa de investigadores (Glover, Glough, Johnson & Cartwright) do Departamento de Educação da Universidade de Keele¹²⁷, em Staffordshire (região de West Midlands), liderou uma investigação em 25 estabelecimentos do Ensino Secundário procurando avaliar a incidência dos comportamentos de *bullying* nesse nível de ensino, o impacto desses comportamentos no desenvolvimento dos jovens e, por fim, a eficácia da implementação de estratégias anti-*bullying* (Glover *et al.*, 2000).

O estudo abrangeu 4700 alunos, entre os 11 e os 16 anos de idade, a quem foi aplicado um questionário que não aludia diretamente ao *bullying*. Complementarmente, foram igualmente entrevistados 115 alunos de 17 escolas participantes no estudo.

Os dados revelaram que 49,5% dos alunos foram objeto de agressão física *uma a três vezes*, 13,5% *quatro a seis* e 5,2% *mais do que sete* (situação catalogada como ‘*séria*’ segundo os autores do estudo). De acordo com a definição que preconizamos, consideramos, efetivamente, que 18,7% dos alunos foram alegadamente objeto de *bullying*. 31,8% dos alunos mencionou *nunca* ter sido agredido. No que diz respeito aos agressores, 54,1% admitiu tê-lo feito entre *uma a três vezes*, 14,8% *quatro a seis* e 6,1% *mais do que sete*; ou seja, 20,9% dos alunos confessou ter assumido o papel de *bully*.

As formas de agressão mais assinaladas nas respostas dadas pelos jovens dizem respeito a tipos de *bullying* direto – *empurraram-me* (67% dos respondentes de ambos os sexos), *bateram-me* (51% dos rapazes), *pregaram-me uma rasteira* (41% dos alunos e 28% das alunas) e *pontapearam-me* (35% e 22%, respetivamente). Assume destaque, por outro lado, *o ameaçar com violência* (35% dos questionados – 40% do sexo masculino e 29% do feminino). O estudo comprovou que as raparigas apresentam comportamentos menos violentos no que toca às formas de *bullying* físico; no entanto, as entrevistas parecem indiciar que quando as mesmas se envolvem em confrontos mais diretos, estes assumem considerável gravidade. As raparigas recorrem mais frequentemente à agressão de pendor físico nas fases iniciais da adolescência.

¹²⁷Cf. <http://www.keele.ac.uk/>

O *bullying* direto verbal assume igualmente considerável relevância nas relações entre os estudantes envolvidos na investigação. As provocações e as ofensas orais (*chamaram-me nomes*) afetaram cerca de 24% dos inquiridos ao passo que a *propagação de mentiras* atingiu aproximadamente 22% dos jovens.

Os locais onde ocorrem o maior número dos conflitos entre alunos circunscrevem-se, na maior parte dos casos, aos espaços onde a supervisão dos adultos assume menor visibilidade – no caso, áreas envolventes da escola, recreios/campos de jogos ou corredores. 45% dos jovens foram efetivamente objeto de agressão nos recreios/campos de jogos, sendo que os rapazes parecem estar claramente mais expostos nestas áreas; para as raparigas, os corredores da escola assumem maior perigosidade.

Questionados sobre que tipo de reação adotam em caso de agressão ou de ameaça, 54% dos adolescentes admitiu fazer diretamente frente ao ofensor, 37% relatou o sucedido a uma terceira pessoa, 24% procurou posteriormente evitar esse mesmo local e 16% confessou manter-se em silêncio. Dos que referiram partilhar a experiência com uma terceira pessoa, 61% fê-lo ao amigo mais próximo, 26% ao Diretor de Turma e 44% a um dos pais.

Quanto à postura dos docentes perante a tomada de conhecimento de uma agressão, 13% dos alunos expressou pouca confiança numa efetiva intervenção, considerando, por isso, que os professores não valorizariam suficientemente o incidente (9% afirmou que nada aconteceria ao agressor; para 17%, esta abordagem iria agravar ainda mais o relacionamento com o outra parte). Esta perceção, por parte das vítimas, de que uma eventual intervenção do professor poderia produzir efeitos contrários aos esperados pode ser indiretamente compreendida quando somente 48% dos participantes acredita que o agressor seria punido e 37% admite que ele seria expulso. Em suma, apenas cerca de metade dos alunos acredita que a interferência direta dos docentes iria resolver, de forma eficaz, o conflito existente.

Escócia

2.3. Estudo realizado por Mellor (1989)

Em Fevereiro e Março de 1989, foi efetuado um estudo exploratório (patrocinado pelo *Scottish Office*¹²⁸) em dez escolas secundárias públicas da Escócia com o duplo objetivo de identificar variações na incidência do *bullying* nos estabelecimentos de ensino do país e, por outro lado, descrever boas práticas aplicadas no sentido de combater a problemática.

¹²⁸Departamento do governo do Reino Unido entre 1985 e 1999 tutelado pelo Secretário de Estado para a Escócia. Em 1999, com a constituição do Parlamento Escocês, as competências daquele órgão foram transferidas para o governo deste país.

942 alunos de cada um dos quatro anos (1.º ao 4.º¹²⁹) responderam a um questionário (25% por cada ano), tendo cerca de 50% declarado que fora vítima de *bullying* na escola pelo menos *uma ou duas vezes* ao longo do seu percurso académico (Mellor, 1997b). 44% dos respondentes, por seu turno, admitiu ter agredido outro aluno durante o mesmo período ao passo que 32% referiu nunca ter vivenciado qualquer situação de *bullying*, tanto na qualidade de agressor como na de vítima. Um número substancialmente mais reduzido de jovens (3%) mencionou ter assumido este duplo papel ao longo da sua vida escolar.

Com o intuito de recolher dados mais precisos sobre a verdadeira extensão do problema, a investigação procurou encurtar e delimitar o horizonte temporal das vivências experimentadas pelos jovens. Deste modo, os alunos foram interrogados sobre a frequência com que se envolveram em *bullying* desde o Natal, isto é relativamente a um período mediando as seis a dez semanas (dezembro a fevereiro/março). Não foram consideradas como comportamentos de *bullying* as respostas em que os alunos assinalaram ter agredido ou sofrido agressão *uma ou duas vezes*.

Assim, cerca de 6% dos alunos afirmou ter sido objeto de agressão ao longo de este período, enquanto 4% assumiu ter acometido outros jovens *pelo menos uma vez por semana*. Os rapazes sofreram globalmente o maior número de agressões (8% no 1.º ano do ensino secundário, 8% no 2.º, 8,3% no 3.º e 4% no 4.º; 8,1%, 7,8%, 6,2% e 0,2% para as raparigas, respetivamente). Constatou-se, por outro lado, uma diminuição gradual nos índices de vitimação à medida que os níveis etários vão aumentando.

O estudo permitiu ainda identificar o perfil do agregado familiar dos grupos de alunos mais suscetíveis de serem agredidos (física ou psicologicamente) pelos seus pares (Mellor, 1999: 97). Por um lado, foram referenciados os sujeitos que viviam apenas com o pai; por outro, aqueles que coabitavam com alguém que não os progenitores. Os jovens oriundos de famílias numerosas, por exemplo, apresentavam maiores probabilidades de serem rejeitados pelos colegas na escola. Não foi encontrada uma correlação consistente entre a origem social dos participantes e um maior risco de se envolverem no *bullying* na qualidade de vítimas.

No que toca aos agressores, os rapazes continuam também aqui a assumir um papel de maior relevância comparativamente com as raparigas. A idade crítica, no caso dos alunos, parece registar-se no 4.º ano (15 anos de idade), com 12% dos respondentes a assumirem o papel de *bully*; nas raparigas, a fase mais crítica assinala-se logo no 1.º ano com 4% de intervenientes. Os inquiridos com três ou mais irmãos ou, ainda, os que não viviam com os pais envolviam-se mais recorrentemente nas agressões assumindo este papel.

A investigação (Mellor, 1999: 98) procurou igualmente identificar os locais na escola, ou mesmo na sua periferia, que apresentavam maior risco para a população estudantil. O recreio

¹²⁹A entrada no Ensino Secundário ocorre por volta dos 11 ou 12 anos de idade e assumem carácter obrigatório ao longo de quatro anos, sendo os 5.º e 6.º anos opcionais.

foi apontado pelas vítimas como o espaço de maior perigosidade (44% dos casos), seguindo-se a sala de aula (28%), as zonas circundantes à escola (15%), os corredores/as casa de banho (8%) e, por fim, o percurso de e para as aulas (4%).

Por fim, quando questionados sobre a pessoa (ou pessoas) a quem relataram a agressão de que foram alvo, cerca de metade das vítimas tinha ocultado os factos de terceiros. Dos que partilharam a ofensa, 47% fizeram-no a um dos pais e 31% a um professor.

País de Gales

2.4. Estudo realizado por Starkey (2009)

O primeiro trabalho sobre os comportamentos de *bullying* desenvolvido, a nível nacional, no País de Gales aconteceu em 2009 a pedido do governo galês – *Welsh Assembly Government* (Starkey, 2009). A pesquisa abrangeu 7398 estudantes do 4.º, 6.º, 7.º e 10.º anos de 167 estabelecimentos de ensino, que responderam a um questionário de autopreenchimento, devidamente adaptado no caso dos alunos mais novos.

15% das crianças deste nível inicial mencionou ser objeto de agressão *a toda a hora*. No caso dos alunos do 6.º ano, 32% afirmou ter sido vítima de *bullying* nos dois meses que antecederam o preenchimento do inquérito; no 7.º, terão sido 30%; no 10.º, os índices baixaram para metade – 15%.

Em qualquer um dos quatro níveis de ensino, o *bullying* direto verbal – *chamar-me nomes feios e ofensivos* – representou o tipo de ofensa mais comum, seguindo-se as agressões de ordem física – *bateram-me, pontapearam-me, empurraram-me* – que, por seu turno, declinaram gradualmente com o aumento da idade dos inquiridos. Segundo Starkey (2009: 2-3), um grupo reduzido de alunos (17% do 6.º ano; 15% do 7.º; 11% do 11.º) assinalou ter sido magoado por via das Tecnologias de Informação e Comunicação – nas redes sociais na Internet, através do correio eletrónico ou com recurso ao telemóvel.

Independentemente do ano de escolaridade frequentado, as raparigas surgiram igualmente como o alvo preferencial no que diz respeito às formas de *bullying* indireto *tradicional*, com destaque para as *mentiras* ou para a *disseminação de rumores*. Os rapazes, em sentido oposto, envolveram-se mais em episódios de agressão física direta.

18% dos alunos mais novos e 11% dos que frequentavam o 10.º ano referiram que, na qualidade de agressores, agiram em conjunto com outros jovens, sendo que aqueles que o fizeram sozinhos representavam aproximadamente 7% dos inquiridos (Starkey, 2009: 3).

Por fim, pretendeu-se identificar os locais dentro das escolas propícios a uma maior conflitualidade entre alunos, tendo sido nos anos de escolaridade mais baixos apontado o

recreio/campo de jogos claramente como espaço mais sensível; para os alunos mais velhos (a frequentar o 10.º ano), a sala de aula destacou-se dos demais contextos.

Irlanda do Norte

2.5. Estudo realizado por Collins, McAleavy & Adamson (2000)

Collins, McAleavy & Adamson (2004) estudaram, em 2000, o impacto que o *bullying* exercia sobre as crianças de 120 escolas (60 primárias e 60 pós-primárias) da Irlanda do Norte. Para tal, 2432 alunos (1079 do ensino primário – a frequentar o 6.º ano; 1353 do pós-primário – 9.º ano) preencheram o *Questionário Bully/Vítima* de Dan Olweus, reportando as respostas dadas ao período entre março e junho daquele ano.

De acordo com Collins *et al.* (2004), o estudo procurava avaliar a extensão do *bullying* entre os estudantes, as atitudes que estes apresentavam em relação ao fenómeno (na ótica da vítima e/ou na do agressor) ou, ainda, a sua perceção relativamente às relações de apoio existentes dentro da escola.

Os resultados mostraram que 57% das crianças (29% do sexo feminino; 28% do masculino) do Ensino Primário nunca foram objeto de qualquer tipo de manifestação violenta, de carácter pontual ou não. 41% tê-lo-ão sido *alguma vez* ao longo dos dois meses que antecederam o preenchimento do questionário – 26% de forma ocasional (*uma ou duas vezes* durante esse período), 15% com maior frequência – 6% *duas ou três vezes por mês*, 5% *uma vez por semana* e 4% *várias vezes por semana* (Collins *et al.*, 2004: 58). No grupo dos alunos mais velhos, 30% foi ofendido de alguma maneira – 24% foi-o ocasionalmente e 6% de forma mais regular. 70% admitiu, portanto, nunca ter sido agredido (37% das raparigas; 33% dos rapazes).

Dos tipos de *bullying* mais sofridos pelos alunos do ensino primário sobressaíram as agressões verbais – *chamaram-me nomes, gozaram-me, provocaram-me* (para 34,8% e 10,6% das crianças de *forma ocasional* e *frequente*, respetivamente) – *chamaram-me nomes feios, fizeram-me comentários e gestos feios* (32,3% e 8,7%). Em terceiro e quarto lugar, surgiram formas de agressão indireta – *disseram mentiras sobre mim, espalharam falsos rumores a meu respeito, tentaram fazer com que outros não gostassem de mim* (27,2% e 5,5%) – *deixaram-me fora de alguma atividade, excluíram-me do grupo de amigos, ignoraram-me completamente* (26,5% e 5,0%).

No grupo dos alunos a frequentar o 9.º ano, os inquiridos foram, em primeira instância e à semelhança do que sucedeu com os mais novos, vítima de ofensas de cariz verbal – *chamaram-me nomes, gozaram-me, provocaram-me* (30,7% de forma ocasional; 11,1% frequentemente), seguindo-se o *bullying* indireto (em que o público feminino surge com mais

hipóteses de ser afetado) – *deixaram-me fora de alguma atividade, excluíram-me do grupo de amigos, ignoraram-me completamente* (26,5% e 5,0%) – *disseram mentiras sobre mim, espalharam falsos rumores a meu respeito, tentaram fazer com que outros não gostassem de mim* (25,6% e 3,5%).

Inquiridos sobre o seu papel enquanto agressores, os alunos do Ensino Primário indicaram que atacaram os pares de forma ocasional (22% – 9% raparigas; 13% rapazes), havendo um grupo significativamente mais reduzido que admitiu tê-lo feito com maior frequência (3% – 1% raparigas; 2% rapazes). Para os estudantes mais velhos, os dados mostraram que as agressões ocorreram ocasionalmente em cerca de 26% dos casos (11% raparigas; 15% rapazes), sendo o panorama idêntico aos dos mais novos no que toca às ofensas frequentes (3% – 1% raparigas; 2% rapazes).

Para os respondentes do Ensino Primário, o recreio (campo de jogos e/ou pista de atletismo) surgiu, de longe, como o espaço mais conflituoso (*hotspot*) da escola (com 42%), seguindo-se o refeitório (18%), a sala de aula sem a presença do professor (17%) e, por fim, o percurso percorrido entre a residência e o estabelecimento de ensino (17%). Para os estudantes mais idosos, aparece igualmente em posição de relevo o recreio (campo de jogos/pista de atletismo) em 17% dos casos; sucedendo-se a sala de aula e os corredores/escadarias (15% para cada).

3. Na República da Irlanda

3.1. Estudo realizado por O'Moore, Kirkham & Smith (1993)

Em 1993 e 1994, O'Moore, Kirkham & Smith (em colaboração com o *Anti-Bullying Research and Resource Centre*, Trinity College em Dublin¹³⁰) desenvolveram o primeiro estudo ao nível nacional – *The 1993 Nationwide Survey in Ireland* – envolvendo um total de 20 422 alunos (11118 do sexo feminino; e 9324 do masculino). Participaram no projeto 9599 jovens do Ensino Primário (entre os 8 e 12 anos de idade) e 10843 do Secundário (entre os 11 e 18 anos) a frequentar 531 estabelecimentos de ensino (sendo 320 escolas primárias; e 211 secundárias, correspondendo a 10% e 27%, respetivamente, das existentes à data no país) que responderam a uma versão modificada do *Questionário Bully/Vítima* de Dan Olweus (Byrne, 1999: 118; Minton, 2010: 132-133; O'Moore & Minton, 2004: 275).

Relativamente aos índices de vitimação entre os jovens irlandeses, os dados apurados mostraram que cerca de 31,3% dos respondentes matriculados no Ensino Primário (3064) foram objeto de algum tipo de agressão – 18,6% foram-*no uma ou duas vezes*; 8,4% *às vezes*; 1,9%

¹³⁰Cf. <http://www.abc.tcd.ie/>

uma vez por semana; 2,4% várias vezes por semana. (O'Moore & Minton, 2002). No que diz respeito aos mais velhos, foram alvo de ofensa 15,6% dos que responderam ao inquérito (1695) – 10,8% uma ou duas vezes; 2,9% às vezes; 0,7% uma vez por semana; 1,2% várias vezes por semana.

No que diz respeito ao tipo de agressão mais constante, sobressaíram formas de *bullying* físicas – *bateram-me* ou *pontapearam-me*, para 15%, por exemplo, das alunas mais jovens e 11% das mais idosas. Os rapazes foram claramente mais seriamente atingidos na medida em que aproximadamente um terço dos alunos dos dois níveis de ensino foi supostamente agredido – 32% e 34,5%, respetivamente. O estudo confirmou, por outro lado, que os sujeitos do sexo masculino se destacaram igualmente no papel de agressor (O'Moore & Minton, 2002). Aproximadamente 51% dos participantes confessou, por sua vez, que se associaria a situações de agressão caso se tratasse de um aluno por quem não manifestassem simpatia.

Por fim, merecem relevo os dados respeitantes aos casos de *bullying* não reportados pelas vítimas. O'Moore, Kirkham & Smith (2002) destacam os 54% de alunos do terceiro ano de escolaridade que se mantiveram em silêncio, escalando este número para os 74% entre os que frequentavam o sexto ano e 92% para os adolescentes do ensino secundário.

3.2. Estudo 'ABC' (2004)

Cerca de dez anos mais tarde, realizou-se o 2004-2005 'ABC' survey (Minton, 2010: 135; Minton & O'Moore, 2008) junto de 5569 alunos a frequentar 33 escolas primárias do 3.º ao 6.º ano (2312 alunos – 925 do sexo masculino; 1327 do feminino) e 12 estabelecimentos de ensino pós-primário do 1.º ao 3.º ano (3257 alunos – 1568 do sexo masculino; 1689 do feminino). O estudo envolveu, à semelhança do que tinha sucedido no trabalho desenvolvido por O'Moore, Kirkham & Smith, o preenchimento de uma versão adaptada do *Questionário Bully/Vítima* de Dan Olweus (Outono/Inverno do ano letivo de 2003/2004). A sua aplicação obedeceu aos mesmos procedimentos adotados anteriormente em 1993, tendo sido ainda apresentada igual definição de *bullying* à que fora apresentada aos alunos irlandeses então.

Em termos gerais, os dados mostraram que 35,9% dos jovens (35,3% no primário; e 36,4% no pós-primário) tinham, no período em análise, vivenciado incidentes de *bullying* concretamente na qualidade de agressor (6,8% e 13,5%, respetivamente), de vítima (21,2%; 15,2%) ou assumindo duplo papel (7,3%; 7,7%).

Comparativamente com o estudo iniciado em 1993, foi possível constatar, no que ao Ensino Primário diz respeito, uma redução assinalável no número global de alunos envolvidos em episódios de *bullying* (de 43,5% para 35,3%). Os índices de envolvimento na qualidade de

ofensor baixaram identicamente dos 12,3% para cerca de metade (6,8%), tendo igual tendência sido verificada no grupo dos agressores-vítimas (de 14,1% para 7,3%).

Ainda de acordo com Minton *et al.* (2008), os níveis de vitimação, para os alunos das escolas primárias, rondaram os 29,2%, ou seja, 22,7% indicaram terem sido agredidos *uma/duas vezes* ou *de vez em quando*; 3,4% *uma vez por semana*; e 3,1% *várias vezes por semana*. No Pós-Primário, aproximadamente 22,9% dos estudantes foram afetados – 18,0% indicaram terem sido agredidos *uma/ duas vezes* ou *de vez em quando*; 2,8% *uma vez por semana*; 2,1% *várias vezes por semana*.

Inversamente ao que sucedeu com os participantes mais novos, o estudo 'ABC' registou um maior envolvimento global dos alunos do pós-primário em situações de agressão – 36,4% contra 26,4% dos sujeitos a frequentar o primário.

4. No Canadá

4.1. Estudo realizado por Pepler (1991)

Comecemos por destacar um estudo descritivo realizado em 1991 por Debra Pepler (Harachi *et al.*, 1999a), e pela sua equipa, a pedido do *Board of Education* de Toronto¹³¹ na província federal de Ontário. Nessa investigação foram inquiridos não apenas os alunos, como também os pais e o pessoal docente. Inspirado no modelo escandinavo de Dan Olweus, o inquérito foi aplicado a uma amostra de 211 jovens (105 do sexo masculino, 106 do sexo feminino) de 14 turmas dos 4.º, 5.º, 6.º e 8.º anos, aos seus professores e encarregados de educação. As respostas dadas pelos alunos aos questionários revelaram (Harachi *et al.*, 1999: 299) que quase metade das crianças tinha sido vítima de algum tipo de manifestação de *bullying*. 28% mencionou que tal sucedeu por *uma ou duas vezes*, 12% *de vez em quando* e 8% admitiu ser agredido *todas as semanas*. O estudo também desvendou que aproximadamente 24% dos respondentes se assumiram como agressores, tendo portanto molestado colegas pelo menos *uma ou duas vezes* ao longo do período escolar, enquanto que 15% respondeu tê-lo feito com maior frequência.

Os alunos identificaram o recreio (campo de jogos) como sendo o espaço mais comum (87% das respostas) para a ocorrência das ofensas, seguindo-se a sala de aula (50%) e as ruas na proximidade da escola.

Harachi *et al.* (1999: 299-300) chamam a nossa atenção para a participação dos professores e dos pais na investigação, que acabou por revelar uma postura de subvalorização destes face à gravidade da situação. Concluem, afirmando que os resultados deste estudo

¹³¹Cf. www.tdsb.on.ca

indiciavam uma frequência mais elevada dos fenómenos de *bullying* em contexto canadiano se comparados com aqueles registados em escolas da Escandinávia.

4.2. Estudo realizado por Pepler, Craig & Roberts (1998)

Pepler, Craig e Roberts (1998: 6) realizaram um estudo naturalístico com 39 crianças, sendo que 17 estariam identificadas com comportamentos agressivos (10 rapazes e 7 raparigas) e 22 considerados não agressivos (14 rapazes e 8 raparigas), a frequentar desde o 1.º ao 6.º ano de dois estabelecimentos de ensino, ainda na cidade de Toronto. Os autores da investigação referem (1998: 7) que “os 39 jovens foram selecionados de entre uma amostra mais alargada de 74 alunos e que cada um foi observado em pleno recreio ao longo de uma média de 53 minutos.”

A metodologia adotada para a implementação da observação assentou na colocação de câmaras em salas de aulas que permitissem a captação de imagens do recreio e/ou campo de jogos. Durante as filmagens, cada uma das crianças fazia-se igualmente acompanhar de um microfone sem fios.

As observações permitiram concluir que globalmente os rapazes e as raparigas mantinham comportamentos e desenvolviam atividades muito similares no recreio. As crianças ‘agressivas’ envolviam-se em episódios de agressão física em cada 6,6 minutos ao passo que as ‘não agressivas’ faziam-no somente de 11 em 11 minutos. (Pepler *et al.*, 1998: 11-12) No que diz respeito a ofensas verbais, estas sucediam-se em intervalos de 17 minutos no caso dos jovens ‘agressivos’ e em períodos bem mais alargados de 49 minutos para os ‘não agressivos’. Ou seja, as crianças ‘agressivas’ envolveram-se, com maior frequência, em incidentes de agressão física, de ataques verbais e em conversas com teor negativo comparativamente com o outro grupo de colegas.

Outra das conclusões registadas pela equipa de Pepler (1998: 19) foi a de que, apesar de se ter constatado que as relações entre alunos eram globalmente positivas, em cerca de um quarto do tempo analisado os comportamentos observados eram considerados antissociais. Tal significa, para os autores, que a “cultura do recreio” (campo de jogos) pode caracterizar-se como sendo reprodutora de uma em que os jovens aprenderam a aceitar a agressão como uma das estratégias e contingências do dia-a-dia, funcionando normalmente como expediente para resolver alguns problemas sociais. Pepler *et al.* acreditam, portanto, que este estudo permitiu realçar a importância do contexto social do jogo que ocorre no recreio.

Harachi *et al.* (1999: 301) também remetem para a observação naturalística realizada por Pepler, destacando como conclusões mais significativas do estudo o facto de:

- os alunos se terem envolvido, de certa forma, em 85% dos episódios de *bullying*;

- os alunos terem reforçado esses episódios em 81% das situações presenciadas;
- os alunos terem sido mais respeitadores e amistosos para com os agressores do que para com as vítimas;
- os alunos terem sido participantes ativos em cerca de 48% dos episódios;
- 30% dos alunos terem sentido satisfação no ato de agredir, 46% não exprimiram qualquer tipo de sentimento e apenas 24% expressou algum tipo de desconforto;
- os alunos apenas terem intervindo em 13% dos episódios em que estavam presentes e essas intromissões terem sido efetuadas de forma socialmente inadequada;
- os professores e o pessoal não docente terem marcado presença em 17% dos episódios de *bullying* registados e apenas acudiram em 23% dos casos.

Em jeito de conclusão, Pepler *et al.* (1998: 20) consideram que este estudo naturalístico apresenta um retrato algo paradoxal dos comportamentos sociais das crianças agressivas e que, conforme seria esperado, estes alunos exibiam taxas mais elevadas de ofensas verbais e físicas se comparadas com o grupo das crianças não agressivas. Pepler *et al.* (1998: 20) salientam, no entanto, a particularidade dos jovens agressivos revelarem uma tendência normal para se envolverem em brincadeiras com outras crianças e, curiosamente, encetarem interações mais positivas do que aquelas iniciadas em contextos similares pelo grupo dos ‘não agressivos’.

4.3. Estudo realizado por Connolly, Pepler, Craig & Taradash (2000)

Outro estudo interessante efetuado no Canadá, da autoria conjunta de Connolly, Pepler, Craig & Taradash (2000: 299) envolveu 196 alunos identificados como agressores de colegas e que foram retirados de uma amostra constituída por 1 758 alunos dos 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos (874 rapazes e 884 raparigas) que, por sua vez, participavam numa investigação sobre *bullying*. Estes alunos frequentavam sete estabelecimentos de ensino situados numa cidade não identificada do centro-sul daquele país, e as suas idades iam dos 9 aos 15 anos.

O objetivo deste trabalho consistia em analisar o tipo de experiências sentimentais, ou de namoro, vividas pelos jovens considerados *bullies*. Com o objetivo de comparar estes jovens ‘agressores’ com os seus pares ‘não agressores’, os investigadores selecionaram um grupo de comparação, também ele constituído por 196 estudantes.

Connolly *et al.* (2000: 299) salientam que “os resultados permitiram verificar que os jovens agressores iniciavam relações amorosas mais cedo, e mais intensas, do que os restantes alunos e que os *bullies* manifestavam grande tendência para encetar relacionamentos com terceiros”. Os agressores indicaram que, em média, principiavam relações afetivas antes mesmo de fazerem 11 anos, enquanto que com os colegas ‘não agressores’ o mesmo se passa em média aos 11 anos e meio. No entanto, evidenciavam uma postura menos positiva face aos colegas e às

namoradas/aos namorados se comparada com aquela evidenciada pelos pares não agressivos. Foi ainda possível apurar (Connolly *et al.*, 2000: 305) que os alunos agressores revelam dificuldades em manter uma relação sentimental saudável, pois mostraram vivenciar mais experiências de agressão física e social com os respectivos namorados do que os restantes jovens.

Connolly *et al.* (2000: 306) procuraram igualmente avaliar a ‘qualidade’ das relações mantidas pelos *bullies* com os seus namorados/suas namoradas, tendo sido possível descobrir que, do ponto de vista daqueles, “esses relacionamentos se caracterizavam como sendo menos afetuosos, menos íntimos, mais descomprometidos e menos equilibrados do que o acontecia com o outro grupo de alunos.”

Finalmente, Connolly e os restantes investigadores tentaram comprovar até que ponto poderia existir uma tendência para a manifestação de posturas agressivas nas relações amorosas dos *bullies*. Para além de se ter demonstrado existir uma grande probabilidade para existirem comportamentos de agressão, os próprios agressores admitiram curiosamente ser vitimados pelos namorados/namoradas.

5. Nos Estados Unidos da América

5.1. Estudo realizado por Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt (1998)

Na primavera de 1998, foi realizado um estudo (financiado pelo *National Institute of Child Health and Human Development* no âmbito de um estudo mais alargado da Organização Mundial de Saúde¹³²), tendo sido aplicado um questionário a 15686 estudantes a frequentar entre os 6.º e 10.º anos de escolaridade de instituições públicas e privadas de ensino americanas. Segundo Nansel *et al.* (2001: 2094), e no que toca especificamente aos comportamentos de *bullying*, a investigação permitiu, por um lado, analisar a frequência (e a tipologia) das agressões entre os jovens americanos e, por outro, determinar a relação entre comportamentos de agressão/vitimação com indicadores de ajustamento psicossocial (comportamental, escolar, social, emocional e parental).

55,7% do total dos alunos (47,1% dos rapazes; 63,2% das raparigas) afirmou *nunca* ter agredido um colega, ao passo que 25% confessou tê-lo feito *uma ou duas vezes*, 10,6% *por vezes* (13,0% do sexo masculino; 8,5% do feminino) e 8,8% com uma frequência *semanal* (12,9% e 5,2%, respetivamente). Confirmando outros estudos, as agressões apresentavam globalmente tendência para decrescer em proporção direta ao aumento dos anos de escolaridade (de 26,9% no 6º e 7º anos para 20,4% no 10º nas ofensas ocorridas *uma ou duas vezes*; de

¹³²Estudo *Health Behavior in School Children* (ver pontos 1.11. e 8. do presente capítulo).

10,4% no 6º ano para 6,9% no 10º nas agressões *semanais*). Os dados permitiram ainda inferir que, no contexto nacional, 2027254 alunos americanos poderiam ter estado envolvidos ativamente, e de forma moderada, como agressores em comportamentos de *bullying*, sendo que 1681030 o teriam feito de forma mais frequente.

No que diz respeito aos níveis de vitimação, 58,9% dos respondentes assegurou *nunca* ter sido objeto de agressão (53,3% dos rapazes; 63,8% das raparigas), cerca de um quarto dos jovens (24,2%) tê-lo-á sido *uma ou duas vezes*, 8,5% (9,9% do sexo masculino; 7,3% do feminino) *por vezes*, e 8,4% (10,8% e 6,4%) com uma *frequência semanal*. Assim, e de acordo com a definição de *bullying* que preconizamos, 16,9% dos adolescentes terão alegadamente sido objeto de agressão por parte dos colegas, facto que se traduz numa estimativa global de 3245904 alunos vitimados de forma *moderada* ou *frequente*. Um pouco à semelhança do que se verifica com as agressões, os índices de vitimação vão diminuindo gradual e significativamente com o aumento da idade dos alunos, pois de 26,2% registado no 6º ano (para os que foram ofendidos *uma ou duas vezes*) baixou-se para 18,8% no 10.º, de 10,9% para 4,6% (*por vezes*) e de 13,3% para 4,8% (*semanalmente*).

Globalmente, o público masculino terá sido agredido com recurso a formas de *bullying* direto físico (*bateram-me, esbofetearam-me* ou *empurraram-me*) – 17,8% contra 11,1% das vítimas femininas de ofensas frequentes (*uma vez por semana* ou *várias vezes* ao longo do mesmo período). As raparigas, por seu turno, foram maioritariamente visadas por via do recurso a rumores (17,3% dos casos, contra 16,7% dos rapazes) ou até a comentários/gestos de cariz sexual (20,5% vs. 17,5%).

5.2. Estudo realizado por DeVoe & Kaffenberger (U.S. Department of Education) em 2001 e 2007

No relatório *Student Reports of Bullying* publicado em 2001 pelo Departamento da Educação dos Estados Unidos da América (U.S. Department of Education¹³³), através do *National Center for Education Statistics* (DeVoe & Kaffenberger, 2005), em que foram inquiridos perto de 79 000 jovens entre os 12 e os 18 anos, 14% afirmou ter sofrido alguma forma de *bullying* (3%, através de *bullying direto* – objeto de troça; 7%, de *bullying indireto* – rejeitados ou excluídos de atividades de forma intencional; e 5%, de *bullying direto e indireto*). Os rapazes comunicaram as agressões de que foram alvo a algum adulto numa percentagem ligeiramente superior à das raparigas (5% e 4%, respetivamente).

Os níveis de *bullying* verificados decresceram no sentido inverso aos anos de escolaridade (7%, no caso do 12.º ano; 24% para o 6.º ano). Não foram verificadas diferenças

¹³³Cf. www.ed.gov

significativas entre a frequência de *bullying* e a localização geográfica da escola (zona urbana, suburbana ou rural).

No mesmo estudo realizado em 2007 (Dinkes *et al.*, 2009: 40), cerca de 32% dos alunos (mais 18% relativamente a 2001) confessou ter sido vítima de *bullying* ao longo do ano letivo. 21% dos inquiridos foi objeto de troça; 18% de rumores; 11% terá sido empurrado, achincalhado ou cuspidor; 6% ameaçado e 5% excluído de atividades de forma intencional. 79% das agressões ocorreu dentro do recinto escolar e 23% no exterior. 36% dos alunos agredidos afirmou ter participado a um professor ou a outro adulto da escola o sucedido.

4% dos alunos mencionou ter sido alvo de *cyberbullying* (21%, *uma ou duas vezes por mês*; e 5%, *uma ou duas vezes por semana*) por via da colocação de informação danosa acerca dos próprios na Internet (2%) ou mediante a receção de mensagens indesejáveis, com teor ameaçador ou insultuoso.

5.3. Estudo realizado pelo Oklahoma State Department of Health (2005)

Um estudo efetuado em 2005, no Oklahoma, pelo Oklahoma *State Department of Health* (Middleton, 2008), envolvendo 7848 alunos do 3.º (2651), 5.º (2731) e 7.º anos (2466) de um total de 85 estabelecimentos de ensino evidenciou o envolvimento de cerca de um terço dos inquiridos em situações de *bullying* (14% na qualidade de vítimas, 12% como agressores e 7% como ambos).

A investigação mostrou que os índices de *bullying* foram aumentando de acordo com o nível de escolaridade, destacando-se o 7.º ano (69% de situações ocorrendo *semanal* ou *diariamente*) como o ano de maior conflitualidade (40% no 3º ano; 54% no 5º).

14% dos alunos envolvidos na investigação assinalou ter sido vítima de *bullying* direto físico (*empurraram-me, bateram-me, tiraram-me pertences*), 23% foi alvo de *bullying* verbal ou indireto (*chamaram-me nomes, humilharam-me, provocaram-me, ignoraram-me propositadamente*).

Os jovens respondentes assinalaram, por outro lado, o recreio (70% de respostas assinaladas) como o espaço da escola onde ocorrem com maior frequência as agressões, seguindo-se os corredores (36%), as casas de banho (28%), as salas de aula e o bufete (ambos com 23%).

Por fim, o estudo procurou igualmente perceber como reagiram os jovens perante o testemunho de uma agressão infligida a outro(s) aluno(s). 34% dos auscultados assumiu ter ajudado a vítima, 22% relatou o episódio a um adulto da escola e 9% fez o mesmo, mas contando a um dos progenitores. À medida que se vai avançando na faixa etária dos auscultados, parece ser evidente uma maior inibição por parte dos alunos em partilhar com os

adultos as agressões a que assistiram. No 3.º ano, 67% dos alunos afirmou que transmitiu o que viu a um adulto da escola; no 5.º ano, 49% procedeu de igual modo; no 7.º ano, apenas 20% fez o mesmo. Igual tendência, embora menos acentuada, foi apurada relativamente ao número de jovens que partilhou o testemunho com um dos seus pais – 46% no 3.º ano; 45% no 5.º; e 27% no 7.º.

6. Na Austrália

6.1. Estudo realizado por Forero, McLellan, Rissel & Bauman (1999)

Em 1999, Forero, McLellan, Rissel & Bauman estudaram a incidência do *bullying* entre os estudantes australianos do estado da Nova Gales do Sul, envolvendo, para tal, 3918 jovens matriculados em 115 escolas públicas e privadas. O trabalho decorreu nos meses de outubro e novembro de 1996 (coincidente, neste caso, com o final do último período escolar), tendo sido aplicado o questionário da Organização Mundial de Saúde comumente utilizado no estudo ‘*Health Behaviour in School-aged Children*’¹³⁴. Os participantes na investigação frequentavam por isso os 6.º (ensino primário – alunos com 11 ou 12 anos de idade), 8.º e 10.º anos de escolaridade (ensino secundário – alunos entre os 13 e os 16 anos de idade).

Os dados recolhidos (Forero *et al.*, 1999: 346) permitiram verificar que, no geral, 57,9% dos jovens se envolveram diretamente em incidentes de *bullying* numa das três seguintes posições: como agressores (23,7%), como vítimas (12,7%) ou em ambas as posições (21,5%).

Os rapazes assumiram ter agredido com maior frequência os seus pares (30,0% contra 18,7% das raparigas). Estas foram, por sua vez, objeto de agressão com maior regularidade (13,8% vs. 11,8% dos rapazes). Os agressores frequentavam, em maior número, os anos iniciais de escolaridade (6º); e segundo a investigação, não gostavam de frequentar a escola e consideravam-na um local pouco aprazível (Forero *et al.*, 1999: 346-347).

Em sentido contrário, os jovens vítimas de agressão manifestavam uma opinião tendencialmente favorável da escola apesar de também evidenciarem os níveis de solidão mais elevados entre os estudantes. Os índices de vitimação baixaram significativamente no 10º ano para ambos os sexos (de 28,5% e 17,6% no 6º ano, respetivamente para os rapazes e rapariga decresceram para 8,5% e 9,9%).

O grupo de alunos simultaneamente agressor e vítima incluía claramente mais rapazes (25,9% contra 16,9%, no caso das raparigas) e, por outro lado, (pré-)adolescentes dos 6.º e 8.º anos.

¹³⁴Relembre-se que a Austrália não integra o estudo *HBSC*.

6.2. Estudo realizado por Rigby e Johnson (2006)

Rigby & Johnson, por sua vez, debruçaram-se sobre a análise de fatores sociais e de personalidade associados aos jovens que pudessem explicar um seu maior envolvimento no apoio prestado a vítimas. Estudaram (Rigby & Johnson, 2006: 429), para tal, um total de 400 alunos de 8 escolas na zona de Adelaide (sul da Austrália), sendo 200 alunos (100 de cada sexo) frequentadores do Ensino Primário (6.º/7.º anos) e outros tantos do Secundário (8.º/9.º anos).

Os investigadores aplicaram, no decorrer da pesquisa, questionários contendo múltiplas escalas (seis¹³⁵ no total) com o propósito, por exemplo, de avaliar as atitudes dos alunos para com as vítimas ou as expectativas de pares, professores e pais. O trabalho foi igualmente complementado com o visionamento de um vídeo ilustrando alguns comportamentos de *bullying*.

O estudo assinalou cerca de 10,5% dos alunos do Ensino Primário (11% pertencentes ao sexo masculino; e 10,0% ao feminino) como agressores, o mesmo acontecendo com 15,5% dos estudantes do Ensino Secundário – 24% e 7%, respetivamente (Rigby & Johnson, 2006: 431). No que concerne os que foram objeto de agressão, no nível de ensino mais baixo foram-no 23,5% dos inquiridos (26,0% dos rapazes; 21% das raparigas), enquanto que, no caso dos mais velhos, foram vítimas de ofensas repetidas 25,3% dos adolescentes (30,6% e 20,0%).

Relativamente aos tipos de *bullying* mais recorrentes, a ofensa verbal (*chamaram-me nomes*) foi a mais assinalada pelos participantes com 92% dos alunos do primário e 97% do secundário, a admitirem terem testemunhado esta forma de agressão pelo menos numa circunstância, seguindo-se as de cariz mais físico (*bateram-me, pontapearam-me*), presenciadas repetidamente por 60% e 74% dos jovens. Os casos de agressão mais observados foram consideravelmente em menor número – 22% para os estudantes do primário e 40% do secundário assinalou ter ouvido formas de *bullying* verbal *todos os dias* ou *na maior parte dos dias*. No caso das agressões físicas, o mesmo sucedeu e com idêntica frequência – com 10% e 19% dos jovens (Rigby & Johnson, 2006: 431).

Um dos principais objetivos da pesquisa recaía, como referimos, sobre a postura dos alunos enquanto testemunhas presenciais privilegiadas de muitas das relações de conflitualidade entre pares. 43% dos respondentes declarou que *provável* ou *certamente* prestaria apoio a um colega em situação de agressão. Contudo, os resultados mostraram que aproximadamente 20% dos alunos nunca tinha efetivamente socorrido outro nas circunstâncias atrás mencionadas (mas, 30% dos alunos do ensino primário fê-lo com regularidade, o mesmo acontecendo com 24% dos mais velhos).

¹³⁵Nomeadamente, *The Victimisation Scale; The Bullying Others Scale; Normative pressure to help victims; Attitudes to victims scale; The Perceived Self-Efficacy Scale; The Social Desirability Scale.*

6.3. Estudo realizado pela *Child Health Promotion Research Centre* da Universidade de Edith Cowan (2007)

Em 2007, o *Child Health Promotion Research Centre* da Universidade de Edith Cowan¹³⁶ levou a cabo um estudo especificamente sobre formas de *bullying* indiretas (incluindo igualmente o *cyberbullying*) – *The Australian Covert Bullying Prevalence Study* e que, segundo os seus promotores, procurava, por exemplo, preencher lacunas nos estudos respeitantes à ocorrência destas formas encapotadas de agressão.

O trabalho incidiu sobre um total de 7418 alunos (a frequentar desde o 4.º ao 9.º ano) matriculados em 106 estabelecimentos de ensino governamentais, ou não, de todos os estados da Austrália.

Para Cross *et al.* (2009: 188), os resultados do estudo mostram que o *bullying* assume efetivamente proporções assinaláveis nas escolas australianas, independentemente da idade, do género ou da área geográfica dos sujeitos. 27,2% dos alunos indicaram ter sido vítimas de uma qualquer forma de agressão, o mesmo sucedendo com 26,2% das alunas. 10,9% admitiu já ter agredido um colega e o mesmo aconteceu com 7,2% das raparigas.

Os alunos frequentadores do 5.º e 8.º ano representavam os grupos mais suscetíveis de se envolverem em episódios de *bullying* (direto ou indireto), fosse no papel de vítima ou no de agressor. Relativamente ao *cyberbullying*, os níveis de agressão agravaram-se aparentemente em consonância com a maior idade dos alunos (circunstância explicada pelo facto de neta faixa etária existir um maior acesso, proficiência e liberdade no uso das tecnologias de informação e de comunicação).

As formas de *bullying* indireto foram descritas no questionário como representando todos os exemplos de agressão *que não podem ser facilmente vistos pelos outros* – *mentir, contar histórias maliciosas acerca de outra pessoa, excluir alguém com o intuito de o/a magoar, provocar medo em terceiros* e todos os tipos de *cyberbullying* (Cross *et al.*, 2009: 190).

59,8% declararam terem sido *provocados de forma negativa*, 40,6% foi *alvo de mentiras*, 37,9% assistiu à *difusão de rumores a seu respeito*, 36,5% viram ser *revelados segredos seus* e 35,2% foram *deliberadamente ignorados* pelos colegas.

No que diz respeito ao uso das TIC como arma de arremesso, 13,5% dos respondentes assinalou ter já *recebido mensagens maliciosas na Internet* (no MSN), 8,8% recebeu *mensagens de texto* (SMS) *ofensivas* ou *chamadas pouco sérias*, 8,5% assistiu ao envio de *emails* com teor ameaçador, 6,4% viu serem-lhes usurpadas as palavras-chave e a mesma percentagem de alunos admitiu terem colocado comentários ou imagens depreciativas suas na internet.

¹³⁶Cf. <http://www.ecu.edu.au/>

De acordo com as respostas dadas pelos alunos, estas manifestações de *bullying* indireto ocorreram predominantemente durante os intervalos (em 66% dos casos) e dentro da sala de aula (em metade das situações).

Quando questionados sobre os autores dessas agressões, 34,5% dos inquiridos vítimas deste tipo de *bullying* revelou que, em 34,5% das situações o foi por um rapaz, 39,7% por um grupo de rapazes, 35,8% por uma rapariga e 34,2% por um grupo de raparigas. A maior parte das vítimas teve como agressor um colega do mesmo sexo. Os rapazes evidenciam maior tendência para serem agredidos por um grupo de rapazes (dois em cada três), seguindo-se a ofensa efetuada exclusivamente por outro rapaz (metade dos episódios). No que diz respeito às raparigas, metade das ocorrências foram da autoria de uma aluna ou de um grupo de alunas. Os resultados confirmaram ainda que as raparigas apresentavam maiores probabilidades de serem agredidas por rapazes, sendo que o mesmo não ocorria em sentido inverso.

O estudo procurou compreender como reagiram as vítimas no momento da agressão. 69% dos alunos afirmou afastar-se do local, o mesmo número de alunos procurou evitar o agressor e 68% o local onde o ato teve lugar. Menos de metade dos respondentes vítimas de *bullying* indireto foram-no com recurso às TIC. Nestes casos, as vítimas reagem alegadamente de forma menos assertiva, pois apenas 19% desligou o telefone e outros 13% manteve um registo impresso da agressão.

Em caso de agressão, uma considerável percentagem de alunos – cerca de 64% (77% das raparigas contra 53% dos rapazes) procurou apoio junto de colegas da mesma escola, seguindo-se a ajuda junto dos pais em 57% das situações (67% de raparigas e 56% de rapazes) e dos professores ou do pessoal auxiliar (50% para ambos os sexos). Em 33% (rapazes) e 23% (raparigas) dos casos, não se assistiu à procura de auxílio.

Já os dados relativos aos alunos que presenciam as agressões – os *bystanders* – mostraram que, em quase dois terços das situações, a reação mais comum seria a de contar o sucedido a outro aluno. 53% dos jovens procurou solicitar ao *bully* para pôr fim à agressão, 42% tentou amparar o agredido, 39% relatou o sucedido aos pais e 29% fez o mesmo junto de um adulto na escola.

7. Na Nova Zelândia

7.1. Estudo realizado por Carroll-Lind & Kearney (2002)

Carroll-Lind & Kearney (2004) investigaram, em 2002, a extensão do *bullying* em dez estabelecimentos de ensino representativos de zonas urbanas e rurais da Nova Zelândia (sete do Ensino Primário e três do Secundário). Todas as instituições participaram de forma voluntária

no estudo. Por via da aplicação de um questionário a cerca de 1370 alunos (entre os 7 e os 18 anos de idade), procuraram nomeadamente identificar quais as tipologias de agressão mais frequentes nas escolas, assim como os locais que oferecem maior risco para os jovens.

Os dados coligidos indicaram que 37% dos jovens nunca tinham vivenciado qualquer episódio de agressão ao longo do ano escolar em curso (Carroll-Lind & Kearney, 2004: 21). Dos restantes 63%, 50% referiu ter sido agredido *de vez em quando*, 8% cerca de *uma vez por semana* e 5% com uma *frequência superior a uma vez por semana*; ou seja, 13% dos alunos foram identificados como alvos regulares de *bullying*.

46% dos respondentes apontaram a *provocação maliciosa* como o tipo de agressão de mais usual, seguindo-se as ofensas de cariz físico (41% dos casos) – *bateram-me, esmurraram-me, pontapearam-me, empurraram-me* (Carroll-Lind & Kearney, 2004: 21). Em terceiro lugar, 34% das vítimas assinalou formas diversas de gozo (concretizadas com o recurso a gestos ou a caretas) e a difusão de rumores. 33% foi ainda ignorado propositadamente de atividades ou de jogos por via da exclusão. 34% dos respondentes vitimados foram-no por um(a) colega da mesma turma (em 34% dos casos), por um(a) aluno(a) de outra turma, mas com idade semelhante (21%), por um(a) aluno(a) de uma turma de um ano mais avançado (18%), por alguém de outra escola (16%) ou por um aluno de idade inferior (11% das ocasiões).

Quando vítimas de agressão, os alunos pareceram manifestar maior preferência em contar o sucedido a um amigo (79% das respostas dadas), seguindo-se um dos pais com 38% (Carroll-Lind & Kearney, 2004: 21). Os adultos na escola parecem ser aqueles a quem os jovens relatam com menor frequência as situações de violência de que foram alvo: 19% fê-lo a um professor da turma, 13% ao Diretor da turma e 10% a um elemento do pessoal não docente. Significativamente, 17% confessou não partilhar os incidentes com terceiros.

O estudo procurou, como vimos anteriormente, identificar os locais na escola, ou na sua envolvente, representativos de maior risco para os alunos – *'danger spots'*. Os recreios / campos de jogos destacaram-se dos demais espaços, nomeadamente quando pouco monitorizados por um adulto da escola (Carroll-Lind & Kearney, 2004: 22). A sala de aula foi igualmente apontada como zona sensível, sobretudo em momentos onde se regista a ausência do professor.

7.2. Estudo realizado por Clark, Robinson, Crengle, Grant, Galbreath & Sykora (2007)

O relatório *Youth '07: The Health and Wellbeing of Secondary School Students in New Zealand. Findings on Young People and Violence*, promovido pelo Ministério da Justiça nova zelandês, apresentava como principal objetivo recolher informação (respeitante, neste caso, ao

ano de 2007) sobre os jovens e os seus comportamentos agressivos / violentos, especificamente os verificáveis nas escolas secundárias do país.

Para tal, foi aplicado um questionário anónimo com 622 itens a um total de 9107 alunos (correspondendo este valor a 3,4% dos estudantes neozelandeses a frequentar este nível, matriculados em 96 estabelecimentos de ensino (Clark *et al.*, 2009: 8-9). O inquérito teve a particularidade de ter sido preenchido via Internet, tendo, para esse efeito, sido disponibilizados aos participantes computadores portáteis.

Os dados permitiram concluir que, para um número significativo de alunos da Nova Zelândia, o *bullying* faz aparentemente parte da sua vivência diária, quer seja dentro ou fora do contexto escolar. Para alguns dos jovens, as agressões assumem contornos mais sérios, pois 6,1% dos auscultados confessaram ser agredidos com regularidade *uma ou mais vezes por semana* (7,1% dos rapazes; 5,0% das raparigas). 41,1% dos adolescentes declarou ter sido objeto de agressão física – *bateram-me* ou *magoaram-me fisicamente* de propósito – nos doze meses que antecederam o preenchimento do questionário, sendo os sujeitos do sexo masculino atingidos com maior frequência neste particular – 47,9% – comparativamente com os do sexo oposto – 33,2% (Clark *et al.*, 2009: 17). Sobressaem, ainda, outras tipologias de agressão verbal e indireta – *espalharam mentiras ou rumores falsos sobre mim* (48,1%), *chamaram-me nomes bastante ofensivos* (41,2%), *ofenderam-me com piadas, comentários ou gestos de cariz sexual* (37,9%), *ameaçaram-me com violência física* (33,1%).

O estudo abrangeu igualmente algumas formas de agressão concretizadas com recurso a instrumentos eletrónicos. 19% dos estudantes confessou ter sido ameaçado ou ter recebido mensagens ofensivas – destas, 71,6% foram concretizadas via telemóvel, 23,5% através da Internet. O público feminino foi o alvo preferencial de este tipo de investida (23,7% contra 14,9%).

Questionados sobre as razões que terão estado por trás das agressões de que foram alvo, 56,7% dos alunos vitimados mencionou desconhecê-las. Contudo, 24,3% apresentou as suas origens étnicas como provável explicação principal, 13,3% a sua reduzida estatura, 7,5% as suas orientações sexuais e 5,4% outras características físicas (Clark *et al.*, 2009: 19).

No que diz respeito aos agressores, o relatório informa que 5% dos jovens admitiu agredir um colega pelo menos *uma vez por semana* (6,8% dos rapazes; 2,9% das raparigas). O grupo de alunos na faixa etária dos 14 / 15 anos apresentou os índices mais elevados de agressão (Clark *et al.*, 2009: 19).

Quadro n.º 21 Síntese de trabalhos sobre *bullying* realizados em países anglo-saxónicos

	Amostra / níveis de ensino / Local	Níveis de agressão	Níveis de vitimação	Níveis de não envolvimento	Formas de agressão	Locais de risco
Smith & Whitney (1990)	n = 6758 Ensino Primário / Secundário Inglaterra	12,0% (P) 6,0% (S) (algumas vezes / mais frequentemente)	27% (P) 10% (S) (algumas vezes / mais frequentemente)	-----	Verbal (1.º) (insulto) Direto (2.º) Indireto (3.º)	Recreio (75% - P) Sala de aula Corredores
Glover <i>et al.</i> (2000)	n = 4700 Ensino Secundário Inglaterra	20,9% (4 ou mais vezes)	18,7% (4 ou mais vezes)	24,0% (A) 31,8% (V)	Física (1.º) Verbal (2.º)	Recreios / campos de jogos
Mellor (1989)	n = 942 1.º - 4.º anos Escócia	4% (3 ou mais vezes)	6% (3 ou mais vezes)	44,0% (A) 50,0% (V) 32% (em situações de <i>bullying</i>)	-----	Recreio (44%) Sala de aula (28%) Corredores / casas de banho (8%)
Starkey (2009)	n = 7398 4.º, 6.º, 7.º e 10.º anos País de Gales	18% (6.º ano) e 11% (10.º) – em conjunto com outros 7% - sozinhos	23% (a toda a hora / últimos 2 meses)	-----	Verbal (1.º) (nomes feios / ofensivos) Física (2.º)	Recreio (mais novos) Sala de aula (mais velhos)
Collins <i>et al.</i> (2000)	n = 2432 6.º e 9.º anos Irlanda do Norte	3% (P + PP) – agressões com maior frequência	15% (P) 6% (PP) (2 ou 3 vezes por mês; uma vez / várias vezes por semana)	57% (P) nunca sofreu 70% (PP) nunca agrediu	Verbal (1.º) (chamar nomes; gozar) Indireta (2.º) (dizer mentiras, rumores)	Recreio (1.º) 42% (P) 17% (PP) Refeitório (2.º - P) Sala de aula sem professor (3.º - P) Corredores e escadarias (2.º - PP)
O'Moore <i>et al.</i> (1993)	n = 20422 Ensino Primário / Secundário República da Irlanda	12,3% (P)	12,7% (P) 4,8% (S) (às vezes; uma vez / várias vezes por semana)	56,5% (P)	Física (bater; pontapear) 15% (P) 11% (S)	-----
Estudo 'ABC' (2004)	n = 5569 Ensino Primário / Pós-primário República da Irlanda	6,8% (P) 13,5% (PP)	21,2% (P) 15,2% (PP)	64,7% (P)	-----	-----
Pepler (1991)	n = 211 4.º, 5.º, 6.º e 8.º anos Canadá	15%	20%	-----	-----	Recreio 87% Sala de aulas 50%

	Amostra / níveis de ensino / Local	Níveis de agressão	Níveis de vitimação	Níveis de não envolvimento	Formas de agressão	Locais de risco
Pepler <i>et al.</i> (1998) ¹³⁷	n = 39 1.º - 6.º anos Canadá	-----	-----	-----	Física Verbal	Recreio
Connolly <i>et al.</i> (2000) ¹³⁸	n = 196 5.º - 8.º anos Canadá	-----	-----	-----	-----	-----
Nansel <i>et al.</i> (1998)	n = 15686 6.º - 12.º anos Estados Unidos	16,9% (por vezes / semanalmente)	19,4% (por vezes / semanalmente)	55,7% (A) 58,9% (V)	Física (M) Indireta (F)	-----
DeVoe <i>et al.</i> (2001) ¹³⁹	n = 79000 6.º - 12.º anos Estados Unidos	-----	14%	-----	Indireta ¹⁴⁰	-----
Middleton (2005) ¹⁴¹	n = 7848 3.º, 5.º e 7.º anos Estados Unidos	12,0%	14,0%	67%	Verbal Indireta	Recreio 70,0%
Forero <i>et al.</i> (1999)	n = 3918 6.º, 8.º e 10.º anos Austrália	23,7%	12,7%	42,1%	-----	-----
Rigby & Johnson (2006)	n = 400 6.º - 9.º anos Austrália	10,5% (P) 15,5% (S)	23,5% (P) 25,3% (S)	-----	Verbal (22% - P; 40% - S)	-----
Estudo do Child Health Promotion Research Centre (2007)	n = 7418 4.º - 9.º anos Austrália	10,9% (SM) 7,2% (SF)	27,2% (SM) 26,2% (SF)	-----	Indireta ¹⁴²	Sala de aula
Carroll-Lind & Kearney (2002)	n = 1370 Ensino Primário / Secundário Nova Zelândia	-----	13% 8% (uma vez por semana) 5% (mais do que uma vez por semana)	37%	Indireta Física	Recreio / campo de jogos Sala de aula
Clark <i>et al.</i> (2007)	n = 9107 Ensino Secundário Nova Zelândia	5% (pelo menos uma vez por semana) 6,8% (SM) 2,9% (SF)	6,1% (pelo menos uma vez por semana) 7,1% (SM) 5,0% (SF)	-----	Física Verbal Indireta	-----

(SM) – Sexo Masculino
(SF) – Sexo Feminino

(P) – Ensino Primário
(S) – Ensino Secundário

(PP) – Ensino Pós-primário

¹³⁷Estudo naturalístico.

¹³⁸Estudo incidiu especificamente sobre o *bullying* e o namoro.

¹³⁹NCES – National Center for Education Statistics

¹⁴⁰O estudo de 2007 inclui uma abordagem ao cyberbullying.

¹⁴¹Oklahoma State Department of Health

¹⁴²O estudo incidiu apenas sobre formas indiretas de *bullying*, incluindo o cyberbullying.

8. Os estudos transnacionais

O estudo ‘*Health Behaviour in School-aged Children*’ (HBSC), levado a cabo pela Organização Mundial de Saúde (OMS/WHO – *World Health Organization*), na sua edição de 2006 (Currie *et al.*, 2008), abrangeu um total de 41 países¹⁴³ (39 europeus e igualmente o Canadá e os Estados Unidos da América) representativos de sistemas de ensino heterogéneos, assim como culturas e línguas distintas.

As informações recolhidas neste estudo têm servido, ao longo dos últimos anos, o duplo objetivo de, por um lado, informar os respetivos países e, por outro, influenciar a promoção da saúde e de políticas educativas nesta área para os jovens no contexto nacional e internacional. O tema específico do estudo respeitante a 2005/2006 remete para a questão das *desigualdades na saúde* (abarcando variáveis associadas ao género, idade, dimensões geográficas e socioeconómicas), sendo que o objetivo principal visa focalizar os contextos onde se verificam essas desigualdades e, a partir daí, influenciar políticas e práticas que possam alterar favoravelmente a saúde de todos os jovens (Currie *et al.*, 2008: 2).

Os dados foram recolhidos mediante a aplicação, no período entre outubro de 2005 e maio de 2006, de questionários standardizados (aproximadamente 200000, no caso concreto deste último estudo) em estabelecimentos de ensino selecionados para o efeito junto de jovens estudantes divididos por três escalões: o dos 11 anos, o dos 13 e o dos 15.

Desde o primeiro ano da sua realização (1983)¹⁴⁴, este trabalho tem facultado a oportunidade única de comparar informação sobre os comportamentos de *bullying* nos países participantes (Molcho *et al.*, 2009: 2; Nansel *et al.*, 2004: 730). Devem, contudo, ser apontadas algumas limitações ao estudo *HBSC*, nomeadamente no que diz respeito à análise rigorosa dos comportamentos de *bullying* (Nansel *et al.*, 2004: 735). Em primeiro lugar, saliente-se o facto de abranger um leque alargado de temáticas associadas à saúde dos jovens (índices de satisfação, saúde, lesões, obesidade, consumo de substâncias aditivas, vida sexual, comportamentos alimentares, atividade física, entre outros), não facultando, assim, informação mais detalhada e circunstanciada sobre a temática. Outro aspeto a considerar reporta-se a questões de ordem metodológica, nomeadamente à aplicação dos instrumentos de recolha de informação e ao papel da cultura e da língua na determinação de alguns dos resultados que, segundo Currie *et al.* (2004: 5),

¹⁴³Recorde-se que o estudo realiza-se com uma periodicidade de quatro anos desde o ano de 1985. O primeiro realizou-se em 1983/1984, com apenas cinco países (Inglaterra, Finlândia, Noruega, Áustria e Dinamarca); em 1985/1986, passaram a ser 13; em 1989/1990, 16; em 1993/1994, 26; em 1997/1998, 30; e em 2001/2002, já totalizavam 35.

¹⁴⁴Refira-se ainda que cada um dos países participantes faz-se representar por um Investigador Principal e por uma equipa de investigadores nacionais (no caso português, Margarida Gaspar de Matos, José Alves Diniz, Celeste Simões, Ana Paula Lebre, Tânia Gaspar, Andreia Sousa, Gina Tomé, Inês Camacho – cf. <http://aventurasocial.com/>).

“não deve ser subestimado, sobretudo quando a definição conceptual é incluída no questionário: por exemplo, quando se apresenta uma mesma definição para o fenómeno do *bullying*.” Por fim, o facto dos países participantes no estudo serem sobretudo europeus e norte-americanos não possibilitam, por esse motivo, a generalização dos dados a outras partes do mundo (Nansel *et al.*, 2004: 735).

As duas questões sobre *bullying* utilizadas no inquérito foram as que constam do *Questionário Bully/Victim* da autoria de Dan Olweus. Os adolescentes foram especificamente interpelados sobre a frequência das agressões (do ponto de vista da vítima e do agressor) nos dois meses precedentes à aplicação do questionário. As questões foram precedidas de uma definição única (comum a todos os países) do termo *bullying* (Currie *et al.*, 2008: 159).

Os dados apresentados de seguida reportam-se às ofensas que se efetuaram com uma frequência de pelo menos *duas ou três vezes*.

Existem assinaláveis oscilações entre os países participantes no que diz respeito às percentagens de jovens que admitiram terem sido objeto de agressão (*pelos menos duas vezes por mês*). No grupo dos jovens com 11 anos, os números variam entre os 4% verificados na Suécia e os 33% da Turquia; na faixa dos 13 anos, entre os 4% na Suécia e os 29% na Lituânia; na faixa dos 15 anos, entre os 3% na Islândia e na Hungria e os 23% na Bulgária.

Os dados recolhidos no estudo permitiram verificar que globalmente, e no que diz respeito à vitimação, os índices de *bullying* decrescem entre os 11 e os 15 anos de idade, em ambos os sexos. Os rapazes parecem ser mais regularmente o alvo de agressões do que as raparigas. Não foi, por outro lado, possível estabelecer uma correlação entre os níveis de vitimação e a área geográfica onde os alunos residem (Currie *et al.*, 2008: 161).

No que diz respeito aos jovens ofensores, os números flutuam entre os 2% na Suécia e os 24% na Gronelândia (para o grupo de alunos com 11 anos), entre os 2%, de novo, na Suécia, e os 28% na Letónia (13 anos), entre os 3% da República Checa e os 28% na Lituânia (15 anos).

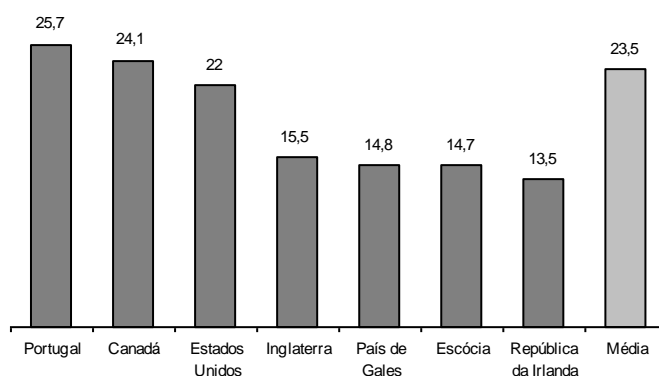
Em cerca de metade dos países participantes, assiste-se a uma diminuição significativa no número de agressões entre os 11 e os 15 anos de idade. À semelhança do que sucede com os índices de vitimação, os rapazes também mostraram estar significativamente mais envolvidos em atos de agressão do que as raparigas¹⁴⁵. No que diz respeito à variável geográfica, constata-se que as taxas mais baixas de agressão se registam em países do norte da Europa (Suécia, Finlândia, Islândia) ao passo que os estados do Báltico (Lituânia, Estónia, Letónia) apresentam os números mais elevados (Currie *et al.*, 2008: 163).

¹⁴⁵Já no estudo realizado em 2001/2002, Craig & Harel (2004: 134) sublinhavam que em todos os países e em todos os grupos etários, os rapazes admitiram praticar actos de agressão com maior frequência do que as raparigas, ao mesmo tempo que, na maior parte dos países, “o aumento mais significativo de situações de agressão relatadas ocorre na faixa etária que vai dos 11 aos 13 anos”.

Os resultados – respeitantes tanto a vítimas como a agressores – permitem, à semelhança do sucedera previamente com o estudo realizado na edição de 2001/2002, constatar que existe uma variação geográfica vasta e assinalável nas percentagens referentes aos jovens envolvidos, ativa ou passivamente, no *bullying*. Estas diferenças podem, por exemplo, refletir uma maior reprovção cultural ou social deste tipo de comportamentos em alguns países comparativamente com o que sucede noutros (Craig & Harel, 2004). Estes autores salientam ainda que estudos mais recentes sugerem que existe alguma dificuldade em clarificar e uniformizar conceptualmente o *bullying*, tornando, por conseguinte, a tradução do termo deveras difícil, nomeadamente em contextos tão dissemelhantes.

Se atentarmos nos dados respeitantes a Portugal e a alguns dos países que assumem uma particular relevância no nosso estudo – casos do Canadá, dos Estados Unidos, da Inglaterra, do País de Gales, da Escócia e da República da Irlanda (quadro n.º 22 e gráfico n.º 2) – verificamos que a percentagem média de alunos envolvidos em atos de *bullying* (ora no papel de vítimas ora no de agressores) assume especial destaque no nosso país com um total de 25,7% afetados (correspondendo à soma da percentagem média dos dois grupos), não muito acima dos valores do Canadá (24,1%) ou dos Estados Unidos (22,0%), mas já consideravelmente distante das percentagens associadas aos países das ilhas britânicas (15,5% para a Inglaterra, 14,8% para o País de Gales, 14,7% para a Escócia e 13,5% para a República da Irlanda). Portugal e Canadá colocam-se, ainda, ligeiramente acima da percentagem média (23,5%) apurada para os 41 países participantes.

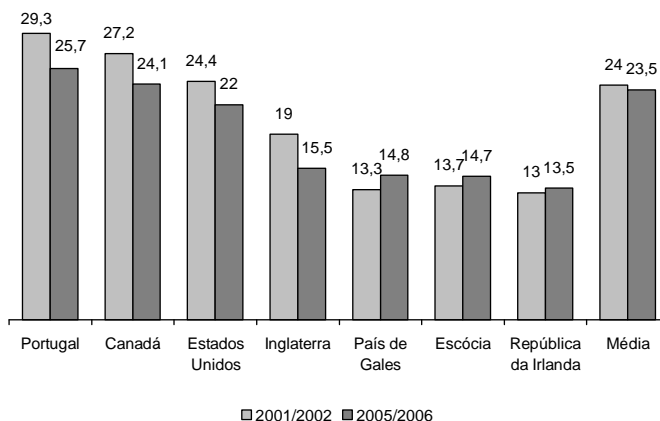
Gráfico n.º 2 Percentagem de jovens envolvidos em situações de *bullying* por país



Comparando com os dados respeitantes ao estudo realizado em 2001/2002 (quadro n.º 23 e gráfico n.º 3), constatamos que a *ordenação* relativa destes sete países se mantém e que, por outro

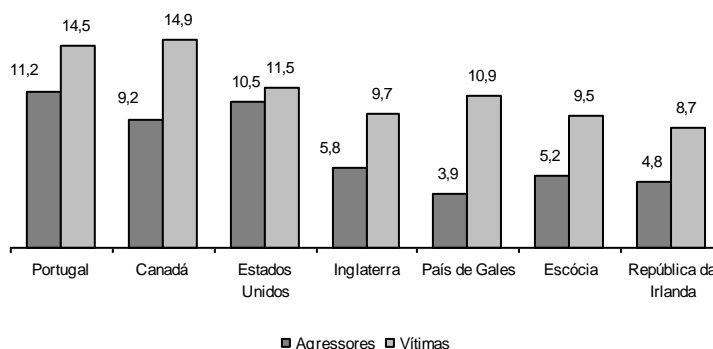
lado, os índices médios de *bullying* apurados em 2005/2006 apresentam valores inferiores¹⁴⁶, sobretudo no que diz respeito aos quatro primeiros países. No caso do País de Gales, da Escócia e da República da Irlanda, verifica-se um ligeiro aumento entre os dois períodos.

Gráfico n.º 3 Percentagem de jovens envolvidos em situações de *bullying* por país em 2002 e 2006



Confrontando, por outro lado, os dados relativos especificamente a agressores e a vítimas, constatamos que, nos sete países, a percentagem de vítimas supera a dos agressores (ver gráfico n.º 4), números aliás consistentes com outros estudos realizados. Em alguns casos, os valores associados aos agressores situam-se, em termo comparativos, perto (ou mesmo abaixo) da metade dos verificados com as vítimas (Inglaterra, País de Gales, Escócia e República da Irlanda).

Gráfico n.º 4 Percentagens de jovens envolvidos em situações de agressão / vitimação pelo menos duas vezes por mês por país

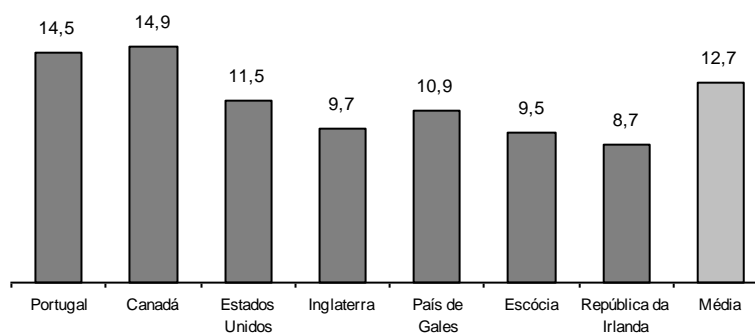


¹⁴⁶Em 2001/2002, Portugal tinha um total médio de 29,3% de alunos envolvidos, contra 27,2% do Canadá, 24,4% dos Estados Unidos, 19,0% da Inglaterra, 13,3% do País de Gales, 13,7% da Escócia, e 13,0% da República da Irlanda.

Apesar da redução dos números comparativamente com o estudo *HBSC*¹⁴⁷ anterior, o total de vítimas deverá merecer a nossa cuidada atenção, pois transmite a gravidade da situação nas escolas de estes países. Portugal (com 14,5%) e o Canadá (com 14,9%) apresentam valores superiores aos da média dos países participantes.

Gráfico n.º 5

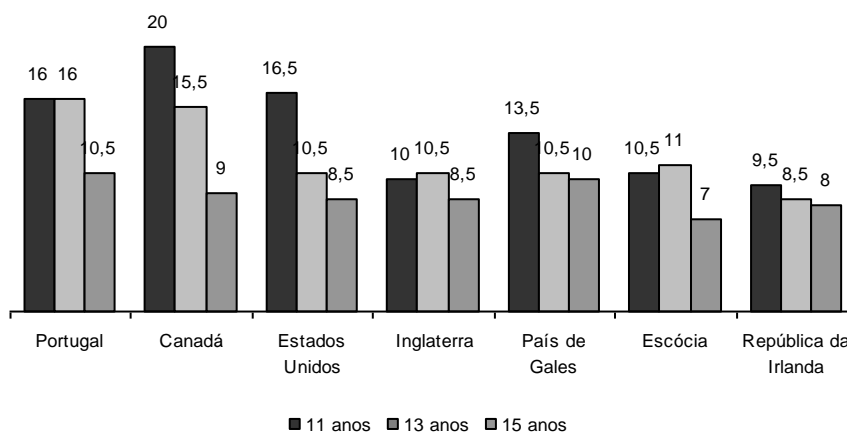
Percentagens de jovens envolvidos em situações de vitimação pelo menos duas vezes por mês por país



Ainda no que concerne as vítimas, conferimos que a faixa etária dos alunos mais novos se encontra efetivamente em situação de risco mais elevado, assistindo-se a uma diminuição da percentagem de alunos afetados no grupo dos mais velhos – 15 anos (ver gráfico n.º 6). Esta diferença (entre o grupo dos alunos mais novos e mais velhos) acentua-se significativamente no caso dos três primeiros países (cifrando-se essa discrepância em perto de metade).

Gráfico n.º 6

Percentagens de jovens envolvidos em situações de vitimação pelo menos duas vezes por mês, por país e por faixa etária

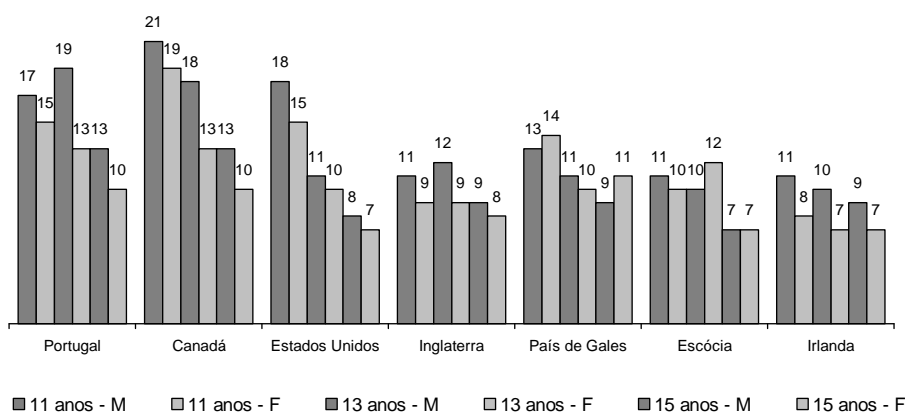


¹⁴⁷Em 2001/2002, Portugal registara aproximadamente 18,5% de vítimas; o Canadá 15,1%; os Estados Unidos 12,5%; a Inglaterra 12,7%; o País de Gales 9,4%; a Escócia 8,5%; e a República da Irlanda 8,2%.

O gráfico n.º 7 confirma o maior envolvimento dos rapazes como vítimas comparativamente com o que sucede com as raparigas: em Portugal, 16,3%¹⁴⁸ dos alunos, contra 12,6% das alunas; no Canadá, 16,0% contra 13,6%; nos Estados Unidos, 12,3% contra 10,6%; e, na Inglaterra, 10,6% contra 8,6%.

Gráfico n.º 7

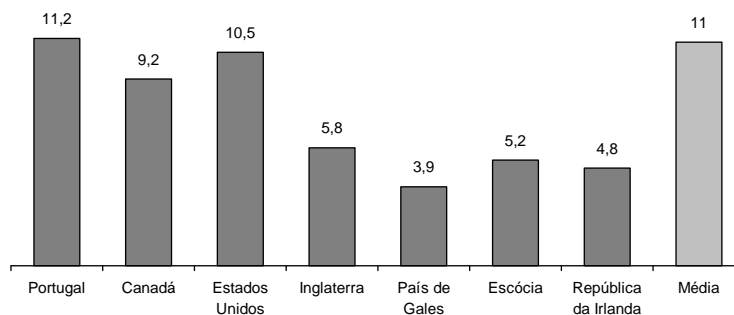
Percentagens de rapazes e raparigas vitimados pelo menos duas vezes por mês por país, faixa etária e género



No que toca os agressores, Portugal regista identicamente os índices mais elevados do conjunto dos sete países, com cerca de 11,2% dos alunos a admitirem ter agredido outro(s) colega(s) com alguma frequência. O Canadá e sobretudo os Estados Unidos apresentam números muito semelhantes aos de Portugal; a Inglaterra e os seus demais vizinhos exibem curiosamente quase metade da percentagem de agressores (ver gráfico n.º 8).

Gráfico n.º 8

Percentagem de jovens que agrediram pelo menos duas vezes por mês por país

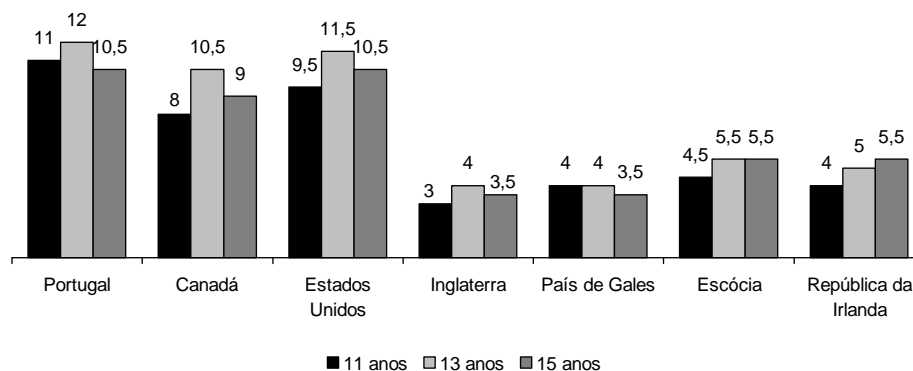


¹⁴⁸Valor correspondendo à média das percentagens de cada faixa etária.

Se analisarmos a percentagem de alunos agressores considerando as respetivas faixas etárias, verificamos que se destaca o grupo de alunos com 13 anos de idade (coincidindo com o início da adolescência), fase em que supostamente se inicia, na maior parte dos países, uma tendência inversa no sentido de irem gradualmente diminuindo os atos ofensivos, sobretudo nos casos em que as taxas são mais elevadas (ver gráfico n.º 9).

Gráfico n.º 9

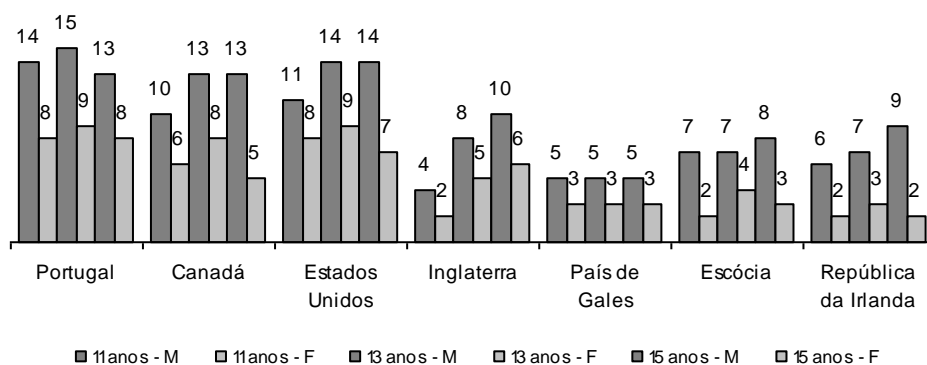
Percentagem de jovens que agrediram pelo menos duas vezes por mês por país e por faixa etária



O gráfico n.º 10 mostra novamente o assinalável maior envolvimento dos rapazes na prática das agressões, traduzindo na maior parte das situações o dobro dos valores comparativamente aos verificáveis com as suas colegas. Craig & Harel (2004: 142) sublinham o facto de os rapazes registarem um maior envolvimento em episódios de *bullying* do que acontece com as raparigas, mas consideram que tal aparentemente não significa taxativamente que os rapazes sejam mais agressivos do que as raparigas, mas antes que eles revelam uma tendência para se envolverem em tipos de agressão mais direta e musculada ao passo que as raparigas praticam formas mais subtis e encobertas de ofensas, que não terão sido objeto de análise e aferidas neste estudo.

Gráfico n.º 10

Percentagem de rapazes e raparigas que agrediram pelo menos duas vezes por mês por país e por faixa etária



Para Nansel *et al.* (2004: 735), os dados contidos no *HBSC* sugerem que se torna cada vez mais premente a implementação – e a respetiva avaliação – de programas de prevenção e de intervenção nos estabelecimentos de ensino que visem a resolução de comportamentos de *bullying*. Consideram, ainda, que essa abordagem deve dirigir-se não apenas aos jovens que se encontram diretamente envolvidos nas contendas - como agressores, vítimas ou vítimas-agressoras – mas igualmente aos restantes alunos que possam estar inadvertidamente a apoiar, de modo consciente ou não, os agressores. Deve, por outro lado, ser prestado apoio aos adultos – particularmente educadores e pais – com o sentido de os ajudar a desenvolver as competências necessárias para que possam auxiliar de forma assertiva e eficaz os seus alunos e filhos, respetivamente.

Quadro n.º 22 Níveis de vitimação e de agressão no estudo *HBSC* de 2005/2006

País	Portugal		Canadá		Estados Unidos		Inglaterra		País de Gales		Escócia		República da Irlanda	
	SM	SF	SM	SF	SM	SF	SM	SF	SM	SF	SM	SF	SM	SF
Níveis de vitimação (%)														
11 anos	17,0	15,0	21,0	19,0	18,0	15,0	11,0	9,0	13,0	14,0	11,0	10,0	11,0	8,0
13 anos	19,0	13,0	18,0	13,0	11,0	10,0	12,0	9,0	11,0	10,0	10,0	12,0	10,0	7,0
15 anos	13,0	10,0	9,0	9,0	8,0	7,0	9,0	8,0	9,0	11,0	7,0	7,0	9,0	7,0
Subtotal (1)	16,3	12,7	16,0	13,7	12,3	10,7	10,7	8,7	10,0	11,7	9,3	9,7	10,0	7,3
	14,5		14,9		11,5		9,7		10,9		9,5		8,7	
Níveis de agressão (%)														
11 anos	14,0	8,0	10,0	6,0	11,0	8,0	4,0	2,0	5,0	3,0	7,0	2,0	6,0	2,0
13 anos	15,0	9,0	13,0	8,0	14,0	9,0	8,0	5,0	5,0	3,0	7,0	4,0	7,0	3,0
15 anos	13,0	8,0	13,0	5,0	14,0	7,0	10,0	6,0	5,0	2,0	8,0	3,0	9,0	2,0
Subtotal (2)	14,0	8,3	12,0	6,3	13,0	8,0	7,3	4,3	5,0	2,7	7,3	3,0	7,3	2,3
	11,2		9,2		10,5		5,8		3,9		5,2		4,8	
Total de envolvimento (1) + (2)	25,7		24,1		22,0		15,5		14,8		14,7		13,5	

Fonte: Currie *et al.* (2008)

Quadro n.º 23 Níveis de vitimação e de agressão no estudo *HBSC* de 2001/2002

País	Portugal		Canadá		Estados Unidos		Inglaterra		País de Gales		Escócia		República da Irlanda	
	SM	SF	SM	SF	SM	SF	SM	SF	SM	SF	SM	SF	SM	SF
Níveis de vitimação (%)														
11 anos	31,0	14,6	17,1	18,4	13,6	12,1	16,6	12,8	11,4	11,6	9,7	10,3	11,3	9,0
13 anos	27,3	15,8	17,8	15,1	17,5	12,0	14,1	14,4	10,0	10,7	9,6	9,7	12,2	6,0
15 anos	10,4	8,8	13,7	8,4	12,7	7,0	11,4	7,1	6,1	6,3	4,9	6,3	5,9	4,7
Subtotal (1)	22,9	13,1	16,2	14,0	14,6	10,4	14,0	11,4	9,2	9,5	8,1	8,8	9,8	6,6
	18,5		15,1		12,5		12,7		9,4		8,5		8,2	
Níveis de agressão (%)														
11 anos	15,1	7,7	10,4	7,5	10,0	6,3	6,9	3,1	4,4	1,2	6,0	3,3	5,9	1,4
13 anos	17,0	8,2	17,8	11,6	17,9	11,6	8,1	4,9	7,1	4,0	6,5	4,6	8,0	2,3
15 anos	10,9	5,9	19,1	6,0	19,6	5,9	11,2	3,8	4,6	1,8	7,3	3,3	8,2	3,0
Subtotal (2)	14,3	7,3	15,8	8,4	15,8	7,9	8,7	3,9	5,4	2,3	6,6	3,7	7,4	2,2
	10,8		12,1		11,9		6,3		3,9		5,2		4,8	
Total de envolvimento (1) + (2)	29,3		27,2		24,4		19,0		13,3		13,7		13,0	

Fonte: Craig & Harel (2004)

Capítulo 4

Dos programas de prevenção e de intervenção de
bullying

“Although researchers have documented success of some comprehensive programs in reducing bullying, we have much to learn about which elements of these programs are most critical.”

Limber & Snyder (2006: 26)

Nos capítulos 1 e 2 do nosso trabalho, estabelecemos como principal objetivo compreender de forma mais aprofundada a natureza e as dinâmicas inerentes ao fenómeno do *bullying* (bem como, nos anos mais recentes, da sua vertente tecnológica) em meio escolar. Recordámos, por isso, o seu estudo ao longo dos últimos trinta anos, o seu balizamento concetual, as suas variadas causas, as múltiplas repercussões para as vidas dos sujeitos e para as próprias instituições escolares, as diversas vertentes em que o mesmo se manifesta ou ainda uma alusão aos diversos atores envolvidos.

No capítulo anterior, por outro lado, incidimos o nosso enfoque na análise do trabalho de investigação que tem sido realizado nesta área em Portugal e em alguns países anglo-saxónicos, procurando, apesar das limitações inerentes aos exercícios de carácter comparativo, destacar algumas das similitudes que aproximam os dois contextos.

O quarto capítulo terá como objetivo inicial o de realçar o enfoque sistémico (ou ecológico) na abordagem à problemática do *bullying*. Destacaremos, por esse motivo, a importância que deve ser atribuída às abordagens preventivas e interventivas ao nível do contexto global da escola e das diversas ecologias que a compõem.

Salientaremos ainda a inequívoca influência que o programa *Bully/Vítima* de Dan Olweus – originalmente experimentado no contexto norueguês a partir dos anos 80 do século passado – exerce na conceção da matriz teórica subjacente aos programas de prevenção e de intervenção que têm vindo a ser aplicados (em alguns casos replicados) um pouco por todo o mundo e cuja incidência, como veremos, recai predominantemente em três níveis distintos de atuação – a vertente da escola enquanto estrutura organizativa, a turma enquanto grupo e o próprio aluno (como potencial vítima, agressor ou testemunha).

Procuraremos, portanto, identificar e analisar os diversos componentes encarados como sendo os mais eficazes e que deverão ser objeto de inclusão nos programas de prevenção e de combate à problemática que determina a realização do nosso trabalho.

1. A adoção de políticas globais de escola

“Para que as nossas escolas fiquem livres de bullying, os pais, os funcionários, o corpo docente do estabelecimento de ensino, os alunos e os representantes da comunidade devem trabalhar em conjunto.”

Beane (2011)

O *bullying* deverá ser analisado – e abordado – à luz de uma problemática de cariz sistemático e sistémico, sendo que qualquer ação interventiva a implementar nas escolas deverá incidir sobre o contexto global da instituição, levando à redefinição da sua política organizacional (Formosinho & Simões, 2001: 75; Pepler & Craig, 2000: 12; Ross, 2006: 6; Smith *et al.*, 2004a: 548) e não focalizando, por esse motivo, as atenções (e a procura de soluções) apenas na estigmatização dos papéis desempenhados pelos dois protagonistas – agressores e vítimas.

Torna-se, como sublinham Besag (1989: 102), Estrela (1992: 137-138), Pepler *et al.* (2004b: 310), Pereira (1997: 206-207, 2008: 152) e Rigby (2006: 183), indispensável para as escolas investir fortemente na promoção do envolvimento da comunidade escolar no seu conjunto para que cada um dos seus elementos possa efetivamente perceber o papel determinante que cada um pode desenvolver.

Uma *política global de escola* deverá materializar-se num documento escrito que, na sequência de um processo amplamente participativo envolvendo toda a comunidade escolar – direção, professores, alunos, funcionários, encarregados de educação e a própria comunidade local – definirá, de forma clara e inequívoca, segundo Besag (1989: 103) e Smith *et al.* (1999: 80; 2003: 591) os objetivos subjacentes à ação preventiva/interventiva, explicitará o que se entende por *bullying* (tipificando, por isso, esses comportamentos), mencionará detalhadamente o tipo de medidas a aplicar na sua ocorrência, bem como as restantes formas de monitorizar e agendar a sua aplicação. Sharp & Thompson (1995: 23) consideram pois que essa política (linhas orientadoras da ação) deverá ser central (e mesmo anterior) a quaisquer outros esforços avulsos que sejam implementados para fazer face às consequências perniciosas da problemática em estudo, pois ela encerra em si – nos princípios que a sustentam – a espinha dorsal da ação preventiva e interventiva.

Para além dos pontos avançados por Besag (1989: 103) e Smith *et al.* (1999: 80; 2003: 591), Thompson *et al.* (2003: 97-98) enunciam ainda, com algum detalhe, outros elementos orientadores a inserir necessariamente nesta *política global* de ação da escola, nomeadamente: os pormenores relacionados com as medidas de caráter preventivo que efetivamente permitirão reduzir as possibilidades de os jovens exteriorizarem condutas violentas nas interações quotidianas

que estabelecem uns com os outros; as estratégias que encorajarão os alunos a denunciarem (sem qualquer tipo de temor ou preconceito) situações de *bullying* que tenham presenciado (ou de que tenham tido conhecimento) – ou ainda em que eles, ou colegas seus, estejam diretamente envolvidos na qualidade de agredidos ou vítimas; os procedimentos que devem ser seguidas pela instituição nos casos em que se verifique uma reincidência comprovada e premeditada de comportamentos agressivos por parte de um mesmo aluno; os mecanismos previstos (e correspondente calendarização) para a implementação do processo de avaliação e monitorização do sucesso, ou não, da própria política e para a sua eventual reformulação (especificando o nome dos responsáveis por esta tarefa); e, por fim, as implicações da política no que concerne o comportamento esperado por parte de professores, funcionários, alunos e encarregados de educação.

Porque, como relembra Mellor (1997a: 1), o *bullying* não pode ser travado por alunos, pais ou professores atuando isoladamente, Thompson *et al.* (2003: 97) apontam as intervenções mais eficazes como sendo aquelas que abrangem todos os elementos da comunidade educativa, envolvendo-os global e diretamente na discussão dos problemas e na busca de soluções para os ultrapassar.

O mesmo Mellor (1997: 6) recorda igualmente que não existe efetivamente uma solução única e simples para lidar com fenómenos desta natureza. Adianta (Mellor, 1999: 108) aliás que se tal solução existisse de facto, ela facilitaria decididamente a nossa tarefa na medida em que, confrontados com um conflito, poderíamos recorrer de forma convenientemente estratégica a um qualquer recurso miraculoso para o resolver. Smith (2004: 101), por sua vez, reitera a este propósito que – até à data – ainda não foi encontrado o tão almejado *ingrediente mágico*, pois trata-se, como vimos no capítulo inicial do nosso trabalho, de uma problemática deveras complexa e multivariável, sendo portanto indispensável que cada estabelecimento de ensino, tendo em conta a especificidade da sua instituição, o perfil dos seus atores e do meio em que se encontra inserido, arquitete, desenvolva e adeque a sua própria ação de prevenção e de intervenção.

1.1. A abordagem sistémica

“Sabemos muito mais acerca dos indivíduos do que acerca dos contextos onde estes vivem, ou melhor, acerca do modo como os diferentes contextos afectam o seu desenvolvimento.”

Portugal (1992: 68-69)

A abordagem ao nível da escola (de características holísticas) assenta, como vimos anteriormente, no pressuposto de que estamos efetivamente perante uma problemática de carácter predominantemente sistemático e sistémico (O'Connell *et al.*, 1999: 438; Smith *et al.*, 2004a: 548), sendo por isso imprescindível que sejam focalizadas as sinergias preventivas e interventivas no contexto global da instituição (e ainda nos demais sistemas exteriores à escola, mas que condicionam os comportamentos dos sujeitos) e não limitadas ao nível atomizado das vítimas ou dos agressores (Craig & Pepler, 2007: 89; Jimerson & Huai, 2010: 579; Leadbeater, 2008: 168; O'Connell *et al.*, 1999: 438; Pepler & Craig, 2008a: 314; Slee, 2006: 11; Smith *et al.*, 2004a: 548). Nesta perspetiva, a problemática das condutas agressivas – intencionais, reiteradas e assimétricas – entre alunos ultrapassa em muito a abordagem mais tradicional, cuja análise e ação se centravam particularmente em torno do estudo (psico-comportamental) daqueles dois protagonistas.

Segundo Craig & Pepler (2003: 581, 2007: 88-89), Stephens (2010: 8) e Vreeman & Carroll (2007: 86), este *enfoque sistémico* debruça-se grandemente sobre as dinâmicas sociais e relacionais geradas em torno do *bullying*, enfatizando por conseguinte a necessidade da ação preventiva/interventiva ter que se concretizar nos múltiplos contextos em que os jovens agem, interagem e se integram de forma direta ou indireta – seja a família, os pares, a escola, a comunidade e, num plano mais global, a cultura (Carvalhosa *et al.*, 2009b: 73-74; Craig & Pepler, 2007: 89; Crooks, 2008: 198; D'Escury & Dudink, 2010: 236; Epstein & Kazmierczak, 2007: 44; Espelage & Swearer, 2004: 4; Galloway & Roland, 2004: 38; Menesini, 2008: 260; Negreiros *et al.*, 2009: 85; Pedro & Pedro, 2002: 10; Rahey & Craig, 2002: 282; Rigby, 2002: 17; Rigby *et al.*, 2004: 2; Smith & Sandhu, 2004: 291; Thompson *et al.*, 2003: 181; Yoon & Kerber, 2003: 27).

Partindo deste quadro teórico, o(s) fenómeno(s) de *bullying* pode(m) ser potenciado(s) e/ou inibido(s) como resultado das contínuas e complexas relações que se estabelecem entre estes contextos dissemelhantes – mas indissociáveis entre si (Craig & Pepler, 2007: 88-89; Duncan, 2004: 241; Epstein & Kazmierczak, 2007; Greene, 2006: 66; Hazler & Carney, 2010; Pepler &

Craig, 2008b: 317; Sheridan *et al.*, 2004: 264; Swearer & Espelage, 2004: 1; Swearer *et al.*, 2010: 42; Tutty, 2008: 153; Vere & Erling, 2008: 218).

Esta abordagem (com raízes, por sua vez, na *Teoria Geral dos Sistemas* de Ludwig von Bertalanffy e na *Teoria dos Sistemas Ecológicos* de Urie Bronfenbrenner) pressupõe da parte dos agentes que procuram intervir (neste caso, a escola) a indispensabilidade de se levar a cabo uma análise – e posterior operacionalização estratégica – ao nível destes diversos contextos. Na perspectiva de vários autores (Bedell & Horne, 2005: 62; Carvalhosa, 2010: 45; Frey *et al.*, 2005a: 49; Orpinas *et al.*, 2003: 433; Vreeman & Carroll, 2007: 86; Woods & Wolke, 2003: 383), qualquer opção que privilegie uma intervenção sistémica (ou ecológica) pressupõe efetivamente uma mudança – ou reestruturação – ao nível do ambiente mais global da escola com o claro propósito de procurar esbater (ou preferencialmente eliminar) as *oportunidades* e as *recompensas* – fatores de risco – adstritas aos comportamentos agressivos e violentos.

1.2. A Teoria dos Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner

“Sabemos muito mais acerca dos indivíduos do que acerca dos contextos onde estes vivem, ou melhor, acerca do modo como os diferentes contextos afectam o seu desenvolvimento.”

Portugal (1992: 68-69)

A *Teoria dos Sistemas Ecológicos* – ou igualmente denominado *Modelo Ecológico* – da autoria de Urie Bronfenbrenner (2002: 5) estabelece um quadro concetual que privilegia o estudo contextual do desenvolvimento do sujeito, procurando explicitar as influências sistémicas das constantes interações (intra- e inter-relações) que ele (sujeito) vai estabelecendo com o(s) mundo(s) que o rodeia(m) e que nos podem ajudar a melhor explicitar e compreender o seu processo de desenvolvimento¹⁴⁹ (Costa & Vale, 1998: 32; Espelage & Swearer, 2010: 61; Portugal, 1992: 40; Swearer *et al.*, 2009: 7). Para o próprio Bronfenbrenner (2002: 8), estamos perante uma conceção

¹⁴⁹O conceito associado ao ‘*desenvolvimento*’ surge, de acordo com a definição apresentada por Bronfenbrenner (2002: 5), como “uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente” ou mesmo quando o sujeito “adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivado e mais capaz de se envolver em atividades que revelam as suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo” (Bronfenbrenner, 2002: 23).

Ver ainda a este propósito a definição apresentada para a ‘*transição ecológica*’, que “acontece sempre que a posição do indivíduo se altera em virtude de uma modificação no meio ou nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito” (Bronfenbrenner, 2002: 22; Portugal, 1992: 40).

teórica que ultrapassa a observação redutora dos comportamentos particulares dos sujeitos, incidindo portanto o seu raio de análise nos sistemas funcionais tanto dentro quanto nas conexões que se estabelecem entre os próprios ambientes.

Neste sentido, e ainda segundo Bronfenbrenner, (2002: 18), o sujeito deve ser analisado como sendo uma entidade de *caraterísticas dinâmicas*, que se encontra em *constante crescimento* e que exerce ação (penetra) sobre o meio circundante determinando, por este motivo, a sua permanente *reestruturação*¹⁵⁰. Por outras palavras, o processo de análise e compreensão do desenvolvimento humano não se deve cingir exclusivamente à observação direta (unidimensional) do comportamento de um ou dois sujeitos unicamente num determinado contexto, obrigando, nesta ótica, a uma aturada análise dos ambientes (diretos e indiretos) com os quais o sujeito interage de modo ininterrupto (caso do grupo de amigos mais íntimos, dos pares, da turma, da escola, da família ou da comunidade) e que determinam – e ajudam a explicar – o(s) seu(s) comportamento(s) e concomitantemente o seu processo de *desenvolvimento*.

Gabriela Portugal (1992: 49) corrobora esta conceção relembrando que a investigação, neste âmbito, não deve de facto ser restringida a um só contexto, a uma só variável ou um só sujeito. Acrescenta (Portugal, 1992: 49) para sustentar este ponto de visto que a complexidade da interação que o sujeito estabelece com o(s) mundo(s) que o rodeiam ultrapassa os modelos de investigação tradicionalmente unidimensionais e reducionistas.

O enfoque ecológico – sistémico – sustenta-se, por conseguinte, na premissa de que todos os indivíduos integram sistemas inter-relacionados – e simultaneamente sobrepostos, que colocam o sujeito (no caso específico da temática objeto do nosso estudo, esteja ele no papel da *vítima*, do *agressor* ou do *testemunha*) numa posição *central* e que se estendem a partir desse centro para abarcar todos os sistemas que modelam o seu comportamento – sejam eles, como vimos, a escola que frequenta, os pares com quem interage, a família que integra ou a comunidade em que se insere (Costa & Vale, 1998: 32; Epstein & Kazmierczak, 2007: 44; Portugal, 1992: 40; Sheridan *et al.*, 2004: 246; Swearer & Espelage, 2004: 3; 2009: 7). De acordo com esta teoria (Bronfenbrenner, 2002: 5), o *ambiente ecológico* assemelha-se – num plano figurativo – a uma série de estruturas encaixadas, colocadas umas dentro das outras (cada uma contida na seguinte e continente da anterior), um pouco à imagem do que sucede com um conjunto de *bonecas russas*.

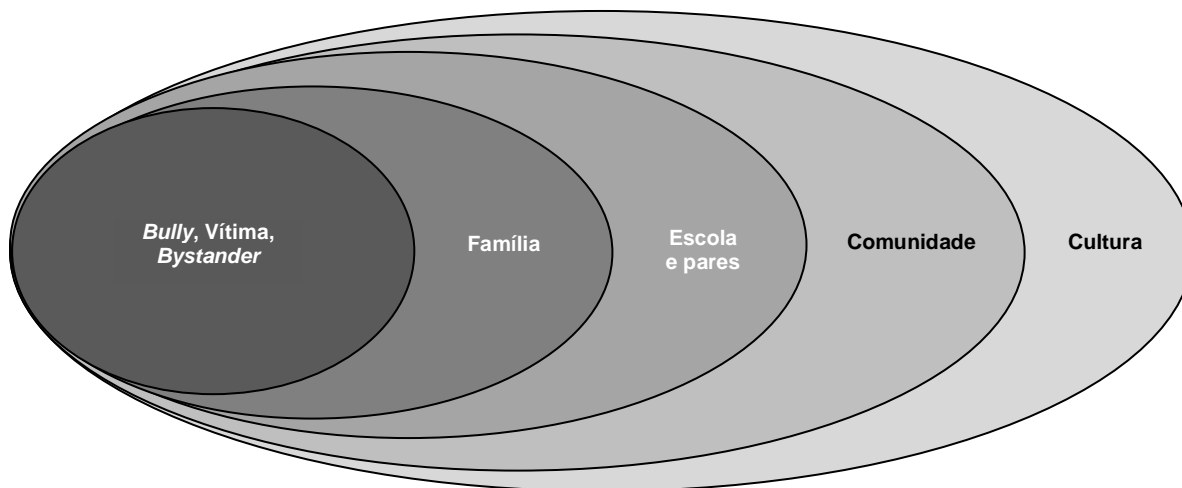
O nível mais interno desta alusão simbólica – onde temos a *boneca russa de dimensões mais reduzidas* – caracteriza o ambiente mais imediato contendo o sujeito (neste caso, a criança ou jovem) em desenvolvimento. Este pode, por exemplo, ser a casa onde habita, a sala de aula que frequenta diariamente – *microssistema* – e os indivíduos/instituições (membros da família mais

¹⁵⁰Os comportamentos do sujeito devem, por esse motivo, ser analisados tendo sempre em conta as constantes relações que ele vai desenvolvendo com os múltiplos ambientes em que está inserido.

próximos, professores, colegas de turma/escola) com quem a criança ou jovem interage dentro desse ambiente.

Outra das metáforas usualmente associadas a este modelo ecológico remete-nos para a imagem do *cone concêntrico* dividido em diversas *camadas*¹⁵¹ (figura n.º 4), sendo que, neste particular, a primeira *elipse* representa as características individuais do aluno (que pode surgir, neste caso, na qualidade de vítima, de agressor ou de testemunha) – ou seja, idade, género, traços psicológicos, biológicos, comportamentais e outras que influenciam a sua forma de ser e de atuar; a segunda fatia aponta para a influência dos fatores familiares no seu comportamento – e que podem resultar, por exemplo, da estrutura e tamanho do agregado, do estilo parental, da relação com irmãos, do apoio educativo transmitido ou ainda do estatuto socioeconómico; a terceira remete para a influência exercida por parte da escola e dos restantes alunos – o tamanho da unidade orgânica, as dinâmicas de organização e de gestão, a qualidade do corpo docente e não docente, os aspetos pedagógicos, o clima de escola, os laços de afetividade entre os seus membros; na quarta elipse surge a comunidade, incluindo-se aqui o nível socioeconómico, os traços geográficos, os níveis de saúde e de segurança; por fim, a quinta – *cultura* – abarca, por exemplo, a influência exercida pela televisão, pelos filmes, pela música e/ou a natureza política do grupo cultural (Espelage & Swearer, 2004: 3; Horne *et al.*, 2004: 302).

Figura n.º 4 Ilustração do cone concêntrico



Adaptada de Espelage & Swearer (2004: 3) e Horne *et al.* (2004: 301)

¹⁵¹ 'Camadas de sistemas' de acordo com Johnson (2008: 2).

O meio ambiente (ou contexto) ecológico compreende, portanto, quatro *níveis estruturais* distintos – ou, como vimos, *camadas de sistemas*: o *microssistema* – de forma mais direta; e ainda o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema* – de modo mais indireto (Johnson, 2008: 2; Portugal, 1992: 40; Sheridan *et al.*, 2004: 246; Swearer & Espelage, 2004: 3; 2009: 7). Como vimos, todas estas camadas *cooperam* entre si – obedecendo ao *princípio da interconexão*¹⁵² – estimulando, por essa via, tudo aquilo em que o sujeito se vai tornando (e os comportamentos que vai adotando) à medida que se vai desenvolvendo.

O primeiro nível – *microssistema* – afeta o sujeito desde os seus primeiros anos de vida e reporta-se, segundo Bronfenbrenner (2002: 18), à multiplicidade de relações interpessoais, de atividades ou de papéis diretos que a criança – ou o jovem – promove, estabelece ou vivencia com um sistema – *ou ambiente* – mais próximo de si (casa, sala de aula ou recreio), representando, por isso, a interação mais imediata e íntima do sujeito com terceiros – e engloba, no nosso caso, a reação de estes ao *bullying* (e aos seus comportamentos). Neste contexto, o sujeito exerce influência e sofre em sentido inverso a interferência por parte do *microssistema*. Esta asserção de *microssistema*, de acordo com Sheridan *et al.* (2004: 246) e Swearer & Espelage (2004: 4), encerra igualmente o aluno ao longo do *continuum bully/vítima*. Por outras palavras, *bully*, *bully/vítima* ou *bystander* interagem com outros sujeitos no seu ambiente social e esta interação ininterrupta pode concorrer para *aumentar* ou *diminuir* os correspondentes níveis de agressão, de vitimação, de incitação ou proteção (no caso das testemunhas).

O *mesossistema*, por sua vez, abrange o relacionamento que se estabelece entre (dois ou mais) sistemas na vida do sujeito (tais como, para uma criança, as relações em casa com a família¹⁵³, na escola ou com amigos na vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho ou na vida social). O *mesossistema* corresponde assim a um *sistema* composto por *microssistemas* – isto é, às relações ou interconexões que cada um dos *microssistemas* estabelece entre si (Bronfenbrenner, 2002: 21) representando, por outro lado, a relação entre dois ou mais ambientes, tais como a relação entre a casa e a escola no que diz respeito ao comportamento do *bullying* – e os respetivos fatores protetores ou de risco (Bronfenbrenner, 2002: 21; Sheridan *et al.*,

¹⁵²Segundo Bronfenbrenner (2002: 8), este *princípio* aplica-se não somente aos próprios ambientes, mas estende-se ainda aos vínculos que constituem e aproximam esses contextos, tanto no que diz respeito àqueles em que a pessoa em desenvolvimento participa diretamente (como será o caso do *mesossistema*) como igualmente nos que ela possivelmente nunca entrará, mas no interior dos quais ocorrem eventos que no entanto acabam por afetar aquilo que acontece ao ambiente imediato da pessoa (*exossistema*).

¹⁵³O núcleo familiar considerado como contexto central no que concerne a análise do desenvolvimento do sujeito. No entanto, as vivências experimentadas em contextos separados entre si não podem, no entanto, ser explicadas de modo dissociado – o modo como a família influencia a desempenho académico do sujeito e, em sentido inverso, o modo como o aproveitamento escolar pode afetar os relacionamentos dentro do agregado familiar.

2004: 246; Swearer & Espelage, 2004: 4; 2009: 7). Analogamente ao que sucede no nível anterior, as influências aqui estabelecidas assumem naturalmente um caráter *bidirecional*.

O *exossistema* representa, segundo Johnson (2008: 3), o sistema *social* mais periférico do sujeito e abraça, por seu turno, as influências de outros contextos (como, por exemplo, o local de trabalho dos pais, a sala de aula de um irmão, a rede de amigos dos pais), de acontecimentos, de decisões ou de políticas relativamente aos quais o indivíduo não (inter)age ou exerce diretamente influência como participante ativo, mas que determinam o seu processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2002: 21; Sheridan *et al.*, 2004: 246; Swearer & Espelage, 2004: 4; 2009: 7). Assim, o *exossistema* exerce, de acordo com Johnson (2008: 3), uma influência unidirecional que condiciona de forma direta ou indireta o sujeito em desenvolvimento.

No último dos *anáis* figura o sistema mais amplo – o *macrossistema* –, que abrange, por sua vez, os demais. Segundo Bronfenbrenner (2002: 21), o *macrossistema* comporta as consistências, na forma e conteúdo dos sistemas de ordem inferior (*micro-*, *meso-* e *exo-*) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências. Johnson (2008: 3) assemelha o *macrossistema* ao arquétipo social de uma determinada cultura ou país. Por outras palavras, o *macrossistema* reproduz a cultura, os valores, os costumes, os modos de vida, a estrutura societal e organizacional de um povo – ou de um país – desde o seu ambiente mais privado (*microsistema*).

Este sistema exerce uma influência unidirecional sobre o sujeito e os demais sistemas. Como sublinha Portugal (1992: 105), o *macrossistema* deve ser visto como um elemento dinâmico em constante movimento que ao exercer essa ação afeta e influencia os três sistemas adstritos, bem como o próprio sujeito.

O *macrossistema* representa, nesta perspetiva, a atitude – a cultura, os valores, os costumes – da sociedade face à problemática do *bullying* (Espelage & Swearer, 2004: 4; Sheridan *et al.*, 2004: 246; Swearer & Espelage, 2004: 4).

1.3. Os objetivos da implementação de medidas de prevenção

“Prevention is about changing directions. The basic premise of violence prevention programming is that if violence is learned, it can be unlearned and individuals can choose non-violent alternatives.”

Tutty *et al.* (2005: 11)

Se atentarmos em particular nos objetivos preceituados pelos mentores dos programas anti-bullying, estes procuram prioritariamente abarcar os seguintes propósitos (Beane, 2006: 11; Blaya, 2008: 110; Mellor, 1997a; Mills & Carwile, 2009: 276; Olweus, 1999a: 38, 2005: 65; Pereira, 1997: 7; Pereira *et al.*, 2011: 137; Rigby, 2006: 183; Salmivalli *et al.*, 2010: 444; Stevens *et al.*, 2001: 159; Yoon & Kerber, 2003: 27): em primeira instância, visam *reduzir* ou idealmente *pôr fim* a quaisquer atos de agressão ou situações de *bullying* em que os alunos possam (vir a) estar envolvidos. Conseguido este primeiro fim, procuram naturalmente criar as condições materiais e organizacionais indispensáveis para *evitar o indesejável (re)surgimento* de novas situações de agressão; em terceiro lugar, e não conseguindo este último intento, propõem-se *minimizar as consequências* de esses atos junto dos alunos vitimados; e, finalmente, apontam para uma desejada (mas, por vezes, morosa) *modificação nas atitudes* de jovens e de adultos em relação a tais condutas ofensivas, contribuindo para que os mesmos possam vir, a partir daí, a desempenhar um papel mais proativo e cívico.

Como sublinham Carvalhosa (2010: 45) e Tutty *et al.* (2005: 275), as medidas de prevenção ao nível da violência e do *bullying* em meio escolar procuram, junto dos seus destinatários, corrigir os comportamentos dos alunos por via da assimilação de condutas (e de relações com terceiros) não violentos e visam, por outro lado, a redução da sua prevalência no seio da comunidade educativa através da aplicação de uma intervenção de características holísticas e abrangentes, criando para tal, como veremos mais adiante, um *ambiente escolar* seguro e amigável para todos os sujeitos da instituição (ver o ponto 3.1. do presente capítulo relativo ao *Clima de Escola*).

1.4. Os aspetos prévios à escolha dos programas

1.4.1. Tipos de abordagem – compreensivas¹⁵⁴ ou não compreensivas

“Effective programs are comprehensive with respect to addressing multiple contexts or settings that are important to children and adolescents.”

Crooks (2008: 198)

Os programas de prevenção tidos como sendo os que aparentam garantir maior eficácia – e que se sustentam, portanto, em princípios de qualidade e fiabilidade – obedecem, no entender de Shaw (2004: 101, 2005: 7), ao cumprimento de determinados (pré-)requisitos de pendor mais abrangente (e que se encontram devidamente detalhadas no quadro n.º 24 – ver análise comparativa das duas abordagens ao nível dos objetivos, das parcerias, dos processos, das áreas intervencionadas, dos programas objeto de intervenção e da base teórica preconizada).

Desde logo, devem procurar logicamente promover iniciativas de incidência predominantemente proativa e não reativa. Terão, por outro lado, de ser socialmente inclusivas, prevendo e proporcionando ações de apoio e de integração dos alunos (nomeadamente, os que apresentam maior risco) em detrimento do seu isolamento discriminatório ou inclusivamente da sua exclusão. Outro requisito a ter em conta assenta na vantagem em serem promovidas e implementadas práticas regulares de participação efetivamente democráticas, envolvendo para o efeito os esforços partilhados tanto de alunos como de adultos na discussão, na conceção e no desenvolvimento de projetos de prevenção. Em quarto lugar, devem procurar prever e promover o recurso a técnicas de mediação e de resolução interpessoal de situações de conflitualidade, prestando para esse efeito um especial enfoque ao *clima de escola*. Segue-se, ainda, a necessidade indispensável de serem aliadas as políticas globais de segurança escolar às necessidades reais das vítimas e dos agressores. Por fim, socorrem-se de parcerias partilhadas envolvendo a escola e a comunidade local de molde a planificar e, conseqüentemente, desenvolver estratégias e projetos.

¹⁵⁴O Significado proposto para o adjetivo ‘*compreensivo*’ no contexto do nosso trabalho equivale a *abrangente, holístico, integral, completo, vasto* (Infopédia - Dicionário Online de Inglês/Português da Porto Editora – <http://www.infopedia.pt/ingles-portugues/>).

Quadro n.º 24

Caraterísticas das *abordagens Compreensivas e Não Compreensivas* no enfoque à segurança nas escolas

	Abordagens compreensivas	Abordagens não compreensivas
Caraterísticas globais	<ul style="list-style-type: none"> • Pareceria(s) alargada(s) entre a escola e a comunidade local • Elaboração de um plano estratégico • Incidência na inclusão e no envolvimento dos sujeitos • Definição de políticas e de orientações claras, mas com uma abordagem flexível • Objetivos traçados a curto e longo prazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Parceria limitada, interior à escola, com o apoio de apenas um ou dois serviços externos • Medidas impostas de cima (numa perspetiva <i>top-down</i>), sem o recurso a parcerias ou a consultas prévias de terceiros
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos múltiplos e complementares – ex: prevenir a vitimação e a agressão; o absentismo e o abandono escolar; o vandalismo; desenvolver boas práticas de resolução de conflitos; incutir atitudes e comportamentos de respeito; melhorar o clima de escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos restritivos – definição de apenas um ou dois objetivos – ex: reduzir a violência ou o vandalismo; o absentismo escolar
Parcerias	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento de toda a comunidade escolar: <ul style="list-style-type: none"> – Corpo docente – Pessoal não docente – Alunos – Pais – Comunidade local – Autoridades/instituições locais (polícia, serviços sociais, organizações juvenis) 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitadas – restritas e interiores à escola – sem o envolvimento dos pais, da comunidade e das autoridades/instituições locais
Processo	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de mecanismos de avaliação da extensão dos problemas • Desenvolvimento de plano estratégico de ação • Implementação efetiva e intencional do plano • Implementação de mecanismos regulares de monitorização e de avaliação do plano • Modificação, reajustamento e desenvolvimento do plano 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação estática e restrita de um programa, recolha de dados, monitorização e avaliação como forma de resposta a um problema – mas não como parte de um plano estratégico mais alargado a longo prazo
Áreas intervencionadas	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque plurifocalizado: <ul style="list-style-type: none"> – envolvendo o interior e exterior à escola – percurso de e para a escola – área circundante à escola – ao longo e fora do horário escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque monofocalizado: <ul style="list-style-type: none"> – restrita ao interior da escola ou no percurso de e para a escola – apenas ao longo do horário escolar
Programas objeto de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização de centro de recursos da escola • Procedimentos e currículo de resolução de conflitos • Serviços complementares de apoio à vítima • Programas de apoio aos pais • Apoio e formação de docentes • Planos de segurança • Ligações regulares à comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Centram-se apenas em alunos selecionados ou no currículo em geral • Focalizam-se na segurança e nos mecanismos de vigilância física (alarmes, detetores de metais, câmaras de videovigilância...) • Respostas dadas apenas de acordo com as ocorrências
Base teórica	<ul style="list-style-type: none"> • Encara a escola e o seu <i>clima</i>, os alunos e as famílias como parte de tecidos sociais e económicos mais abrangentes do contexto local • Conhecedor das causas múltiplas • Centrado na estrutura 	<ul style="list-style-type: none"> • Tendência para incidir principalmente sobre o comportamento individual dos atores diretos – agressor(es) e vítima(s)

Adaptado de Shaw (2004: 104, 2005: 9)

1.4.2. Níveis de prevenção – programas *universais* ou *focalizados*

Os programas de prevenção direta podem ainda subdividir-se em programas de carácter *universal*, *focalizados* (seletivos) ou *indicados* (ver figura n.º 5). Na perspectiva de Frey *et al.* (2005a: 47), subsistem claras vantagens na combinação destas abordagens.

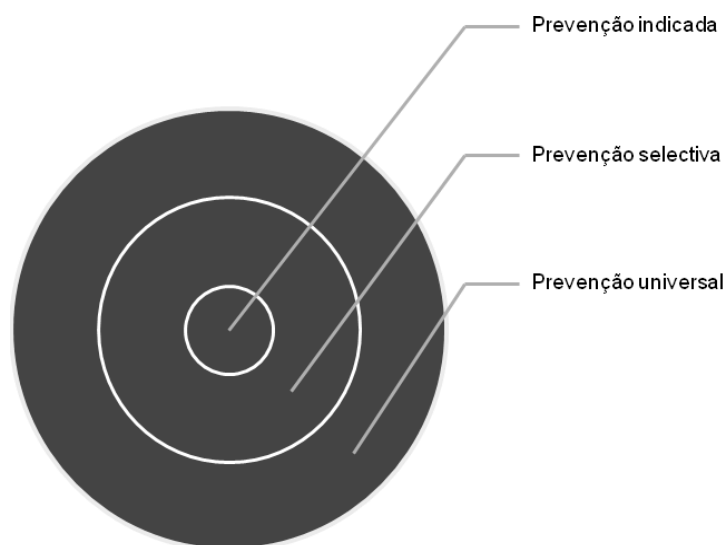
Os programas de prevenção *universais* (Blank *et al.*, 2009: 38; Carvalhosa, 2010: 30; Craig & Pepler, 2003: 580; Feinberg, 2003: 10; Leff *et al.*, 2004: 271; Negreiros *et al.*, 2009: 87; Orpinas *et al.*, 2003: 432; Salmivalli *et al.*, 2010: 444; Tutty *et al.*, 2005: 11; Wilson & Lipsey, 2007: 135) concebem-se e destinam-se, no contexto educativo, à totalidade dos elementos da comunidade escolar (alunos, professores, pessoal não docente, pais e quaisquer outros parceiros educativos das instituições), independentemente do seu envolvimento mais direto, ou não, em situações de conflitualidade. Assentam no pressuposto de que a *educação (vertente educativa)* – por via da sensibilização, do conhecimento e do desenvolvimento de competências – pode efectivamente condicionar e modificar positivamente o papel a desempenhar por todos estes sujeitos. Apresenta, pois, como principal finalidade prevenir o (res)surgimento de atos agressivos ou por via da modificação/reestruturação do *clima da escola* (Feinberg, 2003: 10; Orpinas *et al.*, 2003: 433). Nesta perspetiva, a educação e a formação dos jovens emergem como instrumentos vitalmente potenciadores da consciencialização, do conhecimento e do desenvolvimento de competências de ordem comunicacional, relacional e social.

Os programas de prevenção *focalizados* – onde, por sua vez, se incluem os *seletivos* ou *indicados*¹⁵⁵ (Blank *et al.*, 2009: 38; Carvalhosa, 2010: 30-31; Craig & Pepler, 2003: 580; Leff *et al.*, 2004: 271; Orpinas *et al.*, 2003: 432; Salmivalli *et al.*, 2010: 444; Tutty *et al.*, 2005: 11; Wilson & Lipsey, 2007: 135) dirigem-se localizadamente a um conjunto bem definido de crianças ou jovens que se encontram – à data da implementação das intervenções – em condição evidente de risco consideravelmente elevado ou já devidamente sinalizados pela escola em virtude de se terem envolvido anteriormente em atos de agressão ou de violência (poderá ser o caso, por exemplo, de alunos a frequentar um determinado ano de escolaridade ou uma determinada oferta educativa; alunos que tenham anteriormente evidenciado condutas agressivas, reveladoras de dificuldades de

¹⁵⁵Cf. Carvalhosa (2010: 30-31), Craig & Pepler (2003: 580), Greene (2005: 241) e Negreiros *et al.* (2009: 87) a este respeito na medida em que estes autores consideram que nos programas de *prevenção seletiva (programas focalizados)* incluem-se as atividades dirigidas a indivíduos ou a grupos onde o risco de desenvolverem distúrbios ou perturbações é maior (por exemplo, alunos de um determinado ano de escolaridade); nos programas de *prevenção indicada* (programas focalizados), por outro lado, consideram-se as atividades dirigidas a indivíduos em contextos de risco, identificados com probabilidade ou predisposição de perturbação, mas que ainda não tenham alcançado níveis de diagnóstico (alunos agressivos ou com problemas no controlo do comportamento).

convivialidade com terceiros). Estas abordagens *focalizadas* visam, por um lado, reduzir os *fatores de risco* e, em simultâneo, procurar rebostecer os *fatores protetores* junto deste público – para que possa ser minimizada a ocorrência ou afastada a recorrência de comportamentos anti-sociais.

Figura n.º 5 Níveis de prevenção/intervenção



Adaptada de Craig & Pepler (2003: 580)

1.4.3. Origem da implementação dos programas – externos ou internos

Os programas de prevenção podem ainda ser dinamizados nas escolas tendo como ponto de partida ações esportadas a partir do seu interior (*programas internos*) ou, por outro lado, iniciativas implementadas com o apoio científico e técnico de organismos exteriores – e respetivo *know-how* (*programas externos*). Tutty (2008: 146-147; 2005: 12) destaca, neste domínio, algumas das vantagens e desvantagens para cada uma destas opções.

Como pontos positivos a salientar nos *programas internos*¹⁵⁶ realça, desde logo, o facto destes integrarem, de forma natural, o currículo da escola, propiciando, portanto, um maior

¹⁵⁶Roland & Vaaland (2006: 30) considera ainda as vantagens do ‘*modelo integrado*’, que recorre à(s) dinâmica(s) organizacional da escola já existente(s) (em detrimento, por exemplo, do modelo proposto em formato de

envolvimento por parte da quase totalidade dos docentes. Destaca, ainda, a possibilidade ao dispor do corpo docente para poder promover a articulação de assuntos relacionados com a prevenção da violência com outros conteúdos de teor comportamental, atitudinal e/ou mais científico. Como principal desvantagem, no entanto, realça que para alguns professores (e não tendo sido cabalmente conseguido o fator motivacional a que aludimos previamente) o seu envolvimento em programas deste cariz pode ser desvalorizado em virtude de o poderem considerar um acréscimo desnecessário às funções que desempenham.

No que diz respeito aos programas implementados a partir de organismos *exteriores* às escolas (instituições do ensino superior ou organismos não governamentais, por exemplo), Tutty (2008: 146-147; 2005: 12) e Orpinas *et al.* (2003: 433) indicam como principais contrariedades para as escolas o facto de estarmos perante abordagens de carácter prioritariamente voluntário, podendo, por conseguinte, incidir apenas sobre um número residual de alunos da escola e, desde logo, não abarcar o universo de crianças e jovens que, por ventura, teriam maiores proveitos em usufruir de forma mais indirecta do programa. Acrescenta, por outro lado, eventuais lacunas ao nível da capacidade *motivacional* e *mobilizadora* do pessoal docente e não docente, considerando que estes podem não estar o tempo suficiente na escola para se envolverem no programa de forma mais intensa e eficaz.

Rigby (2002: 17-18) considera que o *sentimento de apropriação* do programa vivenciado pelos elementos da escola (e consequentemente o modo como o mesmo é aplicado e vivido) apresenta tantas, ou mais, vantagens do que qualquer tipo de apoio externo prestado. Destaca os efeitos perversos desta aparente dependência externa. Em algumas circunstâncias, esta excessiva interferência poderá condicionar uma implementação bem-sucedida e entusiasmante do programa.

1.4.4. Políticas disciplinares – medidas de *tolerância zero* ou *não punitivas*

Não parece subsistir um consenso alargado no que concerne o tipo de medidas sancionatórias a aplicar às crianças e aos jovens transgressores ininterruptamente envolvidos em situações de conflito. Alguns autores (Arora, 1989: 46; Craig & Edge, 2008; Epstein & Kazmierczak, 2007: 48; Field, 2007: 119; Limber & Snyder, 2006: 25; Sharp, 2002: 6) defendem, por exemplo, o uso de abordagens de índole mais compreensiva ou de carácter mais resolutivo (não punitivas) – sempre que tal se mostre possível – em detrimento das intervenções que prevêm a

projeto). Ainda no entender do autor, uma das principais desvantagens deste modelo integrado assenta no facto de que o trabalho desenvolvido pode não assumir grande visibilidade perante a comunidade escolar.

aplicação de medidas mais penalizadoras para os sujeitos prevaricadores. Estas abordagens resolutivas possibilitam, na perspectiva de Sharp (2002: 7), que os alunos vitimados possam vir a desempenhar um papel mais ativo na resolução de conflitos.

O método mais tradicional – e igualmente mais comum em muitos estabelecimentos de ensino para lidar com situações de incumprimento de regras do foro atitudinal e disciplinar (e de *bullying*) – incide na aplicação de medidas predominantemente sancionatórias aos prevaricadores, sendo o seu escalonamento proporcional à gravidade da transgressão (Greene, 2005: 242). Estas abrangem penalidades que podem ir da simples retirada de alguns privilégios comuns a todos os restantes alunos – restrição ou pura e simplesmente não frequência de determinados espaços por norma, agradáveis da escola (como o recreio, campo de jogos, biblioteca, ludoteca); realização de medidas de carácter educativo; cumprimento de um horário complementar na escola; execução de tarefas de remediação – a penas mais extremas que incluem a suspensão da frequência do espaço escolar ou até, em casos de máxima gravidade, a transferência ou mesmo a expulsão do aluno (Rigby *et al.*, 2004: 4). Visam, portanto, a redução e até a eliminação de comportamentos violentos por parte dos jovens incumpridores (Orpinas *et al.*, 2003: 432). A opção por este tipo de procedimentos repressivos assenta no pressuposto de que as mesmas servirão para inibir uma ulterior repetição dos comportamentos desviantes por parte dos seus autores e, em simultâneo, servirão para emitir sinais fortes de dissuasão a potenciais prevaricadores. Resultam, portanto, de uma ação usualmente reativa a problemas do foro disciplinar e evidenciam, por outro lado, a aplicação de soluções unívocas para problemáticas complexas e multivariáveis.

Contudo, a adoção de tais políticas disciplinares (denominadas, por vezes, de ‘*tolerância zero*’) poderá potenciar reações imprevistas e indesejadas junto dos visados e dos demais alunos e, na perspectiva de Craig & Pepler (2008), Smith (2008: 135) e Swearer *et al.* (2009: 95), não favorecerá – de forma eficaz e desejada – a verdadeira resolução de comportamentos agressivos a médio e a longo prazo. Para Craig & Pepler (2008), estas medidas mais repressivas não contribuirão, por exemplo, para uma real alteração dos padrões comportamentais dos alunos agressores que evidenciam competências sociais e relacionais mais desenvolvidas. Limber (2004: 362; 2006: 25) e Sampson (2009: 24), por seu turno, remetem para os eventuais efeitos inibidores produzidos junto dos demais elementos da comunidade escolar (tanto alunos como adultos) na medida em que estes poderão sentir, face à previsibilidade e dureza (em alguns casos) das consequências, alguma relutância em proceder à denúncia de futuras situações de conflito que tenha vivenciado ou testemunhado. Relembra, ainda, no caso das penas mais graves que implicam a suspensão ou expulsão dos prevaricadores, as desvantagens decorrentes do afastamento e do isolamento social destes jovens.

A outra abordagem – substancialmente divergente da anterior – preconiza a utilização de métodos *não punitivos*, que assentam na resolução compreensiva e holística dos conflitos (*‘problem-solving’*) entre pares (Rigby & Bagshaw, 2003: 544; Rigby *et al.*, 2004: 4; Sharp, 2002: 6). Permitem, segundo Sharp (2002: 7) e Smith (2008: 137), que os alunos possam ter um papel ativo na cessação das agressões por via da adoção de comportamentos apropriados aos contornos dos conflitos. Acresce que potenciam sobremaneira a autoestima dos jovens assim como a posta em prática e o exercício efetivo de valores sociais (respeito, solidariedade, tolerância, compreensão) junto dos seus pares.

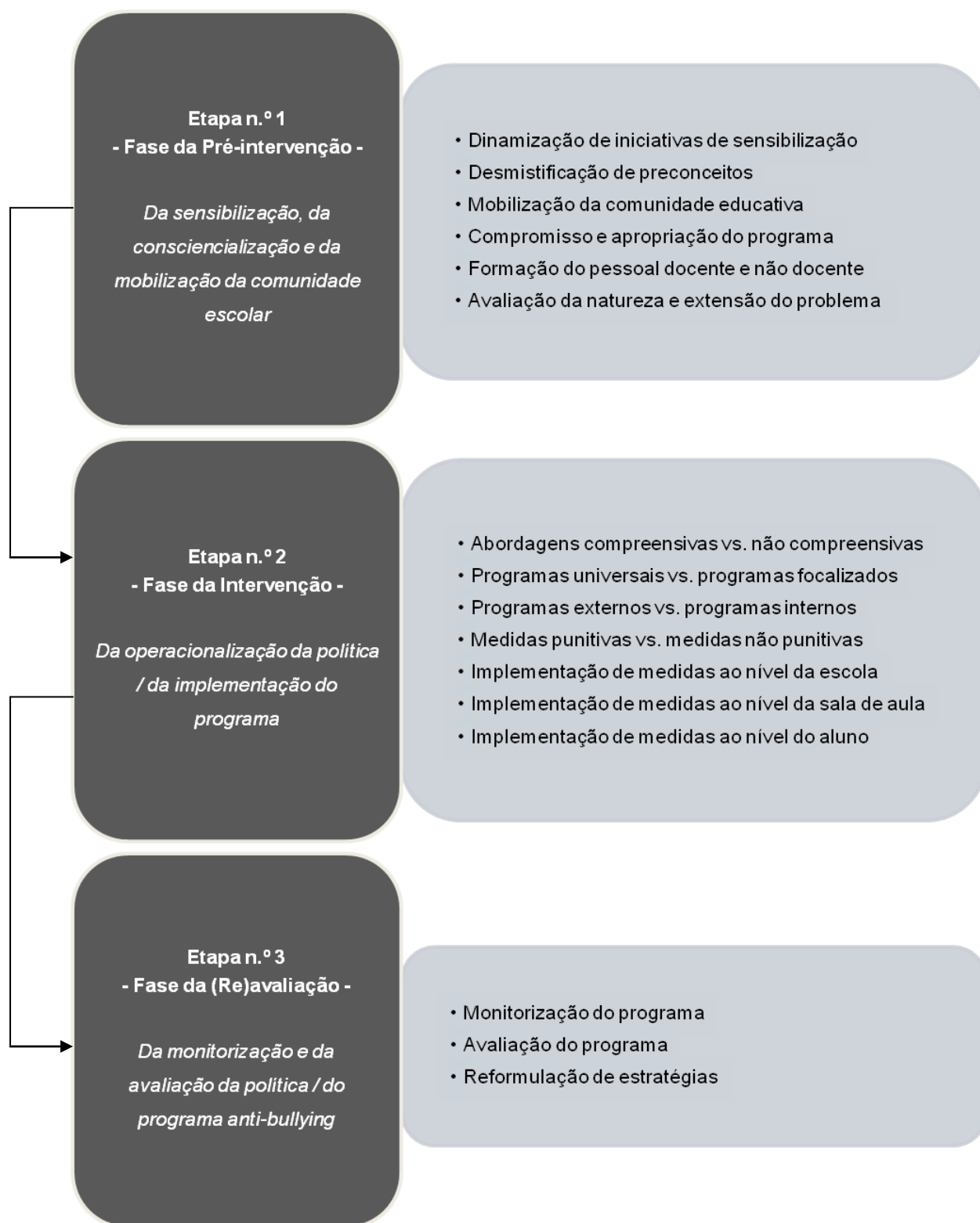
O uso da mediação surge neste contexto como opção estratégica na solução de conflitos e pode ser promovida e implementada por adultos ou pelos próprios alunos (Rigby *et al.*, 2004: 4). Ressaltámos, anteriormente no nosso trabalho, que sendo o *bullying* uma problemática de cariz relacional, uma das principais soluções deverá incidir igualmente ao nível da correção/promoção de relacionamentos mais salutarres entre pares (Martins, 2007: 58; Olweus, 1999b: 19; Pepler *et al.*, 2010: 469).

Quadro n.º 25 Categorização dos programas de prevenção

Tipo de abordagem	Abordagem compreensiva	Abordagem não compreensiva
Níveis de intervenção	Programas universais	Programas focalizados
Origem do programa	Programas externos	Programas internos
Políticas disciplinares	Políticas de tolerância zero	Políticas não punitivas

Fonte: Autor

Figura n.º 6 O faseamento da implementação dos programas de prevenção e de intervenção



Fonte: Autor

2. Fase 1 – da pré-intervenção – da sensibilização, da consciencialização e da mobilização da comunidade escolar

“(...) sensibilizar e envolver toda a comunidade escolar na luta pela redução do comportamento bullying torna-se tarefa imprescindível, uma vez que o fenómeno é complexo e de difícil identificação, principalmente por manifestar-se de maneira sutil e velada e por garantir sua propagação através da imposição da lei do silêncio.”

Fante (2005: 92)

Efetivamente, a maior parte dos programas de prevenção e de combate ao *bullying* apresenta alguns elementos (chave) comuns (Rigby *et al.*, 2004: 2), distribuídos geralmente por três momentos estruturantes (ver figura n.º 7): uma fase pré-interventiva e preparatória, dedicada prioritariamente à *consciencialização e à mobilização da comunidade escolar*; uma segunda fase, a *da implementação da política/do programa anti-bullying* e, por fim, uma terceira etapa onde se procede à *monitorização/avaliação e reformulação* da intervenção.

Outros autores apresentam uma segmentação desta aplicação programática ligeiramente discrepante (quadro n.º 26), embora mantendo a essência da partição da intervenção proposta anteriormente. Pereira (1997: 152, 2008: 152), por exemplo, sugere quatro fases: a compreensão do fenómeno, o diagnóstico da realidade concreta do contexto objeto de intervenção, a aplicação do programa de intervenção e, por fim, a sua avaliação.

Para Plog *et al.* (2010: 559-560), a primeira etapa corresponde à pré-implementação, seguindo-se a seleção do programa e a sua implementação, sendo que o momento final versará sobre a sua sustentação.

Figura n.º 7 As três fases da implementação de programas de prevenção e de intervenção



Fonte: Autor

No entender de Rigby *et al.* (2004: 2), este primeiro momento – da pré-intervenção – serve de pretexto catalisador para promover e facilitar a discussão entre todos os elementos da comunidade escolar (alunos, professores, não docentes e pais) em torno da temática do *bullying*, com especial incidência sobre a existência e a conseqüente gravidade da problemática no seio da escola.

Para Sharp & Thompson (1995: 27), esta etapa tem igualmente como objetivo principal (como iremos ver mais detalhadamente no ponto seguinte) informar a comunidade escolar acerca da problemática do *bullying* e dos seus efeitos, apelando, por este motivo, ao seu envolvimento direto e ativo na discussão.

Para além de aludir a esta necessidade, Smith (2000: 7) reporta-se a este período como necessário para a ampla *compreensão* do fenómeno de *bullying*, tornando-se premente para todos os intervenientes a sua definição objetiva (em oposição à ocorrência de outros comportamentos agressivos), bem como a divulgação dos diversos impactos por ele causado. Refere, ainda, a pertinência em torno da discussão de experiências já testemunhadas por elementos da escola (através nomeadamente de relatos reais já vivenciados) e da identificação (e ulterior replicação) de boas e más práticas de combate ao fenómeno.

Bedell & Horne (2005: 66) anotam que todos os elementos da comunidade escolar devem convergir no sentimento geral de que o *bullying* ou qualquer outra forma de agressão, provocam

danos e dor nos visados, não devendo, por isso, ser tolerados. Torna-se igualmente necessário avaliar a real extensão do problema no seio da organização.

Esta fase inicial representa para Thompson *et al.* (2003: 108) um dos momentos mais incertos no que diz respeito à construção de um programa de combate ao *bullying*, na medida em que o Diretor da escola (no desempenho do seu papel importantíssimo de líder) – ou a equipa constituída para o efeito (ver ponto 3.3.1. do presente capítulo) – se depara, não raras vezes, com o árduo desafio de ter que persuadir os demais elementos da comunidade escolar para as vantagens da intervenção.

Quadro n.º 26 As três fases da implementação de programas de prevenção e de intervenção

Autor(es)	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Bedell <i>et al.</i> (2005: 66)	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencialização • Sensibilização • Diagnóstico 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação • Sustentação • Revisão
Pereira (1997: 152, 2008: 152)	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão • Diagnóstico 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação
Plog <i>et al.</i> (2010: 559-560)	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-implementação • Seleção 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação 	<ul style="list-style-type: none"> • Sustentação
Rigby <i>et al.</i> (2004: 2)	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencialização • Mobilização 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização • Avaliação
Sharp & Thompson (1995: 27)	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencialização • Informação 	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação • Implementação 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização • Avaliação
Smith (2000: 7)	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencialização • Auscultação 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção • Implementação 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização • Avaliação
Thompson <i>et al.</i> (2003: 108)	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilização • Sensibilização • Diagnóstico 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação 	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção • Revisão

Fonte: Autor

2.1. A importância da adequação da implementação ao contexto

“Schools as microcosms of their communities have different needs and strengths.”

Hill & Hill (1994: 17)

Tendo em conta que cada escola apresenta uma ecologia muito própria e distintiva das restantes (Espelage & Swearer, 2004: 5) e que, por outro lado, os programas de prevenção (principalmente os que são mais eficazes) não são, à partida, talhados uniformemente à medida de

todas as instituições (Leadbeater, 2008: 167), a sua implementação – e conseqüentemente o respetivo ajustamento – deverá ter em conta o contexto e a *cultura* específica do estabelecimento de ensino (Crooks, 2008: 198; Field, 2007: 110; Pereira, 2001: 12; Rigby, 2003a: 5; Stephens, 2010: 2; Stevens *et al.*, 2004: 145; Sullivan, 2000: 6).

Devem, portanto, ser analisadas e ponderadas as potencialidades e limitações intrínsecas a cada uma das abordagens, bem como a necessidade de adequar a implementação de medidas à especificidade da instituição e dos sujeitos que a frequentam.

Mellor (1999: 98-99), Sharp (2002: 5) e Simões & Carvalho (2009: 116) remetem para a necessidade de existirem três pré-requisitos básicos, determinantes na implementação de qualquer política de sucesso: em primeiro lugar, a *identificação* – que se traduz no reconhecimento por parte de todos de que o problema efetivamente existe no contexto específico da escola; segue-se a *abertura*, isto é, um clima (contexto favoravelmente participativo) onde o *bullying* possa ser ampla e abertamente discutido por todos sem que haja lugar a críticas e comentários; e, finalmente, o *controlo/sentimento de apropriação*, tendo em conta a necessidade de pais, professores e alunos estarem envolvidos na construção e operacionalização da política anti-*bullying*.

Para Sharp (2002: 5), destacam-se quatro elementos fundamentais na abordagem ao nível da escola: o *envolvimento* de todos os elementos da comunidade escolar, o *sentimento de compreensão partilhada*, a *ação acordada* (coletiva) e a *aplicação* de medidas de prevenção.

2.2. A sensibilização da comunidade escolar

“The effectiveness of the intervention, however, depends on the participation of the whole school community. Those guiding the development of a school policy on bullying need to facilitate this process to ensure that the problems and policy are owned by members of the community.”

McNamara (1995: 5)

Comecemos, neste ponto, por recordar mais uma vez o papel central do Diretor da escola. Diversos autores (Cowie & Jennifer, 2008: 28; Crooks, 2008: 198; Junger-Tas, 1999: 215; Limber, 2004: 359; Mishna, 2008: 329; Pellegrini, 2002: 160; Pepler & Craig, 2000: 12, 2008a: 317; Roberts & Hinton-Nelson, 1996: 18; Thompson *et al.*, 2003: 114-115; Wessler & Preble, 2003: 74) realçam o papel determinante das lideranças fortes e dinâmicas, nomeadamente aquele que compete ao Diretor (ou a outros elementos da direção) da escola na idealização, na dinamização e

na aplicação bem-sucedida dos programas de prevenção, lembrando por conseguinte alguns dos constrangimentos que podem ter que ser enfrentados ao tentar-se modificar o *clima de uma escola* sem o apoio – e respetiva motivação – do seu *líder natural*.

Uma abordagem de esta dimensão requer da parte dos gestores escolares, como já vimos no ponto 1.4.1. do capítulo 2, uma convicção, sensibilidade e mobilização especial para a abordagem à temática, pois implica desde logo o seu envolvimento direto (enquanto líderes) na angariação e disponibilização de recursos humanos e/ou materiais ou, por outro lado, na promoção da dinamização das etapas indispensáveis à posta em prática dos programas, nomeadamente as que dizem respeito à sua fase inicial destinada à consciencialização e sensibilização da comunidade escolar, à etapa da implementação do programa (e dos seus componentes), à sua monitorização e necessária (re)avaliação (Carvalhosa, 2010: 46; Cowie & Hutson, 2005: 64; Olweus, 2005: 122).

Pelos mais diversos motivos, nem todos os elementos da comunidade escolar (sobretudo o grupo dos adultos) se apercebem da real existência ou ocorrência de situações de conflitualidade repetida entre os seus discentes. Uns evocam a eterna escassez de tempo; outros encontram-se irremediavelmente focalizados em questões de carácter essencialmente pedagógico ou administrativo; noutras situações, subvalorizam mesmo essas desavenças e os estados emocionais criados ou, se não o fazem, evitam intervir de forma direta e assertiva. No caso específico dos alunos, e em especial dos mais novos, vimos na parte inicial do nosso trabalho (especialmente no ponto 3. do capítulo 2) que por norma estes vivenciam e/ou presenciam de forma mais direta ou indireta os episódios de agressão envolvendo os seus colegas (seja no recreio, no campo de jogos, à entrada da escola, nos corredores, na sala de aula, no telemóvel, na Internet). Infelizmente, e como destacámos anteriormente, diversos estudos mostram que nem sempre efetuam o relato destes episódios pelos mais diversos motivos – receio, incapacidade, descrença ou desconhecimento.

Face ao previamente exposto, torna-se premente que se proceda à dinamização de iniciativas que promovam verdadeiramente a discussão, sensibilização e consciencialização destinadas a toda a comunidade escolar (desde os mais novos aos adultos), alertando, por esta via, para a potencial e mesmo real existência do problema no caso particular da própria escola (Arora, 1989: 47; Cowie & Jennifer, 2008: 28; Eslea & Smith, 1998: 205; Olweus, 2005: 123; Pellegrini, 2002: 160; Pereira, 1997: 206-207, 2008: 152; Rigby, 1995: 304; Rigby *et al.*, 2004: 2; Schwartz *et al.*, 2008: 8; Sharp, 1996: 18; Tattum, 1989: 24). Uma das formas mais eficazes para alcançar este objetivo incide, como iremos aclarar mais adiante, na aplicação de instrumentos que favoreçam a real mensuração do fenómeno na escola (ver ponto 3.3.3. do presente capítulo) e na posterior análise, divulgação e discussão pública de resultados.

Ainda de acordo com alguns dos autores mencionados anteriormente (Olweus, 2005: 123; Pereira, 2008: 152; Rigby *et al.*, 2004: 2), torna-se igualmente necessário impulsionar idênticas ações de sensibilização, cirurgicamente dirigidas a crianças e jovens, e aqui com o claro propósito de as levar a relatar as situações de *bullying* a que tenham assistido ou de que tenham (ou possam vir a ter) conhecimento.

No caso concreto dos adultos, e em especial no que toca aos professores, estes deverão estar devidamente consciencializados para a indispensabilidade de estarem permanentemente vigilantes e de estarem disponíveis para escutar atentamente todos os relatos apresentados pelos seus alunos e, tendo em conta a gravidade do sucedido (ou do que vier a ser relatado), de adotarem as medidas necessárias para proteger as vítimas ou censurar os agressores.

Outra vertente a explorar nesta fase diz respeito à *desmistificação* e *desconstrução* de certos preconceitos (decorrentes em grande medida do enraizamento de valores sociais e culturais) ainda existentes a respeito desta temática, nomeadamente entre alunos, (não) docentes e pais (Juvonen, 2005: 36; Seixas, 2006: 193-194). Para muitos por exemplo, o *bullying* traduz, como vimos no capítulo inicial do nosso trabalho, uma etapa inevitável e integrante do processo de crescimento e de aprendizagem de qualquer criança ou jovem (pressupondo-se portanto que qualquer tipo de conflito entre alunos será ultrapassado de forma natural).

Outra das prenoções (como referimos no capítulo 2) diz respeito ao retrato tido dos agressores associando-os, de forma errónea e estereotipada, predominantemente a jovens impopulares, altos e fortes e com uma assinalável baixa autoestima – do sexo masculino, com proveniência das classes sociais mais desfavorecidas e que os mesmos selecionam as suas vítimas por estas apresentarem alguma característica que as distingue dos seus pares. Um dos *mitos* mais recorrentes entre os alunos, sobretudo estando no papel de testemunhas (ou de vítimas), tem a ver com a crença enraizada de que não devem ser reportadas as ofensas (de que são alvo no caso dos segundos), pois tal apenas contribuirá para o agravamento da situação. Estamos, como frisámos por diversas vezes, perante uma problemática que não se restringe apenas ao cenário dicotómico envolvendo o agressor e a sua vítima. O *bullying* diz efetivamente respeito a todos nós.

Por fim, e como vimos, subsiste, por vezes, uma elevada dificuldade (sobretudo por parte dos adultos) na admissão de que o *bullying* existe, ou pode subsistir, no seio da sua comunidade escolar. Em algumas situações, pode de facto registar-se certa relutância em admitir a existência do problema *intra muros* e a conseqüente necessidade de ação (mudança), pois na perspetiva de Besag (1989: 5), esta postura ambivalente pode ser interpretada, junto da comunidade local e da administração educativa, como alegado sinal de incompetência e, por conseguinte, surtir efeitos negativos para a própria instituição.

2.3. A mobilização da comunidade escolar

“For some staff, parents and pupils, the fact that there is bullying going on will be sufficient to convince them that action should be taken, but other people may discount the impact of bullying behavior. For these individuals, factual data and vivid illustrations of the impact of bullying are required to motivate action.”

Thompson *et al.* (2003: 108)

Apresentada e discutida a informação respeitante à problemática e à sua existência declarada ou latente na escola, torna-se importante encetar um processo alargado de *motivação* dirigido a toda a comunidade escolar, e com especial incidência no seu corpo docente, apelando por isso à necessidade e à consequente utilidade de se proceder à implementação de programas (ações) de prevenção, contando para esse efeito com o seu indispensável envolvimento pessoal (Hazler & Carney, 2010: 423; Pellegrini, 2002: 160; Rigby *et al.*, 2004: 2; Roberts & Hinton-Nelson, 1996: 17; Roland & Galloway, 2001: 310).

A *mobilização* da maioria dos elementos da comunidade escolar nem sempre se alcança facilmente, em parte devido à normal (e esperada) *resistência*¹⁵⁷ ou até ao *alheamento* evidenciados por alguns dos seus sujeitos, designadamente professores, pessoal não docente e pais (Almeida, 1999: 185; Blaya, 2008: 123; Feinberg, 2003: 10; Limber, 2004: 358; Rigby, 1995: 304; Smith *et al.*, 2004d: 122; Thompson *et al.*, 2003: 94-95). Esta *resistência* pode dever-se, segundo Thompson *et al.* (2003: 94-95), à escassa convicção para a necessidade de *mudança* (processo de transformação), ao desconforto provocado pela imposição dessa mutação, à aversão (natural) a ‘surpresas’, ao receio provocado pelo desconhecido, à relutância em lidar com assuntos impopulares, ao medo de fracassar, à interferência em práticas, rotinas ou relações instaladas há muito tempo ou mesmo à expressa falta de confiança na pessoa que se apresenta responsável pela efetuação dessa mudança (ação).

¹⁵⁷Ver a este propósito Fullan (2003: 50) quando recorda que em todas as organizações, é essencial respeitar as resistências, porque se estas forem ignoradas, será apenas uma questão de tempo para que os seus efeitos nefastos se revelem, talvez mesmo durante a fase da implementação ou eventualmente mais cedo.

2.4. O sentimento de apropriação do programa

“There is no question that it is a challenge to create and sustain commitment for an anti-bullying intervention with school staff who are already overwhelmed with responsibilities.”

Pepler *et al.* (2004b: 319)

Devido à subvalorização, por vezes, atribuída a questões relacionais e comportamentais manifestadas entre alunos, e à sua não associação aos impactos indiretos negativos produzidos ao nível do desempenho evidenciado nas atividades letivas (desmotivação, desconcentração, inquietude, passividade, individualismo, alheamento, resultados negativos, falta de assiduidade, absentismo) ou, em casos mais graves, no abandono escolar, os professores podem ser levados a encarar o seu envolvimento direto nestes programas como inteiramente desnecessário e dispensável, equivalente a mais um “*fardo*” acrescido no seu horário de trabalho, já de si exigente e sobrecarregado nos dias de hoje.

Torna-se, por este motivo, fundamental que todos os elementos de uma comunidade escolar, incluindo os aparentemente mais descrentes ou desinteressados, entendam o papel cívico e educativo (missionário, em alguns casos) que lhes é exigido pela sociedade, assim como o papel determinante que podem efetivamente desempenhar na redução e na resolução da conflitualidade reiterada entre alunos (Mishna, 2008: 329; Pereira, 2008: 152; Thompson *et al.*, 2003: 109; Wessler & Preble, 2003: 75).

O *compromisso* individual assumido por cada um dos sujeitos em prol do bem coletivo – e o conseqüente sentimento de *apropriação* (Rigby, 2002: 17-18; Smith, 2004: 101; Sullivan, 2000: 3; Vere & Erling, 2008: 219) – refletir-se-á inevitavelmente na qualidade (mensurável na intensidade do envolvimento de todos os sujeitos ou da durabilidade do projeto) e no êxito da implementação do programa (Almeida, 1999: 186; Limber, 2004: 362; Orpinas *et al.*, 2003: 436; Orpinas & Horne, 2010: 56; Rigby, 2002: 3; Roland & Galloway, 2001: 310; Smith *et al.*, 2004d: 116).

2.5. A influência do Programa *Bully-Vítima* de Dan Olweus

“Olweus’ bullying prevention and intervention program has served as blueprint (esquema, modelo, matriz) for various adaptations across nations. Its influence on other programs is also evident.”

Jimerson & Huai (2010: 579)

Um número significativo de programas de prevenção e de intervenção atualmente implementados ao nível da escola inspiram-se e alicerçam-se efetivamente nos fundamentos teóricos e nos componentes nucleares perfilhados no programa original de Dan Olweus (Farrington & Ttofi, 2009a: 323; Jimerson & Huai, 2010: 579; Juvonen, 2005: 39; Smith *et al.*, 2005: 742-743; Tutty, 2008: 152), abarcando, por conseguinte, estratégias e atividades (complementares entre si e de caráter preventivo e interventivo¹⁵⁸) dirigidas concretamente a três contextos de intervenção distintos (ver figura n.º 9): à escola no seu todo (estratégias destinadas à mudança do clima global da instituição), ao espaço da turma e da sala de aula (estratégias direcionadas a docentes e alunos) e, por fim, ao nível do aluno (estratégias destinadas a alunos ou grupos específicos de alunos – vítimas ou agressores) (Rigby, 2002: 12; Rigby *et al.*, 2004: 2; Schoen & Schoen, 2010: 69-70; Smith *et al.*, 2004a; Whitted & Dupper, 2005: 169).

2.5.1. A descrição do programa

O programa *OBPP* (*Olweus Bullying Prevention Program*) sustenta-se no pressuposto teórico de que, para prevenir e combater o fenómeno do *bullying*, torna-se indispensável reestruturar o ambiente (a ecologia) social e relacional da escola (Olweus & Limber, 2010: 377; Smith *et al.*, 2004a: 548; Stephens, 2010: 6; Woods & Wolke, 2003: 383). Os principais objetivos do programa visam, por conseguinte, a redução dos problemas de agressão entre os alunos em ambiente escolar, a prevenção do surgimento futuro de novos problemas de conflitualidade, bem como a promoção efetiva de relacionamentos mais saudáveis entre todos os elementos da comunidade escolar, com particular incidência no grupo dos jovens.

¹⁵⁸O impacto positivo produzido pelas intervenções não pode nesta perspetiva ser imputado a um só componente do programa de forma isolada (Rigby & Bauman, 2010: 456), sendo que a melhor opção passa por uma combinação (e adequação – aqui no sentido de *doseamento*) de medidas de pendor preventivo com as de caráter mais interventivo (McEachern *et al.*, 2005: 57; Rigby *et al.*, 2004: 3; Stephens, 2010: 11).

A matriz teórica do programa assenta, por outro lado, em quatro princípios basilares que sustentam que os adultos da escola devem designadamente: a) revelar atitudes de carinho e de interesse positivo, procurando para tal envolver-se mais ativamente nas vidas dos seus alunos; b) definir limites claros e firmes para comportamentos inaceitáveis; c) aplicar, de forma consistente e coerente, as necessárias medidas corretivas, mas não optando por aquelas que tenham uma vertente essencialmente negativa e não envolvam igualmente punições de carácter físico; d) funcionar como exemplos de autoridade e modelos positivos para as crianças e jovens (Limber *et al.*, 2004: 353; Olweus, 1995: 195, 1999a: 39, 2004a: 85; Olweus & Limber, 2010: 377; Woods & Wolke, 2003: 383).

Como assinalámos anteriormente, o programa *OBPP* de Dan Olweus envolve a implementação de medidas de intervenção no contexto da escola (ver figura n.º 8 e quadro n.º 27) que vão de um nível *macro* (escola) – passando pelo nível *meso* (sala de aula) – até um nível *micro* (indivíduo), sendo, como vimos, imprescindível que estes sejam abordados e trabalhados em complementaridade.

Figura n.º 8 Níveis de intervenção propostos no programa OBPP



Acresce ainda, como pré-requisito geral para a implementação do programa, a pré-disposição de todos os envolvidos para participarem e se envolverem ativa e continuamente no projeto, com especial incidência no que diz respeito ao corpo docente.

Quadro n.º 27

Quadro resumo do programa OBPP

Pré-requisitos gerais
<ul style="list-style-type: none"> • Pré-disposição da parte dos adultos para participarem e se envolverem no projeto ☉
Medidas de âmbito da escola (nível macro)
<ul style="list-style-type: none"> • Criação de <i>Comité Coordenador de Prevenção do bullying</i> ● • Aferição dos níveis de agressão por via da aplicação de questionário aos alunos (antes e após a intervenção) ☉ • Comemoração de um dia alusivo à temática do <i>bullying</i> ☉ • Criação/adoção de regras e aplicação de consequências aos não cumpridores ● • Reforço/melhoramento da supervisão dos recreios nos intervalos e na hora de almoço (sistema de supervisão) ☉ • Formação do pessoal docente e não docente ● • Maior atratividade dos recreios escolares (espaços e equipamentos) ● • Criação de linha telefónica de apoio à vítima ● • Dinamização de reuniões entre professores e pais/encarregados de educação ● • Constituição de grupos de professores responsáveis pelo desenvolvimento do clima de escola ● • Envolvimento dos pais através da realização de círculos de pais ●
Medidas de âmbito da sala de aula (nível meso)
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de normas na turma contra o <i>bullying</i> (a partir das regras definidas para a escola) e estabelecimento de sanções para as situações de não cumprimento das mesmas ☉ • Promoção de assembleias de turma para apresentação e discussão de problemas ☉ • Dramatização, leitura e análise de literatura sobre <i>bullying</i> ● • Fomento de processos de aprendizagem cooperativos ● • Promoção de atividades de turma 'positivas' ● • Encontros regulares entre professor(es) e os pais/encarregados de educação dos alunos ●
Medidas de âmbito do aluno (nível micro)
<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de conversa 'séria' com agressores e vítimas ☉ • Promoção de conversa 'séria' com pais dos alunos envolvidos nos conflitos ☉ • Trabalho colaborativo entre professores e pais (recorrem ao uso da imaginação – uma ideia que funcione) em busca de soluções ● • Colaboração de alunos 'neutros' no apoio à resolução dos conflitos ● • Solicitação de colaboração e apoio dos pais/encarregados de educação ● • Promoção de sessões de discussão de grupo envolvendo os pais de alunos agressores e vítimas ● • Mudança compulsiva de classe ou de escola ●

☉ Componente nuclear do programa

● Componente desejável do programa

Medidas de âmbito da escola

Ao nível macro, o programa incide naturalmente sobre toda a população da escola, não sendo por isso atribuída particular atenção aos alunos identificados, ora como vítimas ora como agressores. De acordo com Olweus (2005: 69), as medidas implementadas neste contexto – dez, no total e que descreveremos de seguida (Olweus & Limber, 2010: 379) procuram essencialmente impulsionar mudanças nas atitudes dos atores da instituição e, por outro lado, criar condições positivas que estes possam contribuir determinadamente para a redução global dos índices de *bullying* no estabelecimento de ensino:

- *A criação de um Comité Coordenador de Prevenção do Bullying (Bullying Prevention Coordinating Committee)*. Esta equipa assume, em primeira instância, a responsabilidade pela gestão e implementação de todos os componentes do programa na escola (Limber, 2004: 355-356; Olweus & Limber, 2010: 378). Prevê idealmente na sua composição entre 8 a 15 elementos representativos do estabelecimento de ensino: desde logo, o próprio Diretor (ou outro elemento da direção), um docente de cada um dos níveis de ensino, um orientador vocacional e/ou técnico de saúde mental, um representante do pessoal não docente, um ou dois encarregados de educação, um elemento da comunidade local e, no caso das escolas com alunos mais velhos, um ou dois representantes seus.

No programa *OBPP*, constituem obrigações inerentes ao desempenho de esta comissão: frequentar uma ação de formação intensiva de dois dias dinamizada por um monitor certificado; desenvolver um plano para implementar o programa na escola; apresentar e divulgar esse plano junto de todos os elementos da comunidade escolar (pessoal docente, não docente, alunos e pais); coordenar o programa com outras iniciativas de prevenção levadas a cabo na instituição; monitorizar a implementação do programa, promovendo para o efeito contactos regulares com os diversos elementos da comunidade escolar; e ainda proceder a ajustamentos do programa sempre que tal se verifique ser necessário.

- *A aferição dos níveis de agressão por via da aplicação de questionário aos alunos* (antes e após a intervenção). O *pontapé de saída* para a implementação do programa dá-se por via da mobilização de toda a comunidade escolar, consciencializando os seus elementos para a real extensão do problema no contexto da própria escola e, em simultâneo, para as consequências que daí possam advir. Assim, antes mesmo de se implementar o programa, procede-se ao diagnóstico da situação, aplicando para esse efeito um questionário aos alunos (“*Olweus Bully-Victim Questionnaire*”).

- *A comemoração de um dia alusivo à temática do bullying.* Olweus (2005: 70) sugere, por exemplo, como outra estratégia nesta fase inicial (dedicada à informação, sensibilização e mobilização da comunidade escolar) a realização de um dia alusivo à temática na escola – o denominado ‘Dia de Conferência’ (*‘Conference Day’*), em que a discussão incidirá concretamente sobre os problemas de agressão e de vitimação (e respetivas consequências) vivenciados na escola (atividade destinada a alunos e professores). Pretende-se, entre outros objetivos, potenciar um sentimento de compromisso e de responsabilidade coletivo em relação ao programa e à sua efetiva implementação.

- *O reforço/melhoramento da supervisão dos recreios nos intervalos e na hora de almoço.* Existindo uma estreita relação entre o número de incidentes de agressão ocorridos e a quantidade de adultos presentes, o mentor do programa (Olweus, 2005: 73) salienta a importância da presença ativa dos adultos (professores, pessoal não docente, monitores ou encarregados de educação) nestes espaços, nomeadamente nos períodos de maior risco – intervalos das atividades letivas.

É, por esse motivo, despendida particular preocupação com a supervisão de áreas de maior concentração de alunos ou mais sensíveis, sobretudo durante o período da hora de almoço, procurando-se, por outro lado, uma maior qualidade da própria monitorização (maior proximidade com os alunos, maior ação proactiva, medidas interventivas mais rápidas e eficazes em situação de agressão ou mesmo suspeitas de que a mesma possa estar a ocorrer).

- *A maior atratividade dos recreios escolares (espaços e equipamentos).* Associada à medida anterior, o programa salienta o cuidado que as escolas devem ter na manutenção dos recreios escolares, não descurando o apetrechamento, a atratividade, a funcionalidade e a manutenção de tais espaços (Olweus, 2005: 75). Aconselha-se, a este nível, um planeamento cuidadoso no que concerne o tipo de equipamentos a instalar nos recreios/campos de jogos de forma a vitalizar as atividades a desenvolver com os alunos.

- *A criação de uma linha telefónica de apoio à vítima.* De especial utilidade, as *linhas telefónicas de apoio* – destinadas não apenas aos alunos, mas também aos demais elementos da comunidade escolar – arrogam como seu principal objetivo o de ouvir e prestar suporte emocional e aconselhamento útil a todos aqueles que se encontram em situação de maior fragilidade (Olweus, 2005: 74). A escola deverá, por isso, procurar publicitar este tipo de ferramenta junto de toda a comunidade (escolar e local), incentivando a sua utilização, recorrendo para esse efeito à afixação

de cartazes, ao envio de notas informativas ou, por exemplo, à sua divulgação nos diversos meios de comunicação social.

- *A dinamização de reuniões entre professores e pais/encarregados de educação.* A efetuação periódica deste tipo de encontros – juntando e envolvendo docentes e pais/encarregados de educação (dois pilares estruturantes no processo educativo dos jovens) para debater matérias associadas aos comportamentos de *bullying* – favorece a partilha de informação sobre os jovens, facilita a concertação de estratégias e contribui ainda para um maior envolvimento, sobretudo por parte dos progenitores (Olweus, 2005: 75).

- *A constituição de grupos de professores responsáveis pelo desenvolvimento do clima de escola.* Os responsáveis pelas escolas deverão, ao longo do ano letivo, criar as condições necessárias à dinamização de grupos de discussão periódicos (idealmente com uma frequência semanal) – envolvendo (um grupo entre 5 a 10) docentes – que possibilitem uma troca frutífera de experiências sobre os diversos problemas de agressão entre alunos que afetam a vida da escola. Esta estratégia funciona como espaço privilegiado de partilha de saberes e de aprendizagens a partir de boas práticas (ou mesmo, se for o caso, de algumas menos conseguidas) aplicadas por terceiros. (Olweus, 2005: 77).

- *A realização de ‘círculos de pais’.* No ponto 5 do capítulo 2, enumerámos alguns dos diversos constrangimentos com que muitos pais/encarregados de educação se defrontam ao longo do processo educativo dos seus filhos e que se podem traduzir não raras vezes em momentos de fortes interrogações, dúvidas, frustrações... À semelhança do preconizado para alunos e pessoal docente (e não docente) da escola, uma das possíveis estratégias poderá passar pela criação de um espaço de partilha de dificuldades e de experiências destinado especificamente aos progenitores.

Medidas de âmbito da sala de aula

Seguem-se as medidas propostas por Dan Olweus destinadas a serem implementadas especificamente ao nível do espaço da sala de aula (nível meso) e que procuram prioritariamente explorar as potencialidades da turma enquanto grupo. O programa preconiza como principais estratégias nesta vertente:

- *A elaboração de regras na turma contra o bullying e estabelecimento de sanções para as situações de não cumprimento das mesmas.* A sua formulação deverá contar com a participação de todos os elementos da turma, ser simples e de fácil compreensão para os alunos. Estas regras

deverão incidir sobre as formas diretas e indiretas de agressão (Olweus, 2005: 81) e devem contemplar, de igual forma, as sanções a aplicar no caso dos alunos incumpridores.

- *A promoção de assembleias de turma para apresentação e discussão de problemas (e procura de soluções).* O docente responsável pela turma (no contexto português, será o caso do Diretor de Turma a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico) promove a dinamização de espaços de discussão abertos entre os alunos da turma para que possam ser apresentadas e debatidas questões de conflitualidade envolvendo elementos do grupo (Olweus, 2005: 88; 2010). Esta iniciativa deverá realizar-se com alguma frequência (semanal ou quinzenalmente, por exemplo).

- *A promoção de atividades de turma 'positivas'.* O professor deve recorrer preferencialmente a medidas que reforcem os comportamentos positivos das crianças e dos jovens, procurando por isso não enfatizar unicamente os aspetos negativos dos comportamentos, sobretudo se tal ocorrer sempre em frente aos restantes elementos da turma. Outras estratégias (Olweus, 2005: 92) passam pela dinamização de momentos mais lúdicos e de confraternização que ajudam a fortalecer os laços afetivos e de coesão entre os elementos da turma.

- *A realização de encontros regulares entre professor(es) e os pais/encarregados de educação dos alunos.* Estas iniciativas visam prioritariamente (Olweus & Limber, 2010) divulgar as formas como a escola lida com o fenómeno do *bullying*; em segundo lugar, procuram apoiar os responsáveis pela educação dos alunos na abordagem ao tema e, também por este motivo, solicitar o seu pleno envolvimento na luta contra o fenómeno.

- *O fomento de processos de aprendizagem cooperativos.* Em vez de se centrar exclusivamente nos resultados, o professor deverá valorizar os processos de aprendizagens dos seus alunos e apostar reiteradamente na dinamização de práticas educativas que valorizem, por exemplo, a partilha de tarefas e o desempenho global do grupo.

- *A dramatização/leitura e análise de literatura sobre o bullying.* Outra das estratégias propostas para aplicação em contexto de sala de aula diz respeito à leitura, análise e discussão coletiva de textos (onde a problemática seja abordada de forma direta ou indireta) assim como a criação de contextos para que os jovens possam dramatizar possíveis cenários de agressão, assumindo igualmente diferentes personagens imaginárias (permitindo-se, de este modo, que possam colocar-se nos diversos papeis (representação de personagens) dos sujeitos envolvidos nas agressões.

Medidas de âmbito do aluno

Por fim, saliente-se as medidas destinadas especificamente aos alunos (nível micro), seja os diretamente envolvidos nas agressões ou ainda aqueles que as testemunham. O programa propõe, nomeadamente:

- *A realização de conversações ‘sérias’ com agressores e vítimas e os com pais dos alunos envolvidos nos conflitos.* Considerando uma das mensagens centrais do programa, estas conversas devem funcionar como sinal inequívoco de que os comportamentos agressivos entre alunos são considerados intoleráveis e inaceitáveis pela escola – e que as condutas dos sujeitos envolvidos passarão, a partir desse momento, a ser objeto de vigilância muito apertada (Olweus & Limber, 2010; Stevens *et al.*, 2001: 157). Aconselha-se, para este efeito, o desenvolvimento de planos individualizados que visem o acompanhamento tanto de vítimas como de agressores.

Outras das estratégias complementares a que as escola podem recorrer nesta vertente mais individualizada da intervenção prevêm:

- *A colaboração de alunos ‘neutros’ no apoio à resolução dos conflitos*
- *A solicitação de colaboração e apoio dos pais/encarregados de educação*
- *A promoção de sessões de discussão de grupo envolvendo os pais de alunos agressores e vítimas*
- *Nas situações mais graves, aconselha-se a mudança compulsiva de turma ou mesmo de escola* (Olweus, 2005: 64; Pereira, 1997: 88-89).

Mais recentemente, foi acrescentado um quarto nível de intervenção ao programa e que se destina à comunidade local (Olweus & Limber, 2010: 377). Tal justifica-se pelo facto do *bullying* surgir como fenómeno que não cessa à entrada/saída da escola, dizendo portanto diretamente respeito à comunidade no seu todo.

3. Fase 2 – da intervenção – da operacionalização da política global de escola/da implementação do programa

3.1. O Clima de Escola

“School climate is the key factor that determines whether young people will be bullied or not.”

Davis *et al.* (2006: 1)

Como sublinham alguns autores (Beane, 2011: 55; Blaya, 2008: 17-18; Freire *et al.*, 2006: 158; Junger-Tas, 1999: 215; Oliver & Candappa, 2003: 20; Rahey & Craig, 2002: 282; Sharp, 2002: 3; Swearer *et al.*, 2009: 22; 2010: 39), o *clima* que se associa a uma escola pode ajudar-nos sobremaneira a melhor compreender a natureza assim como a gravidade dos índices de *bullying* existentes no interior da instituição. Existe, de facto, uma relação direta entre os níveis de agressão/vitimização registados numa escola (ou numa turma) com o ambiente afetivo, relacional e académico global da instituição. Vimos anteriormente no ponto 1.3. do presente capítulo – *nos objetivos da implementação de medidas de prevenção* – que um dos principais propósitos dos programas anti-*bullying* visa criar um *clima de escola* simultaneamente positivo e saudável que possa ir no sentido de impedir o (re)surgimento de quaisquer atos de agressividade entre crianças e jovens (Orpinas & Horne, 2010: 49; Yoon & Kerber, 2003: 33).

Torna-se cada vez mais premente que seja *intencionalmente* fomentado nas nossas organizações – e do nosso ponto de vista, esta deverá ser uma preocupação reiterada dos administradores escolares – um *clima escolar* em que, como nos dizem Freire *et al.* (2006: 159) e Renchler (1992: 1), todos se sintam plenamente seguros, confiantes e motivados, onde, por outro lado, haja espaço para o desenvolvimento de boas relações humanas, onde haja espaço para ensinar e para aprender.

Mas, afinal, do que falamos quando evocamos o *clima de uma escola* – favorável, neste caso? Dada a sua complexidade e o seu carácter polissémico (Davis *et al.*, 2006: 2; Estrela, 1992: 51; Peterson & Deal, 1998: 28), são-nos propostas diversas definições que se complementam. De difícil mensurabilidade (Hill & Hill, 1994: 27; Oliver & Candappa, 2003: 20; Peterson & Deal, 1998: 28), o *clima de escola* relega-nos necessariamente para o *ethos*, *espírito*, *atitude* ou mesmo *moral* da instituição (Blaya, 2008: 21; Gruenert, 2008: 57; Kasen *et al.*, 2004: 191). Alguns autores (Hill & Hill, 1994: 27; NationalSchoolClimateCouncil, 2007: 5; Tableman, 2004: 1) sublinham o

*sentimento invisível*¹⁵⁹ que percebemos quando frequentamos, trabalhamos – ou entramos – numa escola e o conseqüente *juízo* por nós emitido sobre o modo de funcionamento da mesma e sobre os laços afetivos estabelecidos e percebidos entre os seus membros.

A noção de *clima de escola* reflete, portanto, a qualidade e o caráter da instituição. Por outras palavras, remete para as *características físicas e psicológicas* inerentes a uma escola propícias à implementação de mudanças e às necessárias condições do efetivo exercício do ensino e da aprendizagem (Tableman, 2004: 2).

3.1.1. Os indicadores do clima de escola

“No single factor determines a school's climate.”

Freiberg (1998: 22)

Existem uma multiplicidade de indicadores que podem efetivamente contribuir para a determinação e caracterização do *clima de uma escola* (Bedell & Horne, 2005: 62; Blaya & Debarbieux, 2008; Bucher & Manning, 2005: 59; Cohen & Pickeral, 2007; Costa & Vale, 1998: 121; Davis *et al.*, 2006: 2; Estrela, 1992: 52; Formosinho & Simões, 2001: 75; Freiberg, 1998: 22; Hill & Hill, 1994: 27; Holt & Keyes, 2004: 124; Junger-Tas, 1999: 215; Kasen *et al.*, 2004: 192; Marshall, 2004; Munn *et al.*, 2007: 75; NationalSchoolClimateCouncil, 2007: 5; Peterson & Deal, 1998: 28; Renchler, 1992: 3; Sharp, 2002: 3; Smith, 1999: 78; Unesco, 2003: 11). Esses indicadores podem, por sua vez, ser de ordem *estrutural* (física), *social* (comunicacional/relacional), *afetiva* ou *académica*. Relembrem Freiberg (1998: 22) e Tableman (2004: 5) que estes nunca operam de forma isolada, independente ou desagregada entre si.

Os indicadores de *ordem estrutural* (física), por exemplo, incluem os fatores que são impulsionadores de um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem dos alunos. Podemos incluir neste âmbito a própria arquitetura do edifício, a sua disposição (e a sua implementação ou localização geográfica), a qualidade e a estética dos materiais, o asseio, a limpeza, o sossego, a manutenção desses espaços e dos respetivos equipamentos. Podemos ainda considerar neste grupo a lotação (e sua adequação) da própria escola, o seu grau global de conforto ou de segurança.

No que diz respeito aos *indicadores de ordem social* (comunicacional/relacional), estes abrangem todos os meios promotores da comunicação e da interação entre os elementos da comunidade educativa e que podem abarcar o tipo e a qualidade de regras e de normas

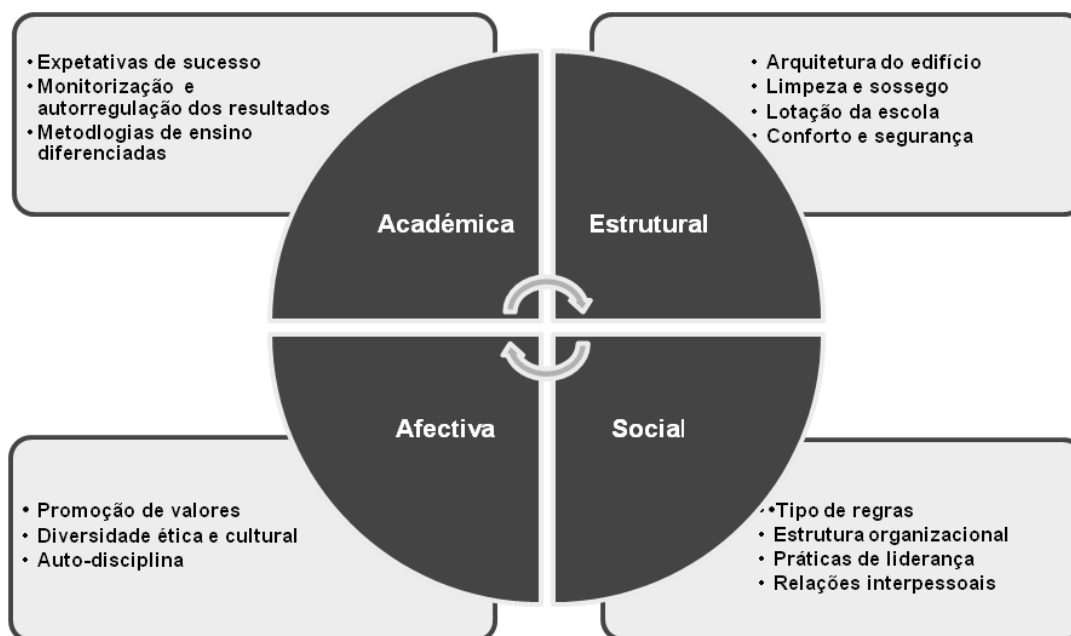
¹⁵⁹Oliver & Candappa (2003: 20) remetem para o conceito de ‘*contornos nebulosos*’.

determinadas pela e para a instituição, assim como as mesmas são aplicadas (não descurando os princípios de justiça, coerência, celeridade...); a estrutura organizacional da instituição; as práticas de liderança e de ensino-aprendizagem implementadas pelos docentes; a qualidade e a proximidade das relações interpessoais entre alunos, entre alunos e docentes, entre docentes e pais; a consistência e a coerência dos comportamentos e atitudes evidenciados pelos adultos; o envolvimento ativo e compromisso assumido por todos os elementos da comunidade educativa na vida da escola (visão partilhada para a instituição); o exercício de uma cidadania ativa, nomeadamente através da participação direta e democrática dos próprios alunos na tomada de decisões; a aposta na formação de adultos e de alunos na prevenção e resolução de conflitos; a redução efetiva assim como a monitorização continuada dos problemas comportamentais; a promoção de competências de aprendizagem (associadas à criatividade, à inovação, ao espírito crítico, à resolução de problemas, à comunicação, à cooperação) e de carácter relacional ou social (refletidas na flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa, liderança ou responsabilidade).

Os *indicadores de ordem afetiva*, por sua vez, abarcam os aspetos promotores de sentimentos de pertença e de valorização da autoestima dos utentes da escola através da promoção efetiva de valores de convivência sadia, prevalecendo um clima de respeito (por si e por terceiros), confiança (nos pares e nos adultos), amizade, cooperação, coesão, carinho, afeto. Acrescente-se ainda a abertura da escola à diversidade étnica e cultural ou o incentivo a uma maior autodisciplina.

Finalmente, consideremos os *indicadores de ordem académica* que remetem para os itens promotores do processo de aprendizagem e da conseqüente autorrealização escolar dos alunos – e que se podem repercutir na enunciação de expectativas elevadas de sucesso para todos os alunos (visíveis nos elevados índices de motivação). Integram esta quarta dimensão a implementação de metodologias de ensino criativas, integradoras e diferenciadas; a monitorização regular – e discussão – do(s) progresso(s) verificado(s) ao nível dos resultados e, por conseguinte, a sua autorregulação; ou mesmo a recompensação individual e o reconhecimento público dos bons resultados atingidos pelos sujeitos.

Figura n.º 9 Os indicadores do clima de escola



Fonte: Autor

3.2. A implementação de medidas ao nível da escola

A aplicação de medidas anti-*bullying* destinadas ao contexto global da escola deve centrar-se, por exemplo, na promoção de:

a). Estratégias de cariz organizacional ou destinadas especificamente aos profissionais de educação – pessoal docente e não docente – concretizadas através:

- Da criação de equipas de coordenação dos programas;
- Da dinamização de sessões de formação sobre a temática destinadas ao corpo docente e não docente;
- Da implementação de mecanismos de avaliação da extensão dos níveis de agressão na escola;
- Da intensificação e melhoria da vigilância dos espaços interiores e/ou exteriores da escola que apresentam maior risco – corredores, casas de banho, campos de jogos, recreios;
- Da discussão, da definição e da aplicação de códigos de conduta junto dos seus alunos;
- Da transmissão de instruções claras por parte dos responsáveis aos seus funcionários e professores para que estes apliquem, de forma firme e coerente, as regras definidas e que saibam como deverão atuar em situação de conflito;

- Do registo pormenorizado de incidentes (criação, para esse efeito, de uma base de dados contendo informação sobre os atores, testemunhas, tipo de incidentes, local e hora da ocorrência, reação dos envolvidos, medidas aplicadas...);

b). Estratégias destinadas aos alunos, que poderão resultar:

- Da promoção de programas de apoio e de mediação implementados pelos próprios alunos para que consigam identificar e resolver conflitos;

c). Estratégias destinadas aos pais/encarregados de educação e à comunidade local, conseguidas por via:

- Do seu envolvimento mais direto (ou de outros membros da comunidade local) na discussão em torno de como os comportamentos dos agressores podem ser alterados ou igualmente em atividades que a escola possa ir desenvolvendo neste âmbito;

- Da divulgação regular de informação sobre *bullying* (Farrington & Ttofi, 2009a: 323; Rigby *et al.*, 2004: 3; Smith *et al.*, 2005: 742-743; Smith, 2000: 4).

Quadro n.º 28

Quadro resumo das medidas a implementar ao nível da escola

Medidas de âmbito da escola (<i>nível macro</i>)
<ul style="list-style-type: none">• Criação de equipas de coordenação dos programas• Formação do pessoal docente e não docente• Avaliação dos níveis de agressão através da aplicação de mecanismos de avaliação/monitorização• Discussão, definição e aplicação de códigos de conduta junto dos alunos• Aplicação de regras e de estratégias de intervenção em caso de conflito• Intensificação e melhoria da vigilância dos espaços interiores/exteriores• Registo e monitorização sistemática de incidentes• Apoio (positivo) prestado pelos pares – implementação da mediação• Envolvimento dos pais/encarregados de educação• Envolvimento da comunidade local

Fonte: Autor

3.2.1. A criação de equipas de coordenação

“Teamwork provides leadership opportunities and when democratic practices are instituted, team members have a chance to design and try innovative programmes.”

Robinson *et al.* (2006: 100)

A criação de *equipas* (ou *comités*) de coordenação, cuja principal missão, como vimos anteriormente, consistirá em liderar e em articular todas as tarefas inerentes à implementação dos programas de prevenção e de intervenção (nos três universos de ação: ao nível da escola, da sala de aula e do aluno) e que se configura como sendo uma das estratégias mais adotadas nas escolas neste tipo de abordagem. Devem integrar estes grupos de trabalho indivíduos que, pela sua credibilidade pessoal e profissional, estejam imbuídos de um espírito empreendedor, estejam simultaneamente sensibilizados e sejam profundos conhecedores da temática em causa, evidenciem boas capacidades de comunicação e que, por outro lado, agreguem o consenso generalizado da comunidade escolar (Feinberg, 2003: 10; McNamara, 1995: 4; Olweus, 2005: 122).

De modo a agilizar o seu bom funcionamento, a composição destas equipas não deverá abranger um número excessivo de elementos. Tendo em conta experiências anteriores, diversos autores (Carvalhosa, 2010: 45-46; Cowie & Jennifer, 2008: 30; Davis *et al.*, 2006: 7; Fante, 2005: 99; Field, 2007: 111; Limber & Snyder, 2006: 27; Orpinas *et al.*, 2003: 436; Seixas, 2006: 197) defendem nomeadamente a inclusão de representantes da direção da escola (de preferência, o envolvimento do próprio Diretor), do pessoal docente (um por ano de escolaridade ou por ciclo de estudos) e não docente (sendo de prestar neste particular especial atenção ao seu perfil – ou seja, tratar-se de um profissional atento, próximo dos alunos), dos alunos, dos pais, de técnicos especializados (como psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros) ou de outros membros da comunidade local (como por exemplo, representantes das forças de autoridade, de coletividades locais).

Sobressaem como principais objetivos das equipas de coordenação (Carvalhosa, 2010: 45-46; Fante, 2005: 99; Feinberg, 2003: 10; Field, 2007: 111; Olweus, 2005: 122; Orpinas *et al.*, 2003: 436; Seixas, 2006: 197):

- Em termos genéricos, e como sublinhámos anteriormente, liderar e coordenar todo o processo, ou seja planificar, executar e monitorizar o programa de prevenção e de intervenção, assim como as diversas actividades que o integram;

- Num plano mais específico, implementar os mecanismos de recolha de informação e de avaliação que permitam proceder ao diagnóstico da natureza e da extensão dos comportamentos de *bullying* no contexto escolar;
- Identificar as necessidades ao nível da formação que permitam informar, sensibilizar e mobilizar toda a comunidade educativa para o fenómeno e, estando esta primeira tarefa concretizada, promover a realização dessas atividades;
- Colaborar na dinamização de iniciativas e de atividades que (em colaboração com outros projetos) visem uma efetiva promoção de comportamentos saudáveis/respeitosos e, por conseguinte, a existência de ambientes não violentos no seio da escola;
- Apoiar o desenvolvimento e a fomentação de fatores que inibam o surgimento e a ocorrência de situações de *bullying*;
- Auxiliar na identificação e no posterior acompanhamento de agressores e vítimas de comportamentos agressivos (em parceria, por exemplo, com os serviços de Psicologia e de Orientação); e
- Participar no processo de (re)avaliação (monitorização) do programa e, subsequentemente, na sua readaptação ou reformulação (Carvalhosa, 2010: 45-46; Davis *et al.*, 2006: 13; Seixas, 2006: 197) de modo a assegurar a continuidade e a adaptabilidade do projeto e a consequente persistência de esforços a envidar por parte de toda a comunidade educativa contra o *bullying* (Fante, 2005: 99).

3.2.2. A formação do pessoal docente e não docente

“É necessário apostar na formação dos professores no âmbito da formação inicial, especializada e contínua em competências que lhes permitam lidar com o problema.”

Pereira (2008: 152)

O *envolvimento e compromisso* da classe docente na implementação dos programas de prevenção e de intervenção reveste-se, como vimos no ponto anterior, de primordial e vital importância. Como agentes decisivos na (bem-sucedida) execução do processo, os professores devem ser constantemente acompanhados e apoiados (antes e ao longo da implementação do projeto) por via, por exemplo, da sua participação em atividades de formação contínua (nomeadamente nas modalidades de oficinas de trabalho, círculos de discussão, seminários ou palestras), centradas prioritariamente em torno da discussão e da compreensão da problemática do *bullying*, das suas dinâmicas e repercussões ou até da partilha de atividades e estratégias passíveis

de serem implementadas com os alunos. A vertente da formação docente representa, clara e inequivocamente, um componente decisivamente central e insubstituível em qualquer iniciativa desta índole (Cowie & Jennifer, 2008: 28; Davis *et al.*, 2006: 8; Feinberg, 2003: 11; Holt & Keyes, 2004: 133; Jimerson & Huai, 2010: 580; Orpinas & Horne, 2010: 56; Pereira, 1997: 207, 2000: 87; Rigby, 2006: 183; Rigby *et al.*, 2004: 3; Vreeman & Carroll, 2007: 87; Wessler & Preble, 2003: 79).

Alguns dos assuntos a abordar nestes espaços de formação deverão incidir, por exemplo, sobre: a clarificação concetual da problemática do *bullying* (distinguindo esta forma de agressão de outras condutas antissociais envolvendo crianças e jovens); os perfis associados aos sujeitos agressores/vítimas; os diversos tipos de agressão (e as formas como se manifestam, consoante a faixa etária e o género dos sujeitos); os locais que oferecem maior risco nas escolas; as causas explicativas para a existência dos comportamentos agressivos; os sinais de alerta aos quais os adultos devem estar especialmente atentos; as melhores (e mais eficazes) estratégias preventivas/interventivas a adotar no espaço da sala de aula; a assimilação e desenvolvimento de competências para lidar com (e solucionar) situações de conflitualidade; o recurso a técnicas de apoio em detrimento formas mais intimidatórias ou punitivas; o ensino de técnicas e/ou de atividades a implementar no espaço da sala de aula – para que os alunos possam igualmente apreender e desenvolver competências de ordem relacional e social; ou ainda o incentivo à implementação e à participação direta e ativa nas políticas globais de escola (Blaya, 2008: 122; Holt & Keyes, 2004: 133; Juvonen *et al.*, 2003: 1236; Limber, 2004: 358; Pepler & Craig, 2008a: 317; Pereira, 2000: 87; Tutty *et al.*, 2005: 17; Wessler & Preble, 2003: 79).

3.2.3. A avaliação da natureza e extensão do problema na escola

“O estudo da violência bullying na escola tem por objectivo, por um lado, o diagnóstico e compreensão do problema e, por outro lado, a procura de soluções concertadas da comunidade educativa, visando a prevenção e redução da violência.”

Pereira (2001: 19)

Uma das estratégias a utilizar na *mobilização/motivação* da comunidade escolar para a real necessidade de *ação* e de *mudança* reside, conforme nos dizem Rigby (1995: 305), Tattum (1989: 24) e Thompson *et al.* (2003: 108), na apresentação de dados concretos relativos aos índices de *bullying* existentes no seio do próprio contexto da escola (que por norma revelam níveis *surpreendentemente* superiores àqueles que se pressupunham) ou relativamente às consequências

provocadas pelo fenómeno nos sujeitos e, numa perspetiva mais abrangente, na vida da própria organização. Para muitos professores, não docentes, alunos e pais, o simples facto de serem friamente confrontados com evidências irrefutáveis e terem, portanto, conhecimento de que existem determinados fenómenos de *bullying* entre os jovens da sua escola leva-os a aceitar e a concordar, com maior naturalidade e convicção, com a indispensabilidade de serem tomadas medidas concretas de carácter preventivo e interventivo.

As escolas devem, pelos motivos aduzidos, procurar implementar mecanismos simples e rápidos que permitam a real identificação e avaliação da extensão do problema, prestando especial cuidado aos aspetos organizacionais e estruturais que apresentem notórias fragilidades e que, portanto, carecem da implementação imediata de estratégias apropriadas de correção ou de melhoramento (Espelage *et al.*, 2004b: 31; Feinberg, 2003: 11; Marini & Dane, 2008: 105; Orpinas & Horne, 2010: 57; Stephens, 2010: 2).

A recolha de informação sistemática, o seu tratamento regular e a sua posterior divulgação pode contribuir decisivamente para o *alerta e reconhecimento coletivo* do problema e, por conseguinte, funcionar como mecanismo fortemente *motivador* junto de toda a comunidade escolar para que sejam convictamente tomadas medidas contra a ocorrência de *bullying* entre os alunos (Fante, 2005: 104; Feinberg, 2003: 11; Freire *et al.*, 2006: 158; Limber & Snyder, 2006; Orpinas *et al.*, 2003: 436; Pepler *et al.*, 2004a: 138; Seixas, 2006: 193; Sharp *et al.*, 1995: 4).

Existem efetivamente diversas formas de avaliar a natureza e a extensão do *bullying* no interior da escola e, como sustentam alguns autores (Carvalhosa, 2010: 32; Espelage & Swearer, 2004: 4; Pereira, 1997: 30-31), todas elas apresentam as suas vantagens e as respetivas limitações (ver quadro resumo apresentado no anexo n.º 2 sobre algumas dessas metodologias). A aplicação de questionários anónimos ou a realização de entrevistas com os discentes – ou ainda de forma mais indireta auscultando os docentes (igualmente por via do preenchimento de inquéritos e/ou da promoção de grupos de discussão) surgem pois como sendo as metodologias mais recorrentemente utilizadas para avaliar os níveis e as dinâmicas de *bullying* (Batsche & Knoff, 1994: 169-170; Bedell & Horne, 2005: 67; Fante, 2005: 100; Limber, 2004: 359; Mellor, 1997b: 6; Rigby, 2002: 17; Rigby *et al.*, 2004: 3; Seixas, 2006: 193; Thompson *et al.*, 2003: 108).

Para além de poderem ser encarados como um bom ponto de partida na luta contra o fenómeno, alguns autores (Limber & Snyder, 2006: 27; Ortega *et al.*, 2001; Sampson, 2009: 19; Sharp, 2002: 5; Smith, 2000: 18) relevam o tipo de informação que pode ser coligida por via da aplicação destas preciosas ferramentas, designadamente dados respeitantes: à idade, ao género e ao contexto socioeconómico, cultural e étnico dos atores; à *frequência* com que os inquiridos se envolvem nas agressões (na qualidade de vítimas ou agressores); aos diferentes *tipos de bullying* de que foram alvo; ao perfil dos agressores ou à dinâmica estrutural e relacional do grupo de

ofensores; aos elos sociais que os atores estabelecem com os seus pares; aos sentimentos vivenciados pelos intervenientes; aos locais concretos da escola onde decorrem usualmente as ofensas e que representam, portanto, os espaços de maior risco (*'hotspots'*); à inexistência ou, se for o caso, à ineficácia das medidas até à data tomadas para prevenir o *bullying*; ao relato dos incidentes por parte de vítimas e testemunhas e ao modo como os adultos (professores, pessoal não, pais) reagem e intervêm nas situações de conflito recorrente. Os dados recolhidos possibilitam igualmente, num horizonte mais longínquo, a comparação periódica da informação (permitindo, por exemplo, determinar a eficácia do programa entretanto implementado).

'Questionário Bully/Vítima' de Dan Olweus

Seguramente o instrumento de recolha de informação mais recorrentemente utilizado (e comercializado) nos estudos versando o fenómeno do *bullying* (Ortega *et al.*, 2001: 1; Seixas, 2006: 73), o *'Questionário Bully/Vítima'* de Dan Olweus possibilita a recolha de informação respeitante às diversas tipologias de agressão, assim como às experiências vivenciadas pelos alunos tanto na qualidade de vítimas, como na de agressores.

Segundo o próprio Olweus (2005: 67), “o questionário contém informação respeitante à extensão dos problemas de *bullying* na escola, à frequência com a qual os docentes intervêm e falam com os seus alunos envolvidos nas agressões e ao nível de atenção que os encarregados de educação têm relativamente ao comportamento dos seus educandos e das suas experiências na escola.”

Desde a sua construção – nos anos 80 do século passado – este questionário tem sido objeto de utilização em inúmeras investigações um pouco por todo o mundo¹⁶⁰, tendo sido, por isso, adaptado, traduzido ou reduzido por diversos autores, em consonância com os seus objetivos de pesquisa (Seixas, 2006: 73; Thompson *et al.*, 2003: 60).

De acordo com Pereira (1997: 32), na sua versão original o questionário apresentava “25 questões de escolha múltipla à criança, sendo algumas relativas a um período de tempo de 3 meses, o período ou trimestre” ao mesmo tempo que se focaliza nas seguintes áreas: “a) sociodemográficas; b) sobre a amizade; c) sobre a vitimação; e d) sobre a agressão.” Refere, ainda, que as questões se centravam na recolha da seguinte informação: “a frequência da vitimação; as formas de comportamento agressivo; os locais de ocorrência; quem são os agressores; se os professores ou os colegas tentam impedir o *bullying*; se os professores e os pais são informados da

¹⁶⁰Existem, por exemplo, versões adaptadas do questionário no Reino Unido (Smith *et al.*, 2004d), na República da Irlanda (O'Moore & Minton, 2004), no Canadá (Pepler *et al.*, 2004a), nos Estados Unidos (Limber *et al.*, 2004), na Austrália, em Portugal (Almeida, 1999: 181; Pereira, 1997), em Espanha (Ortega & Mora-Merchán, 1999: 157) em Itália (Fonzi *et al.*, 1999b: 143), na Alemanha (Hanewinkel, 2004), na Bélgica (Vettenburg, 1999), na Finlândia (Koivisto, 2004), na Holanda (Junger-Tas, 1999) na Suíça (Alsaker & Brunner, 1999), no Japão (Morita *et al.*, 1999) ou no próprio Brasil (Fischer *et al.*, 2010b).

ocorrência de *bullying* e a frequência com que agridem os colegas.” Ainda quanto à sua extensão, refira-se que a versão revista do questionário apresenta um número maior de questões – 40.

Os alunos, de acordo com Sharp *et al.* (1995: 8), deveriam responder a questões relacionadas com a idade, o sexo, o ano de escolaridade, os espaços da escola onde ocorre o *bullying*, se efetivamente partilham o que lhes aconteceu com terceiros e finalmente o que sentem relativamente a estes tipos de comportamentos agressivos.

Questionário ‘My life in school’ Tiny Arora e David Thompson

O questionário ‘*My life in school*’, que obedece a um formato de *lista de verificação* e que foi construído por Tiny Arora e David Thompson em 1987, representa outro dos instrumentos frequentemente utilizados, resultando, ainda de acordo com Ramirez (2001: 127), de uma adaptação do que Dan Olweus utilizara (Arora, 1994: 11; Thompson *et al.*, 2003: 60).

Segundo Arora (1994: 11, 1999: 18), o principal objetivo da *checklist* incide na mensuração dos níveis de *bullying* tendo em consideração a especificidade da escola e do seu contexto. Sem grandes dispêndios de tempo para os seus aplicadores (escolas e docentes), permite ainda a comparação de resultados em momentos diferentes.

O instrumento apresenta algumas características muito específicas que o distinguem dos demais (Thompson *et al.*, 2003: 185). Desde logo, a sua *simplicidade*, pois trata-se de um questionário com uma estrutura assaz elementar, tanto para os sujeitos que o preenchem (caso dos alunos), assim como para os adultos que irão proceder à sua aplicação e posteriormente à análise e tratamento da informação fornecida pelo mesmo.

Em segundo lugar, saliente-se a sua *adaptabilidade* uma vez que pode ser, como já vimos anteriormente, facilmente moldado e aplicado tendo em conta as características específicas dos alunos ou mesmo do contexto das escolas. Esta flexibilidade faz com que, por exemplo, exista em diversas versões.

Fornece, por outro lado, garantias ao nível da *fiabilidade* da informação coligida na medida em que, apesar de nunca mencionar de modo explícito o termo *bullying*, o instrumento possibilita, segundo os seus autores (Arora, 1999: 17; Thompson *et al.*, 2003: 185), uma recolha precisa dos níveis de agressão registados na turma ou na escola.

Do ponto de vista formal, a *checklist* combina um total de quarenta questões (denominadas *itens*) que procuram ilustrar situações concretas que os alunos poderão ter eventualmente vivenciado, com maior ou menor frequência, na semana precedente ao seu preenchimento. Para cada uma das quarenta ações, os respondentes devem apenas assinalar uma das seguintes três opções: “nunca”, “uma vez” ou “mais do que uma vez”.

Cerca de metade dos quarenta itens reporta-se a situações de natureza agradável (por exemplo: “*esta semana na escola, um colega da minha turma*”... “*disse-me uma coisa simpática*”, “*sorriu para mim*” ou “*fez-me sentir bem comigo mesmo*”) ou neutra (“*falou comigo sobre moda*”, “*conversou comigo sobre televisão*”), sendo que a restante metade refere-se a aspetos de cariz mais desagradável (“*chamou-me nomes*”, “*tentou meter-me medo*” ou “*tentou magoar-me*”). Esta mescla de episódios, segundo os autores do questionário, aparece de forma deliberada pois tem o intuito de desconcentrar (afastar de forma intencional) as atenções dos alunos da carga negativa e emocional associada ao termo *bullying*. Por outro lado, evita-se uma certa confusão, ou complexidade, por parte dos alunos, que pode resultar das diferentes definições, ou perceções, que eles transportam consigo dos comportamentos que se podem identificar como sendo *bullying*.

Podemos ainda destacar outras estratégias utilizadas para efeitos de aferição do fenómeno mas apresentando características mais lúdicas, mas não menos eficazes tendo em conta o objetivo pretendido, e que podem ser implementadas sobretudo com as crianças que frequentam os níveis de ensino iniciais (Sharp & Smith, 1995: 17-18; Smith, 2000: 18). Destacamos, entre outras atividades:

- A utilização de *mapas* da escola ilustrando algumas das suas zonas interiores e exteriores, sendo solicitado para o efeito aos alunos que assinalem os locais onde usualmente ocorrem mais situações de conflitualidade ou, por outro lado, onde os jovens se sentem mais inseguros. Existem variantes deste exercício (como, por exemplo, o ‘*giant map*’), onde as próprias crianças desenham um mapa das instalações, apontando as zonas que mais e/ou menos apreciam;

- O uso de *fotografias* de diferentes espaços da escola, pedindo-se aos alunos para assinalar os locais de que gostam mais e/ou menos (podendo, por exemplo, colocar-se dois envelopes debaixo de cada uma das fotos – um com uma cara alegre e outro com uma triste – sendo que colocam uma tira dentro de cada um dos invólucros para identificar as mais seguras ou perigosas). O ‘*photo safari*’ constitui uma boa alternativa a esta modalidade, pois utilizando uma máquina fotográfica, os alunos circulam livremente pela escola tirando fotografias de aspetos que mais e/ou menos gostam; ou

- O registo diário de atividades ‘*A Day in the life of Activities chart*’), onde se solicita aos estudantes que procedam ao registo das suas atividades diárias fora do contexto da sala de aula – assinalam, portanto, a sua rotina escolar antes de se iniciarem as aulas, à hora de almoço, no intervalo da tarde e depois de terminarem as atividades letivas.

Tendo em conta o facto de estarmos perante uma (sub)problemática relativamente recente, o recurso às tecnologias de informação e de comunicação como meio para agredir terceiros não têm merecido, por vezes, a especial e desejável atenção por parte das escolas enquanto componentes a

integrar nos programas de prevenção e de intervenção. Contudo, dada a especificidade e complexidade deste *'novo território'*, e considerando ainda a sua estreita relação com o *bullying* presencial (como vimos no ponto 2.4. do capítulo 1), torna-se, em nosso entender, igualmente indispensável a sua inclusão por exemplo nos questionários, nas sessões de sensibilização/formação destinadas aos adultos ou, ainda, nos conteúdos curriculares a abordar nas atividades letivas (Feinberg, 2003: 11). À semelhança do que sucede na abordagem ao *bullying 'tradicional'*, preconizamos um enfoque particularizado nas distintas variedades de *cyberbullying* (Smith *et al.*, 2008: 384).

3.2.4. A vigilância dos espaços interiores/exteriores da escola

“O maior índice de violência, ao contrário do que se pensa, ocorre dentro da escola, principalmente nos locais onde a supervisão é deficitária ou inexistente.”

Fante (2005: 106)

Estando identificadas as zonas das escolas que apresentam, à partida, maior risco para os alunos (sobretudo para os que evidenciam maiores fragilidades) – espaços descobertos (recreios, campos de jogos) ou interiores (corredores, casas de banho, balneários, cantina ou, mesmo, as salas de aula) – os denominados *'hotspots'* – os programas de prevenção recorrem comumente como estratégia de carácter preventivo e dissuasor à intensificação e à melhoria da vigilância destes espaços como medida prioritária para acautelar a conflitualidade entre pares.

Propõem, nesse sentido, um enfoque particular no reforço atento dos mecanismos de vigilância (e da sua qualidade, através nomeadamente de uma maior presença e/ou visibilidade proactiva por parte dos adultos (sejam docentes ou não docentes) e, no subsequente acompanhamento/monitorização ativa dos comportamentos dos alunos (Conn, 2004: 185-186; Epstein & Kazmierczak, 2007: 44; Feinberg, 2003: 11; Limber & Snyder, 2006: 27; Marini & Dane, 2008: 105; Olweus, 2005: 124; Rigby, 2006: 183; Rigby *et al.*, 2004: 3; Ross, 2006: 7; Sampson, 2009: 21-22; Smith, 2000: 40).

Por via, como vimos, do recurso a questionários, ao mapeamento de espaços ou ainda à instalação de aparelhos de videovigilância (Pearce & Thompson, 1998a: 529), as escolas devem procurar promover mecanismos que permitam, para além do reconhecimento de espaços mais sensíveis, a determinação dos horários escolares que possam apresentar maior risco para os seus alunos.

Outros autores (Beane, 2011: 56; Jimerson & Huai, 2010: 581; Smith, 2006: 19), conforme frisámos detalhadamente no ponto 2.5. do capítulo 1, remetem para a necessidade das escolas (sobretudo as que apresentam um parque escolar mais degradado) procederem a uma requalificação e reorganização qualitativa dos seus espaços físicos, sobretudo onde habitualmente se desenvolvem atividades de cariz mais desestruturado (recreios, refeitórios ou demais espaços de convívio). Cowie *et al.* (2002: 258), por sua vez, relembram a necessidade das escolas desenvolverem ações de formação destinadas especificamente às funções e tarefas a desempenhar pelos supervisores no período da hora do almoço, munindo-os para o efeito das competências necessárias que facilitem objetivamente tanto o reconhecimento de situações de intimidação como as formas mais adequadas de lidarem com elas de maneira eficiente.

3.2.5. O envolvimento dos pais/das famílias

“(...) an optimal focus for interventions aimed at bullying and victimization exists in the cross-setting contexts of home and school.”

Sheridan *et al.* (2004: 245)

Vimos igualmente no ponto 1.4.4. do capítulo 2 do nosso trabalho como a família desempenha, enquanto principal unidade educadora e socializadora, um papel determinante no apoio a prestar às crianças e aos jovens a este respeito. Nessa perspetiva, o seu (não) envolvimento neste tipo de iniciativas pode verdadeiramente determinar o maior êxito – ou, no plano oposto, o fracasso - de quaisquer ações destinadas a prevenir e a combater o *bullying* (Smith, 2000: 36).

A maior parte dos programas de prevenção promove, por isso, iniciativas de educação e sensibilização dos progenitores (Davis *et al.*, 2006: 15; Fekkes *et al.*, 2005: 88; Ferreira & Pereira, 2001: 237; Jimerson & Huai, 2010: 581; Pereira, 2000: 89; Ross, 2006: 7) e, à semelhança do que sucede noutras vertentes da educação (dinamização de atividades extracurriculares, apoio às práticas de tempos livres das crianças), incentiva o reforço do trabalho cooperativo e colaborativo entre os diversos agentes da escola (direção, docentes e assistentes operacionais) e os respetivos pais/encarregados de educação (Batsche & Knoff, 1994: 169-170; Bedell & Horne, 2005: 62; Blaya & Debarbieux, 2008; Duncan, 2004: 241; Epstein & Kazmierczak, 2007: 45; Pereira, 2000: 89; Rigby, 2002: 2-3; Rocks & O’Moore, 2002: 3; Sindy, 2006: 99; Smith, 2000: 36).

As iniciativas de sensibilização concretizam-se, a título exemplificativo, por via da dinamização ações de formação (de discussão ou de esclarecimento) de curta duração, de caráter essencialmente prático, ou da realização de oficinas de trabalho (*‘workshops’*) em conjunto com os

pais (Arora, 1989: 46; Farrington & Ttofi, 2009a: 324; Pereira, 2000: 89; Sharp, 2002: 8; Tutty *et al.*, 2005: 19). Podem concretizar-se, por outro lado, através da realização de sessões de orientação, da assistência ou do envolvimento em atividades em contexto de sala de aula, da distribuição de manuais de apoio, de notas/boletins informativos ou, por outro lado, através da participação direta noutras iniciativas – divulgação de trabalhos, apresentação de peças de teatro ou de danças – realizadas pelo estabelecimento de ensino (Tutty *et al.*, 2005: 19).

Torna-se igualmente indispensável, no âmbito desta dinâmica escola-família, que a escola proceda à divulgação regular de informação de pendor útil e prático sobre, por exemplo, a natureza do *bullying* (incluindo a sua vertente *eletrónica*), algumas das características dos atores envolvidos nos conflitos, os diversos tipos de agressão, as consequências dos atos de *bullying*, os sinais de alerta aos quais os pais devem estar especial e efetivamente atentos ou sobre algumas das formas de melhor lidar com a problemática no contexto familiar (Feinberg, 2003: 13; Limber & Snyder, 2006: 30; Pereira, 2000: 89; Rigby *et al.*, 2004: 4; 2006: 198; Sharp, 2002: 8; Tutty *et al.*, 2005: 19).

3.2.6. O envolvimento da comunidade local

If we do not work actively with parents and neighborhood-based organizations, efforts to reduce bullying at the school level will be less effective.

Greene (2006: 67)

Todos nós (dentro e fora da escola) temos um papel importante a desempenhar na prevenção do *bullying* (Carvalhosa *et al.*, 2009b: 73-74). As incidências, e respetivas consequências, das agressões continuadas nos jovens e nos estabelecimentos de ensino deverão ser igualmente entendidas como sendo um problema que se estende e que afeta, numa perspetiva mais global e sistémica, a própria comunidade local no seu todo e o quotidiano de todos os seus membros. Relembrando Pepler *et al.* (2007: 89; 2008a: 318; 2004b: 312) e Schwartz *et al.* (2008: 14), estamos inequivocamente perante um fenómeno que pode igualmente ocorrer em ambientes afastados do da escola – no contexto doméstico, laboral, desportivo ou entre vizinhos, por exemplo. Daí que se torne imprescindível o envolvimento direto, ativo e empenhado da comunidade local em geral (juntando-se à escola, para este efeito a restante comunidade académica, as instituições particulares de solidariedade social, os meios de comunicação social, as autoridades policiais, as associações de pais, a igreja, as organizações juvenis, os serviços de saúde ou as autarquias locais) na mobilização de esforços congregados para prevenir, acautelar e reparar este tipo de comportamentos (Carvalhosa *et al.*, 2009b: 73-74; Ross, 2006: 3; Smith & Jenner, 1997: 254).

Alguns autores (Rigby *et al.*, 2004: 4; Shaw, 2004: 102-103) referenciam a indispensabilidade de serem promovidos espaços de debate envolvendo as diversas sensibilidades locais, que deverão pronunciar-se sobre a temática, sobre o seu impacto na qualidade de vida dos seus membros e, finalmente, na concertação de estratégias de prevenção a aplicar.

3.3. A implementação de medidas ao nível da sala de aula

Ao nível do espaço da sala de aula, os programas recomendam que os professores devem procurar:

- Discutir e estabelecer códigos de conduta em conjunto com os seus alunos (e que sejam suficientemente dissuasores) contra um eventual (re)surgimento de comportamentos de *bullying*;
- Desenvolver diversas atividades no âmbito curricular cujo tema central incidirá (direta ou indiretamente) sobre a temática em estudo (transmissão de informação sobre comportamentos agressivos reiterados, respeitantes aos danos que os mesmos causam, à ajuda que a escola pode facultar no caso dos alunos virem a ser vitimados ou até relatos de situações vivenciadas por terceiros);
- Promover um clima positivo, fomentando o estreitamento/fortalecimento das relações com os alunos e entre estes e os respetivos pares;
- Ensinar técnicas de apoio aos jovens, trabalhando desta forma as competências associadas à adoção de comportamentos de maior assertividade, ao controlo emocional e a formas de prestação de ajuda a terceiros;

Como metodologias/estratégias mais comuns, preconiza-se, por exemplo, o recurso à leitura, análise e discussão coletiva de excertos de livros, ao visionamento de (fragmentos de) filmes e/ou à concretização de trabalhos no campo das expressões, recorrendo preferencialmente às artes visuais ou às dramatizações com o intuito de desenvolver formas mais empáticas de interação junto dos alunos e a partilha de emoções (Rigby *et al.*, 2004: 3; Smith *et al.*, 2005: 742-743).

Quadro n.º 29 Quadro resumo das medidas a implementar ao nível da sala de aula

Medidas de âmbito da sala de aula (<i>nível meso</i>)
<ul style="list-style-type: none">• Discussão e elaboração de regras/de códigos de conduta contra o <i>bullying</i>• Melhoramento do clima da sala de aula• Treino de competências sociais, relacionais e comunicacionais• Implementação de mudanças ao nível do plano curricular

Fonte: Autor

3.3.1. A aplicação de regras/códigos de conduta

“Uma medida que sugerimos como estratégia indispensável é a criação de um código ou estatuto, desenvolvido pelos próprios alunos, que estabeleçam normas ou regras para uma boa convivência e que repudiem o bullying.”

Fante (2005: 115)

A maior proximidade afetiva, relacional e comunicacional dos professores com os seus alunos a que aludimos anteriormente não significa obviamente que preceituemos uma maior (senão equivalente) tolerância, em alguns casos, a roçar o laxismo e que pode comprometer irremediavelmente a existência de um ambiente harmonioso e sadio dentro do espaço da sala de aula.

Para além das normas constantes do Regulamento Interno da escola (destinadas, portanto, à totalidade dos discentes), devem ser igualmente discutidas, acordadas, definidas, divulgadas e aplicadas regras de conduta (relacionadas com *bullying*) destinadas à especificidade da turma, devidamente adaptadas ao nível etário dos alunos e às características particulares do grupo.

A participação dos alunos (e idealmente dos seus encarregados de educação) na definição desses *códigos de conduta* a aplicar – e na concomitante determinação de consequências para os casos em que as mesmas não venham a ser cumpridas – assume particular importância no processo, pois robustece o sentimento de compromisso e de responsabilidade dos mais novos.

A função arbitral exercida diariamente pelos docentes em contexto de sala de aula – e, fora deste, pelos assistentes operacionais – terá desejavelmente que se pautar pela exercício efetivo dos princípios associados à justiça, à equidade, à coerência e ao equilíbrio (Fante, 2005: 115; Jimerson & Huai, 2010: 580; Juvonen *et al.*, 2003: 1236; Olweus, 1999b: 21; Smith, 2006: 20; Swearer *et al.*, 2009: 104).

3.3.2. O papel dos pares

“Peer-led interventions might be especially successful among adolescents, who do not easily accept adult authority in telling them how to behave.”

Salmivalli (2001: 266)

Embora não muito recomendado por alguns (Limber & Snyder, 2006: 26), outros preconizam vivamente a colaboração e o envolvimento proativo direto dos alunos na gestão, mediação e resolução de conflitos envolvendo os respectivos pares. Para as escolas, trata-se, como sublinham Rigby *et al.* (2004: 3), Sharp (1996: 21) e Wessler & Preble (2003: 68), de investir nos sujeitos testemunhas (*bystanders*) que se encontram habitualmente mais próximos dos locais onde decorrem as situações de conflitualidade entre os jovens (seja nos recreios, nos campos de jogos, nas cantinas, nas salas de aula ou mesmo no espaço virtual). Os programas de prevenção devem apostar fortemente na formação dos jovens, munindo-os das competências comunicacionais, relacionais e sociais necessárias para que possam abraçar posturas mais ativas, interventivas e assertivas em detrimento da adoção de comportamentos mais passivos, negligentes ou indiretamente incentivadores das agressões (Cowie, 2006: 67; Cowie & Hutson, 2005: 40; Cowie & Smith, 2002: 262; Cowie & Wallace, 2000: 7; Marini & Dane, 2008: 105; Menesini, 2008: 259; Rigby, 2002: 17; Salmivalli, 2001: 266; Seixas, 2006: 298; Smith *et al.*, 2003).

Alguns programas promovem por isso a formação de alunos (por norma, de anos de escolaridade mais avançados e com determinadas qualidades relacionais e sociais) para que estes venham efetivamente a desempenhar funções de apoio e de mediação junto dos seus colegas. Nestas circunstâncias, a escola prepara os jovens de molde a que estes estejam aptos a saber escutar ativamente e a expressar empatia por colegas que revelem maiores dificuldades ao nível emocional e social para que sejam dotados de competências para solucionar contrariedades de caráter interpessoal; e estejam capacitados para assumirem uma postura contínua de apoio para com os seus pares (Cowie & Wallace, 2000: 10; Field, 2007: 120; Mishna, 2008: 333; Pepler & Craig, 2000: 9; Pereira, 2001: 27; Salmivalli, 2001: 266; Sharp, 1996: 21).

Colocam-se, no entanto, alguns desafios a este tipo de abordagem na medida em que esta requer um determinado perfil por parte dos alunos diretamente envolvidos no processo (destacamos como principais características para o desempenho de tão sensível tarefa alguma maturidade, calma, ponderação, consideráveis capacidades de comunicação e persuasão, reconhecimento social por

parte dos outros alunos), tarefa que, em certos casos, se reveste de grande dificuldade e complexidade para estes jovens.

Cowie (2006: 69; 2005: 43) salienta todavia algumas das vantagens inerentes à utilização dos alunos como agentes ativos e privilegiados na mediação e resolução de conflitos entre pares. Em primeiro lugar, alude a uma maior rapidez na deteção das situações de agressão (encontram-se usualmente no local onde ocorreu a agressão ou, se não for este o caso, tiveram conhecimento da mesma). Segue-se a circunstância de que os alunos tendem a confiar naturalmente mais nos seus pares do que propriamente nos adultos (os estudos comprovam claramente esta tendência, nomeadamente no que se reporta a docentes e não docentes). Estes, para além de manifestarem, por vezes, uma menor disponibilidade para ouvir atentamente os jovens, partilham comumente códigos linguísticos divergentes. Esta opção estratégica facilita, como mencionámos anteriormente, a aquisição e o desenvolvimento de competências de ordem relacional e social aos sujeitos que prestam este tipo de apoio. A escola, por sua vez, transmite para o seu exterior sinais visíveis e convincentes de que se preocupa inequivocamente com o bem-estar dos seus alunos.

Destacamos, de seguida, algumas das principais atividades que envolvem diretamente os alunos: o *trabalho de grupo cooperativo*, a *mediação/resolução de conflitos*, os *círculos de qualidade*, o *befriending* ('*ser amigo*'/'*voz amiga*'), a *escuta ativa* (*active-listening*) ou a *vigilância*.

Trabalho de grupo cooperativo

A execução de atividades em pequeno grupo (ou em pares), ao contrário do que sucede com as aquelas que se desenvolvem individualmente, incrementam e aprofundam os relacionamentos interpessoais no seio da turma, fortalecem o espírito de equipa, fomentam o surgimento de ideias positivas sobre os restantes membros do grupo e facilitam, por esta via, o conhecimento mais integral entre as partes envolvidas nas tarefas (Cowie, 2006: 67; Cowie & Jennifer, 2008: 68; Cowie & Wallace, 2000: 12; Swearer *et al.*, 2009: 104). Impulsionam, por outro lado, o exercício efetivo de valores (associados mais estreitamente à partilha, tolerância, solidariedade, ajuda, confiança), assim como o desenvolvimento de competências de ordem relacional.

Mediação de conflitos

Na perspetiva de Boumard (2006: 233), uma das formas que poderá contribuir mais eficazmente para reduzir a conflitualidade entre pares no espaço escolar parece residir na sua

*mediação*¹⁶¹. Relaciona-se, como salienta Tutty (2008: 149), com a opção por uma estratégia em que o aluno (como parte neutra da contenda) assume especial protagonismo e procura concertar soluções com o intuito de sanar conflitos envolvendo outros colegas. Dada a sensibilidade e complexidade do processo, este requer inevitavelmente que seja ministrada formação aos jovens de modo a que possam ser aplicadas corretamente as técnicas de mediação desenvolvidas ou aperfeiçoadas competências específicas ao nível da mediação.

Os objetivos da mediação promovida pelos pares visam, em primeira instância, conduzir os alunos – particularmente agressores e vítimas – à identificação dos problemas que estão na origem da contenda para que daí sejam encontradas, em conjunto, soluções do agrado de ambos. Em segundo lugar, procurar garantir que as partes em conflito possam acreditar, de forma convicta, que o desfecho encontrado para o problema satisfaz reciprocamente os jovens desavindos, apresentando mesmo (e sempre que tal possa ser viável) vantagens para os dois (Cowie, 2006: 68).

Este processo obedece normalmente a cinco etapas¹⁶²:

- A primeira consiste na enunciação do problema, devendo cada um dos envolvidos apresentar o seu ponto de visto sobre o conflito em causa. Nesta fase, o aluno-mediador procura, depois de ouvidas as partes, clarificar os sentimentos dos participantes, procedendo, de seguida, a uma síntese do que esteve em discussão;

- Na segunda etapa, identificam-se os aspetos-chave que estão na génese do problema, dividindo os pontos entre aqueles que são conflituosos e não conflituosos. As conclusões devem ser registadas numa folha de papel;

- Na etapa seguinte, as duas partes sugerem e registam soluções para o problema que os afeta, não esquecendo as implicações que elas possam acarretar;

- A penúltima etapa assinala a negociação de um plano de acordo e de ação onde o mediador inquire as partes sobre quais as soluções de maior agrado, tanto para o agressor como para o agredido (dessas, apenas uma é escolhida, seguindo-se a transposição do acordo para um documento escrito assinado por todos e encerra-se o processo, nesta fase, com um aperto de mãos;

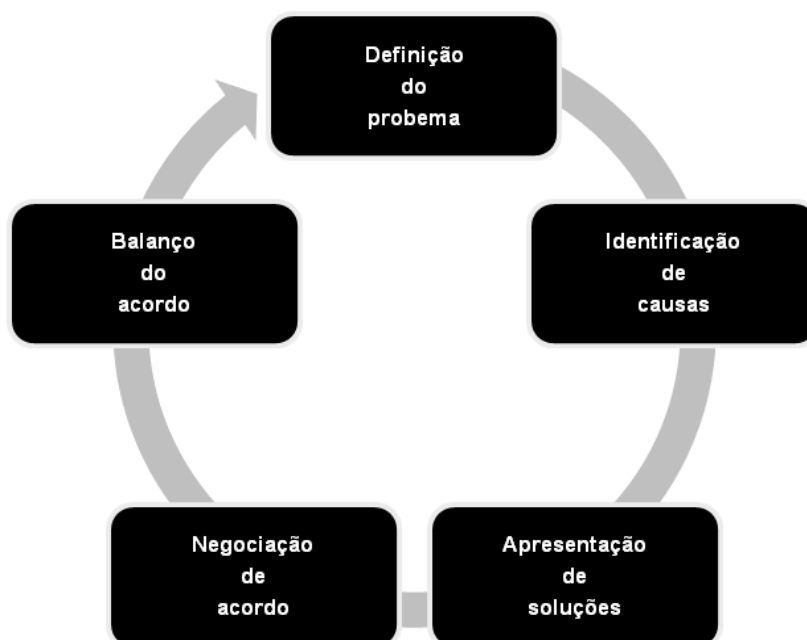
- A quinta e última etapa marca uma ocasião em que se procede a um ponto da situação, momento fundamental, pois efetua-se um balanço da implementação do acordo.

Os dados recolhidos pela organização *Bullyonline* (www.bullyingonline.org.uk) confirmam tratar-se de uma abordagem positiva dos conflitos envolvendo *bullying* e que 85% dos casos mediados resultaram em acordos duradouros entre os alunos.

¹⁶¹Segundo Blaya (2008: 118), o objetivo da mediação visa criar ou restabelecer a comunicação entre duas partes por intermédio de um terceiro elemento, indispensável à diligência.

¹⁶² Cf. www.teachernet.gov.uk

Figura n.º 10 As cinco etapas do processo de mediação de conflitos



Fonte: Autor

Círculos de Qualidade

Os *Círculos de Qualidade* (*Circle time*), por sua vez, apresentam como finalidades fundamentais as de potenciar o processo comunicacional entre os elementos de um grupo-turma, realçando, para esse propósito, as capacidades evidenciadas por cada um dos membros do grupo e procuram ainda criar um contexto seguro de partilha no qual podem ser apresentados e discutidos, de forma aberta e frontal, assuntos (do foro individual ou coletivo) que preocupam o grupo.

Esta estratégia assenta igualmente na promoção da autoestima positiva de todos os elementos do grupo-turma, decorrendo portanto num clima que evite a emissão de quaisquer juízos de valor sobre os demais sujeitos envolvidos. Incentiva-se, para esse efeito, os alunos a escutarem-se mutuamente de forma atenciosa, a aprenderem a intervir na sua vez e ainda a respeitarem regras de participação que foram entretanto elaboradas com o seu contributo (Cowie & Jennifer, 2008: 77; Cowie & Sharp, 1992: 32; 2000: 13). Trata-se, portanto, de um verdadeiro exercício de cidadania.

Em contexto escolar, os *Círculos de Qualidade* concorrem para uma melhoria efetiva do *clima da turma* (e, numa perspetiva mais indiretamente abrangente, do *clima da escola*) e, de acordo com Cowie & Sharp (1992: 32, 1995: 42-43), munem os alunos dos instrumentos necessários para que estes possam vir a resolver de forma responsável, ponderada e autónoma as questões de conflitualidade. Estas autoras acrescentam, a este respeito, que “os alunos desenvolvem

as suas próprias soluções e aprofundam os seus conhecimentos sobre a natureza do *bullying*.” Trata-se ainda de um processo que serve de *instrumento de pressão* sobre os outros alunos, funcionando, deste modo, como medida preventiva.

Para Cowie & Sharp (1992: 32, 1995: 45) Sharp & Smith (1991: 52) e Thompson *et al.* (2003: 132), os *Círculos de Qualidade* auxiliam efetivamente os alunos na aquisição e desenvolvimento de um número alargado de competências comunicacionais relacionais e sociais, permitindo que possam, por exemplo, trabalhar de forma colaborativa com outros colegas, expressar as suas opiniões de modo mais direto e claro, manter registos dos encontros, identificar e hierarquizar problemas que eles próprios e os pares tiveram que enfrentar, investigar a extensão, as causas e os efeitos dos problemas, analisar os dados recolhidos, avaliar vantagens e desvantagens ou, por fim, propor soluções e defendê-las.

Conforme ilustra a figura n.º 11, a dinâmica inerente aos *Círculos de Qualidade* desenvolve-se em cinco momentos (Pereira, 2008: 89):

- A primeira etapa consiste na *identificação do(s) problema(s)*. Existindo mais do que um, os participantes deverão estabelecer prioridades e chegar a um consenso sobre qual deles deve ser abordado em primeiro lugar;

- A segunda incide sobre a *análise* desse mesmo problema. Os alunos procuram dialogar acerca do que os afasta, acerca das possíveis causas para que ele aconteça e devem, ainda, proceder à pesquisa e à recolha de informação (através de pesquisas, inquéritos ou observação direta), por forma a obterem conhecimentos mais aprofundados sobre o mesmo;

- O terceiro baseia-se no *desenvolvimento de soluções* para a resolução do problema. Os alunos deverão prever todas as possibilidades, identificando, portanto, o ponto de partida para a solução, bem como a congeminação de um plano que deverá ser implementado num futuro próximo;

- A quarta etapa assenta na *apresentação das soluções* aos professores ou à direção da escola; e, por fim,

- A última consiste na *revisão* e na *implementação* das soluções. Nesta fase, procede-se a uma avaliação intermédia deste processo circular, devendo existir retorno de informação de modo a que possam ser introduzidos reajustes no processo.

Figura n.º 11 As cinco etapas dos Círculos de Qualidade



Adaptado de Cowie & Sharp (1995: 45)

Befriending

A adoção do *befriending*¹⁶³ enquanto estratégia consiste na seleção, por parte da escola, de alunos que, de forma voluntária, se disponibilizam para acompanharem (mais de perto) ou ‘*serem amigos*’ de outros estudantes (da mesma idade ou mais novos) que, por exemplo, se encontram, ou estiveram, diretamente envolvidos em situações de *bullying* na condição de vítimas, de colegas que se defrontam com problemas de ordem emocional ou que, por outro lado, revelam manifestas dificuldades em criar ou, se não for o caso, manter laços de amizade, estando, por isso, numa situação de alguma fragilidade. Incluímos, neste particular, o grupo de alunos que frequentam uma escola pela primeira vez ou que foram transferidos no decorrer de um ano letivo.

Esta abordagem materializa-se, por exemplo, na realização de conversas informais, na dinamização de ‘*círculos de amigos*’ ou até no acompanhamento mais próximo do aluno em causa durante os períodos dos intervalos, contribuindo, desta forma, para que o recetor possa sentir-se mais integrado e querido pelos pares e menos isolado e só nesses períodos de lazer (Cowie, 2006: 68; Cowie & Hutson, 2005: 41; Cowie & Jennifer, 2008: 88; Cowie & Wallace, 2000: 15).

¹⁶³Ou ‘*buddy system*’ (Roland & Vaaland, 2006: 40).

Os alunos vítimas de agressão podem portanto dispor do apoio próximo e precioso de um colega de escola que se encontra preparado para os *escutar* de forma atenta e disponível e, por outro lado, para partilhar os seus problemas (Cowie & Wallace, 2000: 11; Sharp, 1996: 20; Smith *et al.*, 2003: 591-592), o que pode ser particularmente importante quando estamos a falar de *bullying*, pois, como vimos anteriormente no nosso trabalho, as vítimas evitam frequentemente partilhar com os adultos as suas experiências. Esta modalidade combina as estratégias adotadas no ‘*befriending*’ e na *mediação pelos pares*.

Os alunos dinamizadores da estratégia do ‘*active-listening*’ (*escuta ativa*) podem ser selecionados mediante a nomeação ou votação dos colegas ou, ainda, como resultado da indicação de um dos seus professores. Segue-se a realização de uma entrevista onde estão presentes adultos e outros alunos já envolvidos no processo. Concretizado o recrutamento, os alunos sujeitam-se a períodos de formação, onde procuram ensaiar situações previsivelmente semelhantes às que irão vivenciar no seu quotidiano com os seus pares. O trabalho destes alunos poderá envolver a marcação de sessões com os colegas vítimas de *bullying*, passar pela dinamização de sessões de tutoria ou mesmo pela observação/vigilância desses alunos nos períodos para almoço ou intervalos.

Schoolwatch

A *schoolwatch* (ou vigilância) enquanto estratégia surgiu e foi desenvolvida, no sul do País de Gales, pelas forças policiais locais. Este estratagema de prevenção do *bullying* estimula os alunos no sentido de eles promoverem a melhoria do ambiente na escola, tornando-os responsáveis pelo seu comportamento na escola.

Os alunos procedem à seleção – eleição – de um ‘*comité de gestão*’, que será apoiado pela polícia e por um adulto da escola. Segue-se a dinamização de atividades envolvendo os alunos em que são, por exemplo, criadas as ‘*bully boxes*’ onde os alunos denunciam situações de agressão, efetuam a patrulha dos recreios ou dinamizam projetos comunitários.

3.3.3. A intervenção ao nível do currículo

“It is important that students learn not to withdraw or blame others instead of resolving conflicts effectively.”

Doll *et al.* (2004: 167)

A introdução da temática da violência escolar, e do *bullying* em particular, nos *curricula* das diversas áreas disciplinares (ou nas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente na

Formação Cívica e na Área de Projeto – no caso do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico¹⁶⁴) anuncia-se como sendo comprovadamente um dos componentes fundamentais a incluir e a explorar aturadamente nos programas de prevenção (Mishna, 2008: 332; Rigby, 2002: 17, 2006: 183; Rigby *et al.*, 2004: 3; Sharp, 2002: 8; Thompson *et al.*, 2003: 128).

Esta intervenção ao nível do currículo apresenta duas vertentes complementares e interligadas entre si (Sharp, 2002: 9; Thompson *et al.*, 2003: 128; Vreeman & Carroll, 2007: 86) e que visam nomeadamente: por um lado, contribuir para a formação integral do aluno no sentido de o tornar, de facto, um cidadão globalmente mais informado, mais consciente e mais defensor dos seus direitos e deveres (Carvalhosa, 2010: 38), consciencializando-o e sensibilizando-o, no caso particular da temática em estudo, para os diversos tipos de comportamentos agressivos que se enquadram na problemática do *bullying* e para os efeitos deveras perniciosos que os mesmos provocam nos seus alunos, nas famílias e na escola (Eslea & Smith, 1998: 206; Rigby, 2002: 17-18).

Em segundo lugar, tal abordagem procura dotar o jovem das competências pessoais, relacionais e sociais indispensáveis para que este possa efetivamente enfrentar e saiba cabalmente solucionar os incidentes de conflitualidade de forma mais empática, assertiva e construtiva, alertando ainda as crianças e os jovens para a desnecessidade de terem de sofrer solitariamente em silêncio (Epstein & Kazmierczak, 2007: 46; Field, 2007: 114; Greene, 2006: 67; Jimerson & Huai, 2010: 581; Pereira, 1997: 207, 2008: 152; Rigby *et al.*, 2004: 3; Thompson *et al.*, 2003: 129).

3.3.4. O treino e o desenvolvimento de competências

Destacam-se como principais técnicas associadas ao treino e ao desenvolvimento das competências pessoais, sociais, relacionais e comunicacionais anteriormente enunciadas (Doll *et al.*, 2004: 166; Hazler & Carney, 2010: 427; Rigby *et al.*, 2004: 3; Seixas, 2006: 297-298; Sharp, 1996: 20; Simões & Carvalho, 2009: 115; Thompson *et al.*, 2003: 130; Tutty, 2008: 153; Tutty *et al.*, 2005: 15):

- A promoção de valores de cariz não violento (nomeadamente, a opção pelo respeito pelos outros; a adoção de comportamentos pacíficos e igualitários; o respeito e o direito à diferença);
- A utilização da assertividade comportamental e das competências de comunicação interpessoal (destacando-se, neste âmbito, a capacidade para saber escutar, questionar ou negociar ativamente);

¹⁶⁴Relembre-se, no entanto, que a Área de Projeto deixou de integrar a matriz curricular do Ensino Básico e igualmente do Ensino Secundário a partir do ano letivo de 2011/2012, estando inclusivamente à data da realização do nosso estudo em discussão pública a continuidade da própria Formação Cívica.

- A gestão e a autorregulação do estado emocional dos jovens (nomeadamente no controlo dos sentimentos de impulsividade, de frustração, de raiva);
- A adoção de comportamentos proativos (por via da prestação de apoio e de ajuda a terceiros, sobretudo aos que se encontram numa situação de maior vulnerabilidade) na qualidade de testemunhas (destacando-se, por exemplo, atos de inclusão ou gestos de amizade);
- A implementação e a valorização de estratégias de trabalho cooperativo, possibilitando oportunidades de aprendizagem num contexto não competitivo, onde prevalece o espírito de entreajuda entre os diversos elementos do grupo; e, finalmente,
- A simulação de contextos, facilitando a discussão de dilemas hipotéticos e/ou da vida real, exercitando, por exemplo, a tomada de opções difíceis.

Para desenvolver e estimular algumas das competências mencionadas anteriormente, destacam-se como principais atividades e estratégias a utilizar com os alunos (Farrington & Ttofi, 2009a: 323; Greene, 2006: 67; Martins, 2009: 529; Pereira, 1997: 207, 2008: 152; Popoola, 2005: 604):

- A promoção da leitura e discussão de (excertos de) textos (de cariz informativo ou com testemunhos de outros jovens ou figuras públicas¹⁶⁵);
- A simulação e/ou dramatização de episódios (*'roleplays'*) ilustrativos de situações de *bullying*;
- A audição de músicas alusivas à temática;
- O visionamento de filmes (retratando situações de agressão ou facultando testemunhos reais);
- A utilização de outros recursos multimédia (jogos interativos, simuladores ou consulta de sítios na Internet).

¹⁶⁵Algumas figuras públicas como as cantoras Miley Cyrus, Victoria Beckham, Rihanna, Demi Lovato, o cantor Eminem, as atrizes Megan Fox, Kate Winslet, Sandra Bullock, os atores Pierce Brosnan, Tom Cruise vieram a público confessar terem sido vítimas de *bullying* quando frequentavam a escola.

Outros nomes do mundo artístico envolvem-se diretamente em causas públicas destinadas a combater quaisquer formas de *bullying*. Katy Perry, por exemplo, dedica oficialmente o vídeo "*Fireworks*" ao projeto *It Gets Better*, que ajuda homossexuais a lidar com o preconceito e o *bullying*. Lady Gaga, por outro lado, anunciou a criação da fundação '*Born This Way*' em Fevereiro de 2012 com o objetivo de "criar uma nova cultura de bondade, coragem, aceitação e capacitação entre os jovens" – cf. <http://bornthiswayfoundation.org/>

Outro bom exemplo de campanhas com famosos pode ser encontrado no sítio oficial da Ellen DeGeneres Show (cf. http://ellen.warnerbros.com/2010/10/celebrities_speak_out_against_bullying_1005.php), onde podem ser visionados 52 vídeos de personalidades norte-americanas como Hillary Clinton, a família Obama, Madonna, Taylor Swift, Justin Timberlake condenando publicamente o fenómeno de *bullying*, dirigindo igualmente palavras de apoio e de conforto a todos aqueles que são vítimas do fenómeno. No Reino Unido, destacamos o(s) vídeo(s) criado(s) pelo projeto BeatBullying (www.beatbullying.org) onde diversas figuras do mundo desportivo (Kelly Holmes, Arsene Wenger) e artístico (Ronan Keating, Sean Kingston ou Leona Lewis) encorajam igualmente os jovens a rejeitar quaisquer manifestações de *bullying*.

3.4. A implementação de medidas ao nível do aluno

As atividades orientadas para os sujeitos diretamente envolvidos nos conflitos – estejam eles no papel de agressores ou de vítimas – incidem, por exemplo, na prestação de medidas de apoio especificamente destinados a cada um destes atores¹⁶⁶.

Em caso de transgressão, devem estar previstos, como relembram Craig & Pepler (2003: 580), procedimentos rápidos de atuação por parte da escola, que sejam inequivocamente ilustrativos da adoção de uma posição firme de não-aceitação de tais comportamentos por parte dos seus alunos. Preceitua-se a aplicação coerente de medidas corretivas que, não obstante a gravidade da situação, procurem modificar os comportamentos dos prevaricadores. A escola deve, por esse motivo e sempre que possível, promover formas não violentas de resolução dos conflitos, bem como a não recorrência desses desentendimentos no futuro (Martins, 2007: 67-68; Rigby, 2002: 19; Seixas, 2006: 192).

Aconselha-se igualmente um trabalho mais individualizado a realizar com os prevaricadores. Preconiza-se, neste particular, o recurso aos serviços de psicologia e orientação vocacional existentes na escola ou a outros gabinetes especializados de apoio¹⁶⁷ especificamente criados para o efeito por parte do estabelecimentos de ensino (Batsche & Knoff, 1994: 169-170; Field, 2007: 123; Ma *et al.*, 2001b: 260; Martins, 2007: 67-68; Ross, 2006: 7).

Por fim, devem estar previstos mecanismos de acompanhamento e de monitorização de comportamentos, sobretudo nos casos em que subsiste o risco de reincidência de posturas desviantes.

No caso particular das vítimas, o trabalho a desenvolver deverá procurar elevar juntos destes jovens os seus índices de autoconfiança e de autoestima, desenvolver as suas competências sociais e interpessoais (para que sejam facilitadoras da convivência com outros alunos e com os adultos), promover e treinar os comportamentos que desenvolvam uma maior assertividade atitudinal ou, se for essa a circunstância, ajudar estes jovens a procurar ultrapassar sentimentos de medo e de constante autoculpabilização.

Sugere-se, por fim, a dinamização de encontros entre professores e os pais (tanto de vítimas como de agressores) com o intuito de os mobilizar e de os implicar diretamente na alteração de comportamentos dos educandos (Jimerson & Huai, 2010: 581; Roland & Vaaland, 2006: 51).

¹⁶⁶Abordagem *individualizada* ou *terapêutica* de acordo com Oliver & Candappa (2003: 24).

¹⁶⁷Ver ponto 3.3.1. deste Capítulo relativo aos objetivos – e respetivas funções – das *equipas de coordenação* dos programas.

Medidas de âmbito do aluno (<i>nível micro</i>)
<ul style="list-style-type: none"> • Apoio às vítimas e aos agressores • Encontros entre professores e/ou os pais com o intuito de alterar comportamentos

Fonte: Autor

3.5. Outros aspetos a ter em conta na implementação dos programas

Com base na análise dos impactos produzidos por alguns dos programas de prevenção e de intervenção, outros aspetos devem ser particularmente tidos em conta na sua implementação, nomeadamente no que diz respeito à abordagem a realizar tendo em conta a especificidade de alguns subtipos de *bullying*, mormente algumas formas de agressão – verbal, indireta, ou *cyberbullying* – e salientando-se aqui as que apresentam maior complexidade (Batsche & Knoff, 1994: 167; Field, 2007: 113; Marini & Dane, 2008: 115; Taki *et al.*, 2008: 7; Wolke *et al.*, 2000: 1000).

Tratando-se como vimos de uma problemática multifactorial, requer inevitavelmente a adoção e a implementação de *estratégias diversificadas e complementares*, tendo igualmente em conta a especificidade de alguns públicos concretos (caso dos alunos, dos grupos-turmas, dos docentes ou das próprias famílias).

Sendo, por outro lado, uma problemática verificável nos níveis etários mais baixos, desde logo, a partir dos níveis de ensino iniciais – pré-escolar ou 1.º Ciclo do Ensino Básico (Limber *et al.*, 2004: 352; Mishna, 2008: 330; Pepler *et al.*, 2004b: 308; Piotrowski & Hoot, 2008: 358; Rigby, 2002: 17, 2006: 182; Smith & Sandhu, 2004: 291; Tutty, 2008: 157; Tutty *et al.*, 2005), recomenda-se ainda que as abordagens preventivas sejam introduzidas e implementadas o mais cedo possível, preferencialmente logo nos anos iniciais de escolaridade, sendo a partir desse estágio, trabalhadas e consolidadas nos restantes níveis de ensino.

Subsistem, em nosso entender, grandes vantagens em apostar nesta atuação ao nível da *prevenção precoce*. Tendo em conta que os índices de agressão se revelam de forma mais significativa, por vezes, junto dos alunos mais novos, os efeitos produzidos pelas intervenções tornam-se mais rápidos (e encorajadores) nestas faixas etárias e verificam-se, por exemplo, ao nível de uma melhor aceitação por parte dos mais novos das mensagens veiculadas pelos adultos; na faixa etária dos adolescentes, como sabemos, assiste-se naturalmente a uma maior resistência.

Sendo o *fator género* outra das variáveis a ter em especial consideração na abordagem a esta temática (ver ponto 2.3. do capítulo 1), as iniciativas de pendor preventivo deverão, por conseguinte, atender às suas especificidades, não apenas no que diz respeito ao perfil comumente

associado às vítimas, como igualmente ao nível do sexo dos jovens que exercem as agressões (Martins, 2009: 106; Matos & Gonçalves, 2009: 12; Smith, 2004: 101; Tutty *et al.*, 2005: 13-14).

Vimos, por exemplo, que as raparigas evidenciam uma postura francamente mais interventiva no que diz respeito ao apoio que prestam aos respetivos pares em situação de maior apuro, adotando inclusivamente posturas reveladoras de maior proteção desses colegas objeto de agressão (McEachern *et al.*, 2005: 54; Rigby & Johnson, 2006: 437; Seixas, 2009: 73; Wolke *et al.*, 2001: 684). Na qualidade de ofensoras, as alunas evidenciam, por outro lado, claramente um maior envolvimento nas agressões de pendor mais *indireto*, ou seja em episódios onde se privilegia preferencialmente a propagação de rumores ou o recurso a certas habilidades típicas de exclusão social, aos quais deve ser prestada uma especial atenção por parte das escolas e dos docentes, em particular, tendo em conta a sua menor visibilidade (Smith, 2004: 101; Taylor, 2003: 13; Yoon & Kerber, 2003: 28).

No caso dos rapazes (e, em particular, nas faixas etárias mais baixas), lembramos a maior preponderância para as formas de agressão de caráter direto físico (Yoon & Kerber, 2003: 28). As estratégias interventivas a adotar pelas escolas deverão, portanto, procurar atuar ao nível das singularidades associadas a cada uma destas ofensas.

Alguns autores sublinham a indispensabilidade das escolas procurarem garantir aplicação de certos princípios associados à qualidade, à persistência, *ao rigor e à fidedignidade da implementação* dos componentes do programa, sobretudo no que diz respeito aos seus recursos humanos, temporais e financeiros (Plog *et al.*, 2010: 560; Rigby, 2006: 182; Rigby & Bauman, 2010: 455; Woods & Wolke, 2003: 397).

Como em tantas outras vertentes da nossa vida, temos por vezes que aguardar pacientemente para colher os frutos das nossas ações. Também neste domínio se comprova que existe uma forte e estreita relação entre os efeitos (positivos) produzidos pelos programas e o período (mais ou menos estendido) durante o qual o mesmo é insistentemente implementado (Eslea & Smith, 1998: 206; Farrington & Ttofi, 2009a: 323). No entanto, e como sublinha Shaw (2004: 103), vivemos numa sociedade que se caracteriza, neste particular, pela sôfrega avidez por desfechos imediatos e espetaculares. Efetivamente, e sobretudo envolvendo transformações atitudinais junto de jovens, nem sempre evidenciamos a paciência necessária e desejável para aguardar pelos resultados esperados em consequência das medidas implementadas (Shaw, 2004: 103).

Por estes motivos, sublinhamos as vantagens em serem criadas expectativas mais modestas e realistas (junto de todos os agentes envolvidos) em relação aos possíveis impactos dos programas de prevenção, lembrando a lentidão e a pouca visibilidade dessas mudanças e dos efeitos mais globais das intervenções. Como sublinha Blaya, (2008: 122) “as intervenções que se revelam eficazes são as implementadas de forma regular e sistemática.”

4. Fase 3 – da pós-intervenção – da monitorização, da avaliação e da reformulação do programa

4.1. A avaliação continuada da eficácia das políticas implementadas

“Evaluating prevention programs is no simple task.”

Tutty (2008: 147)

Esta terceira etapa reitera a necessidade das escolas implementarem mecanismos sistemáticos e continuados de monitorização e de (re)avaliação dos efeitos produzidos pelo programa na vida da organização (e nos seus sujeitos) por via, a título exemplificativo, da recolha constante de dados. Apesar das diversas dificuldades associadas a qualquer processo avaliativo, estas práticas regulares permitem asseverar que as abordagens se adequam eficazmente à(s) especificidade(s) próprias de cada escola. Todos os elementos da comunidade escolar (alunos, professores, pessoal docente e pais/encarregados de educação) podem efetivamente dar o seu contributo nesta fase, veiculando informação preciosa (proporcionada por testemunhos, perceções ou sugestões individuais) para a revitalização e continuidade dos esforços de intervenção.

Este exercício poderá concretizar-se, como vimos, através da aplicação de questionários, da efetuação de entrevistas, do mapeamento periódico dos espaços de maior risco ou ainda da vigilância proativa dos espaços exteriores (Arora, 1999: 17; Batsche & Knoff, 1994: 169-170; Bedell & Horne, 2005: 67; Cowie & Jennifer, 2008: 28; Fante, 2005: 153; Field, 2007: 125; Hazler & Carney, 2010: 427; Robinson *et al.*, 2006: 106; Smith & Jenner, 1997: 254; Thompson *et al.*, 2003: 97; Woods & Wolke, 2003: 398) de modo a que os comportamentos dos alunos e dos adultos possam ser ampla e detalhadamente monitorizados. Este momento serve, por outro lado, como exercício intermédio de aferição do(s) impacto(s) e do reajustamento das experiências implementadas na fase anterior – da intervenção (resultando inevitavelmente na manutenção/sustentação das *boas práticas* e no melhoramento – ou mesmo reformulação – de outras estratégias) e na sua conseqüente divulgação junto da comunidade educativa (Thompson *et al.*, 2003: 165-166). Para Carvalhosa (2010: 54), devem também ser consideradas as vantagens ao nível da comparação com dados semelhantes recolhidos em momentos anteriores, da justificação de subsídios de suporte atribuídos aos programas ou, se for esse o caso, a necessidade de os (vir a) obter.

O processo avaliativo pode, segundo Tutty *et al.* (2005: 180-182), incidir genericamente em quatro áreas distintas, mas igualmente complementares entre si: ao nível do apuramento das

necessidades ou fragilidades evidenciadas pela(s) escola(s), da análise dos *processos* inerentes à implementação do(s) programa(s), da apreciação do *grau de satisfação* dos visados pelos projetos e ainda relativamente à mensuração dos *impactos* (*'outcomes'*) produzidos pelos mesmos.

- A avaliação das *necessidades* (estratégia, como vimos, mais comumente associada ao *ponto de partida* de qualquer projeto, ou seja inserida na fase da pré-intervenção, e destinada especificamente à sensibilização, à consciencialização e à mobilização da comunidade escolar) reporta-se à identificação do problema ou ao reconhecimento da sua existência no seio do estabelecimento de ensino e, conseqüentemente, à necessidade de se ter que gizar um plano de ação para o solucionar. Estamos no plano *preambular* do diagnóstico e/ou da compreensão do fenómeno e, por conseguinte, das suas dinâmicas – materializadas, por exemplo, em mecanismos de medição e de compreensão da natureza, da extensão e dos níveis de *bullying* prevalentes nas escolas e que, por esse motivo, se traduzem mais detalhadamente na verificação dos índices (grau de severidade) de vitimação e/ou de agressão, da identificação de vítimas e de agressores, dos tipos específicos de ofensas mais recorrentemente prevalentes tendo em consideração a idade (o nível de escolaridade) e/ou o género dos jovens atores, o modo como estes diversos sujeitos (re)agem, os locais mais suscetíveis para a ocorrência dos atos agressivos, dos níveis de segurança ou até da percepção do tipo de *clima de escola* prevalente na instituição. Podem ainda integrar este nível o apuramento dos conhecimentos revelados pelos sujeitos relativamente à temática do (cyber)bullying ou o levantamento de necessidades de formação para cada um dos públicos objeto da intervenção (professores, pessoal não docente, alunos e pais/encarregados de educação).

Os instrumentos de recolha de dados mais utilizados a este nível (cf. ponto 3.2.3. do presente capítulo) são inquestionavelmente os *questionários* ou as *escalas* (de atitudes e/ou de opiniões) de autopreenchimento (*'self-report questionnaires'*) por parte dos alunos (na maior parte dos casos), professores ou pessoal não docente. Noutros casos, pode recorrer-se à efetuação de *entrevistas* (individualmente – ou coletivas com *grupos focais* – auscultando estudantes e/ou docentes) ou a métodos de *nomeação de pares*, por norma menos utilizados nos projetos dedicados ao estudo ou à prevenção do fenómeno do *bullying* (Seixas, 2006: 75), em que os jovens são solicitados a indicar o nome dos colegas que se envolvem mais frequentemente em situações de bullying, tanto na qualidade de vítimas como na de ofensores, e válidos particularmente para a recolha de informação no contexto de um grupo reduzido de atores, como será o caso do grupo-turma. Uma variante deste exercício que consiste na designação de terceiros aponta para os *relatos efetuados pelos próprios professores* que, segundo Smith (2004: 99), podem exibir menor fiabilidade atendendo ao maior afastamento – ou mesmo ao menor conhecimento evidenciado – por parte do grupo de educadores relativamente aos atos que envolvem e afetam direta ou

indiretamente os seus discentes. As *observações diretas*¹⁶⁸ (*naturalistas* ou *de campo*) – em certos casos, com o recurso a registos áudio e vídeo – constituem outra possibilidade a este nível; no entanto, apresentam consideráveis dificuldades ao nível da sua implementação, nomeadamente pela complexidade e/ou pela morosidade que as caracterizam (Leff et al., 2004: 284; Pereira, 2008: 28; Smith, 2004: 99). Destaque-se igualmente como elemento restritivo desta técnica o facto de as observações não permitirem a integral captação – e a sua consequente interpretação – de determinados comportamentos e interações menos explícitas/percetíveis, nomeadamente as diversas tipologias de *bullying* diretas verbais ou as indiretas (Seixas, 2005: 99, 2006: 71). Finalmente, refira-se ainda a possibilidade de se poder proceder à *análise de documental* como técnica complementar de recolha de informação (como, por exemplo, à análise sistematizada de participações e/ou de registos de ocorrências relativas a episódios de agressão envolvendo alunos, de registos de assiduidade, de taxas de retenção ou de abandono) ou à *dinamização regular de assembleias* de alunos e/ou de *reuniões* envolvendo professores, pessoal não docente e pais.

- A avaliação dos *processos implementados* corresponde à apreciação do modo como o programa de prevenção foi (sendo) implementado e evoluindo nas suas diversas fases. Traduz-se num exercício que permite (para além da sua análise) a comparação e/ou o aperfeiçoamento das (diferentes) formas como essas intervenções podem ser (re)introduzidas na vida das instituições. Podem incidir, por exemplo, na avaliação da metodologia de trabalho adotada, da utilidade e eficácia das estratégias ou da qualidade/pertinência dos materiais disponibilizados, do modo como os sujeitos aderiram ao projeto ou dos aspetos conseguidos com maior ou menor êxito.

- A avaliação do *grau de satisfação* dos visados pelos programas reverte naturalmente para a auscultação da opinião produzida pelos sujeitos sobre o modo como o programa foi aplicado, sobre a sua utilidade, sobre a qualidade das estratégias (ou dos materiais) ou ainda sobre aspetos a melhorar em futuras etapas. Uma das possibilidades passa por pedir aos sujeitos para indicarem aspetos positivos (pontos fortes) ou negativos (pontos fracos) da intervenção. A recolha deste tipo de informação pode efetuar-se por via da aplicação de *questionários* ou da realização de *entrevistas*. Refira-se ainda que estes *inquéritos de satisfação* revestem-se de grande utilidade para os objetivos de reformulação e de aperfeiçoamento dos programas. Devem, no entanto, ser complementados com a informação coligida por via da aplicação de outros mecanismos de avaliação baseados em dados mais factuais.

¹⁶⁸De acordo com Carrilho *et al.* (2010: 52), estamos perante um “procedimento de investigação que envolve a observação e a medida dos comportamentos do sujeito no seu meio natural.”

- A avaliação dos *impactos* (*‘outcomes’*) produzidos pelos programas consiste na aferição dos *efeitos* (positivos, negativos ou neutros) gerados pelas intervenções, tendo nomeadamente em consideração os objetivos que foram inicialmente delineados e pretendidos com a sua implementação.

Vimos no ponto 1.3. do presente capítulo que a maior parte dos programas estabelece como dois dos seus principais objetivos reduzir os comportamentos de conflitualidade entre os jovens e provocar uma mudança de atitudes (não-aceitação e maior proatividade) em relação a tais condutas ofensivas. Por este motivo, as intervenções incidem consideravelmente numa abordagem dual: por um lado, na assimilação de conhecimentos e na aquisição de competências por parte de alunos e adultos que os capacitem para identificar, gerir e resolver situações de conflitualidade; por outro, na mudança de posturas perante situações de *bullying* vivenciadas ou testemunhadas.

Mais uma vez, as técnicas de recolha de dados mais utilizadas neste particular são igualmente os *questionários* ou as *escalas* preenchidos (predominantemente) pelos jovens, por norma em momentos distintos das intervenções: num primeiro momento – anterior ao início da própria implementação do programa – e, num segundo, após a sua conclusão (obedecendo, portanto, a desenhos de investigação com pré- e pós-testagem). Nos programas com uma duração temporal mais distendida, podem igualmente existir pontos intermédios de mensuração dos *outcomes*. A opção pelo pré-teste e pós-teste visa assim comparar os dados recolhidos (através da confrontação de variáveis inseridas na análise) nestes pontos distintos do processo, nomeadamente com o propósito de identificar mudanças esperadas ao nível dos comportamentos e/ou atitudes dos sujeitos destinatários dos programas. Em casos mais pontuais são igualmente utilizadas as entrevistas como veículo para apurar os efeitos das intervenções.

Refira-se, ainda a este propósito, o recurso à utilização de grupos *experimentais* (constituídos por sujeitos diretamente envolvidos no programa) e de *controlo* (cujos elementos não intervieram no estudo e abrangendo um conjunto de jovens, professores ou escolas que apresentam características semelhantes às dos grupos *experimentais*) para que possa ser medido o impacto direto do programa. A ausência destes grupos de controlo pode limitar a análise dos efeitos produzidos pela intervenção¹⁶⁹.

Qualquer uma das metodologias referenciadas anteriormente para qualquer uma das quatro áreas de avaliação apresenta naturalmente limitações e potencialidades (ver quadro constante no anexo n.º 2), oferecendo ‘olhares’ plurais e complementares, pelo que subsistem claramente grandes vantagens na recolha de informação a partir de fontes múltiplas e diversificadas (Jimerson & Huai, 2010: 586) para que se possa proceder à triangulação dessa informação. A escolha dessas

¹⁶⁹De acordo com Porter *et al.* (2010: 431), os estudos com grupos de controlo revelam apresentar maior rigor do que aqueles que não os integram.

metodologias deverá ter sempre em consideração aspetos como, por exemplo, os objetivos pretendidos com a intervenção, as especificidades próprias das escolas, o tempo existente para a concretização do projeto, o orçamento disponibilizado para o efeito ou, ainda, os recursos humanos existentes.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo 5

Do estudo comparativo dos programas de prevenção e de intervenção

1. A problemática de estudo

1.1. As questões e os objetivos da investigação

“Uma vez decidido o tema do seu trabalho, há que determinar a sua orientação. Terá de decidir exatamente que aspetos do seu tema serão investigados e de considerar as questões que gostaria de levantar.”

Bell (2004: 37)

O ponto de partida para a realização do nosso trabalho de investigação remonta ao ano de 2007, momento em que concluímos o Mestrado em Análise Social e Administração da Educação no Departamento de Ciências de Educação da Universidade de Aveiro. No primeiro ano do curso, na sua vertente curricular, foi crescendo gradualmente a nossa curiosidade e o nosso interesse pela compreensão e estudo da temática do *bullying* como se pôde constatar pelos diversos trabalhos que, nessa etapa, desenvolvemos para as diversas disciplinas.

A dissertação por nós elaborada no segundo ano do curso supra – a que atribuímos o título *“Manifestações de Bullying no 3.º Ciclo do Ensino Básico – Um estudo de caso”* (Sá, 2007) – teve como principal objetivo o aprofundamento dos nossos limitados conhecimentos sobre esta peculiar forma de agressão. O resultado desse labor levou-nos a pretender “ir um pouco mais além” no conhecimento do fenómeno.

O capítulo 3 da dita dissertação, dedicado em exclusivo à análise das *‘Estratégias de diagnóstico, de intervenção e de combate ao Bullying’*, deixou, no nosso entender, uma porta entreaberta para eventuais futuros desenvolvimentos. Encontrávamo-nos precisamente à entrada dessa porta quando decidimos realizar a presente investigação.

Antes de chegarmos a esta fase, interrogávamo-nos repetidamente sobre se seria possível – a partir do estudo atento e aprofundado de experiências anteriormente implementadas e avaliadas noutros países – *construir uma matriz de prevenção e de combate ao bullying que pudesse ser adaptada à escala da realidade do contexto português*.

É esse o desafio que nos propomos humildemente concretizar e, por conseguinte, para o intentar alcançar, tudo se desencadeia a partir da formulação da seguinte pergunta de partida:

- Quais são os componentes principais de um programa de prevenção e de combate ao *bullying* que podem ser aplicados de forma eficaz à realidade do contexto dos estabelecimentos de ensino não superior em Portugal?

Para este nosso propósito, e como metas intermédias estabelecidas para esta nossa longa e imprevisível jornada, traçámos os seguintes objetivos específicos que, na nossa perspetiva, contribuirão para a sustentação e consolidação do estudo que ambicionamos concretizar. Assim, procuraremos num primeiro momento (capítulo 5):

- Evidenciar o papel das organizações escolares na prevenção e no combate ao *bullying*.
- Avaliar o papel desempenhado pelos agentes da escola (direção, professores, pessoal não docente, alunos, pais) no âmbito da temática de estudo.
- Construir uma base de dados contendo projetos e programas de prevenção e de combate ao *bullying* existentes na Austrália, Canadá, Estados Unidos da América, Nova Zelândia, Reino Unido e República da Irlanda.
- Descrever programas (e estratégias) de prevenção e de intervenção implementados na Austrália, Canadá, Estados Unidos da América, Nova Zelândia, Reino Unido e República da Irlanda que tenham sido bem-sucedidas na prevenção e na redução do *bullying* nas escolas.
- Analisar e comparar programas (e estratégias) de prevenção e de intervenção implementados na Austrália, Canadá, Estados Unidos da América, Nova Zelândia, Reino Unido e República da Irlanda.
- Identificar os componentes nucleares de programas de prevenção e de intervenção que tenham sido considerados bem-sucedidos.

Numa fase seguinte (capítulo 6), pretendemos:

- Desenvolver um projeto-piloto num estabelecimento de ensino não superior em Portugal, procurando experimentar alguns dos componentes identificados no nosso estudo comparativo.

2. O método comparativo

2.1. As características do método comparativo

“This effort to compare, and to internationalize, also occasions new uncertainties – about the relevance of our idea, the nature of our contribution, even the legitimacy of our inquiry.”

Livingstone (2008: 2)

Nesta primeira parte do nosso estudo empírico, iremos privilegiar o método comparativo que reproduz um exercício com elevado *potencial* (Bartram, 2008: 25), mas que requer alguma *precaução* da parte do investigador (Currie *et al.*, 2004: 4); daí que, como relembra Noah (1984: 559), em certas ocasiões seja necessário resfriar algum do *entusiasmo* inicial ocasionado por este tipo de trabalho.

Estamos, em nosso entender, perante um processo analítico simultaneamente *estimulante* – pelos inúmeros desafios que oferece e pela criatividade que exige aos seus executores – e *difícil*¹⁷⁰ por estar quase sempre imbuído de alguma complexidade. Pode tornar-se igualmente um exercício extenuante em determinados momentos pela elevada imprevisibilidade e morosidade que o caracteriza; e ainda problemático pelos obstáculos que vai erigindo em termos operacionais¹⁷¹ (Bartram, 2008: 32; Livingstone, 2003: 478, 2008: 2; Livingstone & Haddon, 2009: 31; Noah, 1984: 551; Phillips, 2006: 313; Tattum, 1989: 22-23). De entre esses desafios, podemos destacar:

- As dificuldades de cariz eminentemente prático relacionadas com a própria *escolha do objeto de estudo*, com as inevitáveis dúvidas ao nível da *definição da própria amostra* (desde logo, quais os países a incluir no estudo, quais os programas a analisar...) e com hesitações associadas às opções a fazer no que concerne as *variáveis a observar* (Bartram, 2008: 27; Livingstone & Haddon, 2009: 31).

- Os constrangimentos associados à deteção, compreensão e interpretação de *discrepâncias de ordem linguística, social, demográfica, ou cultural* (Bartram, 2008: 33; Blaya, 2008: 25; Crossley, 2002: 82; Livingstone, 2008: 2; Livingstone & Haddon, 2009: 31; Phillips, 2006: 312; Tattum, 1989: 22-23).

¹⁷⁰Alguns autores consideram mesmo este exercício ‘extenuante’ e/ou ‘frustrante’ (Livingstone, 2003: 481).

¹⁷¹Na perspetiva de Robert Arnove (2001: 485), estamos perante *um processo de transferência de práticas educacionais* que acarreta alguns perigos.

- Os riscos de ordem analítico decorrentes da possibilidade de virem a ser captados apenas alguns dos *aspectos mais superficiais* de um determinado fenómeno e não, como se almeja, as suas riquezas e complexidades (Adick, 2002: 218; Bereday, 1977: 486; Livingstone, 2003: 484).

- Os embaraços decorrentes do *‘olhar etnográfico’* do sujeito observador. Considerada uma das principais contrariedades do método comparativo, esta *distorção* resulta em grande medida da observação do mundo levada a cabo através da lente do próprio investigador (*‘filtro etnográfico’*), *contaminado* pela sua própria cultura e pelos seus próprios valores (Crossley, 2002: 82; Noah, 1984: 560; Phillips, 2006: 311). Este *erro* pode, de acordo com Noah (1984: 560), começar desde logo na própria escolha do objeto de estudo¹⁷² (onde se inclui a pertinência e a importância da problemática de estudo em si), persistir aquando da escolha dos procedimentos de análise a adotar e terminar na interpretação atribuída aos dados coligidos.

2.2. Os objetivos dos estudos comparativos

No paradigma de globalização com o qual temos convivido nos últimos anos (ao nível da política, da economia, da educação, da cultura, do entretenimento e dos meios de comunicação social) e com as tecnologias de informação a determinarem cada vez mais de forma veloz o nosso quotidiano, torna-se cada vez mais natural, necessário e inevitável confrontarmos *o nosso mundo* com o restante.

O ato de comparar confere efetivamente ao investigador uma *lente adicional* que permite que ele possa observar o *mundo* como se este fosse um *laboratório natural*. Este exercício metodológico permite que possamos, por exemplo, *compreender melhor*¹⁷³ – por via da adoção de um *olhar científico* – a(s) realidade(s) de outros países e do nosso próprio país, em detrimento, por outro lado, do conhecimento produzido a partir dos juízos predominantemente assentes no senso comum¹⁷⁴ (Bartram, 2008: 25; Livingstone, 2003: 479; Noah, 1984: 551; Wilson, 2003: 18).

Permite ainda que possamos identificar, confrontar e interpretar *‘convergências’* (similitudes) e/ou *‘divergências’* (dissemelhanças) associadas a diferentes contextos (Bereday, 1977: 489; Livingstone, 2003: 479; Livingstone & Haddon, 2009: 31; Mills *et al.*, 2006: 621).

¹⁷²Noah recorre à imagem da *‘armadilha etnográfica’* – que consiste na escolha de uma problemática de estudo que apenas assume relevância investigativa para o próprio pesquisador, mas que carece de significância para terceiros e para a própria sociedade (Noah, 1984: 560).

¹⁷³Para Bartram (2008: 27), estamos perante um *processo de refinamento* da nossa compreensão e do nosso conhecimento.

¹⁷⁴Permite, como sublinha Noah (1984: 552), verificarmos que os nossos problemas (dificuldades ou inquietações) não são exclusivos, impulsionando-nos, por este mesmo motivo, a procurar compreender determinados fatores e realidades fora das fronteiras do nosso próprio contexto.

Em terceiro lugar, ajuda-nos igualmente a perceber que não existe efetivamente um sistema ‘melhor’ ou ‘ideal’, mas que qualquer um deles desfruta naturalmente das suas próprias potencialidades e fragilidades. Em determinados momentos, poderemos realmente aprender mais com experiências fracassadas – neste caso, para entendermos o que não devemos ou necessítamos fazer – do que propriamente com relatos de sucessos (Adick, 2002: 228; Arnove, 2001: 485; Livingstone, 2003: 479; Livingstone & Haddon, 2009: 31).

Para além de nos facultar esta possibilidade de coligirmos conhecimento a partir de iniciativas implementadas e avaliadas por terceiros, podemos ainda enumerar como outros contributos do método comparativo a faculdade de podermos testar um determinado quadro teórico em contextos diversificados, de arquitetarmos quadros teóricos universais ou de avaliarmos a abrangência e o valor de determinados fenómenos.

2.3. Os estudos comparativos realizados no âmbito da problemática do *bullying*

Os estudos comparativos sobre *bullying* (como, por exemplo, aquele que a OMS incrementa no âmbito do *HBSC* ou ainda alguns dos projetos europeus a que aludimos sumariamente no ponto inicial do capítulo 3) refletem bem o esforço coletivo da comunidade científica na partilha de conhecimentos e de experiências sobre uma problemática (de cariz mundial que afeta negativamente os jovens e as escolas) com o propósito derradeiro de virem a ser encontradas soluções para a enfrentar (Pepler *et al.*, 2004b: 307; Pereira, 2001: 28; Smith & Morita, 1999: 4).

Estas iniciativas transfronteiriças visam, por esse motivo, a identificação (e posterior transposição) de *boas práticas* e/ou mesmo de experiências *falhadas* (ou até *inconclusivas*), reproduzindo de este modo o princípio de que podemos efetivamente aprender e produzir conhecimento por via da observação atenta dos êxitos e/ou fracassos experimentados por terceiros (Smith *et al.*, 2004c: xvii). Beneficiamos, como relembra Pepler *et al.* (2004b: 307), da partilha honesta e humilde de práticas bem-sucedidas, bem como dos desafios encontrados e das desilusões vividas por outros investigadores na tentativa de reduzir os comportamentos de *bullying* envolvendo crianças e jovens.

O quadro n.º 31 exemplifica a quantidade de estudos transnacionais realizados sobre *bullying* ao longo dos últimos 20 anos confirmando, por um lado, o carácter universal do fenómeno e comprovando, por outro, a vontade que efetivamente existe entre os investigadores no sentido de compreenderem o fenómeno e de partilharem experiências e saberes entretanto adquiridas.

Quadro n.º 31 Estudos comparativos realizados sobre *bullying* ao longo dos últimos 20 anos

Ano	Autor(es)	N.º de países envolvidos	N.º de programas / estudos analisados
1983/84	Organização Mundial de Saúde	3 ¹⁷⁵	–
1999	Smith P. K. <i>et al.</i> (1999b)	21	–
2001	Stevens <i>et al.</i> (2001)	4	4
2001	Shaw (2001)	9	–
2002	Rigby (2002)	9	12
2002	Smith P. K. <i>et al.</i> (2002)	14	–
2004	Smith P. K. <i>et al.</i> (2004c)	11	13
2004	Smith J David. <i>et al.</i> (2004a)	10	14
2004	Minton <i>et al.</i> (2004)	20	–
2005	Tutty <i>et al.</i> (2005)	–	37
2006	Murray-Harvey <i>et al.</i> (2006)	2	–
2007	Vreeman & Carroll (2007)	10	26
2008	Farrington <i>et al.</i> (2008)	29	–
2008	Blaya <i>et al.</i> (2008)	–	46
2008	Merrell <i>et al.</i> (2008)	6	16
2008	Li (2008a)	2	–
2009	Blank <i>et al.</i> (2009)	10	21
2010	Cook <i>et al.</i> (2010)	22	82
2010	Jimerson <i>et al.</i> (2010a)	9	17
2010	Ttofi <i>et al.</i> (2010)	–	53

Muitos destes estudos confirmam os constrangimentos que sobrevêm da tentativa em avaliar e equiparar, de forma precisa e consistente, os níveis de *bullying* apresentados nos múltiplos contextos nacionais e internacionais (Beran, 2006: 248; Blaya, 2008: 127; Oliver & Candappa,

¹⁷⁵Relembre-se, mais uma vez, que o projeto teve o seu início em 1982 com três países, passando a ter a chancela da OMS pouco tempo depois. No primeiro estudo realizado em 1983/84 estiveram envolvidos cinco países – Inglaterra, Finlândia, Noruega, Áustria e Dinamarca. Como vimos, atualmente o estudo abrange um total de 43 países (rever pontos 1.2. do capítulo 1 e 1.11. do capítulo 3).

2003: 17), verificando-se, como tivemos oportunidade de realçar em momentos anteriores do nosso trabalho, consideráveis variações nos índices de envolvimento dos sujeitos (alguns deles significativos) apresentadas entre estudos.

As explicações apresentadas para justificar estas discrepâncias podem advir, desde logo, de questões de ordem concetual, que residem principalmente nas dificuldades em clarificar (ou delimitar), de forma rigorosa, os comportamentos que podem ser incluídos no fenómeno do *bullying* e que se encontram vertidas nas diferentes definições de *bullying* utilizadas nos estudos e consequentemente nas divergências (e mesmo inconsistências) verificadas ao nível da sua operacionalização e que podem, por exemplo, dificultar a interpretação feita pelos alunos aquando do preenchimento dos questionários (Beran, 2006: 243; Blaya, 2008: 127; Campbell *et al.*, 2008: 22; Carvalhosa *et al.*, 2009a: 138; Cowie & Colliety, 2010: 263; Rivers & Noret, 2010: 648-649; Smith *et al.*, 2002: 1119).

Este constrangimento faz com que em alguns casos a tradução do termo seja verdadeiramente problemática, sobretudo em países cuja língua oficial não é o Inglês (Costa & Vale, 1998: 43; Craig & Harel, 2004: 134; Martins, 2009: 75), pelo que as variações de ordem linguística daqui decorrentes – caso do estudo *HBSC* (Currie *et al.*, 2004: 5) – explicam, em parte, as dificuldades ao nível da definição de *bullying* apresentada em cada um dos países participantes no estudo.

Colocam-se igualmente questões *de ordem metodológica* relacionadas nomeadamente com:

- A natureza multifacetada e multideterminada do *bullying* e a consequente diversidade de variáveis merecedoras de atenção nos estudos que explicam, por sua vez, o enfoque dos investigadores em unidades de observação distintas (mas igualmente importantes), facto que vem dificultar e complexificar assinalavelmente o processo de análise, de comparação e de explicação de resultados (Costa & Vale, 1998: 43), bem como a aparente incongruência de alguns dados.

- O tipo e a multiplicidade de comportamentos abordados (diversas formas de *bullying* direto/indireto) que variam consideravelmente entre estudos¹⁷⁶ (Beran, 2006: 242).

- As diferenças verificadas ao nível da disparidade no tamanho das amostras e/ou da heterogeneidade dos participantes que integram os estudos (Amado, 2010; Campbell *et al.*, 2008: 22; Carvalhosa *et al.*, 2009a: 138).

- A diversidade dos instrumentos de pesquisa utilizados e que se traduz na aplicação de instrumentos de autopreenchimento (escalas, inventários ou questionários) dispares, sendo que, por outro lado, a tipologia de questões apresentadas aos inquiridos varia relativamente à frequência

¹⁷⁶Que se reflete, por exemplo, na abordagem mais generalista de alguns estudos que não diferenciam os diversos tipos de *bullying*; noutros casos, a análise incide sobre formas muito específicas de agressão.

com que os atos são praticados – *número de vezes em que ocorreram as agressões* (Carvalhosa *et al.*, 2009a: 138; Estrela, 1992: 136-137; Martins, 2009: 76).

- A inconsistência do quadro temporal de referência utilizado¹⁷⁷, isto é, a duração dos períodos de tempo para que os estudos remetem varia de investigação para investigação – ‘*última semana*’, ‘*último mês*’, ‘*último período*’, ‘*totalidade da vida escolar*’ (Beran, 2006: 243; Carvalhosa *et al.*, 2009a: 138; Estrela, 1992: 136-137).

Finalmente, destaquemos os obstáculos associados ainda a fatores *de ordem social e/ou cultural*¹⁷⁸. A não-aceitação ou reprovação social de determinados comportamentos agressivos, por exemplo, pode levar os sujeitos (quer na posição de vítimas ou de agressores) a não responderem de forma totalmente espontânea e fidedigna nos estudos. Em termos culturais, a natureza dos relacionamentos pode efetivamente variar de país para país, pois alguns tipos de agressão serão *mais aceites e tolerados* em alguns países do que noutros (Beran, 2006: 243; Cook *et al.*, 2010: 348; Craig & Harel, 2004: 134; Hazler & Carney, 2010: 418).

¹⁷⁷Como vimos no capítulo inicial do nosso trabalho, para efeitos de pesquisa, a agressão deverá ocorrer com uma certa frequência para que possa ser considerada *bullying* – *uma ou mais vezes por semana; três ou mais vezes esta semana; mais do que duas vezes por semana nos últimos dois meses; várias vezes por semana (formas mais severas de agressão) ou duas ou três vezes por mês; três ou mais vezes nos últimos três meses/último período letivo (formas mais moderadas)*.

¹⁷⁸Alguns autores (Blaya, 2008: 47; Pereira, 1997: 181-182; Pereira *et al.*, 2004) procuraram apresentar explicações de ordem social e/ou cultural para justificar os aparentemente mais elevados índices de agressão – físicos ou verbais – verificados nos países do sul da Europa como, por exemplo, em Portugal (em Espanha, em Itália ou na Grécia) comparativamente com aqueles registados em alguns países do norte do continente:

- Em primeiro lugar, salientam a existência de uma maior tolerância e/ou aceitação nestes contextos para o tipo de interações que favorecem a luta ou o contato físico e, por outro lado, uma maior propensão para a utilização do humor e das discussões animadas que passam a discursos insultuosos (caso da agressão direta verbal).

- Aponta-se igualmente para a aparente falta de tempo evidenciada por professores e pais para ouvirem as suas crianças e jovens; ou até os índices reduzidos de sensibilização das escolas e das famílias para a problemática e para as suas implicações nos sujeitos, originando assim a sua desvalorização.

- A constatação ainda de alguns padrões na educação dos jovens que apontam para uma maior passividade dos indivíduos – esta característica traduz-se, por norma, em evitar situações de conflitualidade com os mais fortes por receio de eventuais retaliações.

3. Metodologia de trabalho adotada na execução do estudo comparativo

No presente capítulo, privilegiámos como principal técnica para procedermos à recolha de informação a pesquisa e a análise documental, procurando nessa perspetiva orientar o nosso trabalho de acordo com as sete etapas que apresentamos no quadro n.º 32 e que passaremos, de seguida, a descrever de modo mais detalhado.

Quadro n.º 32 Etapas seguidas para efetuação do estudo comparativo

Etapa n.º	Atividade/procedimento
1	Pesquisa bibliográfica/mapeamento de programas
2	Criação e preenchimento de base de dados
3	Seleção de programas por via da definição de critérios para a inclusão/exclusão de programas no estudo
4	Construção de grelha de registo padronizada
5	Descrição de programas – preenchimento de grelha de registo
6	Análise e comparação de programas – identificação/explicação de semelhanças e diferenças
7	Construção e aplicação de um modelo (matriz) e sua aplicação no projeto-piloto (capítulo 6)

3.1. Etapa n.º 1 – Pesquisa bibliográfica/mapeamento de programas

Iniciámos, pois, o nosso trabalho (fase coincidente com o ano curricular do Programa Doutoral) procedendo a uma pesquisa documental de âmbito mais ou menos alargado (de ‘malha larga’)¹⁷⁹, procurando identificar, analisar, selecionar e registar (embora de forma não muito aprofundada) iniciativas – incluindo, nesta fase, ações de pendor mais direto ou indireto e de caráter mais ou menos científico – de prevenção e de combate a comportamentos de *bullying* (e *cyberbullying*) existentes e aplicadas na Austrália (e Nova Zelândia), no Canadá, nos Estados Unidos da América, no Reino Unido e na República da Irlanda. Para tal, procedemos a um primeiro exercício de caráter exploratório de livros, revistas científicas, relatórios, brochuras e realizámos igualmente diversas pesquisas na Internet. No que diz respeito a esta última estratégia, utilizámos entre outras as seguintes ‘palavras-chave’: ‘*anti-bullying prevention programs*’ ‘*(anti-)bullying*

¹⁷⁹Processo de *pré-análise* a que Bardin (2009: 122) apelida de ‘*leitura flutuante*’ e que consiste em “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.”

prevention, *intervention programs*, *whole-school bullying policy*, *bully prevention intervention*, *school bullying*.

Para além do elemento linguístico comum, ao optarmos por este conjunto de países de língua inglesa tivemos igualmente em conta alguma da informação recolhida e apresentada na parte inicial do nosso trabalho em que procedemos a uma breve contextualização histórica do estudo da problemática ao longo dos últimos trinta anos. De facto, tivemos oportunidade de constatar que, no seguimento do trabalho investigativo realizado nos países escandinavos (Finlândia, Noruega e Suécia) na década de 70 e 80 por Dan Olweus e Erling Roland, emergiu uma *segunda vaga* de países (incluindo o Japão), onde a problemática começou cedo a ganhar grande visibilidade mediática e a suscitar igualmente forte interesse por parte da comunidade científica, com particular vigor a partir da segunda metade da década de 80 (recorde-se, por exemplo, o volume de estudos realizados, de programas anti-*bullying* criados e implementados bem como o vasto número de publicações editadas). Neste grupo de países, destacam-se particularmente o Reino Unido, a República da Irlanda, o Canadá, os Estados Unidos da América e a Austrália e alguns dos nomes mais proeminentes neste âmbito que têm vindo a dedicar particular atenção ao estudo do *bullying* e do *cyberbullying* ao longo das últimas décadas. Na Inglaterra, sobressaem, entre outros, nomes como Peter K. Smith, Sonia Sharp, David Thompson, Tina Arora ou Helen Cowie; na Escócia, Andrew Mellor; na República da Irlanda, Mona O'Moore, Stephen Minton; no Canadá, Wendy Craig, Debra Pepler, Tanya Beran, Bill Belsey, Shaheen Shariff ou Qing Li; nos Estados Unidos, Dorothy Espelage, Susan Swearer ou Susan Limber; na Austrália, Ken Rigby, Phillip Slee ou Donna Cross.

3.2. Etapa n.º 2 – Criação e preenchimento de base de dados

Procedemos, neste segundo momento, à construção de uma base de dados com uma estrutura simplificada recorrendo, para o efeito, a uma *folha* do *Microsoft Office Excel 2007*. Efetuámos uma divisão da base de dados por país incorporando os seguintes seis elementos (ver anexo n.º 3):

- Nome do programa/da iniciativa.
- Ano de criação e/ou de implementação do programa.
- Instituição, organismo ou autor responsável pelo programa.
- Público-alvo do programa por faixa etária e/ou ano de escolaridade.
- *Url* do programa.

• Observações – dependendo da informação disponível – referindo, por exemplo, o tipo de abordagem subjacente ao programa; tipos de *bullying* abordados; se o programa foi objeto de avaliação ou não.

Concluído este exercício preambular do nosso trabalho que se prolongou por quase um ano, identificámos e registámos na nossa base de dados (anexo n.º 3) um total de 362 iniciativas (quadro n.º 33), podendo-se verificar que tivemos maiores facilidades em aceder a informação concernente a iniciativas implementadas em território norte-americano (273 do total das ações identificadas), com especial destaque para as fontes que se encontram disponibilizadas na Internet. Em alguns casos, não foi possível preencher alguns dos parâmetros pela inexistência de dados disponibilizados. Outra dificuldade teve a ver, por exemplo, com a similitude de nomes associados a alguns projetos.

Quadro n.º 33 Número de programas identificados por país

País	Número de programas identificados
Austrália	24
Canadá	137
Escócia	8
Estados Unidos da América	136
Inglaterra	36
Nova Zelândia	11
República da Irlanda	10
Total	362

3.3. Etapa n.º 3 – Seleção de programas por via da definição de critérios para a sua inclusão no estudo

Tendo em mente alguns dos *desafios* associados ao método comparativo e que apresentámos anteriormente no ponto 2.2. – e por forma a alcançarmos os objetivos traçados para esta fase do trabalho – decidimos circunscrever a nossa amostra a um número consideravelmente mais reduzido de programas. Apontámos inicialmente para um conjunto de 12 ou 15 programas, tendo para o efeito procedido à definição de oito critérios que nos auxiliassem na seleção das intervenções a analisar.

Aplicados os critérios constantes no quadro n.º 34, reduzimos efetivamente a nossa seleção a um primeiro conjunto de 15 programas, tendo posteriormente fixado esse universo nos 12 estabelecidos como número mínimo. A exclusão de três programas deveu-se, em parte, à pouca profundidade da informação disponibilizada ou ainda ao facto de estarmos perante iniciativas que derivavam diretamente de modelos que constavam já da nossa amostragem.

Quadro n.º 34 Critérios adotados para a seleção dos programas a incluir no estudo

Critério n.º	Descrição do critério
1	Programas especificamente destinados a prevenir/resolver comportamentos de <i>bullying</i>
2	Programas cuja definição de <i>bullying</i> corresponde à que apresentámos no nosso trabalho
3	Programas implementados ao nível das escolas com base em evidências (<i>'evidence-based programs'</i>)
4	Programas com uma abordagem compreensiva, abrangente e multimodal
5	Programas cujo processo de implementação tenha sido descrito detalhadamente (estando disponibilizada informação relativamente aos seguintes itens: autores; ano de implementação; princípios subjacentes ao programa; objetivos da intervenção; níveis/faseamento da atuação; métodos/estratégias adotados; materiais de apoio; metodologia de avaliação)
6	Programas que tenham sido implementados, testados/avaliados em mais do que uma escola
7	Programas que tenham sido objeto de avaliação/estudos científicos (com dados estatísticos sobre o impacto da intervenção)
8	Programas cujos resultados tenham tido algum impacto positivo nos participantes/utilizadores

3.4. Etapa n.º 4 – Construção de grelha de registo padronizada

Com o propósito de facilitar o nosso trabalho comparativo, procedemos à construção de uma grelha modelo (ver anexo n.º 4) contendo as categorias de análise incluídas no quadro n.º 35. Procedemos à estruturação do documento em três vertentes distintas.

Uma primeira, onde introduziríamos dados respeitantes à *identificação do programa*, mais concretamente informação referente: ao país onde o mesmo foi originalmente criado, à designação que lhe foi atribuída, o ano da sua criação/implementação, o endereço na Internet (caso o mesmo exista), os autor(es) e a instituição associados ao nascimento da intervenção, o tipo de programa e, por fim, o público-alvo a que o mesmo se destina.

Num segundo segmento da grelha, procedemos a uma *síntese descritiva do programa* destacando para o efeito: os objetivos (de ordem geral e/ou específica) pretendidos com a sua aplicação, a base estrutural na qual o mesmo assenta (destacando, nessa perspetiva, os princípios teóricos subjacentes à sua construção, os níveis de atuação, as fases em que o mesmo se

desenvolve, os métodos e as estratégias que operacionalizam a intervenção assim como os recursos materiais que a auxiliam).

Finalmente, e com o propósito de determinar os efeitos produzidos pelas intervenções nos sujeitos e nas escolas, focámos a nossa análise nos dados respeitantes à **avaliação do programa** efetuando designadamente o registo da metodologia (tipologia de instrumentos ou estratégias) utilizada para proceder à recolha da informação, do desenho da pesquisa adotado e da amostra relativa aos sujeitos participantes na investigação. Sintetizámos ainda os principais pontos fortes e fracos que os autores dos estudos relevaram no processo de descrição e/ou de avaliação da implementação dos programas, seguindo-se, por fim, uma apreciação mais global e igualmente uma análise mais detalhada dos principais impactos assinalados pelos investigadores no período subsequente à aplicação da intervenção.

Quadro n.º 35 Categorias inseridas na grelha de análise

Identificação do programa
País
Nome do programa
Ano de criação/implementação
<i>Website</i>
Autor(es)/instituição
Tipo de programa
Destinatários
Breve descrição do programa (contextualização e princípios teóricos)
Objetivos do programa
Principais métodos ¹⁸⁰ /estratégias utilizados
Materiais de apoio
Avaliação do programa
Pontos fortes e fracos do programa (<i>acrescentado à posteriori</i>)
Métodos de avaliação (recolha de informação, desenho da pesquisa e participantes na avaliação do programa)
Avaliação do programa
Fontes (<i>acrescentado à posteriori</i>)

¹⁸⁰: *Método* (do Grego *methodos*, *met' hodos*) que significa, literalmente, "caminho para chegar a um fim", ou seja 'processo racional para chegar a determinado fim' ou 'maneira de proceder' ("Priberam - Dicionário Priberam da Língua Portuguesa - Dicionário online,")

3.5. Etapa n.º 5 – Descrição de programas – preenchimento de grelha de registo

Selecionados os 12 programas constantes no quadro n.º 36, avançámos para a sua descrição mais individualizada e detalhada (exercício que se encontra devidamente documentado nos doze registos constantes do anexo n.º 5).

Acrescente-se que, nesta fase, optámos por efetuar uma nova pesquisa documental e uma revisão da bibliografia especializada disponível¹⁸¹, procedendo a uma abordagem mais aprofundada, realizando para o efeito uma nova consulta e leitura de diversos tipos de documentos: de livros, de artigos científicos, de brochuras e de sítios na Internet cujo enfoque se centrava especificamente na descrição e/ou na avaliação dos modelos de intervenção selecionados (recurso às fontes primárias). Para além da considerável morosidade que caracterizou este exercício, realce-se as dificuldades que experimentamos em harmonizar e padronizar a informação de que dispúnhamos¹⁸².

¹⁸¹“Constituição de um corpus” de acordo com Bardin (2009: 122-124) e que representa um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (obedecendo às regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência).

¹⁸²Como relembram Pardal & Correia (1995: 74), esta técnica de recolha de informação traduz “uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina.”

4. Análise e comparação de programas – identificação/explicitação de semelhanças e de diferenças

4.1. Parte I – Identificação e descrição dos programas

“(In the later 1980s) other European countries took up the issue. (...) It was perhaps taken up most vigorously in England, Wales and Scotland. (...) Outside Europe, there has been particular interest in Canada and the USA, and in Australia and New Zealand.”

Smith & Morita (1999: 2)

4.1.1. Descrição dos programas

No quadro n.º 36, procedemos à distribuição dos programas pelo continente e pelo respetivo país onde os mesmos foram congeminados e implementados. Verificamos que o número maior de iniciativas que procuraremos analisar concentra-se no continente norte-americano (seis – cinco nos Estados Unidos e um no Canadá), seguindo-se a Oceânia (quatro – três na Austrália e um na Nova Zelândia) e, mais próximos de nós, em Inglaterra e na República da Irlanda (uma intervenção cada).

Quadro n.º 36 Programas analisados por continente e país

Continente	País	Designação do programa
América do Norte	Canadá (CAN)	Toronto Anti-bullying Programme
	Estados Unidos da América (EUA)	Bully Busters Program
		Bully-Proofing Your School Program
		Expect Respect Program (Project)
		South Carolina Programme
		Steps to Respect Program
Oceânia	Austrália (AUS)	Beyond Bullying Program
		Friendly Schools Program (Project)
		P.E.A.C.E. Pack Program
	Nova Zelândia (NZL)	Kia Kaha Anti-bullying Programme
Europa	(Reino Unido) Inglaterra (ING)	Sheffield Anti-bullying Programme
	República da Irlanda (IRL)	Donegal Primary Schools' Antibullying Project

Origem dos programas

Vimos no capítulo anterior que os programas de prevenção podem ser desenvolvidos nas escolas tendo como ponto de partida iniciativas esportadas a partir do seu interior (denominados *programas internos*) ou, por outro lado, implementadas com o suporte técnico de instituições exteriores (*programas externos*).

Os programas analisados (ver quadro n.º 36) foram efetivamente todos desenvolvidos por entidades exteriores aos próprios estabelecimentos de ensino, embora a sua operacionalização tenha ficado a cargo de equipas coordenadoras constituídas com elementos da escola. Na maior parte dos casos, foram concebidos, implementados e avaliados sob a coordenação de equipas de investigadores oriundos de instituições de ensino superior – casos do *Beyond Bullying Program* (Universidade de Western Sydney), *Bully Busters Program* (Universidade da Geórgia), *Donegal Primary Schools' Antibullying Project* (Trinity College, em Dublin), *Expect Respect Program* (Universidade do Texas), *Friendly Schools Program* (Universidade de Curtin), *P.E.A.C.E. Pack Program* (Universidade de Flinders, em Adelaide), *Sheffield Anti-bullying Programme* (Universidade de Londres), *South Carolina Programme* (Universidade da Carolina do Sul), *Toronto Anti-bullying Programme* (Universidade de York, em Toronto) ou por outras organizações de cariz não governamental – casos do *Bully-Proofing Your School Program* (através do National Center for School Engagement, em Denver, no Colorado), *Steps to Respect Program* (Committee for Children, em Seattle, Washington), *Kia Kaha Anti-bullying Programme* (através da polícia neozelandesa – New Zealand Police Youth Education Service e a Telecom).

Refira-se, por exemplo, que no caso particular do programa *Steps to Respect* se prevê a existência de *consultores externos* – ‘*program consultants*’ do *Committee for Children* – cuja principal missão consistia na prestação de apoio (com base no *know-how* científico adquirido) às escolas para que estas possam dispor das condições indispensáveis à correta implementação do programa.

No *South Carolina Programme*, por sua vez, saliente-se a particularidade de um dos elementos local, responsável pela sua aplicação, ter frequentado um *workshop* que foi dinamizado na Noruega pelo próprio Dan Olweus (que desempenhou igualmente as funções de *consultor externo* desta iniciativa nos Estados Unidos).

Denominação dos programas

Outro aspeto merecedor da nossa atenção diz respeito aos nomes atribuídos a cada um dos programas. Em nosso entender, podemos dividi-los em dois grupos: um primeiro, cuja designação remete diretamente para a *ação*, a *determinação* e/ou para o *combate* ao fenómeno – ***Beyond***

Bullying Program¹⁸³, Bully *Busters* Program¹⁸⁴, *Bully-Proofing* Your School Program¹⁸⁵, *Kia Kaha* Anti-bullying Programme¹⁸⁶ ou ainda aqueles que incluem o prefixo ‘anti’¹⁸⁷, na sua denominação – Donegal, Kia Kaha, Sheffield e Toronto; um segundo conjunto que invoca alguns dos valores subjacentes ao quadro teórico do modelo de intervenção (como será o caso do respeito, da amizade, da solidariedade, da tolerância ou da paz) e que se deseja que os jovens promovam no contexto escolar – *Expect Respect Program*, *Steps to Respect Program*, *Friendly Schools Program*, *P.E.A.C.E. Pack Program*.

Existe ainda um conjunto de quatro programas cujo nome se associa diretamente à cidade ou à região onde efetivamente decorreu a sua experimentação – como será o caso de Donegal, Sheffield, South Carolina, ou Toronto.

Formato dos programas

Realce-se ainda a peculiaridade de algumas iniciativas se apresentarem em formato de ‘kit’ ou ‘pacote’ – casos do *Kia Kaha Anti-bullying Programme* ou do *P.E.A.C.E. Pack Program* (sendo que existe um outro conjunto de programas que, embora não o refiram de forma explícita na sua denominação, apresentam igualmente os seus recursos materiais neste formato – *Bully-Proofing Your School Program*, *Friendly Schools Program*) – pretendendo, em nossa opinião, difundir junto dos respetivos (ou potenciais) destinatários a mensagem de que se trata efetivamente de uma (proposta de) solução eficaz, globalizante e completa. Destinados particularmente ao trabalho direto a desenvolver pelos docentes com os respetivos alunos ou destinados ainda à comunidade escolar em geral, sintetizam por essa via as principais informações respeitantes à(s) melhor(es) forma(s) de abordar a temática do *bullying* na escola, na sala de aula ou mesmo em casa. Apresentam, por outro lado, instruções abreviadas e detalhadas sobre quais os procedimentos corretos a seguir por parte das organizações escolares; e ainda um conjunto de recursos diversificados com características muito práticas (englobando a apresentação de estratégias, de atividades, de planos de aula ou de materiais). Como teremos oportunidade de detalhar no ponto

¹⁸³ *Beyond* – para além de/do outro lado de (*Merriam Webster Dictionary* - <http://www.merriam-webster.com/>).

¹⁸⁴ *Buster* – aquele que parte, separa ou elimina algo (*Merriam Webster Dictionary* - <http://www.merriam-webster.com/>).

¹⁸⁵ *Proofing* – capacidade para resistir ou repelir (*Merriam Webster Dictionary* - <http://www.merriam-webster.com/>).

¹⁸⁶ *Kia Kaha* – na língua Maori, a palavra “*kia kaha*” significa “*aguentar firme*”, ou seja, “ser forte e bravo” sugerindo, desta forma, que toda a comunidade educativa terá que adotar tal postura para prevenir o *bullying*.

¹⁸⁷ *anti-* (do grego *antí-*, «contra») elemento de formação que exprime a ideia de *hostilidade*, *proteção*, *oposição* (in *Infopedia – Enciclopédia e Dicionários Porto Editora* - <http://www.infopedia.pt/>).

4.1.11., alguns programas incluem *kits* de material diverso nos recursos de suporte que disponibilizem. O pacote ‘*Don’t Suffer in Silence*’ (da autoria de Peter K. Smith e resultante da implementação do *Sheffield Anti-bullying Programme*) retrata um bom exemplo da utilidade e do sucesso de tais instrumentos (recordar nota de rodapé na página 31 do ponto 1. do capítulo 1), sendo inquestionavelmente um das ferramentas mais referenciadas ainda hoje na abordagem à problemática.

Financiamento dos programas

Um dos obstáculos associados a este tipo de abordagens diz respeito por vezes aos (elevados) custos financeiros que as mesmas podem vir a comportar para as instituições. Alguns dos programas analisados foram efetivamente objeto de financiamento: *Donegal Primary Schools’ Antibullying Project* (pelo *Irish Research Council for Humanities and Social Sciences*), *Expect Respect Program* (pelo *Centers for Disease Control and Prevention*), *Friendly Schools Program* (*Western Australian Health Promotion Foundation*), *Sheffield Anti-bullying Programme* (*Departamento de Educação e Fundação Calouste Gulbenkian*). Refira-se, neste último caso, a particularidade de ter sido facultado um reforço de verbas para fosse contemplada a reestruturação dos recreios das escolas participantes na intervenção.

Publicitação dos programas na Internet

A quase totalidade das iniciativas que investigámos dispõe igualmente de um espaço próprio alojado na Internet. Podemos, no entanto, dividi-las em dois grupos distintos. Por um lado, temos a disponibilização de informação integrada no *website* da própria Universidade que concebeu e/ou apoiou a implementação do programa: *Beyond Bullying Program*, *Bully Busters Program*, *Donegal Primary Schools’ Anti-bullying Project*, *Sheffield Anti-bullying Programme*, e *South Carolina Programme*. Existe, por outro lado, um grupo de programas detentores à data da sua própria página virtual de modo a que possam ser publicitados de forma mais direta alguns dos os seus predicados (e os recursos materiais e humanos):

- *Bully-Proofing Your School Program* (cf. www.schoolengagement.org) onde, para além das vertentes informativa e sensibilizadora, se publicitam serviços de consultadoria técnico-científica, de avaliação e de formação destinados aos diversos públicos da comunidade escolar. Comporta igualmente uma vertente mais comercial na medida em que se promove a venda *online* de material diverso visando o apoio à implementação do programa (cf. www.soprislearning.com) e que se encontra disponibilizado em formato de *pacote* para ser utilizado tanto por escolas como no trabalho a desenvolver pelo professor na sala de aula.

- *Expect Respect Program* (cf. www.safeplace.org), sendo possível aceder a dados relacionados com o historial e a contextualização teórica do programa e os objetivos pretendidos com a sua aplicação. A página faculta igualmente diverso material informativo (*newsletters*, desdobrável promocional, manual descritivo do programa – intitulado ‘*Expect Respect Program Manual*’), uma área igualmente destinada à venda de recursos de apoio à sua implementação (que pode ser concretizada através do preenchimento de formulário de encomenda contendo preço da oferta).

- *Friendly Schools Program* (cf. www.friendlyschools.com.au/about.php), sítio onde se disponibiliza diversa informação sobre: o programa e a forma como o mesmo foi evoluindo ao longo dos anos; algumas das características diferenciadoras do *produto* relativamente a outros (explicitação dos seus princípios bem como da sua estruturação); e as várias modalidades de formação disponibilizadas para implementação nas escolas. O *site* publicita igualmente um exemplar do questionário que integra a intervenção e inclui ainda uma vertente destinada à venda de material (onde se destaca um *pacote* completo destinado às escolas) e que pode ser adquirido mediante o preenchimento de um formulário de encomenda disponibilizado.

- *Kia Kaha Anti-bullying Programme* (cf. <http://www.police.govt.nz>) – procede-se à descrição do programa e dos materiais disponibilizados para a sua implementação. Verifica-se, por outro lado, a particularidade de o sítio do programa estar alojado na *webpage* da polícia neozelandesa.

- *P.E.A.C.E. Pack Program* (cf. www.caper.com.au), contendo uma descrição sumária do programa e possibilitando a aquisição do *pacote* com material por via de preenchimento de formulário de encomenda disponibilizado.

- *Steps to Respect Program* (cf. <http://www.cfchildren.org/programs/str/overview>), cuja página, em nosso entender, se destaca pela quantidade, pela versatilidade da informação e ainda pelos recursos oferecidos gratuitamente aos visitantes. O espaço fornece uma descrição circunstanciada do programa, dos fundamentos teóricos que sustentam a sua eficácia e contempla uma descrição detalhada e respetiva venda de material (*kits*). Saliente-se também a existência de uma *comunidade online* (acessível gratuitamente mediante a efetuação de registo) incluindo um fórum de discussão, um blogue, um conjunto de recursos diversos (em formato *pdf* e passíveis de serem facilmente descarregados – entre os quais destacaremos artigos sobre a temática, modelos de aula, canções, questionários, vídeos; e, por outro lado, a inclusão de material específico para abordar a temática do *cyberbullying*).

Quadro n.º 37 Nome do programa/projeto, país, ano de implementação e autor/instituição responsável

Nome (designação) do programa / projeto	País	Ano	Autor(es) / Instituição
Beyond Bullying Program	AUS	2001	Rhonda Craven, Roberto Parada, Linda Finger SELF Research Centre, University of Western Sydney
Bully Busters Program ¹⁸⁸	EUA	2000	Dawn Newman-Carlson, Arthur Horne, Christi Bartomucci University of Georgia (Athens, Georgia)
Bully-Proofing Your School Program ¹⁸⁹	EUA	1994	Carla Garrity, Kathryn Jens, William Porter, Nancy Sager & C. Short-Camilli National Center for School Engagement, Denver, Colorado
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	IRL	1998	Mona O'Moore, James Minton Anti-bullying Centre, Trinity College, Dublin
Expect Respect Program (Project)	EUA	1998	Barri Rosenbluth Safe Place Center for Battered Women, Austin, Texas
Friendly Schools Program (Project)	AUS	2000	Donna Cross, Erin Erceg Curtin University, Western Australia
Kia Kaha Anti-bullying Programme	NZL	1992	New Zealand Police Youth Education Service
P.E.A.C.E. Pack Program	AUS	2001	Phillip Slee School of Education, Flinders University, School of Education, Flinders University, Adelaide, South Australia
Sheffield Anti-bullying Programme (Project)	ING	1990	Peter K. Smith - Goldsmiths College, University of London, Sonia Sharp - Educationleeds
South Carolina Programme	EUA	1997	Susan Limber, Gary B. Melton Institute for Families in Society, University of South Carolina, Carolina do Sul
Steps to Respect Program	EUA	2001	Committee for Children, Seattle, Washington
Toronto Anti-bullying Programme	CAN	1991	Debra Pepler, Wendy Craig – York University (Toronto), Toronto Board of Education

¹⁸⁸O nome foi escolhido pelos alunos e docentes que participaram no programa (Horne *et al.*, 2010: 507).

¹⁸⁹Subtítulo – '*Creating a Caring Community*'.

4.1.2. Princípios subjacentes aos programas

O quadro n.º 38 sintetiza os princípios teóricos subjacentes a cada um dos programas analisados. A quase totalidade das abordagens alicerça-se (de forma mais direta ou indireta) no quadro concetual e nos princípios originariamente propostos no programa *OBPP* de Dan Olweus (ver ponto 3.2. do capítulo 4). Prescrevem, por isso, como principais requisitos para as respetivas intervenções:

- A opção por uma *abordagem compreensiva* (de características holísticas) por via da implementação de uma *política(s) antibullying ao nível da escola*. Pretende-se, deste modo, que ocorra uma mudança ao nível do contexto global da instituição, assente no pressuposto de que a problemática em análise diz claramente respeito a todos os sujeitos e não apenas aos sujeitos diretamente envolvidos nas contendas.

- A incidência das intervenções atua ao nível do *sistema social* das organizações escolares e, por conseguinte, na sua *reestruturação* de modo a criar (ou, se for o caso, robustecer) condições de relacionamento (convivialidade) e de aprendizagem favoráveis entre todos os seus elementos.

- O enfoque, por conseguinte, na redução dos *fatores de risco* (ao nível da escola, dos professores, da turma, dos alunos – pares, dos pais – famílias) e na criação, sustentação ou potenciação dos *fatores de proteção*.

- O recurso a uma *abordagem multimodal*, caracterizada pela complementaridade, pela interdisciplinaridade e pela articulação das abordagens, materializadas na utilização de múltiplos métodos e estratégias, no envolvimento de múltiplos informantes e ainda na aplicação de múltiplos instrumentos de avaliação/monitorização.

- A aposta nas estratégias de pendor essencialmente *preventivo* (através da dinamização de medidas de sensibilização e de mobilização da comunidade escolar, da transmissão de informação, da formação dos diversos sujeitos e do desenvolvimento continuado de competências pessoais, comunicacionais, relacionais e sociais).

- A fomentação de um *clima de escola* (e consequentemente *de turma*) *positivo*, pautado por princípios de amizade e de segurança e potenciador das condições necessárias à convivialidade e à aprendizagem entre todos.

- A promoção e exercitação efetiva de *valores* de cidadania no contexto da escola, da turma e entre todos os alunos (entre estes e a população adulta) através da implementação regular de estratégias e atividades que fomentem o respeito, a afetividade, a dignidade, a igualdade, a tolerância, a solidariedade ou a segurança.

- A incidência na *mudança de comportamentos* de todos os elementos da comunidade escolar (desde a própria direção das instituições aos docentes/não docentes, alunos, pais/famílias) por via da ênfase no exercício efetivo das responsabilidades.

- A valorização do *papel dos adultos*, com particular destaque para as direções das escolas e para os professores pelas suas funções de liderança e de educação; por outro lado, pelo garante que devem representar relativamente à proteção da integridade física e psicológica das crianças e dos jovens e do respeito integral dos seus direitos.

- A valorização do *papel dos próprios alunos* na prevenção e na cessação de comportamentos de *bullying*, nomeadamente no que diz respeito à sua deteção e à sua condenação social; à adoção de atitudes proactivas; e ainda na promoção de relacionamentos saudáveis *inter pares*.

- A valorização do *papel das famílias* pelo papel nuclear que exercem na educação dos filhos, conjugando sempre que necessário esforços com a escola e, por outro lado, no apoio a prestar à instituição através, por exemplo, da denúncia de situações de agressão.

- A identificação e *não-aceitação de comportamentos violentos* ou discriminatórios, procedendo-se à formalização de tais princípios de intenção por via da definição clara de regras/códigos de conduta e, por conseguinte, da definição de consequências concretas para os sujeitos não cumpridores, sendo dada preferência pelo recurso a abordagens resolutivas em detrimento das de carácter mais punitivo.

- A revisão e implementação de *mecanismos de supervisão* (particularmente nos espaços das escolas suscetíveis de oferecerem maiores riscos) e *de comunicação* de ocorrências.

- A *flexibilização e adaptabilidade* das abordagens por via da adequação do programa à especificidade da ecologia da instituição (às características das escolas, dos alunos e do meio socioeconómico em que se insere).

- A *prevenção e intervenção precoce*, opção assente no pressuposto de que as intervenções devem iniciar-se logo nos primeiros anos de escolarização das crianças e que devem ser sustentadas nos níveis de ensino subsequentes.

Quadro n.º 38 Princípios teóricos subjacentes aos programas analisados

Nome do programa	Princípios teóricos subjacentes ao programa
Beyond Bullying Program	<p>1. Projeto com abordagem multimodal que visa potenciar o papel específico da escola e dos seus docentes na criação de um clima de escola positivo e na gestão dos incidentes de bullying (princípios idênticos aos do programa <i>OBPP</i> de Dan Olweus – implementação de mudanças no ambiente da escola).</p> <p>2. O <i>bullying</i> é encarado como um fenómeno social que se desenvolve por via da interação de fatores de risco e de proteção para as crianças e jovens. O programa visa abordar cada um de estes fatores: o clima de escola, o ambiente familiar do aluno, a influência dos pares, e as caraterísticas individuais do aluno.</p> <p>3. O programa assenta na adoção de uma política proativa ao nível da escola para a gestão de comportamentos de <i>bullying</i> nas escolas. Inclui, portanto, a definição clara dos comportamentos que se enquadram no bullying, bem como a clarificação dos procedimentos a adotar por docentes/não docentes, alunos e pais na gestão desses episódios.</p> <p>4. O programa potencia/desenvolve as capacidades dos docentes para que estes possam: identificar comportamentos de <i>bullying</i>; gerir e promover relações saudáveis entre os seus alunos; sensibilizar e ensinar as crianças e jovens sobre estes comportamentos agressivos e sobre o modo como podem contribuir para a sua não ocorrência.</p> <p>5. O programa valoriza o papel dos adultos (pais e famílias) na prevenção dos comportamentos de <i>bullying</i> por via de uma vertente (in)formativa.</p>
Bully Busters Program	<p>1. O programa procura modificar o sistema social de modo a que o <i>bullying</i> não ocorra. Assenta, assim, nas premissas de que mudar o ambiente é mais importante do que mudar o indivíduo; de que prevenção é preferível à intervenção; e de que mudar o ambiente da escola carece da forte compreensão e motivação dos docentes.</p> <p>2. Os comportamentos de <i>bullying</i> são assimilados e reforçados através de diferentes contextos ambientais – individuais, familiares, escolares, sociais, comunitários.</p> <p>3. O programa baseia-se nos seguintes valores básicos: todas as crianças podem adquirir conteúdos académicos e competências comportamentais de modo a estabelecerem relacionamentos positivos; todos os elementos da comunidade escolar devem ser tratados com respeito e dignidade; não há espaço para a violência, bullying ou agressão na escola (princípios idênticos aos do programa OBPP de Dan Olweus).</p> <p>4. O <i>bullying</i>, segundo os autores do programa, reproduz uma problemática complexa. Os comportamentos agressivos são apreendidos e reproduzidos através dos diferentes contextos ambientais: cultura, sociedade, escola, família e o próprio indivíduo.</p> <p>5. Os autores do programa destacam o papel dos professores que, no seu entender, se encontram numa posição privilegiada para alterar os comportamentos dos alunos.</p> <p>6. O programa procura facilitar a aquisição, por parte de professores e alunos, de competências, técnicas e estratégias de intervenção/prevenção especificamente relacionadas com condutas de agressão e de vitimação. Visa, ainda, desenvolver as capacidades dos docentes na resolução de conflitos dentro do espaço da sala de aula.</p>
Bully-Proofing Your School Program	<p>1. Inspirado no programa implementado por Dan Olweus, o projeto preconiza uma abordagem ao nível da escola visando mudar a cultura (clima) da escola através do isolamento e da alteração dos fatores ambientais que potenciam os comportamentos de <i>bullying</i>.</p> <p>2. O programa assenta em três eixos principais: sensibilização para a problemática do <i>bullying</i>; desenvolvimento de competências para lidar com comportamentos agressivos (na perspetiva das vítimas e das testemunhas); criação de um clima de escola positivo que contribuiu para a adoção de comportamentos de proteção por parte das testemunhas.</p> <p>3. O programa desenvolve-se ao nível das atividades da escola e apoiado por via da revisão das políticas e dos procedimentos utilizados pelos elementos do estabelecimento para lidar com situações de <i>bullying</i>.</p>

Nome do programa	Princípios teóricos subjacentes ao programa
Bully-Proofing Your School Program	4. O programa assenta em seis princípios (ver descrição do programa).
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	<p>1. Projeto inspirado na segunda intervenção a nível nacional levada a cabo na Noruega (implementação do 'Zero Programme' de Erling Roland¹⁹⁰).</p> <p>2. Os adultos (com especial destaque para os professores) desempenham um papel vital de liderança no âmbito do programa, nomeadamente na prevenção e intervenção de comportamentos de violência e <i>bullying</i> – funcionam como exemplos para os alunos/pais, devendo criar todas as condições para que subsista um clima positivo promotor de valores como a dignidade, o respeito e a tolerância pelas diferenças individuais.</p>
Expect Respect Program	<p>1. Projeto inspirado na intervenção levada a cabo por Dan Olweus na Noruega (através do programa OBPP). Ao contrário da maior parte dos programas analisados, este programa incide não só sobre o <i>bullying</i>, mas também sobre os comportamentos de agressão sexual.</p> <p>2. Segundo os autores do programa, os fenómenos apresentam dinâmicas comuns, ou seja, refletem atos de agressividade: perpetrados com a intenção de magoar ou controlar outrem; efetuados de forma repetida/contínua; ocorrendo num contexto relacional em que o agressor se encontra numa posição de superioridade física ou social em relação à vítima. A aceitação de tais comportamentos por parte dos jovens favorecerá a sua ocorrência em contextos futuros (no namoro, na família).</p> <p>3. O programa assenta numa abordagem ao nível da escola com o objetivo de prevenir o bullying e as agressões sexuais preparando, para o efeito, todos os elementos da comunidade escolar no sentido de identificarem e responderem de forma eficaz a estas duas formas de comportamentos agressivos. O papel dos adultos na deteção e não-aceitação de tais comportamentos assume primordial importância.</p> <p>4. O programa procurou, por outro lado, aumentar a segurança das crianças e dos jovens e o clima de escola por via da não-aceitação social de tais comportamentos.</p>
Friendly Schools Program	<p>1. Na perspetiva dos autores do programa, os índices de <i>bullying</i> podem ser prevenidos e reduzidos se os jovens desenvolverem as competências e os valores necessários para responderem de forma adaptativa a estas formas de agressão. Procura-se, igualmente, prestar apoio aos alunos vítimas de <i>bullying</i> e conter comportamentos agressivos (mudança de comportamentos).</p> <p>2. A todos os elementos da comunidade escolar assiste o direito de se sentirem seguros, aceites, respeitados e valorizados; por este motivo, a todos (docentes, não docentes, alunos e pais) compete a responsabilidade de criar as condições para que os outros sintam o mesmo.</p> <p>3. O programa enfatiza, portanto, a importância do comportamento cooperativo entre os jovens e centra-se nos valores que tais condutas potenciam.</p> <p>4. Preconiza, ainda, a necessidade de implementação de uma abordagem multimodal ao nível da escola que envolva o contributo de pais, professores e pessoal não docente.</p> <p>5. O programa incentiva e desafia as escolas a verificarem em que medida a sua organização, o seu clima, o(s) seu(s) ambiente(s) de aprendizagem e a(s) sua(s) resposta(s) ao <i>bullying</i> inibem ou potenciam o surgimento de tais comportamentos entre os seus elementos – fatores de risco e fatores de proteção.</p>
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<p>1. O programa, em formato de <i>kit</i>, foi produzido pelo <i>New Zealand Police Law Related Education Programme</i> e destina-se a todos os elementos da comunidade escolar. O <i>kit</i> procura ajudar alunos, professores e pais a desenvolver competências e a implementar estratégias que permitam identificar e fazer cessar comportamentos de <i>bullying</i>, substituindo-os por outros mais positivos/saudáveis – desenvolvimento de competências e promoção de mudanças de comportamento.</p> <p>2. O programa, atendendo à sua flexibilidade, pode ser adaptado às necessidades individuais de cada escola ou aluno. O projeto assenta na necessidade de existir um clima de aprendizagem</p>

¹⁹⁰ À semelhança do que sucede no programa de Dan Olweus, existem três níveis de intervenção no 'Zero Programme': ao nível da escola, da sala de aula e do aluno. O pré-requisito subjacente ao programa incide no conhecimento que os adultos possuem sobre a temática de modo a atuarem de forma eficaz sempre que se verifiquem situações de agressão.

Nome do programa	Princípios teóricos subjacentes ao programa
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<p>seguro na sala de aula/escola, onde qualquer comportamento de <i>bullying</i> deve ser rejeitado e onde são implementadas políticas que visam a sua inibição e o seu não surgimento – clima de escola positivo; inibição dos fatores de risco e potenciação dos fatores de proteção.</p> <p>3. Trata-se de um programa compreensivo que aborda as relações entre pares, com a identificação (e resolução) de comportamentos de <i>bullying</i>, com a tomada de decisões pessoais, com o desenvolvimento de sentimentos de autoestima, com o respeito pela diferença e com a necessidade de trabalhar em cooperação com os outros – promoção de valores.</p> <p>4. Os agentes da polícia – <i>Police Educations Officers</i> (PEOs) – desempenham um papel ativo na implementação do projeto (apresentam e incentivam/aconselham as escolas – através do seu diretor – a adotar e a implementar o programa; apoiam as escolas na elaboração da política anti-bullying; fornecem formação ao corpo docente; dinamizam atividades com os alunos em contexto de sala de aula; realização reuniões com os pais – <i>'parent night'</i>)</p>
P.E.A.C.E. Pack Program	<p>1. O programa (em forma de <i>pacote</i>) fornece um enquadramento sistémico para que as escolas disponibilizem um ambiente seguro e divertido aos seus alunos.</p> <p>2. O <i>bullying</i> é abordado como sendo uma problemática que diz respeito a toda a comunidade escolar (alunos, professores, pais e a restante comunidade).</p> <p>3. O pacote inclui linhas orientadoras e atividades de cariz prático com o propósito de apoiar as escolas na implementação do programa.</p> <p>4. Através de uma abordagem de cariz sistémico, pretende-se que ocorra uma mudança ao nível do contexto global da escola. Em vez de existir uma preocupação em mudar o comportamento desadequado do agressor ou em prestar apoio à vítima, o programa incide nas relações, nos papéis, nas interações e nas comunicações ao nível do sistema que potenciam ou inibem o <i>bullying</i> – inibição dos fatores de risco e potenciação dos fatores de proteção.</p>
Sheffield Anti-bullying Programme	<p>1. Projeto inspirado na intervenção nacional levada a cabo por Dan Olweus na Noruega, embora construído e desenvolvido com características próprias – adaptabilidade do programa</p> <p>2. Projeto centrado na premissa de que o envolvimento dos alunos torna-se fundamental no combate ao <i>bullying</i>. Os alunos são, por esse motivo, incentivados a envolverem-se direta e ativamente na prevenção do <i>bullying</i> na sua escola.</p> <p>3. O projeto preconiza igualmente o envolvimento máximo da comunidade escolar e define linhas orientadoras concretas sobre o modo como poderá ser eficazmente abordado o combate ao <i>bullying</i> por parte dos estabelecimentos de ensino.</p> <p>4. O projeto comporta dois tipos de intervenção: uma intervenção nuclear (<i>'core intervention'</i>) que todas as escolas devem adotar; e um conjunto de intervensões opcionais (<i>'optional interventions'</i>).</p> <p>5. No âmbito da intervenção nuclear, e após consulta realizada a toda a comunidade escolar, cada instituição deve redigir um documento escrito (<i>'whole school policy'</i>), onde consta a seguinte informação: explicações sobre <i>bullying</i>, bem como orientações para alunos, pessoal docente/não docente e pais sobre como lidar com o fenómeno.</p>
South Carolina Programme	<p>1. Projeto inspirado, de forma direta, na intervenção levada a cabo por Dan Olweus na Noruega. Primeira implementação/avaliação do programa OBPP de Olweus nos Estados Unidos da América.</p> <p>2. Implementada uma versão adaptada do modelo original para aplicação nos estabelecimentos de ensino dos 6.º aos 8.º anos (<i>Middle Schools</i>) de meios rurais do estado da Carolina do Sul – adaptabilidade do programa.</p> <p>3. A implementação do programa foi preparada de modo a garantir uma aplicação fidedigna do modelo norueguês. Um dos elementos responsáveis pela aplicação do programa frequentou um workshop dinamizado na Noruega por Dan Olweus (que desempenhou as funções de consultor).</p> <p>4. À semelhança do que sucedeu na Noruega, os princípios subjacentes ao programa preconizavam que, para haver uma redução dos níveis de <i>bullying</i>, seria necessário potenciar um clima de escola caracterizado pelo(a): afeto, carinho e envolvimento dos adultos para com os alunos; definição de limites claros para comportamentos inaceitáveis; aplicação de medidas construtivas em caso de não cumprimento de regras.</p>

Nome do programa	Princípios teóricos subjacentes ao programa
Steps to Respect Programa	<p>1. Programa criado pelo <i>Committee for Children</i>, autores do projeto <i>Second Step</i> (programa destinado à resolução de problemas de conflitualidade). Estes dois programas implementam-se frequentemente numa ótica de complementaridade.</p> <p>2. Programa multinível que visa interromper o círculo vicioso que potencia os comportamentos agressivos reiterados por via, por exemplo, da redução dos fatores que provocam o reforço dos comportamentos de <i>bullying</i> e do aumento dos apoios para que sejam adotadas condutas proativas.</p> <p>3. Papel relevante atribuído aos adultos (direção, docentes, não docentes) na criação/promoção de laços afetivos com os alunos, de um ambiente de confiança mútua e de um clima favorável ao exercício da cidadania e da aprendizagem.</p> <p>4. Papel igualmente importante a desempenhar pelos alunos, nomeadamente na adoção ativa de comportamentos que desincentivem qualquer forma de <i>bullying</i> (enfoque nos <i>bystanders</i>).</p>
Toronto Anti-bullying programme	<p>1. Projeto inspirado na intervenção levada a cabo por Dan Olweus na Noruega (adaptado ao sistema educativo canadiano, às normas culturais do país e à diversidade étnica característica do país), baseado na premissa de que a problemática do <i>bullying</i> ultrapassa o aluno enquanto sujeito individual. Envolve, portanto, o grupo de pares, os docentes e os pais dos alunos - adaptabilidade do programa</p> <p>2. Os diretores e os professores influenciam igualmente a ocorrência – ou não – de incidentes de <i>bullying</i> no contexto da escola, pois desempenham um papel fundamental na definição das normas de conduta e na proteção/no apoio a prestar aos alunos com maiores fragilidades.</p> <p>3. Papel importante a desempenhar por todos os adultos que fazem parte das vidas dos alunos (na escola e na família) – devem evidenciar preocupação pelo bem-estar das crianças e dos jovens; devem, por outro lado, servir de exemplos/modelos para as crianças.</p> <p>4. Os alunos exercem igualmente um papel preponderante na prevenção (e no combate) do <i>bullying</i> – fazem parte da solução – devem também servir de exemplos positivos para os seus pares.</p>
Aspetos transversais a todos os programas	<ul style="list-style-type: none"> • Inspiração no quadro conceptual do programa OBPP de Dan Olweus – modelo ecológico – abordagem compreensiva ao nível da escola – pretende-se que ocorra uma mudança ao nível do contexto global da escola – a problemática diz respeito a todos e não apenas aos alunos diretamente envolvidos. • Incidência no sistema social das escolas e na sua reestruturação de modo a criar condições favoráveis de relacionamento e de aprendizagem; redução de fatores (individuais e sistémicos/ecológicos/ambientais) de risco e potenciação dos fatores de proteção. • Implementação de política(s) ao nível da escola. • Criação de um clima de escola positivo – seguro, amigável e potenciador da aprendizagem. • Promoção de valores na escola/na turma/nos alunos – respeito, afetividade, dignidade, igualdade, tolerância, solidariedade, segurança. • Incidência na mudança de comportamentos de todos os elementos da comunidade escolar (direção, docentes/não docentes, alunos, pais/famílias). • Forte aposta na prevenção (sensibilização, da informação e do desenvolvimento de competências). • Valorização do papel dos adultos, com particular destaque para as direções e para os professores pelas funções de liderança e de educação inerentes ao seu desempenho; garante do respeito pelos direitos das crianças e dos jovens. • Valorização do papel dos próprios alunos na prevenção e na cessação do <i>bullying</i> (nomeadamente na deteção, na condenação relacional e social de tais comportamentos e na adoção de atitudes proactivas e de relacionamentos saudáveis). • Valorização do papel das famílias – na educação dos filhos; na denúncia de situações de agressão. • Identificação e não-aceitação de comportamentos violentos ou discriminatórios – definição clara de regras/códigos de conduta – recurso a abordagens resolutivas em detrimento das punitivas. • Revisão e implementação de mecanismos de supervisão e de comunicação de ocorrências e de gestão de situações de conflito.

4.1.3. Definição de *bullying* proposta

A definição preconizada em cada um dos programas (quadro n.º 39) confirma que estamos indubitavelmente perante uma forma muito particular e complexa de conduta agressiva que ocorre sempre que se conjugam os três seguintes elementos:

- A intencionalidade (premeditação) na prática da ofensa.
- A assimetria de poder entre o(s) agressor(es) e a(s) sua(s) vítima(s).
- A repetição continuada da agressão durante algum tempo.

Quadro n.º 39 Definição de *bullying* proposta em cada programa

Nome do programa	Definição de <i>bullying</i> proposta		
	Caráter <i>intencional</i> e <i>agressivo</i> da ofensa	<i>Assimetria de poder</i> entre agressor(es) e vítima(s)	Caráter <i>repetitivo</i> do ato
Beyond Bullying Program	•	•	•
Bully Busters Program	•	•	•
Bully-Proofing Your School Program	•	•	•
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	•	•	•
Expect Respect Program ¹⁹¹	•	•	•
Friendly Schools Program(*)	•	•	•
Kia Kaha Anti-bullying Programme (*)	•	•	•
P.E.A.C.E. Pack Program	•	•	•
Sheffield Anti-bullying Programme (*)	•	•	•
South Carolina Programme (*)	•	•	•
Steps to Respect Program	•	•	•
Toronto Anti-bullying Programme (*)	•	•	•

(*) Os autores referem adotar de forma direta a definição preceituada por Dan Olweus.

¹⁹¹Caraterísticas semelhantes às apresentadas nas agressões de cariz sexual.

No programa *Bully Busters* recorre-se, por exemplo, à utilização do acrónimo *PIC* (*Purposeful, Imbalanced, Continual*) para descrever de modo mais claro os comportamentos de *bullying* e com o intuito de facilitar a sua compreensão por parte dos alunos (nomeadamente, no caso particular dos mais novos).

Em alguns programas, por outro lado, existe a clara preocupação em explicitar de forma inequívoca aos diversos sujeitos as diferenças existentes entre, por um lado, as condutas e/ou os jogos envolvendo alguma agressividade (*'rough play'*) ou de conflitualidade considerada *'normal'* e, por outro, a inadmissibilidade e gravidade dos comportamentos que se inserem no paradigma do *bullying*.

4.1.4. Tipos de *bullying* abordados

A totalidade dos programas (quadro n.º 40) procura atuar sobre os três tipos de *bullying* mais usuais entre os jovens: o direto (na sua vertente verbal e físico) e o indireto. No entanto, três das iniciativas (*Bully Busters Program*, *Expect Respect Program* e *Steps to Respect Program*) abordam especificamente o *bullying* de cariz sexual (com particular saliência para as questões relacionadas com o tipo de agressões mais frequentes em contexto de namoro entre jovens e/ou de violência doméstica, considerados pelos autores como traços transversais a todos estes fenómenos).

Assinale-se igualmente o número reduzido de programas que integram presentemente (mas não à data das avaliações) na sua abordagem uma vertente destinada ao *bullying* eletrónico (*Beyond Bullying Program*, *Bully-Proofing Your School Program*, *Friendly Schools Program*, *Kia Kaha Anti-bullying Programme*, *P.E.A.C.E. Pack Program*, *Steps to Respect Program*, *South Carolina Programme*). Esta inserção *tardia* deste componente nas intervenções explica-se pelo carácter relativamente recente do fenómeno. Presentemente, esta vertente começa naturalmente a integrar os programas de prevenção, mas refira-se que, por vezes, estamos perante uma problemática que continua a ser abordada um pouco à margem daquela que está pensada para o *bullying* mais tradicional.

Quadro n.º 40 Tipologias de *bullying* abordadas nos programas

Nome do programa	Tipos de <i>bullying</i> abordados				
	Direto		Indireto	Cyberbullying	Sexual
	Físico	Verbal			
Beyond Bullying Program	●	●	●	●	–
Bully Busters Program	●	●	●	–	●
Bully-Proofing Your School Program	●	●	●	●	–
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	●	●	●	–	–
Expect Respect Program	●	●	●	–	●
Friendly Schools Program	●	●	●	●	–
Kia Kaha Anti-bullying Programme	●	●	●	●	–
P.E.A.C.E. Pack Program	●	●	●	●	–
Sheffield Anti-bullying Programme	●	●	●	–	–
South Carolina Programme	●	●	●	●	–
Steps to Respect Program	●	●	●	●	●
Toronto Anti-bullying Programme	●	●	●	–	–

4.1.5. Destinatários dos programas

Não obstante existirem em primeira instância a pensar nos sujeitos que se envolvem diretamente nas agressões (caso das vítimas e dos respetivos agressores), os programas de prevenção e de intervenção destinam-se, como vimos, a todos os restantes elementos da comunidade escolar (como comprova o quadro n.º 41), sejam eles os elementos da direção, os professores, o pessoal não docente¹⁹² (na maior parte de estes países, inclui-se neste grupo outros profissionais como os próprios motoristas e monitores dos autocarros escolares onde ocorrem muitos episódios de agressão), os restantes alunos, os pais e, em alguns casos (*Bully Busters Program*, *Bully-Proofing Your School Program*, *Donegal Primary Schools' Antibullying Project*, *Kia Kaha Anti-bullying Programme*, *Sheffield Anti-bullying Programme*,

¹⁹²Refira-se que, por vezes, a referência a este grupo de profissionais ('*staff*') na descrição dos programas não surge de forma muito explícita.

Steps to Respect Program), outros agentes da comunidade local (polícia local, organizações juvenis, coletividades desportivas, associações culturais ou religiosas...).

Quadro n.º 41 Destinatários dos programas

Nome do programa	Destinatários					
	Direção	Docentes	Não docentes	Alunos	Pais	Comunidade
Beyond Bullying Program	•	•	•	•	•	–
Bully Busters Program	•	•	•	•	•	•
Bully-Proofing Your School Program	•	•	•	•	•	•
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	•	•	•	•	•	•
Expect Respect Program	•	•	•	•	•	–
Friendly Schools Program	•	•	•	•	•	–
Kia Kaha Anti-bullying Programme	•	•	–	•	•	•
P.E.A.C.E. Pack Program	•	•	•	•	•	–
Sheffield Anti-bullying Programme	•	•	•	•	•	•
South Carolina Programme	•	•	–	•	•	•
Steps to Respect Program	•	•	•	•	•	•
Toronto Anti-bullying Programme	•	•	•	•	•	–

No entanto, constatamos claramente que existem três grupos concretos em todos os programas que assumem especial destaque, pela singular relevância que cada um desempenha (ou pode vir a desempenhar) nos efeitos esperados com a intervenção: o universo dos alunos em geral, independentemente do papel em que se encontram (quadro n.º 42), os docentes – incluindo aqui os elementos da direção (quadro n.º 43) e ainda os pais/as famílias.

Quadro n.º 42 Alunos destinatários dos programas

Nome do programa	Agressor(es)	Vítima(s)	Bystander(s)
Beyond Bullying Program	•	•	•
Bully Busters Program	•	•	•
Bully-Proofing Your School Program	•	•	•
Donegal Primary Schools' Antbullying Project	•	•	•
Expect Respect Program	•	•	•
Friendly Schools Program	•	•	•
Kia Kaha Anti-bullying Programme	•	•	•
P.E.A.C.E. Pack Program	•	•	•
Sheffield Anti-bullying Programme	•	•	•
South Carolina Programme	•	•	•
Steps to Respect Program	•	•	•
Toronto Anti-bullying Programme	•	•	•

Alunos

Como vimos de forma detalhada em capítulos anteriores, *todos os alunos* são direta ou indiretamente afetados pelos comportamentos de *bullying* – não apenas as vítimas e os respetivos ofensores, bem como todos aqueles que testemunham ou são conhecedores das agressões. De facto, como já mencionámos anteriormente, o *bullying* deve ser encarado como um fenómeno social que se desenvolve por via da interação de fatores de risco e de proteção. Os comportamentos agressivos são assimilados e reforçados através de diferentes contextos ambientais – sejam eles individuais, familiares, escolares, sociais ou comunitários (ver ponto 2.3. do capítulo 1).

Por este motivo, todos os programas analisados conferem um destaque especial ao papel fulcral que pode ser desempenhado pelos *bystanders*, tanto ao nível da forma como podem potenciar tais comportamentos como igualmente no contributo que estes jovens podem dar para promover a sua desejável diminuição ou não ocorrência.

Algumas das iniciativas prevêem igualmente a ministração de sessões de formação especificamente destinadas ao universo dos alunos (*Beyond Bullying Program, Bully Busters Program, Bully-Proofing Your School, Expect Respect Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, P.E.A.C.E Pack Program, Steps to Respect Program*).

Professores

A literatura (Bedell & Horne, 2005: 62; Bucher & Manning, 2005: 56; Craig & Pepler, 2007: 89; Freire *et al.*, 2006: 159; Jimerson & Huai, 2010: 587; Pearce & Thompson, 1998a: 529; Pereira, 2001: 24; Rigby *et al.*, 2004: 2; Sharp, 2002: 5-6; Sharp & Smith, 1995: 25; Woods & Wolke, 2003: 383) enfatiza profusamente a importância que os adultos (elementos dos órgãos de gestão, professores, não docentes e pais) desempenham na implementação dos programas pela importância e preponderância das interações que estabelecem quotidianamente com os mais novos. A sua mobilização e envolvimento assumem, como vimos, uma forte centralidade ao nível das iniciativas de prevenção e de intervenção. Os jovens necessitam efetivamente de olhar para os mais velhos como sendo verdadeiras referências ao nível da motivação e da confiança e, por outro lado, como autênticos pilares no seu longo processo de aprendizagem.

O quadro n.º 43 mostra-nos claramente que um número significativo de programas (dez no total) enfatiza o papel central atribuído aos **professores** na prevenção dos comportamentos de *bullying* (e ao nível da intervenção sempre que necessário)¹⁹³. Este enfoque específico justifica-se, entre outros, pelos seguintes motivos:

- Pela escassez de informação que alguns de estes profissionais possuem acerca da problemática e das suas implicações.
- Pelo envolvimento direto e do compromisso que devem assumir na implementação do programa.
- Pela referência (moral e comportamental) que devem ser como educadores perante as crianças e jovens.
- Pelo facto de um número significativo de agressões ocorrer na presença do docente, no próprio espaço da sala de aula.
- Pela importância que desempenham na vigilância, na identificação de situações de *bullying* e no papel ativo e interventivo que devem adotar.

¹⁹³Em dois casos (*Friendly Schools Program* e *Sheffield Anti-bullying Programme*) não é salientada a função dos docentes na medida em que se preconiza que todos os elementos da comunidade assumem responsabilidades na criação de um clima de escola positivo e acolhedor.

- Pela desvalorização que fazem, em determinadas situações, de alguns conflitos envolvendo os seus alunos.

- Pela coerência nas atitudes e no sentido de justiça que devem adotar no relacionamento que vão estabelecendo com os seus alunos e nas estratégias de resolução de conflitos aplicadas.

- Pela responsabilidade neles delegada pelas famílias e pelo sistema educativo no garante da defesa dos direitos das crianças e dos jovens.

- Pelo clima de amizade e de trabalho favorável que devem promover nos seus alunos (e de estes com os seus pares).

- Pela articulação que devem estabelecer com os pais/encarregados de educação, mormente no que diz respeito à sua sensibilização e formação e, por outro lado, na deteção de situações que possam surgir (prestando especial atenção aos sinais de alarme).

Por efetivamente destacarem o papel dos professores, todos os programas incluem uma forte componente que aposta numa vertente de formação. Dois dos programas – *Bully Busters Program* e *Donegal Primary Schools' Antibullying Project* representam exemplos de programas cujo formato incide prioritariamente na formação do corpo docente da escola: no programa *Bully Busters*, a formação dos professores constitui efetivamente o eixo principal da intervenção, sendo ministrada em sete módulos diferentes cada um com objetivos concretos (ver registo n.º 2 do anexo n.º 5); no caso do *Donegal Primary Schools' Antibullying Project*, realce-se igualmente o enfoque prestado à formação do corpo docente e na implementação de um modelo em cascata de 'formação do formador' que se baseia na criação e ministração de formação a uma equipa de coordenação – denominada *rede de profissionais* ('*Network of Professionals*') – a quem coube implementar e coordenar o programa, dar formação e prestar ao apoio aos elementos das escolas (direções, docentes, alunos e pais).

Como iremos constatar no quadro n.º 47, esta vertente formativa pode ser ministrada em momentos distintos do processo de implementação dos programas: na fase pré-interventiva – por norma, com uma tripla vertente de sensibilizar, de mobilizar e de informar (casos dos programas *Bully-Proofing Your School*, *Donegal Primary Schools' Antibullying Project*, *Expect Respect Program*, *Kia Kaha Anti-bullying Programme*, *P.E.A.C.E Pack Program*, *Sheffield Anti-bullying Programme*, *South Carolina Programme*, *Steps to Respect Program*) ou no decorrer da aplicação dos mesmos (*Beyond Bullying Program*, *Bully Busters Program*). Em alguns casos, não surge uma explicitação clara relativamente à fase em que esta formação decorre (*Friendly Schools Program*, *Toronto Anti-bullying Programme*).

Pais e encarregados de educação

Por fim, o envolvimento imprescindível *de pais e encarregados de educação* (na totalidade dos programas analisados) visando, nomeadamente:

- A sensibilização e a mobilização dos progenitores para aderirem à missão da escola.
- A formação numa tripla vertente em que se visa a transmissão de informação sobre a temática e sobre o programa a implementar na escola; o aconselhamento relativo a modelos de educação que devem promover junto dos seus filhos; a transmissão de orientações no modo como poderão detetar sinais de *bullying* e sobre a melhor forma de atuar em tais circunstâncias.
- O apoio na denúncia de agressões de que tenham conhecimento (divulgação de mecanismos de comunicação disponibilizados pela escola para o efeito).
- O apoio nos casos em que os filhos se envolvam diretamente nos conflitos como agressores ou vítimas.

Quadro n.º 43 Papel a desempenhar pelo professor

Nome do programa	Papel a desempenhar pelo professor
Beyond Bullying Program	<p>1. Papel central nos princípios subjacentes ao programa;</p> <p>2. Dada, por este motivo, especial atenção à área dos docentes uma vez que, segundo os mentores do programa, grande parte das situações de agressão entre ocorre no próprio espaço da sala de aula e devido à aparente falta de atenção dada à temática por parte dos professores</p>
Bully Busters Program	<p>1. O programa enfatiza o papel modelo do docente e a sua função determinante na prevenção da ocorrência de comportamentos de <i>bullying</i> dentro do espaço da escola e da sala de aula;</p> <p>2. O programa aposta fortemente na formação do pessoal docente (ministração de 7 módulos de formação);</p> <p>3. O programa procura desenvolver as competências necessárias dos docentes para que estes se sintam suficientemente confiantes para fomentar mudanças positivas nos seus alunos;</p>
Bully-Proofing Your School Program	<p>1. O programa destaca a responsabilidade que compete aos adultos em garantir que o ambiente da escola seja seguro e garantido, deste modo todas as condições de aprendizagem às crianças e jovens;</p> <p>2. Embora cada elemento da comunidade escolar desempenhe um papel fundamental na implementação do programa, o envolvimento dos docentes (e não docentes) torna-se fundamental para o sucesso do programa;</p>
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	<p>1. O sucesso da implementação do programa está diretamente dependente do envolvimento / do compromisso assumido pelos professores;</p> <p>2. Desempenha um papel vital de liderança na prevenção e intervenção de comportamento de violência e <i>bullying</i></p> <p>3. Funcionam como modelos/exemplos para as crianças/pais, devendo criar todas as condições para que subsista um clima positivo promotor de valores como a dignidade, o respeito e a tolerância pelas diferenças individuais.</p> <p>4. Fundamental na vigilância e maior eficácia na identificação/intervenção/resolução de situações de <i>bullying</i>;</p>
Expect Respect Program	<p>1. Desempenha papel importante na criação de condições e na promoção de relações saudáveis entre os seus alunos;</p> <p>2. Fundamental na pronta deteção e na resolução eficaz de situações de conflitualidade;</p>
Friendly Schools Program	<p>Não é atribuído particular destaque ao papel do professor. A todos os elementos da comunidade escolar assiste o direito de se sentirem seguros, aceites, respeitados e valorizados; por este motivo, a todos (docentes, não docentes, alunos e pais) compete a responsabilidade de criar as condições para que os outros sintam o mesmo.</p>
Kia Kaha Programme	<p>1. O programa enfatiza o papel modelo do docente e a sua função determinante na prevenção da ocorrência de comportamentos de <i>bullying</i> dentro do espaço da escola e da sala de aula</p> <p>2. Desempenha papel importante na criação de condições e na promoção de relações saudáveis entre os seus alunos;</p> <p>3. Considerado como sendo o principal promotor de relações saudáveis entre os seus alunos</p>
P.E.A.C.E. Pack Program	<p>1. Papel vital na criação/promoção de relações saudáveis com/entre os seus alunos por via da implementação de posturas positivas e exemplares – sentido de justiça e de coerência nas medidas disciplinares a aplicar junto dos alunos (se os docentes agirem de forma justa com os seus alunos, estes adotarão uma postura idêntica com os seus pares);</p> <p>2. Fomento, por parte dos professores, de relacionamentos mais afetivos e calorosos junto dos seus alunos, evitando situações de isolamento e de consequente vitimização;</p>

Nome do programa	Papel a desempenhar pelo professor
P.E.A.C.E. Pack Program	<p>3. Inclusão de atividades no currículo dos alunos (sobretudo ao nível do ensino primário);</p> <p>4. Difusão de informação continuada que promova a coesão social dos alunos no seio da turma e no contexto da escola, em geral;</p>
Sheffield Anti-bullying Programme	<p>Não é atribuído particular destaque ao papel do professor na medida em que o projeto preconiza o envolvimento máximo de todos os elementos da comunidade escolar (docentes, não docentes, alunos e pais)</p>
South Carolina Programme	<p>1. Papel central da direção e dos docentes nos princípios subjacentes ao programa – à semelhança do programa original implementado no contexto norueguês, um dos pré-requisitos necessários à implementação e ao sucesso da intervenção diz respeito ao compromisso que deve ser assumido por estes profissionais.</p> <p>2. Para haver uma redução dos níveis de <i>bullying</i>, será necessário criar um clima de escola caracterizado pelo(a): afeto, carinho e envolvimento dos adultos para com os alunos; estabelecimento de limites claros para comportamentos inaceitáveis; e aplicação de medidas construtivas em caso de não cumprimento de regras.</p> <p>3. O docente desempenha, portanto, um papel determinante nos efeitos positivos que o programa poderá provocar nos alunos/na escola.</p>
Steps to Respect Program	<p>1. Papel relevante na criação de laços afetivos com os alunos, de um ambiente de confiança mútua e de um clima favorável ao exercício da cidadania e da aprendizagem.</p> <p>2. Fundamental na pronta deteção e na resolução eficaz de situações de conflitualidade;</p>
Toronto Anti-bullying Programme	<p>1. Os diretores e os professores influenciam igualmente a ocorrência – ou não – de incidentes de <i>bullying</i> no contexto da escola, pois desempenham um papel fundamental na definição das normas de conduta e na proteção / no apoio a prestar aos alunos com maiores fragilidades.</p> <p>2. Papel importante a desempenhar por todos os adultos que fazem parte das vidas dos alunos (na escola e na família) – devem evidenciar preocupação pelo bem-estar das crianças e dos jovens; devem, por outro lado, servir de exemplos / modelos para as crianças.</p>
Aspetos transversais a todos os programas	<ul style="list-style-type: none"> • Ator(a) central no sucesso do programa • Figura de referência para as crianças e jovens • Proximidade com os alunos, o que pode facilitar a deteção de situações de conflitualidade • Fundamental na deteção de situações de conflitualidade e na procura de soluções eficazes para as resolver • Responsável por criar as condições necessárias de segurança e de aprendizagem para as crianças e jovens

Uma das características essenciais dos programas investigados diz respeito à sua adaptabilidade (no que concerne concretamente a adequação das abordagens, das atividades, das estratégias ou dos materiais) às diferentes faixas etárias e/ou aos níveis de ensino frequentados pelos alunos e, por outro lado, às especificidades do contexto social e cultural em que as escolas se inserem. Refira-se, aliás, que em algumas das avaliações realizadas, a *flexibilidade dos programas* surge recorrentemente mencionada como sendo um dos principais pontos fortes das abordagens (ver ponto 4.2.4. do presente capítulo).

De facto, podemos verificar que alguns programas apresentam mesmo versões diferenciadas tendo em conta a especificidade dos públicos a que se dirigem:

- Duas versões, caso do *Beyond Bullying Program* – ‘*Beyond Bullying in Primary Schools*’ e ‘*Beyond Bullying in Secondary Schools*’¹⁹⁴ – e do *Bully Busters Program* para o 6.º ao 8.º ano (‘*Middle Schools*’), em 2000, e para o pré-primário ao 5.º ano (‘*Elementary Schools*’), em 2003;
- Três versões no *Bully-Proofing Your School Program*, sendo uma destinada a crianças do pré-escolar ao 6.º ano (*Elementary schools*), outra para alunos do 6.º ao 8.º ano (*Middle schools*) e ainda uma terceira para alunos mais velhos a frequentar o Ensino Secundário;
- Quatro versões – *Kia Kaha Anti-bullying Programme* – ‘*Building a Safe, Happy Classroom*’ (para alunos do pré-primário até ao 3.º ano); ‘*A Bully-Free Zone*’ (4.º ao 6.º ano); ‘*Safer Communities Together*’ (7.º – 8.º ano); e ‘*Our Place*’ (9.º ao 13.º ano)¹⁹⁵.

Considerando ainda a questão específica dos destinatários dos programas, o quadro n.º 44 confirma, por um lado, que existe efetivamente uma forte aposta na intervenção precoce (embora evidencie igualmente ser necessário efetuar-se um trabalho, embora de modo diferenciado, com todas as faixas etárias). Verifica-se comprovadamente a existência de uma incidência no trabalho específico a realizar nos anos de escolaridade iniciais com os alunos mais novos – em cinco casos, logo no ensino pré-escolar (*Bully Busters Program*, *Bully-Proofing Your School Program*, *Expect Respect Program*, *Kia Kaha Anti-bullying Programme*, *P.E.A.C.E. Pack Program*) e da necessidade de ser efetuada uma consolidação/sustentação das intervenções nos períodos subsequentes pelos seguintes motivos:

¹⁹⁴Recorde-se novamente a este respeito que na Austrália a ‘*Primary School*’ vai do 1.º ao 7.º ano – (dependendo dos estados) e a ‘*Secondary School*’ do 7.º ao 12.º ano.

¹⁹⁵No caso da Nova Zelândia, existem 13 anos de escolaridade sendo que a obrigatoriedade de frequência do sistema educativo vai dos 6 anos de idade aos 16.

• Primeiramente, por se considerar que deve ser evitada a *aprendizagem* de certas condutas negativas o mais cedo possível; no caso dos comportamentos agressivos anteriormente adquiridos (no contexto familiar, por exemplo), estes devem ser corrigidos e/ou reaprendidos o mais rapidamente possível;

• Em segundo lugar, tendo em conta a observância de uma maior receptividade e de um maior envolvimento por parte das crianças mais novas em tais iniciativas por estarem numa fase em que a aquisição de valores e de crenças se encontra em processo de crescimento e, por outro lado, por se tratar de um período em que os professores funcionam incondicionalmente como exemplos no processo de desenvolvimento da personalidade dos seus alunos.

Quadro n.º 44 Níveis de ensino abrangidos pelos programas de prevenção

Programa	Níveis de Ensino												
	K G	Primário (Elementary)				Middle / Junior (High) School					Secundário (Secondary)		
	Pré-primário	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	5.º Ano	6.º Ano	7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
Beyond Bullying Program	-	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Bully Busters Program	•	•	•	•	•	•	•	•	•	-	-	-	-
Bullyproofing your School Program	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Donegal Primary Schools' Antbullying Project	-	•	•	•	•	-	-	-	-	-	-	-	-
Expect Respect Program	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Friendly Schools Program	-	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Kia Kaha Anti-bullying Programme	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
P.E.A.C.E. Pack Program	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Sheffield Anti-bullying Programme	-	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
South Carolina Programme	-	-	-	-	•	•	•	•	•	-	-	-	-
Steps to Respect Program	-	-	-	•	•	•	•	-	-	-	-	-	-
Toronto Anti-bullying Programme	-	•	•	•	•	-	-	-	-	-	-	-	-
n=	5	10	10	11	12	10	10	9	9	7	7	7	7

4.1.6. Objetivos dos programas

Os programas objeto de análise estabelecem uma diversidade de metas (quadro n.º 45), sendo de assinalar que algumas das intervenções traçam objetivos de caráter mais genérico (casos do *Beyond Bullying Program*, *Bully Busters Program*, *Donegal Antibullying Program*, *Kia Kaha Anti-bullying Programme*, *P.E.A.C.E Pack Program* e *South Carolina Programme*) e outras enumeram-nos de forma mais detalhada (*Bully-Proofing Your School Program*, *Expect Respect Program*, *Friendly Schools Program*, *Sheffield Anti-bullying Programme*, *Steps to Respect Program* e *Toronto Anti-bullying Programme*).

Evitar os atos violentos antes mesmo que ocorram parece ser o *móvil* essencial de qualquer programa de prevenção. Contudo, podemos atestar que o objetivo principal (transversal à maior parte das intervenções) visa prioritariamente *reduzir* (ou idealmente *eliminar*) *os comportamentos de agressão*. Segue-se o propósito de *sensibilizar* (e simultaneamente o de *informar*) a comunidade escolar relativamente à especificidade da problemática e aos impactos que a mesma pode provocar nas crianças e jovens. Outros programas definem igualmente como meta mais genérica *prevenir* as condutas de *bullying* ou, por outro lado, *criar* (ou então *reestruturar*) um *clima de escola* (predominantemente positivo: seguro, afetivo, acolhedor) onde os comportamentos agressivos e violentos não sejam de modo algum admitidos e tolerados.

Algumas abordagens acrescentam ainda objetivos de caráter mais específico que (para além de operacionalizarem os de caráter mais geral) visam concretamente:

- Desenvolver e implementar mecanismos eficazes de deteção de comportamentos agressivos (ou de situações concretas de vitimação) e de atuação (direta e imediata ou até de reporte de tais condutas);
- Disponibilizar o apoio necessário aos alunos diretamente afetados pelas agressões (sobretudo para o caso das vítimas);
- Encorajar os jovens a sentirem uma maior empatia pelos respetivos pares, sobretudo os que são usualmente afetados pelo *bullying* e a estimular a adoção de comportamentos mais proativos;
- Desenvolver e aprofundar competências de ordem comunicacional, relacional e social (junto dos alunos);
- Promover a prática efetiva de posturas de cidadania e o exercício de valores entre os diversos elementos da comunidade escolar, com especial incidência entre os mais novos.

Quadro n.º 45 Objetivos gerais e específicos dos programas

Nome do programa	Objetivos										
	Reduzir/eliminar os níveis de <i>bullying</i>	Identificar comportamentos de <i>bullying</i>	Prevenir /responder ao <i>bullying</i> de forma eficaz	Encontrar soluções para lidar com situações de <i>bullying</i>	Sensibilizar a comunidade educativa	Aumentar o conhecimento dos docentes e desenvolver competências de intervenção	Melhorar o clima de escola/criar um ambiente de escola seguro	Estabelecer regras em contexto de escola e de sala de aula	Potenciar a empatia dos alunos junto das vítimas	Desenvolver competências de comunicação e de relacionamento/promover valores	Aumentar a eficácia pessoal e profissional dos docentes no trabalho a desenvolver com grupos específicos de alunos
Beyond Bullying Program	-	-	● OP	-	● OP	-	-	-	-	-	-
Bully Busters Program	● OP	-	-	-	-	● OP	-	-	-	-	● OP
Bully-Proofing your School Program	-	● OE	● OE	● OE	-	-	● OG	● OE	● OE	● OE	● OE
Donegal Antibullying Project	-	-	● OP	-	-	-	-	-	-	-	-
Expect Respect Program	-	-	-	● OP	● OP	-	● OP	-	-	-	● OE
Friendly Schools Program	● OP	-	● OE	● OE	● OE	● OE	-	-	● OE	● OE	-
Kia Kaha Anti-bullying Programme	● OP	-	-	-	-	-	● OP	-	-	-	-
P.E.A.C.E. Pack Program	● OP	-	-	-	● OP	-	-	-	-	-	-
Sheffield Anti-bullying Programme	● OP	-	-	● OP	-	● OP	-	-	-	-	● OP
South Carolina Programme	● OP	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Steps to Respect Program	● OP	-	-	-	● OE	-	-	-	● OP	● OE	-
Toronto Anti-bullying Programme	-	-	-	-	● OE	-	● OP	● OE	-	● OE	● OE

Legenda: OP – Objetivo Principal

OG – Objetivo Geral

OE – Objetivo Específico

4.1.7. Níveis de intervenção dos programas

Como vimos no ponto 3.2.1. do capítulo 4, o programa original de Dan Olweus abrange os três seguintes níveis de intervenção: a escola (no plano macro), a sala de aula (meso) e o aluno (micro). Contudo, na maior parte dos programas analisados, as medidas de atuação a aplicar (métodos e respetivas estratégias) incidem mais especificamente sobre quatro ou cinco níveis. Refira-se que, em alguns dos casos examinados, não surge uma proposta de fracionamento nítido entre as atividades previstas, por exemplo, ao nível da *sala de aula* e do *aluno* (quadro n.º 46):

- Ao nível de toda a estrutura **da escola** por se tratar de uma problemática que diz respeito a todos os utentes da instituição (população jovem e adulta). Regista-se a opção por um enfoque multimodal abrangendo, portanto, a comunidade escolar em geral e apostando fortemente na condenação dos comportamentos agressivos, na reestruturação do clima da instituição e no fortalecimento dos laços afetivos que una os seus utentes;

- Ao nível do grupo **dos docentes** a quem, como vimos em muitos programas, se atribui um dos papéis de maior preponderância para o maior êxito da intervenção dada a proximidade da sua relação com os alunos. De facto, releva-se o seu papel decisivo nos domínios-chave da prevenção, da sensibilização, da transmissão de informação, da deteção ou ainda da atuação;

- Ao nível **da sala de aula**, com forte incidência na vertente da sensibilização e na transmissão de informação relativa à problemática do *bullying*. Compete principalmente aos professores fomentar os processos de discussão, de concertação e de aplicação de códigos de conduta, assim como a implementação de estratégias e de atividades que em contexto de sala de aula promovam o desenvolvimento de competências (comunicacionais, relacionais e sociais) dos seus alunos. Deseja-se que a aquisição destas capacidades permita a identificação mais fácil e célere de situações de *bullying inter pares*, a sua pronta comunicação a terceiros (caso dos adultos) ou possa gerar ainda formas de atuação que levem à proteção da(s) vítima(s) e ao termo da agressão;

- Ao nível **dos alunos**, nomeadamente no que diz respeito ao suporte direto a prestar tanto a vítimas (por via, como vimos, da transmissão de sentimentos de segurança e de confiança; da elevação dos níveis de autoestima dos mais fragilizados; do desenvolvimento de comportamentos de maior assertividade) como a agressores (enfatizando a não-aceitação de atitudes violentas; e/ou efetuando a monitorização de comportamentos) e ao trabalho a desenvolver com os restantes jovens que assumem protagonismo na qualidade de testemunhas;

- Ao nível **dos pais**, particularmente na sensibilização e/ou transmissão de informação. Tratando-se de um fenómeno que extravasa o contexto escolar (e que pode ser inclusive aprendido no seio familiar), encoraja-se a comunicação com os progenitores. Neste sentido, sublinhe-se a

solicitação da colaboração dos pais para auxiliarem a escola no processo de educação (e formação cívica e moral) dos jovens, bem como na deteção e na denúncia de situações de agressão. Os esforços centram-se igualmente no apoio prestado aos encarregados de educação de alunos diretamente envolvidos nas agressões. Em alguns programas (*Bully Busters Program*, *Bully-Proofing Your School Program*, *Donegal Primary Schools' Antibullying Project*, *Kia Kaha Anti-bullying Programme*, *South Carolina Programme* e *Steps to Respect Program*), este enfoque estende-se, como vimos anteriormente, à própria comunidade local (envolvendo outras instituições públicas ou privadas, associações recreativas/culturais, coletividades desportivas...).

Quadro n.º 46 Níveis de atuação dos programas

Nome do programa	Níveis de atuação	Observações
Beyond Bullying Program	<p>– Quatro “áreas alvo”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da (estrutura da) escola • Ao nível dos docentes/não docentes • Ao nível dos alunos • Ao nível dos pais 	<p>– É dada especial atenção à área dos docentes uma vez que, segundo os mentores do programa, grande parte das situações de agressão ocorrem no espaço da sala de aula e, por outro lado, devido à aparente falta de atenção dada à temática por parte dos professores</p>
Bully Busters Program	<p>– Três níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da escola • Ao nível dos docentes • Ao nível da sala de aula/dos alunos/ currículo da escola 	<p>– Os professores assumem um papel determinante na ocorrência de comportamentos de <i>bullying</i> dentro do espaço da escola e da sala de aula. O programa enfatiza, portanto, o papel de modelo do docente e aposta na vertente da sua formação</p>
Bully-Proofing Your School Program	<p>– Quatro níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da escola • Ao nível do professor/pessoal não docente • Ao nível da sala de aula/do aluno • Ao nível dos pais e da comunidade 	<p>– Cada elemento da comunidade escolar desempenha um papel fundamental na implementação do programa, mas o grupo dos professores assume especial relevância na sua aplicação</p>
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	<p>– Quatro níveis/vertentes-chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da escola • Ao nível do professor • Ao nível da sala de aula/dos alunos • Ao nível dos pais 	<p>– Os adultos (com especial destaque para os professores) desempenham um papel vital de liderança no âmbito do programa, nomeadamente na vertente da prevenção</p>
Expect Respect Program	<p>– Cinco níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da escola • Ao nível dos docentes e não docentes • Ao nível da sala de aula/do currículo • Ao nível dos pais • Ao nível dos serviços especializados de apoio 	<p>– O programa assenta, por este motivo, numa abordagem ao nível da escola com o objetivo de prevenir o <i>bullying</i> e as agressões sexuais preparando, para o efeito, todos os elementos da comunidade escolar no sentido de identificarem e responderem de forma eficaz a estas duas formas de comportamentos agressivos.</p> <p>– O papel dos adultos na deteção e não-aceitação de tais comportamentos assume primordial importância</p>
Friendly Schools Program	<p>– Quatro níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da escola (da comunidade escolar) • Ao nível do professor (4.º e 5.º anos) • Ao nível dos respetivos alunos • Ao nível dos pais/da família 	<p>– Incidência no papel a desempenhar pelos alunos – os índices de <i>bullying</i> podem ser prevenidos e reduzidos se os jovens desenvolverem as competências e os valores necessários para responderem de forma adaptativa a estas formas de agressão. Procura-se, igualmente, prestar apoio aos alunos vítimas de <i>bullying</i> e conter comportamentos agressivos</p> <p>– O programa enfatiza, portanto, a importância do comportamento cooperativo entre os jovens e centra-se nos valores que tais condutas potenciam</p> <p>– Preconiza, ainda, a necessidade de implementação de uma abordagem multimodal ao nível da escola que envolve o contributo de pais, professores e pessoal não docente</p>
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<p>– Quatro níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da escola • Ao nível dos docentes • Ao nível dos alunos/da sala de aula • Ao nível dos pais (e da comunidade local, em geral) 	<p>– O programa destina-se a todos os elementos da comunidade escolar</p> <p>– Procura ajudar alunos, professores e pais a desenvolver competências e a implementar estratégias que permitam identificar e fazer cessar comportamentos de <i>bullying</i>, substituindo-os por outros mais positivos/saudáveis</p>

Nome do programa	Níveis de atuação	Observações
P.E.A.C.E. Pack Program	<p>– Cinco níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da escola • Ao nível dos docentes e não docentes • Ao nível da sala de aula / do currículo • Ao nível dos alunos • Ao nível dos pais 	<p>– O <i>bullying</i> é abordado como sendo uma problemática que diz respeito a toda a comunidade escolar</p>
Sheffield Anti-bullying Programme	<p>– Cinco níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da escola • Ao nível dos professores • Ao nível do aluno/da sala de aula/ do currículo • Ao nível dos alunos • Ao nível dos pais 	<p>– Projeto centrado na premissa de que o envolvimento dos alunos torna-se fundamental no combate ao <i>bullying</i>. Os alunos são, por esse motivo, incentivados a envolverem-se direta e ativamente na prevenção do <i>bullying</i> na sua escola</p> <p>– O projeto preconiza igualmente o envolvimento máximo de toda a comunidade escolar e define linhas orientadoras concretas sobre o modo como poderá eficazmente abordado o combate ao <i>bullying</i> por parte dos estabelecimentos de ensino</p>
South Carolina Programme	<p>– Quatro níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da escola • Ao nível da sala de aula • Ao nível dos alunos • Ao nível da comunidade 	<p>– Foram introduzidas duas alterações ao programa original: elaboração de regras contra os comportamentos <i>de bullying</i>, mas idênticos para toda a escola; e o envolvimento da comunidade local nas atividades de prevenção do <i>bullying</i></p>
Steps to Respect Program	<p>– Cinco níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da escola • Ao nível dos docentes • Ao nível da sala de aula • Ao nível dos alunos • Ao nível dos pais 	<p>– Papel relevante dos adultos (direção, docentes, não docentes) na criação/promoção de laços afetivos com os alunos, de um ambiente de confiança mútua e de um clima favorável ao exercício da cidadania e da aprendizagem que modifique decisivamente os comportamentos de <i>bullying</i></p> <p>– Papel igualmente crucial a desempenhar pelos alunos, nomeadamente na adoção ativa de comportamentos que desincentivem qualquer forma de <i>bullying</i> (enfoque nos <i>bystanders</i>)</p>
Toronto Anti-bullying Programme	<p>– Cinco níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao nível da escola • Ao nível dos docentes • Ao nível da sala de aula • Ao nível dos alunos (agressores e vítimas) • Ao nível dos pais 	<p>– O programa envolve o grupo de pares, os docentes e os pais dos alunos</p> <p>– Os diretores e os docentes influenciam igualmente a ocorrência – ou não – de incidentes <i>de bullying</i> no contexto da escola, pois desempenham um papel fundamental na definição das normas de conduta e na proteção/no apoio a prestar aos alunos com maiores fragilidades</p> <p>– Papel importante a desempenhar por todos os adultos que fazem parte das vidas dos alunos (na escola e na família) – devem evidenciar preocupação pelo bem-estar das crianças e dos jovens; devem, por outro lado, servir de exemplos/modelos para as crianças</p> <p>– Os alunos exercem igualmente um papel preponderante na prevenção (e no combate) do <i>bullying</i> – fazem parte da solução – devem também servir de exemplos positivos para os seus pares</p>

4.1.8. Faseamento da implementação dos programas

Todos os programas seguem uma metodologia interventiva que obedece a uma execução distribuída por três estádios e que, como iremos ver, traduz um *movimento circular* (ver quadro n.º 47).

Uma 1.ª fase, denominada da **pré-implementação**, e caracterizada por tratar-se de uma etapa prévia à própria intervenção e que se reveste de extrema importância, pois estabelece as fundações sustentadoras dos programas. Incluem-se neste momento inicial as estratégias e/ou as atividades associadas à planificação, preparação e criação das condições necessárias (pré-requisitos) à correta operacionalização dos programas. Trata-se efetivamente de uma fase determinante para o seu êxito.

Constituem atividades transversais à maior parte das iniciativas analisadas neste primeiro momento:

- A *planificação da abordagem*, que consiste na organização e delimitação de um plano de ação, tendo sempre em conta o(s) público(s)-alvo concreto(s) da iniciativa ou a especificidade do contexto da escola (a sua localização, tipologia, dimensão ou as características socioeconómicas dos seus utentes). Este passo inicial envolve designadamente a elaboração do cronograma da intervenção, a seleção das atividades e/ou estratégias a implementar, dos recursos humanos, materiais e financeiros a alocar, dos mecanismos de monitorização e/ou de (re)avaliação a utilizar no decorrer do processo.

- A *sensibilização e a mobilização* de toda a comunidade escolar, propósitos que englobam iniciativas visando a prestação de informação, a consciencialização, o envolvimento e a assunção do compromisso por parte de todos os agentes educativos (nomeadamente da direção das escolas, dos docentes/não docentes). Esta estratégia pode ainda compreender a apresentação pública do programa à comunidade escolar ou a dinamização de outro tipo de campanhas de divulgação (dias dedicados à temática).

- A *efetuação do diagnóstico* relativamente ao estado em que se encontra a instituição no que se refere aos comportamentos de *bullying* e que consiste na recolha de informação (sustentada em evidências) por via, por exemplo, da aplicação de questionários ou até da realização de entrevistas (na maior parte dos casos, envolvendo alunos e docentes) para que seja efetuada uma primeira avaliação da natureza e da extensão dos níveis de agressão prevalentes na escola ou, por outro lado, para proceder a aferição dos conhecimentos, das competências ou até da sensibilidade dos adultos (docentes) relativamente à problemática.

- A *formação da população adulta* das escolas, nomeadamente a direção, os professores e o pessoal não docente (sublinhe-se que esta vertente dos programas pode ser igualmente desenvolvida no decorrer da 2.ª fase da intervenção). Este componente pode assumir uma tripla

função: instruir a população escolar sobre o programa e o seu modo de implementação; transmissão de informação sobre a problemática; ou uma vertente mais prática, onde são apresentadas e discutidas sugestões para lidar de forma mais eficaz com o fenómeno.

- A *criação de equipas de coordenação* como outra estratégia nuclear à quase totalidade das intervenções analisadas, sendo que estes grupos são constituídos por um conjunto restrito de elementos a quem é atribuída a incumbência de fazer concretizar todo o processo de implementação, de coordenação, de monitorização e mesmo de (re)avaliação do programa (ver análise mais detalhada a este componente no quadro n.º 48). Esta vertente assume particular relevância nas escolas de maior dimensão, onde se atribui naturalmente maior preponderância a estas estruturas de coordenação e de comunicação.

- A *formalização do processo* de intervenção que se concretiza por via, por um lado, da definição e do desenvolvimento de *políticas anti-bullying ao nível da escola* – trabalho que implica uma consulta a todos os elementos da comunidade escolar; pressupõe a inclusão, por outro lado, do programa nos documentos estruturantes da escola (no caso português, no Projeto Educativo, no Regulamento Interno, no Plano Anual/Plurianual de Atividades da Escola, no Plano Curricular de Escola e de Turma).

Uma 2.^a fase – *da implementação* – que se inicia depois de reunidas a maior parte das condições previstas na fase inicial e onde são operacionalizadas as medidas planificadas e decididas nesse momento preambular e que apresentaremos de forma mais detalhada no ponto 4.1.10.

Uma 3.^a fase – *da pós-implementação* – etapa que assume grande relevância para a sustentação ou mesmo a reformulação (ou revitalização) da iniciativa. Engloba mecanismos regulares de monitorização/de avaliação do programa (e das diversas iniciativas desenvolvidas) e a apresentação de propostas para uma eventual adaptação ou reformulação do mesmo:

- Poderá implicar uma nova recolha de informação (através da auscultação dos intervenientes) por via da aplicação de questionários ou da realização de entrevistas (em grupo) – para avaliar a *eficácia* do programa em geral e/ou de alguns dos seus componentes em particular.

- Poderá igualmente incluir a apresentação (pública) dos dados recolhidos nesta etapa, efetuando-se uma nova auscultação da comunidade escolar para discutir e coligir sugestões de alteração ou de melhoramento (através da revisão e correção das estratégias e das atividades que não alcançaram o objetivo inicialmente pretendido e/ou da introdução de novas estratégias).

Quadro n.º 47 Faseamento da implementação dos programas

Nome do programa	Faseamento da intervenção		
	Fase 1 – Da pré-implementação	Fase 2 – Da implementação	Fase 3 – Da pós-implementação
Beyond Bullying Program	<ul style="list-style-type: none"> • <i>'Getting Started'</i> – envolvimento e comprometimento por parte da direção da escola na implementação do programa de forma ativa e empenhada; criação e formação de equipa consultiva (conhecimento do BBP; organização e distribuição dos recursos necessários para a escola, docentes e alunos; acompanhamento da implementação do programa); avaliação inicial para recolha de informação junto de docentes e de alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>'School Implementation'</i> – implementação das atividades do programa no estabelecimento de ensino; divulgação da política de escola; formação do pessoal docente/não docente; sensibilização e educação dos alunos e dos respetivos pais 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>'Maintenance'</i> – verificação da manutenção dos princípios básicos do programa; formação de todos os elementos novos na estrutura da escola; avaliação final para aferir dos benefícios da intervenção (sobretudo no que diz respeito aos alunos) e reformulação de procedimentos
Bully Busters Program	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação/sensibilização para a problemática; avaliação das competências e práticas docentes em contexto de sala de aula criação de equipa de conselheiros (<i>'Bully Busters Teacher Support Team'</i>); aplicação de questionários 	<ul style="list-style-type: none"> • Minистраção dos módulos de formação aos docentes da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do programa – aferição dos conhecimentos adquiridos pelos docentes; aplicação de questionário a alunos e professores para medir os níveis de <i>bullying</i>
Bully-Proofing your School Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização para a problemática do <i>bullying</i> (reconhecimento do <i>bullying</i> como problema por parte da direção e do corpo docente/não docente; avaliação das áreas de preocupação; definição de expectativas comportamentais/disciplinares dos alunos); criação de uma comissão cuja papel principal incide na coordenação da implementação do programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de uma cultura de escola positiva; desenvolvimento de competências e de técnicas por parte da população jovem e adulta da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação final (implementados igualmente mecanismos de avaliação enquanto o programa está a ser implementado – reuniões regulares dos elementos da comissão de coordenação do projeto; visibilidade dada ao programa)
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	<ul style="list-style-type: none"> • Criação e formação da 'rede de professores' (<i>'Network of Professionals'</i>); formação da população adulta (direção, docentes, não docentes) das escolas por parte de um dos professores da 'rede'; avaliação dos níveis de <i>bullying</i> (recolha de dados) 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação do programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação (recolha de dados)

Nome do programa	Faseamento da intervenção		
	Fase 1 – Da pré-implementação	Fase 2 – Da implementação	Fase 3 – Da pós-implementação
Expect Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilização da direção; desenvolvimento de política anti-<i>bullying</i> ao nível da escola; aplicação de questionário para avaliação da extensão do problema; elaboração e divulgação de política anti-<i>bullying</i>; sessões de formação (destinadas à direção, docentes, não docentes, técnicos dos serviços especializados) com o objetivo de sensibilizar os adultos para as problemáticas do <i>bullying</i> e das agressões sexuais e de os preparar para responderem a quaisquer manifestações de agressão de forma eficaz 	<ul style="list-style-type: none"> Execução da política anti-<i>bullying</i> (nomeadamente, formas de atuação e de participação em casos de ocorrência das ofensas); desenvolvimento de atividades em contexto de sala de aula; formação de alunos (ao longo de 12 semanas) 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação/monitorização da intervenção
Friendly Schools Program	<ul style="list-style-type: none"> Preparação (sensibilização/mobilização da direção da escola; criação de equipa coordenadora); recolha de informação/aplicação de questionário; revisão (definir prioridades e iniciar mudança); planificação (definição de política de escola e planeamento da implementação) 	<ul style="list-style-type: none"> Implementação do programa 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão/avaliação
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> Primeira etapa: verificação dos pré-requisitos da escola e dos seus elementos com vista à implementação do programa; Segunda e terceira etapa: apresentação/divulgação/explicitação do programa (e da forma como irá ser implementado) ao pessoal docente/não docente da escola (abordadas questões sobre como: lidar com comportamentos de <i>bullying</i>, dar apoio à vítima, potenciar comportamentos sociais positivos, melhorar o ambiente da escola); Quarta etapa: envolvimento da comunidade, nomeadamente dos pais/encarregados de educação (através, por exemplo, da realização de 	<ul style="list-style-type: none"> Sexta etapa: execução do programa 	<ul style="list-style-type: none"> Sétima etapa: avaliação do programa e da sua eficácia Oitava etapa: revisão e correção do programa

Nome do programa	Faseamento da intervenção		
	Fase 1 – Da pré-implementação	Fase 2 – Da implementação	Fase 3 – Da pós-implementação
Kia Kaha Anti-bullying Programme	reuniões); • Quinta etapa: planificação de atividades; formação dos docentes na utilização/exploração do vídeo em contexto de sala de aula		
P.E.A.C.E. Pack Program	• 'Iniciação' do programa: P – remete para a fase da Preparação , em que se recolhe dados e outra informação sobre <i>bullying</i> na escola com o intuito de sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar para a temática; E – representa a educação que os envolvidos necessitam ter sobre o <i>bullying</i> e os procedimentos a adotar para lidar com situações de agressão	• 'Condução' do programa: A – traduz a ação e as estratégias a implementar a todos os níveis no sentido de reduzir o <i>bullying</i> ; C – aponta para o desenvolvimento de competências e estratégias (<i>coping</i>)	• 'Avaliação' do programa: E – remete para a avaliação (<i>evaluation</i>) da eficácia do programa e para uma eventual reformulação do mesmo
Sheffield Anti-bullying Programme	• Sensibilização/consciencialização da comunidade escolar para o problema do <i>bullying</i> e das suas consequências (dia alusivo ao tema; formação de pessoal docente/não docente; disponibilização de material/recursos); consulta/auscultação alargadas da comunidade escolar; preparação/redação final do projeto/programa a implementar; avaliação dos níveis de <i>bullying</i>	• Divulgação/implementação efetiva/monitorização do projeto/programa	• Monitorização e avaliação do projeto/programa de modo a garantir a eficácia e sustentação do projeto /programa
South Carolina Programme	• Planificação e preparação para a implementação do programa (contratação de pessoal para equipa externa de coordenação do projeto; sessões de formação; consultas feitas a Dan Olweus; seleção e preparação das escolas participantes; envolvimento, informação e sensibilização dos Diretores dos estabelecimentos de ensino selecionados; avaliação dos níveis de <i>bullying</i> ; sensibilização e informação da população escolar – realização de: sessões de formação, de	• Implementação do programa (dos componentes nucleares do programa B/V de Dan Olweus; as escolas foram, no entanto, encorajadas a utilizar a criatividade na aplicação de atividades adicionais desde de que consistentes com os princípios do modelo original)	• Avaliação

Nome do programa	Faseamento da intervenção		
	Fase 1 – Da pré-implementação	Fase 2 – Da implementação	Fase 3 – Da pós-implementação
South Carolina Programme	assembleias de escola; utilização de meios audiovisuais)		
Steps to Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> Planificação da abordagem ao nível da escola (melhoramento das condições materiais e humanas); avaliação da extensão do problema; discussão e delineamento da política anti-<i>bullying</i> (contendo procedimentos, formas de comunicação e consequências); formação do pessoal docente/não docente 	<ul style="list-style-type: none"> Implementação das competências e das atividades adquiridas na formação por parte dos docentes em contexto da sala de aula; desenvolvimento de competências junto dos alunos; trabalho direto com os alunos envolvidos em situações de <i>bullying</i>; apresentação do programa aos pais 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação do programa
Toronto Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação da natureza e dos níveis de <i>bullying</i> no interior das escolas; sensibilização e consciencialização da comunidade escolar para o problema do <i>bullying</i> e das suas consequências 	<ul style="list-style-type: none"> Implementação efetiva/monitorização regular do projeto/programa 	<ul style="list-style-type: none"> Monitorização e avaliação do projeto/programa

4.1.9. Criação de equipas de coordenação dos programas

No ponto 3.3.1. do capítulo anterior, destacámos a importância que os elementos que integram estas equipas de coordenação desempenham para que os programas possam vir a ser bem-sucedidos, bem como o perfil que esses sujeitos devem reunir para assumirem tão decisiva tarefa. Examinámos, finalmente, os objetivos que devem orientar a sua ação neste domínio.

Como se pode constatar da consulta do quadro n.º 48, a quase totalidade dos programas prevê a existência e a formação destas equipas (no caso do *Expect Respect Program*, do *Kia Kaha Anti-bullying Programme*, do *Sheffield Anti-bullying Programme* e do *Toronto Anti-bullying Programme* surge igualmente a figura individual do coordenador). A sua criação justifica-se, em primeiro lugar, se tivermos em conta a complexidade da problemática que exige um enfoque e uma considerável dedicação (em certos casos, em regime de quase exclusividade). Segue-se, por isso, o facto de se tratar de uma atividade que consome muito tempo dos envolvidos pelo elevado número de sujeitos (alunos, professores, não docentes e pais) que pode vir a estar direta ou indiretamente envolvido nas intervenções. A existência destas equipas explica-se ainda se tivermos em consideração a estrutura e o tamanho das escolas, sobretudo nas de maior dimensão (caso, por exemplo, no nosso país dos Mega-Agrupamentos ou das Escolas Secundárias onde se requer cuidados maiores em termos de articulação e de coordenação dos sujeitos e das atividades).

O quadro n.º 48 confirma que estas equipas integram, por norma, um número relativamente reduzido de elementos (usualmente entre 5 a 8 membros), maioritariamente constituídas por docentes (considerados preferencialmente como *elementos-chave* da escola pela relevância que terão na sensibilização e na mobilização dos colegas ou pela proximidade que têm com o corpo discente). Em alguns casos, estas equipas incluem igualmente um elemento da direção, técnicos especializados (na área da psicologia ou da saúde), representantes dos alunos e dos pais / encarregados de educação.

Salientámos anteriormente (ponto 3.3.1. do capítulo 4) as principais tarefas que estão confiadas a estes grupos. Naturalmente, a sua principal função incidirá nas tarefas de implementação e de coordenação – e necessário acompanhamento – da intervenção (em alguns casos, com a supervisão mais próxima da direção do estabelecimento de ensino). Em alguns programas (*Beyond Bullying Program*, *Friendly Schools Program*, *Kia Kaha Anti-bullying Programme*) incumbe igualmente a estas equipas a planificação de todo o processo (incluindo, portanto, a definição de um cronograma de ação, a divulgação da iniciativa ou mesmo a gestão de recursos materiais e humanos necessários à sua execução). Outra das atividades diz respeito à monitorização e à (re)avaliação do programa (incluindo a apresentação formal de propostas), à aplicação de questionários (e conseqüente tratamento e análise de informação) para recolha de

dados sobre a extensão do problema na escola ou ainda, em certos casos, à prestação direta de apoio a docentes e a alunos.

Quadro n.º 48 Equipas criadas no âmbito dos programas de prevenção e de intervenção

Nome do programa	Nome da equipa	Composição	Tarefas a desenvolver
Beyond Bullying Program	• Equipa Consultiva ('Consulting Team')	• 4 a 6 elementos (coordenadores de ano, psicólogo/orientador vocacional)	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação e acompanhamento do programa com o apoio e supervisão da direção da escola • Definição do plano de trabalhos/de intervenção (datas para formação, divulgação do programa) • Implementação do programa de formação • Organização e distribuição dos recursos humanos e materiais necessários para a escola, docentes e alunos • Articulação com o elemento externo à escola (investigador)
Bully Busters Program	• Equipa de conselheiros ('Bully Busters Teacher Support Team')	• 6 a 8 professores (docentes representantes de anos escolares, áreas curriculares)	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação e gestão do programa • Prestação de apoio aos professores por via da partilha de informação • Desenvolvimento de trabalho individual com alunos e com turmas • Identificação e revisão dos componentes do programa que resultam/não resultam por forma a torná-los mais eficazes • Realização regular de reuniões
Bully-Proofing Your School Program	• Comissão ('Staff Committee' – cadre ¹⁹⁶)	• Não especificada a sua composição	• Implementação e coordenação do programa
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	• 'Rede de professores' ('Network of Professionals');	• 11 professores	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação e coordenação do programa • Dar formação e prestar apoio aos elementos das escolas (direções, docentes, alunos, pais)
Expect Respect Program	• Coordenador e equipa coordenadora	• Elementos da SafePlace e docentes da escola	• Implementação do programa
Friendly Schools Program	• Comité ('Friendly Schools Committee')	• Elementos-chave da escola (diretor, docentes, pais, psicólogo)	• Identificação, planificação e preparação das estratégias a implementar
Kia Kaha Anti-bullying Programme	• Coordenador da escola ('Kia Kaha Co-ordinator') e equipa coordenadora ('Kia Kaha Committee')	–	• Implementação e coordenação do programa (planificação, implementação, coordenação, monitorização, avaliação)
P.E.A.C.E. Pack Program	• Equipa de trabalho	• Professores, pais, alunos e	• Recolha de dados e de recursos materiais e pela 'condução' do programa

¹⁹⁶Equipa devidamente qualificada e treinada numa determinada área para orientar e dar formação a terceiros.

Nome do programa	Nome da equipa	Composição	Tarefas a desenvolver
P.E.A.C.E. Pack Program		representantes da comunidade local – constituição pode ser flexível	
Sheffield Anti-bullying Programme	• Coordenador do projeto na escola	–	–
South Carolina Programme	• Comité coordenador de prevenção do <i>bullying</i> (' <i>Bullying Prevention Coordinating Committee</i> ')	• 6 a 8 elementos (diretor, docente representante de cada ano, técnico dos serviços de psicologia e orientação vocacional, outros elementos do pessoal docente e não docente, pais; esta equipa contou com o apoio de um consultor da universidade	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação e coordenação de todas as atividades relacionadas com a prevenção do <i>bullying</i> e da violência na escola • Desenvolvimento de um plano para implementação do programa • Divulgação do programa junto da população adulta da escola • Dinamização de reuniões regulares ao longo do ano letivo para garantir que o programa está a ser implementado conforme o previsto e para assegurar a articulação com outras atividades desenvolvidas na escola
Steps to Respect Program	• Equipa de prevenção do <i>bullying</i> (' <i>School bullying prevention team</i> ')	• Grupo de ' <i>líderes</i> '	• Coordenação e supervisão da implementação do programa na escola
Toronto Anti-bullying Programme	• Seleção de representante da escola (' <i>team leader</i> ') e criação de comité	–	• Orientação (liderança) do processo de implementação do programa

4.1.10. Componentes dos programas

Como se pode constatar da observação dos quadros n.º 49 ao n.º 52, os programas analisados incluem os seguintes componentes:

- Medidas implementadas ao nível da Escola (nível macro):

- a discussão, elaboração e divulgação da **política anti-bullying** da escola, que contempla a definição de **códigos de conduta** a adotar por parte de todos os utentes (processo iniciado com uma consulta à comunidade escolar e onde se procede à tipificação dos atos que possam configurar os comportamentos de *bullying*, das consequências a aplicar aos prevaricadores, dos procedimentos a adotar pela escola para prevenir e/ou intervir aquando da ocorrência das agressões, das formas mais eficazes de comunicação (e de registo) desses conflitos e do acompanhamento de sujeitos envolvidos nos incidentes. Aprovado o documento, segue-se a divulgação da política e a efetiva aplicação da mesma;

– o *envolvimento* e o *comprometimento* direto *do diretor/da direção* como elemento vital na mobilização dos restantes elementos da comunidade escolar;

– a criação de uma *equipa coordenadora* para efeitos de operacionalização das intervenções (rever ponto anterior);

– a *avaliação* da natureza e da extensão do problema no contexto concreto da escola, recorrendo à aplicação de questionários ou à realização de entrevistas, sendo que essa recolha de dados (e a sua posterior divulgação) permitirá, por outro lado, legitimar a necessidade de se proceder à aplicação do programa;

– o cultivo de um *clima de escola* positivo que se traduz na criação de um ambiente de convivialidade entre os sujeitos onde não serão aceites quaisquer comportamentos violentos ou de *bullying*, favorecendo a potenciação de laços afetivos sólidos e positivos entre todos os elementos da comunidade escolar (por via da concretização de ações que promovam valores como os de amizade, cooperação, respeito, dignidade, tolerância);

– a promoção de ações regulares de *sensibilização* e de transmissão de *informação* junto da comunidade escolar (ver quadro n.º 49), apostando: na dinamização de *sessões de formação* (que podem ser realizadas antes ou durante o processo de intervenção e tendo os professores e o corpo não docente como principais destinatários); na realização de assembleias de escola para apresentação da política anti-*bullying* da instituição e de dados relevantes sobre o tema respeitantes à realidade concreta da escola; na organização de eventos (lançamento de balões com mensagens alusivas no caso do *P.E.A.C.E. Pack Program* que chegaram a percorrer perto de 100 quilómetros) ou comemoração de dias alusivos à problemática à semelhança do que sucede com o ‘*Orientation Day*’ (*Sheffield Anti-bullying Programme*), ‘*Bully-Free Day*’ (*South Carolina Programme*) ou ‘*School Conference Day*’ (*Toronto Anti-bullying Programme*);

– a implementação, o reforço e o aperfeiçoamento dos mecanismos de *vigilância* e/ou *supervisão* das áreas da escola mais sensíveis para os alunos e que pode englobar a identificação dos locais mais problemáticos para os alunos (com recurso aos questionários ou a outro tipo de exercícios) ou igualmente o arranjo/embelezamento de espaços, a reestruturação de recreios e/ou campos desportivos, bem como o enriquecimento das atividades que aí podem ser desenvolvidas;

– a realização de iniciativas de *(in)formação destinadas aos pais/encarregados de educação*, recorrendo a escola à distribuição de material informativo (ver quadro n.º 51), à realização regular de reuniões ou à dinamização de eventos propositadamente organizados para o efeito (caso da ‘*Parent’s Night*’ no programa *Steps to Respect*);

– a *prestação de apoio aos progenitores* cujos filhos se envolveram diretamente em episódios de *bullying* (na qualidade de agressores ou de vítimas).

Quadro n.º 49 Medidas/componentes ao nível da escola

Nome do programa	Medidas/componentes ao nível da escola
Beyond Bullying Program	<ul style="list-style-type: none"> • Política anti-bullying – alterações e adaptações ao código de conduta da escola; lançamento e divulgação da política (<i>'Beyond Bullying School Policy'</i>) • Envolvimento e comprometimento da direção na implementação do programa • Criação de Equipa Consultiva composta por 5 elementos (<i>'Consulting Team'</i>) e definição do plano de trabalhos (datas para formação, divulgação do programa) • Incorporação das atividades do programa no calendário escolar • Avaliação da extensão dos comportamentos de <i>bullying</i> (junto de alunos e professores) na escola por via da aplicação de um questionário; avaliação intermédia do programa para aferição dos seus benefícios • Fomento de clima de escola positivo • Sensibilização/consciencialização de novos alunos e respetivos pais • Informação – distribuição de boletins informativos (<i>'Newsletters'</i>) • Vigilância e da supervisão das áreas da escola identificadas como problemáticas • Mecanismos de comunicação, de registo e de monitorização/accompanhamento de comportamentos agressivos
Bully Busters Program	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de conhecimentos sobre a temática do <i>bullying</i> e da extensão do problema • Sensibilização da comunidade escolar para a problemática (a partir, por exemplo, dos dados recolhidos na aplicação dos questionários) • Criação de um grupo/equipa de conselheiros (<i>'Bully Busters Teacher Support Team'</i>) constituído por docentes representantes de anos escolares, áreas curriculares (6-8 professores).
Bully-Proofing Your School Program	<ul style="list-style-type: none"> • Política anti-bullying – assunção de uma política de não tolerância ao bullying • Envolvimento da direção – apoio público e explícito na implementação do programa • Criação de uma comissão cuja papel principal incide na coordenação da implementação do programa • Sensibilização para a problemática do <i>bullying</i> • Transmissão de informação sobre <i>bullying</i> e sobre as suas consequências nas vítimas • Avaliação – aplicação de um questionário ao nível da escola • Discussão e criação de regras de conduta e expectativas de não-aceitação dos comportamentos de <i>bullying</i> • Divulgação e aplicação dessas regras • Mecanismos contínuos de monitorização do programa (recurso ao registo de dados)
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da extensão do problema na escola • Sensibilização/envolvimento de toda a população adulta (direção, pessoal docente e não docente) • Apoio da direção na implementação do programa • Discussão, desenvolvimento e implementação de uma política de escola contra o <i>bullying</i> (integrada nos códigos de conduta/disciplinares gerais da escola) – pontos incluídos na política preconizam • Criação de um clima de escola positivo que não aceite quaisquer comportamentos de <i>bullying</i> – potenciação de laços afetivos entre todos os elementos da comunidade escolar (promoção de um clima onde prevaleça o respeito, a dignidade e a tolerância) • Implementação de mecanismos de supervisão e de monitorização em todos os locais da escola • Implementação de mecanismos de comunicação e de registo de incidentes de <i>bullying</i> • Desenvolvimento de um programa de apoio aos alunos diretamente envolvidos nas agressões • Articulação do programa com entidades da comunidade local; a avaliação da eficácia do programa) • Envolvimento/sensibilização dos pais

Nome do programa	Medidas/componentes ao nível da escola
Expect Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização da direção para implementação de política anti-<i>bullying</i> • Apoio à direção na implementação da política • Desenvolvimento de uma política anti-<i>bullying</i> por parte da direção da escola de modo a garantir respostas consistentes, por parte de docentes e não docentes, a quaisquer incidentes de <i>bullying</i> e de agressão sexual • Divulgação da política anti-<i>bullying</i> ao pessoal docente/não docente, alunos e pais por parte do diretor da escola • Envolvimento de pessoal docente e não docente, bem como dos pais
Friendly Schools Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização/mobilização da direção da escola • Criação de uma equipa coordenadora – ‘<i>Friendly Schools Committee</i>’ (composta por elementos-chave da escola – o Diretor, docentes, um representante dos pais, o psicólogo); compete a esta equipa coordenadora identificar, planificar e preparar as estratégias a implementar • Formação da equipa coordenadora (assunção de compromisso e capacidade para lidar com o <i>bullying</i> dentro da própria escola) • Distribuição de manual prático – guia simplificado sobre a forma como implementar o programa anti-<i>bullying</i> (o manual incluía: processos de revisão da política de escola e formas de organização da escola para reduzir o <i>bullying</i>; formas de potenciar comportamentos sociais, de resolução de problemas e de mobilização da pressão social para desencorajar comportamentos agressivos; sugestões para melhorar a qualidade do ambiente da escola; respostas para lidar com situações de <i>bullying</i>; estudos de caso de práticas bem-sucedidas) • Minистраção de formação aos elementos da equipa coordenadora
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de política de escola contra o <i>bullying</i> • Sensibilização/envolvimento/compromisso do corpo docente e da direção • Seleção de um coordenador da escola para o programa (‘<i>Kia Kaha Co-ordinator</i>’) e criação de uma equipa (‘<i>Kia Kaha Committee</i>’) a quem implementar e coordenar o programa (planificação, implementação, coordenação, monitorização, avaliação) • Avaliação – aplicação de questionário (versão adaptada – australiana – do questionário de Dan Olweus)
P.E.A.C.E. Pack Program	<ul style="list-style-type: none"> • Política anti-<i>bullying</i> – desenvolvimento, divulgação e implementação da comunidade escolar (identificação dos comportamentos não tolerados) • Criação de uma pequena equipa de trabalho (constituída por professores, pais, alunos e representantes da comunidade local – constituição pode ser flexível) que ficará responsável pela recolha de dados e de recursos materiais e pela ‘condução’ do programa • Avaliação – recolha de dados sobre os níveis de <i>bullying</i> existentes na escola por via da aplicação de questionários e da realização de entrevistas a alunos, a pessoal docente/não docente e a pais • Clima de escola – criação de ambiente de escola afetivo e seguro que condene os comportamentos violentos • Informação – divulgação dos dados recolhidos nos questionários e nas entrevistas; transmissão de informação de carácter prático sobre o <i>bullying</i> (tipos de agressão, sinais de alerta, consequências para os envolvidos, clarificação de mitos) • Integração/articulação do programa com outras iniciativas levadas a cabo pela escola • Mecanismos de comunicação e monitorização/accompanhamento • Articulação curricular – atividades no domínio das expressões – desenho, dramatizações, danças; leitura/escrita de textos)
Sheffield Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de política anti-<i>bullying</i> da escola (componente nuclear) • Sensibilização/informação – ‘<i>Orientation Day</i>’ – apresentação dos objetivos principais do projeto <p>As escolas podem, ainda, pôr em prática as seguintes atividades de acordo com a sua especificidade (componentes opcionais):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias ao nível dos espaços exteriores (recreios/campos de jogos) • Valorização do papel dos supervisores • Formação de supervisores • Encorajamento de comportamentos positivos nos espaços exteriores • Promoção de boas relações entre os supervisores e os alunos

Nome do programa	Medidas/componentes ao nível da escola
Sheffield Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria do tipo de brincadeiras entre alunos • Vigilância dos espaços • Reações eficazes aos comportamentos agressivos • Dinamização dos espaços • Reestruturação dos espaços com a ajuda de arquitetos
South Carolina Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma equipa coordenadora de prevenção do bullying – (<i>Bullying Prevention Coordinating Committee</i>), constituída por 6 a 8 elementos (o Diretor ou o Subdiretor, um docente representante de cada ano de escolaridade, um técnico dos serviços de psicologia e orientação vocacional, outros elementos do pessoal docente e não docente, bem como pais; esta equipa contou com o apoio de um consultor da universidade) • Avaliação da extensão dos comportamentos de <i>bullying</i> no seio da escola por via da aplicação do <i>Questionário Bully/Vítima de Dan Olweus</i> antes do início da aplicação do programa • Sensibilização/informação da população adulta da escola - sessões de formação destinadas a docentes e a não docentes a com base nos dados produzidos a partir da aplicação do questionário com o objetivo de sensibilizar os participantes para os problemas associados aos comportamentos de <i>bullying</i>, de analisar/discutir os componentes do programa e planear a sua implementação em cada uma das escolas • Dinamização de atividades para divulgação do programa de prevenção e de intervenção (sessões de formação, de assembleias de escola; utilização de meios audiovisuais; comemoração de dia alusivo ao tema – <i>Bully-Free Day</i>) • Mecanismos de supervisão do comportamento dos alunos (identificação dos pontos mais sensíveis da escola – <i>hotspots</i> – por via dos dados obtidos com os questionários; intensificação da vigilância dos espaços assinalados) • Códigos de conduta – elaboração de regras contra os comportamentos de <i>bullying</i> (a cargo da equipa coordenadora); divulgação das normas na escola e discussão com alunos; aplicação efetiva das regras • Reforço dos comportamentos prosociais dos alunos (sobretudo junto dos pares que evidenciam maiores fragilidades) • Envolvimento dos pais (sensibilização e informação dos encarregados de educação)
Steps to Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Política anti-bullying/código de conduta – desenvolvimento de política (incluindo uma definição de <i>bullying</i>, tipo de comportamentos abrangidos, consequências...) e de procedimentos a adotar para prevenir/combater os comportamentos de <i>bullying</i> (código disciplinar; formas eficazes de comunicação de incidentes) • Envolvimento da direção/clima de escola – papel relevante dos adultos na criação/promoção de laços afetivos com os alunos, de um ambiente de confiança mútua e de um clima favorável ao exercício da cidadania e da aprendizagem • Criação de equipa coordenadora – formação de um grupo reduzido de <i>líderes</i> (<i>School bullying prevention team</i>) que irá assumir as funções de coordenação e supervisão da implementação do programa na escola • Avaliação inicial/final dos níveis de <i>bullying</i> existentes na escola • Mecanismos de comunicação e de monitorização de comportamentos agressivos • Sensibilização/informação – compreender a natureza e as consequências dos comportamentos de <i>bullying</i>; sensibilizar a população adulta para a problemática • Mecanismos de supervisão – aumentar o envolvimento e os processos de supervisão dos adultos); identificação de espaços da escola que requerem maior supervisão por parte dos adultos
Toronto Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação/envolvimento da direção da escola e dos docentes para a necessidade de intervenção • Divulgação e discussão de informação sobre o <i>bullying</i> e suas consequências • Reforço da supervisão/vigilância nos espaços exteriores (recreios e campos de jogos) e nos corredores da escola • Apetrechamento dos espaços exteriores com novo equipamento • Desenvolvimento de códigos de conduta • Avaliação – aplicação de questionários • Realização de um dia dedicado à temática (<i>School Conference Day</i>)

Quadro n.º 50 Medidas/componentes ao nível do pessoal docente/não docente

Nome do programa	Medidas/componentes ao nível do pessoal docente/não docente
Beyond Bullying Program	<ul style="list-style-type: none"> • Formação – sessões de formação destinadas a pessoal docente/não docente sobre: <ul style="list-style-type: none"> – melhoria de gestão de relacionamentos – desenvolvimento de competências para identificar/resolver comportamentos de <i>bullying</i> – desenvolvimento de competências para promover relacionamentos saudáveis (estabelecer expectativas; modelação; atenção a comportamentos positivos; feedback descritivo; melhoramento do feedback; feedback corretivo; conversações estruturadas) – desenvolvimento de competências para lidar com o <i>bullying</i> e outros comportamentos disruptivos (micro-técnicas; manutenção de atenção; discussão de expectativas; controlo partilhado) • Apoio aos professores na melhoria das atividades a realizar na sala de aula
Bully Busters Program	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha de experiências e de materiais • Transmissão de informação sobre <i>bullying</i> e vitimização, intervenções recomendadas, estratégias de prevenção, técnicas de gestão do stress e atividades a desenvolver dentro da sala de aula • Distribuição a cada docente de um manual (<i>'A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders'</i>) contendo os sete módulos a abordar no decorrer dos workshops. O manual, que funciona como guião, inclui atividades e fichas de trabalho a trabalhar nas atividades letivas • Formação dos professores na modalidade de oficina de trabalho (<i>staff development training workshop</i>), cujos conteúdos abordam a transmissão de informação sobre os agressores e as vítimas, intervenções recomendadas, estratégias de prevenção, técnicas de gestão de <i>stress</i> e atividades implementar na sala de aula • Realização de três sessões de formação (com duas horas de duração) no início do ano letivo
Bully-Proofing Your School Program	<ul style="list-style-type: none"> • Formação – sessões de (in)formação destinadas (assuntos abordados: definição de <i>bullying</i>, características e papéis desempenhados pelo agressor, pela vítima e pelos <i>bystanders</i>; consequências a curto e longo prazo do <i>bullying</i>; dinâmicas em torno do <i>bullying</i> estilos de gestão de conflito mais eficazes para lidar com os principais atores) • Atitude vigilante/proativa – intervenção regular e consistente nas agressões por parte dos adultos
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização para a temática e para o papel decisivo que desempenham • Formação (onde foram abordados os seguintes pontos: definição de <i>bullying</i>; mitos associados à problemática; tipologias de <i>bullying</i>; perfis de vítimas e agressores; efeitos do <i>bullying</i>; desenvolvimento de políticas ao nível da escola; estratégias a implementar em contexto de sala de aula; formas de atuação em caso de ocorrência de agressões) • Ênfase na gestão da sala de aula e na existência de um clima de aula positivo • Coesão dos relacionamentos com os pais
Expect Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de formação ministrada aos elementos integrantes do projeto com o objetivo de os sensibilizar para a problemática e de modo a que possam responder eficazmente a incidentes de <i>bullying</i> • Sessões de formação ministradas a docentes e não docentes • Transmissão de informação sobre <i>bullying</i> e agressões sexuais • Implementação de estratégias para potenciar o respeito mútuo entre os alunos • Divulgação de metodologias para dinamização de atividades na sala • Implementação de métodos para fomentar a interdisciplinaridade
Friendly Schools Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de formação destinadas aos docentes com o objetivo de fornecer informação útil relativamente à temática, sobre como introduzir o tema nos <i>currícula</i> dos alunos e como gerir situações de conflitualidade entre os alunos • Distribuição de manuais aos professores como instrumento de auxílio para, por exemplo, dinamizar uma efetiva implementação das atividades/lições. As atividades procuram ser práticas e visam os interesses específicos de crianças que frequentam este nível de ensino. Apesar de estas atividades serem destinadas a alunos do 4.º e 5.º anos, algumas podem ser adaptadas a crianças mais novas. Os manuais incluem informação sobre: <ul style="list-style-type: none"> – a temática do <i>bullying</i>; – formas de bom relacionamento consigo próprio/com os outros; e

Nome do programa	Medidas/componentes ao nível do pessoal docente/não docente
Friendly Schools Program	<ul style="list-style-type: none"> – estratégias de cooperação com os pares. • Os professores frequentaram, ainda, sessões de formação (com uma duração de 6 horas) por parte dos dinamizadores do projeto, onde receberam informação: <ul style="list-style-type: none"> – sobre a natureza e os efeitos dos comportamentos de <i>bullying</i>; – de caráter prático – identificação de situações de <i>bullying</i>; formas de atuação; – sobre estratégias e atividades a implementar com os alunos em contexto de sala de aula;
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de formação • Não-aceitação de comportamentos de <i>bullying</i> entre os alunos • Promoção de relações e de atividades que favoreçam um clima positivo/seguro na sala de aula/escola • Implementação de medidas resolutivas para incentivar mudanças comportamentais nos alunos
P.E.A.C.E. Pack Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de formação/reuniões de trabalho para discussão de informação sobre o tema • Melhoramento da relação dos professores com os seus alunos, sobretudo no que diz respeito ao sentido de justiça dos primeiros • Fomento de relacionamentos mais afetivos e calorosos junto dos seus alunos, evitando situações de isolamento e de consequente vitimização • Os docentes devem – perante as vítimas, os agressores e os observadores – adotar uma postura não punitiva, embora manifestando repúdio pelas atitudes evidenciadas pelos agressores
Sheffield Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Sessão de sensibilização/informação – ‘<i>Dia de orientação</i>’ para apresentação e divulgação do projeto • Realização de reuniões de professores • Sessões de formação (informação sobre <i>bullying</i>, técnicas de avaliação, implementação de atividades) com a duração aproximada de 15 horas
South Carolina Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização e informação da população adulta das escolas (comemoração de dia alusivo ao tema – ‘<i>Bully-Free Day</i>’) • Sessões de formação destinadas a docentes e a não docentes a com base nos dados produzidos a partir da aplicação do questionário com o objetivo de sensibilizar os participantes para os problemas associados aos comportamentos de <i>bullying</i>, de analisar/discutir os componentes do programa e planear a sua implementação em cada uma das escolas
Steps to Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de formação destinadas a docentes e a não docentes (ministradas por formadores externos à escola – da ‘<i>Committee for Children</i>’) • Realização de reuniões periódicas com o intuito de acompanhar o processo de implementação do programa
Toronto Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissão de informação sobre a problemática do <i>bullying</i> • Sessões de formação destinadas a docentes para lidarem mais eficazmente com comportamentos de <i>bullying</i> dentro do espaço da sala de aula

Quadro n.º 51 Medidas/componentes ao nível dos pais/encarregados de educação

Nome do programa	Medidas/componentes ao nível dos pais/encarregados de educação
Beyond Bullying Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização e educação dos pais sobre como podem/devem contactar a escola caso os seus filhos se envolvam em situações de <i>bullying</i> • Solicitação do apoio/envolvimento dos pais • Prestação de apoio aos pais de alunos agressores ou vítimas de <i>bullying</i> • Transmissão de informação sobre <i>bullying</i>, nomeadamente sobre técnicas para o identificar
Bully Busters Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização/informação – manual destinado a pais/encarregados de educação – ‘<i>Helping Bullies, Victims, and Bystanders: A Parent’s Guide to Bully Busters</i>’
Bully-Proofing your School Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização/informação – distribuição de um guia de aconselhamento e de boletins informativos (<i>newsletters</i>) aos pais • Formação – realização de <i>workshops</i> • Prestação de apoio individualizado aos pais de alunos envolvidos em situações de agressão e/ou vitimação.
Donegal Primary Schools’ Antibullying Project	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização, informação e envolvimento dos pais – produção e distribuição de um desdobrável (<i>‘Bullying: What parents need to know’</i>) a todos os pais contendo informação sobre: a natureza e prevalência do <i>bullying</i>; os tipos de <i>bullying</i>; as causas do <i>bullying</i>; os efeitos do <i>bullying</i>; e as formas como lidar com incidentes de <i>bullying</i> • Prestação de apoio – aconselhamento sobre como podem/devem aumentar a autoestima dos seus filhos • Informação complementada através da realização de reuniões regulares com os pais
Expect Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização – solicitação do envolvimento dos pais no projeto e nos objetivos preconizados pelo mesmo • (In)formação – sessões de esclarecimento e de formação sobre: o conteúdo e metodologias do projeto; estratégias de apoio aos filhos que venham a envolver-se em situações de <i>bullying</i> (na qualidade de agressores, de vítimas ou de observadores); recursos disponibilizados pela escola e pela comunidade local para combaterem este tipo de comportamentos
Friendly Schools Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização dos pais para a temática e, conseqüentes, repercussões do <i>bullying</i> • Dinamização de atividades a implementar em casa em articulação com as atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula • Distribuição de caderno informativo (<i>newsletter</i>) abrangendo 16 competências básicas (8 para cada um dos anos letivos objeto de intervenção) com o intuito de fornecer informação (retirada de estudos realizados) sobre <i>bullying</i> e, por outro lado, transmitir conselhos sobre procedimentos a adotar no caso dos seus filhos se encontrarem envolvidos em situações de agressão – na qualidade de vítimas ou agressores • Representação na equipa de coordenação
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização/informação e envolvimento dos pais/encarregados de educação –envio regular de cartas • Realização de reuniões
P.E.A.C.E. Pack Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização/informação – realização de reuniões com professores, alunos e pais para divulgação e discussão partilhada de informação sobre o <i>bullying</i> (tipos, sinais de alerta e conseqüências para as vítimas) • Envolvimento/colaboração dos pais de alunos agressores e vítimas na procura de soluções; • Representação na equipa de coordenação
Sheffield Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização/informação – comunicação regular entre escola e família; transmissão de informação sobre o <i>bullying</i> e as suas conseqüências; exibição de peças de teatro alusivas ao tema • Monitorização voluntária dos espaços exteriores
South Carolina Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização/informação e envolvimento dos pais/encarregados de educação; • Contatos diretos com os pais dos alunos envolvidos nas agressões; • Representação na equipa de coordenação
Steps to Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização/informação e envolvimento – apresentação do programa aos pais (reuniões)

Nome do programa	Medidas/componentes ao nível dos pais/encarregados de educação
Steps to Respect Program	com pais) <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização dos pais para a problemática e para o seu envolvimento no processo de aprendizagem dos seus filhos • Contato direto dos pais dos alunos envolvidos em situações de agressão
Toronto Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização para o <i>bullying</i> e suas consequências • Informação sobre a implementação do programa • Encorajamento dos pais para que dialoguem com os seus filhos acerca do <i>bullying</i> e para que estejam atentos a possíveis sinais de vitimação • Informação dos pais dos alunos agressores acerca dos seus comportamentos e solicitação do seu apoio na resolução dessas condutas • Contacto com os pais dos alunos vitimados no sentido de solicitar o seu apoio na denúncia de situações de agressão e solicitação do seu apoio aos seus educandos • Realização de reuniões com/de pais • Distribuição de boletins informativos (<i>newsletters</i>)

Quadro n.º 52 Medidas/componentes ao nível da comunidade

Nome do programa	Medidas/componentes ao nível da comunidade
Bully-Proofing your School Program	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento público de comportamentos comunitários exemplares
South Carolina Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação do programa (realização de reuniões com alguns líderes comunitários para apresentar/discutir aspetos do programa de prevenção; divulgação do programa nos meios de comunicação locais) • Envolvimento da comunidade local nos esforços de prevenção/intervenção do <i>bullying</i> (solicitação de apoios materiais para a concretização de algumas atividades) • Envolvimento da comunidade local nas atividades desenvolvidas ao nível da escola

- Medidas implementadas ao nível da sala de aula (nível meso) – quadro n.º 53:

- a **sensibilização, consciencialização e informação** das crianças e dos jovens (sendo os assuntos abordados comumente relacionados com: a definição de *bullying*; os diferentes tipos de agressão; os sinais de alerta; as consequências das agressões; as características e os papéis a desempenhar pelo agressor, pela vítima e pelos *bystanders* – recorrendo a múltiplas estratégias – e à utilização de material diverso – leitura e análise de textos, visionamento de vídeos, dramatização/simulação de cenários, afixação de cartazes;

- a **discussão, definição e aplicação de regras** mediante o reforço do(s) código(s) de conduta estipulado(s) para a escola (*Bully Busters Program, Donegal Primary Schools' Antibullying Project, Kia Kaha Anti-bullying Programme, Sheffield Anti-bullying Programme, South Carolina Programme, Toronto Anti-bullying Programme*); registe-se, a este propósito, que não obstante a firmeza da mensagem condenando de modo inequívoco tais comportamentos, atribui-se preferência pelas abordagens disciplinares não coercivas;

- a incidência na **formação** (*Beyond Bullying Program, Bully Busters Program, Bully-Proofing Your School, Expect Respect Program, Friendly Schools Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, Sheffield Anti-bullying Programme, Steps to Respect Program*) e no **desenvolvimento de competências e de estratégias** que visam reforçar as relações interpessoais e sociais dos jovens para que estejam capacitados para lidar de forma mais assertiva com os comportamentos agressivos vivenciados ou testemunhados, encorajando-se, por esse motivo, as posturas mais proativas por parte das testemunhas (incutindo-se a liderança de pares);

- a criação de condições para a promoção de um **clima de sala de aula positivo** (*Bully-Proofing Your School Program, Donegal Primary Schools' Antibullying Project, P.E.A.C.E. Pack Program, Sheffield Anti-bullying Programme, Steps to Respect Program, Toronto Anti-bullying Programme*) incentivando o estímulo ao desenvolvimento de relações saudáveis entre pares, do reforço dos laços afetivos e do espírito de grupo;

- a dinamização de **espaços de discussão** e de partilha aberta de experiências e de pontos de vista pessoais recorrendo, por exemplo, à realização regular de assembleias de turma – *Bully-Proofing Your School Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, P.E.A.C.E. Pack Program, Sheffield Anti-bullying Programme* (neste caso, privilegiando os 'círculos de qualidade e de amigos'), *South Carolina Programme, Steps to Respect Program, Toronto Anti-bullying Programme*, tratando-se, neste particular, de uma oportunidade para colocar os jovens frente-a-frente e assim discutirem assuntos relacionados com a vida dos elementos da turma;

- a introdução da temática nas **atividades curriculares**, promovendo desta forma a articulação com os conteúdos programáticos a lecionar por cada uma das disciplinas.

Quadro n.º 53 Medidas/componentes ao nível da sala de aula

Nome do programa	Medidas/componentes ao nível da sala de aula
Beyond Bullying Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização/consciencialização/formação – afixação de cartazes nas salas de aula (ver quadro n.º 54)
Bully Busters Program	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão e elaboração partilhada de regras/códigos de conduta relacionados com comportamentos de <i>bullying</i> • Aplicação coerente dessas mesmas regras • Desenvolvimento de competências sociais e relacionais • Promoção de abordagens de resolução de problemas • Formação – realização de três sessões (com duas horas de duração) no início do ano letivo. Cada sessão de trabalho englobava uma vertente teórica e outra experimental. Depois de cada oficina de trabalho, os professores partilharam o que aprenderam com os seus alunos, implementando, para tal, as atividades no contexto da sala de aula. Existem mais de 50 (cinquenta) atividades que são fornecidas aos professores, que selecionam aquelas que consideram ser as mais apropriadas aos seus alunos.
Bully-Proofing your School Program	<ul style="list-style-type: none"> • (In)formação – realização de sessões em seis lições (assuntos abordados: definição de <i>bullying</i>; características e papéis desempenhados pelo agressor, pela vítima e pelos <i>bystanders</i>; • desenvolvimento de competências e de técnicas para lidar com comportamentos agressivos, para resistir a situações de vitimação e para apoiar alunos vítimas de agressão; a importância dos afetos nas relações entre pares) • Encorajamento dos alunos – promoção de uma cultura de escola positiva na qual a ‘maioria silenciosa’ ou os observadores (<i>bystanders</i>) se transforma numa ‘maioria preocupada’ (de alunos que não aceitam comportamentos de <i>bullying</i> e que protegem os seus pares)
Donegal Primary Schools’ Antibullying Project	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização/informação dos jovens para a problemática do <i>bullying</i> • Criação de clima de sala de aula positivo que não aceite quaisquer comportamentos de <i>bullying</i>/potenciação de laços afetivos entre todos os elementos da turma • Desenvolvimento de códigos de conduta • Incentivo à liderança de pares • Utilização de abordagens disciplinares não coercivas junto dos alunos agressores
Expect Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização e informação acerca do <i>bullying</i> e das agressões sexuais (distinção entre brincadeiras e atos dolorosos; tipos de agressão) • Formação – desenvolvimento de competências nas crianças e jovens para poderem responder a qualquer forma de agressão por parte dos pares • Encorajamento dos alunos a agirem, na qualidade de observadores (<i>bystanders</i>), de forma proactiva a episódios de <i>bullying</i> e de agressão sexual, contribuindo, por este meio, para uma redução na sua aceitação social
Friendly Schools Program	<ul style="list-style-type: none"> • Ver quadro n.º 54
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização e informação dos alunos sobre o <i>bullying</i> (transmissão de informação som base em dados factuais sobre a problemática) • Discussão, elaboração e aplicação de regras de conduta • Discussão e partilha de experiências • Formação – aprendizagem de estratégias de resposta a situações de <i>bullying</i> • Desenvolvimento de competências comportamentais, relacionais e sociais.
P.E.A.C.E. Pack Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sessões de trabalho com todos os elementos que indiretamente influenciam os comportamentos de vítimas e agressores – pares/observadores • Realização de reuniões com professores, alunos e pais para divulgação e discussão partilhada de informação sobre o <i>bullying</i> (tipos, sinais de alerta e consequências para as vítimas) • Fomento, por parte dos professores, de relacionamentos mais afetivos e calorosos junto dos seus alunos, evitando situações de isolamento e de conseqüente vitimação • Inclusão de atividades no currículo dos alunos (sobretudo ao nível do ensino primário) • Difusão de informação continuada que promova a coesão social dos alunos no seio da turma e no contexto da escola, em geral

Nome do programa	Medidas/componentes ao nível da sala de aula
Sheffield Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão e elaboração de regras para prevenir e combater comportamentos de <i>bullying</i> • Sensibilização e informação – concretizada através: do visionamento de vídeos (<i>'The Trouble with Tom'</i> – ensino primário; <i>Sticks and Stones</i> – ensino secundário), de peças de teatro (<i>'Only Playing, Miss'</i>); da realização/dinamização de workshops de formação e dramatizações; da leitura / análise de excertos de textos (<i>'The Heartstone Odyssey'</i>) • Desenvolvimento de competências/promoção de valores – trabalho de grupo cooperativo • Realização de 'círculos de qualidade' (<i>'Quality Circles'</i>), 'círculos de amigos' (<i>'Circles of Friends'</i>)
South Carolina Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de assembleias de turma com regularidade para abordar questões relacionadas com <i>bullying</i> (natureza e prevalência das agressões na própria escola; consequências das ofensas; as normas da escola para prevenir e combater o fenómeno; as sanções previstas para os alunos prevaricadores) e com as relações entre pares • Reforço e valorização dos comportamentos prosociais • Diversificação das metodologias pedagógicas utilizadas pelos professores (visionamento de vídeos; dramatizações; leitura e produção de textos – escrita criativa)
Steps to Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoramento da qualidade das relações entre alunos • Redução dos riscos potenciadores de situações de vitimação • Identificação, relato e rejeição quaisquer comportamentos de <i>bullying</i> • Desenvolvimento de competências de amizade e de regulação de emoções • Identificação (e conseqüente discussão) sobre os diferentes tipos de <i>bullying</i> (direto, indireto e sexual) • Ensino de estratégias de prevenção • Dinamização de sessões de discussão em grupo entre os alunos • Promoção de comportamentos de entreajuda e de relações salutareis entre alunos (amizade, solidariedade, tolerância, afeto)
Toronto Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança das atitudes e dos comportamentos dos alunos em relação ao <i>bullying</i> • Discussão e elaboração de regras/códigos de conduta relacionados com comportamentos de <i>bullying</i> • Desenvolvimento de competências nas crianças e jovens para ouvirem os seus pares de modo respeitoso, tolerante e cooperativo • Promoção de relações saudáveis entre alunos • Desenvolvimento de competências nas crianças e jovens para gerirem conflitos que ocorram nos recreios e nos campos de jogos • Sessões de discussão – oportunidade para que os alunos discutam questões respeitantes aos seus relacionamentos com os seus pares

- Medidas implementadas ao nível do aluno (nível micro) – quadro n.º 54:
 - o **acompanhamento de alunos** agressores e vitimados, sobretudo do grupo de jovens que são simultaneamente vítimas e/ou agressoras por via da transmissão de **apoio emocional** **aconselhamento** prático;
 - o acompanhamento mais próximo destes alunos por parte dos serviços especializados da escola;
 - o **desenvolvimento** e/ou **reforço de competências pessoais, sociais e relacionais**, concretizado nomeadamente através da elevação dos índices de segurança, confiança e assertividade (no caso dos alunos visados pelas agressões) ou do controlo emocional, da capacidade para ouvir os outros e aceitar opiniões diferentes, tolerância (para os agressores);
 - o trabalho com o grupo de (potenciais) observadores, em que são incutidos e incentivados os **comportamentos proativos** para que possa ser prestado apoio aos colegas que se virem envolvidos em episódios de agressão;
 - o incentivo à **comunicação das agressões** (tanto da parte das vítimas como da dos testemunhas) a outros elementos (aos pares, mas sobretudo aos adultos da escola ou da família), bem como o estímulo para estes jovens possam sentir um maior à-vontade para falar sobre o tema;
 - a promoção de sessões de **mediação** levadas a cabo por professores ou alunos (nomeadamente no caso dos mais velhos) e o treino dos alunos na implementação de essas estratégias de mediação;
 - a adoção de **abordagens resolutivas** dos problemas;
 - a promoção de **interações positivas** entre os jovens nos espaços exteriores das escolas (zonas de lazer ou destinadas à prática desportiva).

Como referimos no ponto 4.1.7., em alguns programas não é observável uma clara distinção entre as medidas implementadas ao nível da sala de aula e as que são destinadas à maior dos jovens.

Quadro n.º 54 Medidas/componentes ao nível dos alunos

Nome do programa	Medidas/componentes ao nível dos alunos
Beyond Bullying Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização/consciencialização/formação dos alunos sobre o <i>bullying</i> e as suas consequências • Acompanhamento de alunos vitimados ou agressores • Prestação de apoio aos alunos que intervêm em situações de <i>bullying</i>
Bully Busters Program	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências sociais e relacionais • Promoção de abordagens de resolução de problemas
Bully-Proofing your School Program	<ul style="list-style-type: none"> • Formação – ensino de estratégias individuais que possam ser utilizadas em diferentes contextos de agressão; desenvolvimento de cinco técnicas que podem ser utilizadas pelos alunos para prestar apoio a outros estudantes vítimas de <i>bullying</i> (<i>CARES – Creative problem-solving; Adult Help; Relate and join; Empathy; Stand up</i>) • Formação – sessões destinadas aos alunos (sete aulas de 30 a 45 minutos uma vez por semana) • Reconhecimento e valorização de comportamentos exemplares evidenciados por alunos; • Realização semanal de assembleias de turma • Realização de trabalho individual com alunos agressores e vítimas • Trabalho realizado com os alunos observadores (<i>bystanders</i>)
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de comportamentos proativos, em que os alunos prestam apoio a colegas que sejam vítimas de agressão • Incentivo à comunicação de agressões de que tenham sido alvos
Expect Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Ver quadro n.º 53
Friendly Schools Program	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização, formação e apoio – inclusão, no currículo dos alunos, de 9 atividades por ano letivo. As atividades são desenvolvidas por professores devidamente formados para o efeito em 3 blocos (módulos) de 3 lições com a duração individual de 60 minutos a serem ministradas em cada um dos 3 períodos. Estas atividades visam: <ul style="list-style-type: none"> – identificar comportamentos de <i>bullying</i>; – sensibilizar/consciencializar os alunos para os comportamentos de <i>bullying</i> e para as consequências inaceitáveis; – ajudar os alunos a adotarem posturas assertivas e a falarem com os seus professores e pais sobre estes comportamentos; e – promover uma atitude de desencorajamento de comportamentos de <i>bullying</i> junto de alunos e de adultos
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Ver quadro n.º 53
P.E.A.C.E. Pack Program	<ul style="list-style-type: none"> • Prestação de apoio aos alunos diretamente envolvidos nas agressões – vítimas e agressores • Implementação de medidas suplementares, visando especificamente os alunos agressores • Transmissão de apoio emocional e de aconselhamento prático aos alunos agressores e vitimados, sobretudo ao grupo de jovens que são simultaneamente vítimas e agressoras (<i>bully-victims</i>) • Para os alunos com mais de nove anos, são sugeridas diversas abordagens (Método de Pikas, No Blame Approach, sessões de aconselhamento) que, embora reconhecendo que os agressores são responsabilizados pelos seus atos e pelos efeitos causados nas vítimas, procuram resolver o problema em vez de punir os sujeitos • Mediação de pares (sobretudo a partir da adolescência) – formação de alunos para que estes ajudem os seus pares a negociar numa situação de conflito; esta estratégia pode ser mais bem-sucedida do que um envolvimento por parte dos professores; a seleção, o treino e a supervisão dos mediadores deve ser feita com cuidado de modo a que o impacto da sua intervenção não seja negativo
Sheffield Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho direto com os alunos agressores e vitimados • Sessões de aconselhamento de pares (<i>Peer Counselling</i>) • Desenvolvimento de competências – treino de assertividade para as vítimas

Nome do programa	Medidas/componentes ao nível dos alunos
Sheffield Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação do Método de Pikas (<i>'Pikas Method'</i>) • Sessões de mediação levadas a cabo por alunos ou adultos • Dinamização de 'Tribunais de Escola' (<i>'School Tribunals'</i>)
South Carolina Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenção junto dos discentes diretamente envolvidos em situações de bullying (pôr fim ao comportamento dos agressores; proteger os alunos vitimados; desenvolver/reforçar as competências sociais e relacionais) • Contatos com os pais dos alunos envolvidos nas agressões • Desenvolvimento de planos de segurança para os jovens vítimas de <i>bullying</i> crónico • Envolvimento de serviços especializados de saúde mental nos casos mais graves
Steps to Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Treino e acompanhamento de alunos envolvidos em situações de <i>bullying</i> • Formação/preparação dos alunos ao nível dos "Four-A Responses" (<i>affirm behaviour, ask questions, assess immediate safety, act</i>)
Toronto Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de interações positivas entre alunos nos espaços exteriores • Encorajamento das vítimas para falarem sobre as agressões de que foram vítimas e manifestação da intenção da escola em acompanhar de perto os seus casos • Transmissão aos agressores a não-aceitação dos seus comportamentos e reiteração de castigos a aplicar

Nome do programa	Escola (nível macro)										Sala de aula (nível meso)						Aluno (nível micro)					
	Elaboração/aplicação de política anti-bullying	Envolvimento do diretor ou da direção	Criação de equipa coordenadora	Avaliação - aplicação de questionários	Promoção de clima de escola positivo	Sensibilização da comunidade escolar	Transmissão/divulgação de informação	Reforço dos códigos de conduta	Registo/monitorização de incidentes	Supervisão/vigilância ou arranjo de espaços	Docentes/não docentes			Pais/encarregados de educação			Sensibilização/informação	Atividades curriculares	Desenvolvimento de competências	Definição/reforço de regras de conduta	Trabalho com vítimas e agressores	Trabalho com observadores
											Sessões de formação	Reuniões de trabalho	Transmissão de informação	Sessões de formação	Transmissão de informação	Prestação de apoio						
Beyond Bullying Program	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●	—	●	●
Bully Busters Program	—	●	●	●	●	●	●	—	—	—	●	—	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●
Bully-Proofing your School Program	●	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●	—	●	—	●	—	●	●	●	—	●	●
Donegal Primary Schools' Project	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●	●	—	●	●	●	●	●	●
Expect Respect Program	●	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●	—	●	●	●	●	●	●	●	—	●	●
Friendly Schools Program	●	●	●	●	●	●	●	—	—	—	●	—	●	—	●	●	●	●	●	—	—	●
Kia Kaha Anti-bullying Programme	●	●	●	●	●	●	●	—	—	—	●	—	●	—	●	—	●	●	●	●	—	●
P.E.A.C.E. Pack Program	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●	●	●	●	●	—	●	●
Sheffield Anti-bullying Programme	●	●	—	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●	●	●	●	●	●
South Carolina Programme	—	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	—	—	—	●	—	●	—	●	●	●	●
Steps to Respect Program	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●	●	●	—	●	●
Toronto Anti-bullying Programme	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	—	●	●	—	—	●	●	●	●

4.1.11. Materiais de apoio aos programas

Todos os programas analisados apresentam uma diversidade de recursos materiais que visam auxiliar os estabelecimentos de ensino (direções, equipas de coordenação, alunos, docentes ou pais) na eficaz concretização das medidas, especialmente tendo em conta a especificidade dos seus mais diversos componentes (ver quadros n.º 56 e 57). Outro dos objetivos pretendidos com a introdução de tais materiais remete para uma forma de procurar motivar e de envolver de modo mais entusiástico todos os elementos da comunidade escolar. Servem ainda para validar e *materializar* simultaneamente a relevância e a complexidade da problemática e para igualmente enfatizar o papel que cada um dos sujeitos pode assumir no âmbito da intervenção. No caso particular dos recursos a utilizar em contexto de sala de aula com os alunos, estes facilitam ainda a diversificação das abordagens tornando-as mais positivas, atrativas, lúdicas e apropriadas à melhor exploração das competências das crianças e jovens. Merecem a nossa especial atenção nesta vertente:

- Os *manuais de apoio* (existentes na quase totalidade dos programas à exceção do *Toronto Anti-bullying Programme*), que surgem como instrumentos de suporte prático destinados prioritariamente aos professores, contendo na maior parte das situações um resumo de informação de carácter utilitário sobre a problemática do *bullying* (onde se inclui, por exemplo, alguma revisão da literatura, sinais de alerta para os quais os educadores devem estar atentos, sugestões de procedimentos a adotar, indicação de bibliografia ou sítios na Internet de interesse ou até uma descrição do programa aplicado na escola). Existem, por outro lado, alguns *manuais* concebidos especificamente para as equipas coordenadoras (casos do *Beyond Bullying Program*, *Donegal Primary Schools' Project*, *Expect Respect Program*, *Friendly Schools Program*) em formato de guião e contendo instruções detalhadas sobre os procedimentos a seguir na aplicação do programa, para as direções das escolas (*Bully-Proofing Your School Programme* e *Sheffield Anti-bullying Programme*) ou até para os pais/encarregados de educação (*Bully Busters Program*, *Bully-Proofing Your School Programme*, *Friendly Schools Program*, *Sheffield Anti-bullying Programme* e *Steps to Respect Program*).

- Os *cadernos de atividades* (*Beyond Bullying Program*, *Friendly Schools Program*, *Kia Kaha Anti-bullying Programme*, *P.E.A.C.E. Pack Program*, *Sheffield Anti-bullying Programme*, *South Carolina Programme*), recursos apresentando identicamente um formato de cariz essencialmente prático (em muitos casos, compostos por fichas individuais) e destinados a auxiliar o trabalho dos docentes em contexto de sala de aula. Destaca-se, neste âmbito, a inclusão de exemplares de *planos de aula*, de *estratégias*, de *atividades*, de *exercícios* e de *recursos* que podem ser utilizados no terreno com os alunos para cumprir os objetivos nucleares das intervenções.

- O material de apoio à elaboração da **política anti-bullying** da instituição ou mesmo a versão integral do próprio documento (*Beyond Bullying Program*, *P.E.A.C.E. Pack Program*, *Sheffield Anti-bullying Programme*).

- Os **recursos audiovisuais e multimédia** (que se encontram contemplados na maior parte dos programas à exceção do *Toronto Anti-bullying Programme*) assumem uma especial relevância neste particular e afiguram-se como materiais de suporte predominantemente interativos utilizados com o claro intuito de motivar e de mobilizar os jovens de modo mais ativo (sabendo da sua natural adesão às TICs). Noutros contextos, servem complementarmente de pretexto para promover a reflexão e a discussão partilhada de experiências entre os alunos ou até para ilustrar e/ou simular modos práticos de como os sujeitos devem lidar de modo assertivo com determinadas situações de vitimação. Destacam-se os *vídeos* (*Bully-Proofing Your School Programme*, *Donegal Primary Schools' Antibullying Project*, *Expect Respect Program*, *Sheffield Anti-bullying Programme*; no *Beyond Bullying Program*, com a transmissão de testemunhos reais recorrendo a figuras públicas da área do desporto; no caso do *Kia Kaha Anti-bullying Programme*, produzido com recurso a atores profissionais e reproduzindo cinco cenários de *bullying*; *P.E.A.C.E. Pack Program* com um suporte prático, escrito e produzido por alunos do Ensino Secundário destinado à promoção de discussão sobre como lidar com situações de *bullying* na escola; no *South Carolina Programme*, o recurso – vídeo que apresenta testemunhos de alunos – foi desenvolvido e produzido por um canal de televisão local com a colaboração de Dan Olweus; *Steps to Respect Program*, com *filmes* partilhando experiências sobre *bullying* vivenciadas por terceiros); *CD-ROMs* (no *Beyond Bullying Program*, destinado especificamente aos pais; no *Bully Busters Program*, agrupando em formato *PDF – portable document format* – todos os materiais reproduzíveis e de todas as fichas destinadas ao trabalho a desenvolver com os alunos; no *Expect Respect Program*; no *Friendly Schools Program* – com o título ‘*Bringing the Program Alive*’, e no *Sheffield Anti-bullying Programme*).

- O **material informativo diverso** mais convencional, nomeadamente na modalidade de *brochuras*, *boletins informativos* ou *desdobráveis* (em alguns casos, inserido nas publicações já existentes da escola) destinado à comunidade escolar no seu todo – com o duplo objetivo de informar e sensibilizar, mas sobretudo dirigido às famílias dos estudantes (casos do *Beyond Bullying Program*, *Donegal Primary Schools' Antibullying Project*, *Kia Kaha Anti-bullying Programme*, *Toronto Anti-bullying Programme*).

- O **material de divulgação** do próprio programa ou então contendo mensagens (alguns em formato de *slogans*) apelativas de sensibilização através da *afixação de cartazes* nas salas de aula ou na escola (*Beyond Bullying Program*, *Bully-Proofing Your School Programme*, *Friendly Schools Program*, *Kia Kaha Anti-bullying Programme*, *Steps to Respect Program*).

- Alguns programas incluem na sua relação de material de apoio exemplares de **questionários** que podem e devem ser implementados para proceder à avaliação dos níveis de agressão na escola (*Friendly Schools Program, Sheffield Anti-bullying Programme, South Carolina Programme*).

- No caso dos dois programas mais antigos (*Sheffield Anti-bullying Programme* e *Toronto Anti-bullying Programme*), refira-se a aposta feita na **redefinição e requalificação dos espaços e dos equipamentos** de recreios ou de campos de jogos mediante a aquisição de novo material por forma a promover interações mais saudáveis entre os jovens.

Vimos no ponto 4.1.1. que alguns programas reúnem intencionalmente estes materiais em **formato de ‘pacote’ ou ‘kit’** (*Donegal Primary Schools’ Antbullying Project, Expect Respect Program, Friendly Schools Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, P.E.A.C.E. Pack Program, Sheffield Anti-bullying Programme, Steps to Respect Program*) estratégia que, para além da vertente mais comercial, visa transmitir como vimos a ideia de disponibilização da solução integral e eficaz para o problema.

Por fim, saliente-se novamente os programas que dispõem igualmente de um **sítio próprio na Internet** como ferramenta de suporte e de consolidação da iniciativa (*Bully-Proofing Your School Program, Expect Respect Program, Friendly Schools Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, P.E.A.C.E. Pack Program, Steps to Respect Program*), onde se procede à disponibilização de informação sobre a temática em geral, do historial do programa, dos princípios teóricos que estão na origem da sua conceção e sobre as virtudes que o mesmo apresenta. Para além desta vertente mais informativa, contemplam igualmente um lado mais comercial, permitindo aos interessados a aquisição de diverso material *online*.

Quadro n.º 56 Materiais de apoio aos programas

Nome do programa	Materiais de apoio
Beyond Bullying Program	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplar da política anti-bullying da escola, contendo definições de <i>bullying</i> e as abordagens que a escola deverá ter relativamente a tais comportamentos; inclui ainda os direitos e deveres de todos os elementos da comunidade escolar face à problemática em causa • Manual de apoio: <ul style="list-style-type: none"> – à Equipa Consultiva (<i>‘Consulting Team Member’s Handbook’</i>) – contendo uma extensa revisão da literatura e outro material para ministrar a formação aos demais docentes da escola (estratégias e atividades do BBP; acetatos, apresentações em suporte <i>PowerPoint</i>, notas informativas, vídeos), aconselhamento – a docentes – <i>‘Manual do Professor’</i> – (<i>‘Teacher’s Handbook’</i>) contendo igualmente revisão da literatura sobre <i>bullying</i>; uma síntese do BBP; descritivo das atividades do programa; estratégias, exercícios e referências bibliográficas • Atividades destinadas a alunos para 3 lições • Brochuras (de 14 páginas) e suporte vídeo (<i>‘On The Couch’</i>) destinado a alunos; • Diverso material informativo, incluindo brochura, newsletters, vídeos e CD-ROM, destinada a pais • Inclusão de muito do material informativo nos meios de divulgação do próprio estabelecimento de ensino • Cartazes com os princípios orientadores do programa para afixação nas salas de aula
Bully Busters Program	<ul style="list-style-type: none"> • Manual destinado: <ul style="list-style-type: none"> – a docentes – <i>‘A Teacher’s Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders’</i> para cada um dos grupos – Pré-primário – 5.º ano (Elementary Schools); 6.º ao 8.º ano (Middle Schools) – a pais/encarregados de educação – <i>‘Helping Bullies, Victims, and Bystanders: A Parent’s Guide to Bully Busters’</i> • CD-ROM ‘Bully Busters’ (inclui PDFs de todos os materiais reproduzíveis e de todas as fichas destinadas aos alunos que se encontram no manual do professor). • Flyers promocionais do programa destinados aos docentes
Bully-Proofing Your School Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Guias/manuais destinados: <ul style="list-style-type: none"> – às direções das escolas – <i>‘Bully-Proofing Your School – Administrator’s Guide to Staff Development in Elementary Schools’</i> (Garrity et al.); <i>‘Bully-Proofing for High Schools – Program Implementation Guide Book’</i> (McDonald & Stoker) – aos docentes – <i>‘Bully-Proofing Your School – Teacher’s Manual and Lesson Plans for Elementary Schools’</i> (Garrity et al.); <i>‘BPYS – A Comprehensive Approach for Middle Schools’</i> (Bonds & Stoker); <i>‘Bully-Proofing for High Schools – Student Curriculum’</i> (McDonald & Stoker); – a trabalhar com alunos agressores e vítimas – <i>‘Bully-Proofing Your School – Working With Victims and Bullies in Elementary Schools’</i> (Garrity et al.) – a pais – <i>‘Bully-Proofing Your Child – A Parent’s Guide’</i> (Garrity et al.); • Brochuras e posters destinados a alunos/turmas • Livros, vídeos e filmes destinados a docentes, alunos e pais • Boletins informativos
Donegal Primary Schools’ Antibullying Project	<ul style="list-style-type: none"> • Pacote com recursos para professores coordenadores do projeto (<i>‘Teachers’ Resource Pack’</i>) • Manuais e vídeos destinados docentes e alunos (adaptados às respetivas idades) • Desdobrável (<i>‘Bullying: What parents need to know’</i>)
Expect Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Manual de recursos <i>‘Bullyproof’</i>, contendo material de leitura e atividades sobre <i>bullying</i>, assédio sexual e violência doméstica (destinado aos conselheiros da escola) • Adaptação do manual intitulado <i>‘Bullyproof: a teachers’ guide on teasing and bullying for use with fourth and fifth grade students’</i> • CD-ROM e vídeo • Kits sobre <i>bullying</i>, agressões sexuais e violência doméstica destinados aos serviços de apoio

Nome do programa	Materiais de apoio
Friendly Schools Program	<ul style="list-style-type: none"> • Pacote destinado a toda a comunidade escolar – ‘<i>Friendly Schools and Families Whole-school Pack</i>’ – que inclui: <ul style="list-style-type: none"> – um manual destinado à comissão – ‘<i>Friendly Schools & Families Team Handbook</i>’ – ‘<i>Making it work</i>’ – 5 manuais – ‘<i>Classroom Teaching and Learning Handbook</i>’ – Levels 1, 2, 3, 4, 5 – manuais contendo estratégias que visam melhorar as competências sociais dos alunos e ajudar na redução dos níveis de <i>bullying</i> – um CD ROM – ‘<i>Bringing the Program Alive</i>’ – um caderno informativo destinado a pais – ‘<i>Friendly Families</i>’ • Pacote destinado à sala de aula – ‘<i>The Classroom Pack</i>’ – que inclui: <ul style="list-style-type: none"> – livros de atividades para alunos – 11 posters – questionários para serem preenchidos pela comunidade educativa em geral, por docentes, por pais (e cuja aplicação compete à equipa coordenadora do projeto)
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Kit “Kia Kaha” (em formato de caixa), distribuído gratuitamente às escolas e composto pelos seguintes recursos: <ul style="list-style-type: none"> – um vídeo (com duração de 14 minutos) – produzido com recurso a atores profissionais, reproduz cinco cenários de <i>bullying</i> intercalados com questões colocadas aos alunos para reflexão; o vídeo serve de pretexto para iniciar a discussão em torno do que está a acontecer e do que deve ser feito; – um guião ‘<i>Kia Kaha in Your School – a working booklet</i>’ – apresenta uma perspetiva global do programa (indicações respeitantes à organização da campanha anti-<i>bullying</i>, nomeadamente no que diz respeito à execução das oito fases) bem como orientações sobre a planificação e implementação das aulas (sugestão de atividades e exercícios) – panfletos explicativos destinados aos pais / encarregados de educação procurando, por esta via, envolver a comunidade na implementação do programa – cartas com imagens – cartazes – caixa de relato de ocorrências
P.E.A.C.E. Pack Program	<ul style="list-style-type: none"> • Pacote P.E.A.C.E. (<i>The P.E.A.C.E. Pack</i>) composto pelos seguintes recursos: <ul style="list-style-type: none"> – caderno composto por 24 páginas (contém informação sobre <i>bullying</i> e consequências que produz na escola, pormenores sobre alguns dos efeitos produzidos pelo programa, bem como uma listagem de recursos passíveis de serem fotocopiados e utilizados em seminários, encontros ou conferências) – 14 fichas de trabalho sobre a implementação do programa (contém ideias práticas para construção da política global de escola, planos de aula para abordar temáticas relacionadas com o <i>bullying</i>, pormenores sobre intervenções aplicadas a agressores e vítimas e dicas sobre como envolver os pais nos programas de combate ao <i>bullying</i>) – DVD (vídeo) “<i>Coping with Bullying: What would you do?</i>” – suporte prático, escrito e produzido por alunos do Ensino Secundário destinado à promoção de discussão sobre como lidar com situações de <i>bullying</i> na escola
Sheffield Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Pacote anti-<i>bullying</i> ‘<i>Don’t Suffer in Silence</i>’ que inclui: <ul style="list-style-type: none"> – vídeo de suporte (Smith, 2000) – vídeos com filmes (‘<i>The Trouble with Tom</i>’ – ensino primário; <i>Sticks and Stones</i> – ensino secundário) e peças de teatro (‘<i>The Heartstone Odyssey</i>’), acompanhados de manuais com atividades <ul style="list-style-type: none"> – Cd-ROMs – Livros – Questionários
South Carolina Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Versão adaptada do Questionário Bully/Vítima de Dan Olweus • Relatórios anuais com os dados recolhidos na sequência da aplicação dos questionários; • Livro <i>Bullying at school: What we know and what we can do</i> (Olweus, 2005) • Vídeo intitulado <i>Bullying</i> (duração de 11 minutos) – desenvolvido e produzido por um canal de televisão local com a colaboração de Dan Olweus; o vídeo apresenta testemunhos de alunos; recurso utilizado para iniciar momentos de discussão

Nome do programa	Materiais de apoio
South Carolina Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Guião do Professor (<i>'Teacher's Guide'</i>) para ser utilizado em conjunto com o vídeo; contém informação sobre <i>bullying</i>, sugestões/atividades de exploração do vídeo na sala de aula • Desdobrável distribuído aos pais e a elementos da comunidade contendo informação útil sobre a problemática do <i>bullying</i> • Newsletter (<i>'Bully-Free Times'</i>), distribuída uma vez por semestre e destacando algumas das atividades inovadoras implementadas no âmbito do programa
Steps to Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Kits de apoio à implementação do programa na escola e na sala de aula contendo: <ul style="list-style-type: none"> – manuais de apoio a docentes e a famílias – guia do programa (contendo atividades a dinamizar em contexto de sala de aula e destinada aos alunos do 3.º ao 6.º ano) – manual S to R (<i>'S to R training manual'</i>) – vídeos, DVDs e músicas – excertos de textos/livros – desdobráveis, brochuras e newsletter anual – cartazes destinados à população adulta e aos alunos
Toronto Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Livros e histórias sobre <i>bullying</i> • Boletins informativos (distribuídos aos pais) • Equipamento destinado ao apetrechamento dos espaços exteriores

Nome do programa	Materiais de apoio aos programas																			
	Apoio à elaboração/exemplar da política anti-bullying	Manual de apoio à equipa coordenadora	Manual de apoio à direção da escola	Manual de apoio ao professor	Caderno de atividades para o professor	Questionários/checklists	Material informativo destinado ao professor (vídeos, brochuras, newsletters, flyers)	CD-ROMs/ DVDs	Vídeos	Livros	Filmes	Boletins informativos/newsletters	Cartas	Cartazes para afixação na escola/nas salas	Folhetos/brochuras destinadas a alunos	Manual de apoio aos pais	Brochuras/guias destinados aos pais	Boletins informativos/newsletters destinados aos pais	Vídeos/CD-ROMs destinados aos pais	Equipamentos destinados aos recreios
Beyond Bullying Program	●	●	-	●	●	-	●	●	●	-	-	-	-	●	●	-	●	-	●	-
Bully Busters Program	-	-	-	●	-	-	●	●	-	-	-	-	-	-	-	●	-	-	-	-
Bully-Proofing your School Program	-	-	●	●	-	-	-	-	●	●	●	●	-	●	●	●	-	-	-	-
Donegal Primary Schools' Project	-	●	-	●	-	-	-	-	●	-	-	-	-	-	-	-	●	-	-	-
Expect Respect Program	-	●	-	●	-	-	-	●	●	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Friendly Schools Program	-	●	-	●	●	●	-	●	-	-	-	-	-	●	-	●	-	-	-	-
Kia Kaha Anti-bullying Programme	-	-	-	●	●	-	-	-	●	-	-	-	●	●	-	-	●	-	-	-
P.E.A.C.E. Pack Program	●	-	-	●	●	-	-	-	●	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sheffield Anti-bullying Programme	●	-	●	●	-	-	-	●	●	●	-	-	-	-	-	●	-	-	-	●
South Carolina Programme	-	-	-	●	●	●	-	-	●	●	-	●	-	-	-	-	●	-	-	-
Steps to Respect Program	-	-	-	●	●	-	-	-	●	-	-	●	-	●	-	●	-	-	-	-
Toronto Anti-bullying Programme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	●	-	-	-	-	-	-	-	●	-	●

Parte II Avaliação dos programas

“Program evaluation may be defined as the systematic collection of information about the characteristics, activities, and outcomes of programs for the purpose of making judgements about program effectiveness, improving program effectiveness, and/or informing decisions about future program development.”

Anderson & Postlethwaite (2007: 1)

O ato de avaliar não se restringe à mera recolha de dados. De acordo com a definição proposta por Scriven (2007: 1), traduz um processo de determinação do mérito, do valor ou da significância de um projeto ou programa, que decorre da aplicação de um exercício investigativo de carácter sistemático e objetivo. Para Stufflebeam (2001: 10), por sua vez, a avaliação abrange a aferição de um conjunto organizado e coordenado de atividades destinadas à consecução de objetivos previamente delineados. Recorde-se igualmente Wollmann (2005: 2) que acrescenta que a avaliação deve entendida como um procedimento analítico que visa a recolha (e posterior divulgação) de informação relevante sobre o processo e os resultados decorrentes da implementação de políticas, programas ou medidas. Trata-se, no entanto, de um exercício caracterizado pelas dificuldades, dúvidas ou complexidades que pode acarretar para os seus executores (Tutty, 2008: 147).

A segunda parte da análise comparativa dos doze programas de prevenção incide especificamente sobre a sua avaliação nomeadamente no que diz respeito aos efeitos (*outcomes*) que os mesmos estimularam (ou não) nos sujeitos (alunos ou população adulta) que participaram de modo mais direto nas intervenções e igualmente na apreciação feita (por via da apresentação de pontos fortes e fracos) ao modo como os mesmos foram implementados (avaliação de processos). Todos os programas analisados foram objeto de avaliação em pelo menos uma ocasião.

Nesta segunda fase, incidiremos portanto a nossa pesquisa na observação sumária dos seguintes pontos: na descrição dos participantes envolvidos em cada um dos estudos (nomeadamente no número de instituições e sujeitos), na explicitação do desenho de pesquisa utilizado nas investigações, na(s) metodologia(s) e instrumentos selecionados para proceder à recolha da informação, na análise dos resultados e dos impactos (globais e parcelares) decorrentes da implementação dos programas e, por fim, na enunciação de alguns dos principais pontos fortes e fracos apontados pelos autores e que poderão ter determinado o maior êxito ou fracasso de cada uma das intervenções.

Trata-se efetivamente de um processo caracterizado por alguma morosidade, requerendo necessariamente tempo ao nível da sua execução (recorde-se as três fases distintas associadas à implementação). Desde logo, pela natureza do próprio trabalho ou mesmo pelo número, por vezes, elevado de sujeitos e de escolas envolvidos nos estudos (ver quadro n.º 59), pelo desenho da pesquisa/metodologia de trabalho adotados (quadro n.º 60) ou até pelos diversos imponderáveis que vão naturalmente surgindo ao longo da sua execução. Conferimos que a duração dos estudos oscilou entre os 2 e os 5 anos (quadro n.º 58), embora se possa verificar que em quase todos os casos analisados a investigação tenha decorrido ao longo de período médio de 2 ou 3 anos, espaço temporal considerado necessário para se proceder à preparação da implementação do programa, à sua execução e, por fim, à sua avaliação.

Constatámos, por outro lado, que a quase totalidade das avaliações incluídas no nosso estudo se efetuou no período compreendido entre os anos 2000 e 2008, sendo que apenas em dois casos (*Sheffield Anti-bullying Programme* e *Toronto Anti-bullying Programme*) esse trabalho foi concretizado na primeira metade da década de 90.

Quadro n.º 58

Autores das avaliações efetuadas a cada um dos estudos e duração dos mesmos

Nome do programa	Autores do estudo	Ano	Duração do estudo (anos)
Beyond Bullying Program	Roberto Parada	2006	2
Bully Busters Program	Dawn Newman-Carlson, Arthur Horne, Christi Bartolomucci	2004	2
Bully-Proofing Your School Program	Scott Menard, Jennifer Grotper, Daniella Gianola, Maura O'Neal	2008	5
Donegal Primary Schools' Antbullying Project	Mona O'Moore, James Minton	2004	2
Expect Respect Program	Barri Rosenbluth, Daniel Whitaker, Ellen Sanchez, Anne Vale	2002	2
Friendly Schools Program	Donna Cross, Margaret Hall, Greg Hamilton, Yolanda Pintabona, Erin Erceg	2000	3
Kia Kaha Anti-bullying Programme	Juliana Raskauskas	2007	3
P.E.A.C.E. Pack Program	Phillip Slee	2007	2
Sheffield Anti-bullying Programme	Peter Smith, Sonia Sharp	1991	3

Nome do programa	Autores do estudo	Ano	Duração do estudo (anos)
South Carolina Programme	Susan Limber, Gary Melton, Maury Nation, Allison Tracy, Vicki Flerx	2004	3
Steps to Respect Program	Karin Frey, Miriam Hirschstein, Jennie Snell, Leihua Edstrom, Elizabeth Mackenzie, Carole Broderick	2005	2
Toronto Anti-bullying Programme	Debra Pepler, Wendy Craig, Susan Ziegler, Alice Charach	1994	3

4.2.1. Participantes nos estudos

A quase totalidade dos estudos envolveu direta e prioritariamente alunos (quadro n.º 59), sendo que apenas uma das investigações analisadas (*Bully Busters Program*) foi concretizada recorrendo exclusivamente à participação de docentes, havendo contudo a registar outros estudos que optaram a este respeito por uma abordagem *mista*, incluindo para o efeito a auscultação tanto de discentes como de professores (casos do *Beyond Bullying Program*, *Bully-Proofing Your School Program*, *Kia Kaha Anti-bullying Programme*).

As amostras utilizadas nas investigações variaram entre um número mínimo de 520 crianças (no *Donegal Primary Schools' Antibullying Project*) e 30 professores (no caso do *Bully Busters Program*) e o máximo de aproximadamente 6500 alunos (no *Sheffield Anti-bullying Programme*) e 895 docentes (*Bully-Proofing Your School Program*), envolvendo, por outro lado, entre uma (*Bully Busters Program*) e 53 escolas (*Kia Kaha Anti-bullying Programme*).

Os níveis de ensino privilegiados na maior parte dos estudos abrangeu os anos iniciais e/ou intermédios de escolaridade, mais concretamente entre os 3.º e o 8.º anos de escolaridade (*Bully Busters Program*, *Bully-Proofing Your School Program*, *Donegal Primary Schools' Antibullying Project*, *Expect Respect Program*, *Friendly Schools Program*, *Kia Kaha Anti-bullying Programme*, *P.E.A.C.E. Pack Program*, *South Carolina Programme*, *Steps to Respect Program*, *Sheffield Anti-bullying Programme*, *Toronto Anti-bullying Programme*), isto é, incidindo o seu foco de observação no grupo de jovens com idades compreendidas entre sensivelmente os 8 e os 13 anos de idade. Acrescente-se que apenas em dois casos (*Beyond Bullying Program*, *Sheffield Anti-bullying Programme*), se regista nas respetivas avaliações a inclusão de alunos a frequentar o Ensino Secundário.

Quadro n.º 59 Descrição dos participantes de cada um dos estudos

Nome do programa	Participantes no estudo		
	N.º de alunos/docentes	N.º de escolas	Níveis de ensino
Beyond Bullying Program	<ul style="list-style-type: none"> • 5124 alunos • 354 docentes (a partir do 2.º ano do programa – ano da intervenção) 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 escolas 	<ul style="list-style-type: none"> • 7.º ao 11.º ano
Bully Busters Program	<ul style="list-style-type: none"> • 30 docentes (15 no grupo experimental; 15 no de controlo) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 escola pública do sudeste dos Estados Unidos da América 	<ul style="list-style-type: none"> • 6.º, 7.º e 8.º ano
Bully-Proofing Your School Program	<ul style="list-style-type: none"> • 5124 alunos • 3497 alunos (todos os que frequentavam o 3º ao 5º ano) de 7 escolas (<i>Elementary schools</i>) • 1627 alunos (todos os que frequentavam o 6º ao 8º ano) de 3 escolas (<i>Middle schools</i>) • 895 professores • 301 não docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • 10 escolas 	<ul style="list-style-type: none"> • 3.º ao 8º ano
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	<ul style="list-style-type: none"> • 520 alunos • 11 docentes tiveram formação • Inexistência de grupo de controlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • 42 escolas (das 100 existentes em Donegal) • A avaliação do programa foi feita com base nos dados recolhidos em 22 escolas 	<ul style="list-style-type: none"> • 3º e 4.º anos
Expect Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • 1763 alunos entre os 10-11 anos de idade: • 929 alunos (grupo experimental) • 834 alunos (grupo de controlo) 	<ul style="list-style-type: none"> • 12 escolas 	<ul style="list-style-type: none"> • 5º ano
Friendly Schools Program	<ul style="list-style-type: none"> • 2068 alunos • 1046 (grupo experimental) • 992 (grupo de controlo) 	<ul style="list-style-type: none"> • 29 escolas • 15 escolas (grupo experimental) • 14 escolas (grupo de controlo) 	<ul style="list-style-type: none"> • 4.º e 5.º anos
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • 3155 alunos • 67 docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • 53 escolas (4 acabaram por não participar no programa: • 31 escolas de intervenção • 22 escolas de controlo 	<ul style="list-style-type: none"> • 5.º ao 8.º ano (entre os 8 e os 13 anos de idade)
P.E.A.C.E. Pack Program	<ul style="list-style-type: none"> • 954 alunos (458 do sexo masculino e 496 do sexo feminino) 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 escolas primárias situadas nos subúrbios de classe média-baixa da área metropolitana de Adelaide, no sul da Austrália 	<ul style="list-style-type: none"> • '<i>Junior Primary School</i> – 5-7 anos de idade; '<i>Primary School</i> – 8–12 anos

Nome do programa	Participantes no estudo		
	N.º de alunos/docentes	N.º de escolas	Níveis de ensino
Sheffield Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • 6500 alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • 23 escolas (16 do ensino primário e 7 do secundário) • 4 escolas de controlo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino primário e secundário (entre os 8 e os 16 anos)
South Carolina Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Início: 6389 alunos (4.º ao 6.º ano) • T1: 6263 alunos (5.º ao 7.º ano) • T2: 4928 alunos (6.º ao 8.º ano) 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 escolas não-metropolitanas • Escolas divididas em 2 grupos: <ul style="list-style-type: none"> – escolas do Grupo A implementaram o projeto ao longo de 2 anos; – escolas do Grupo B serviram de grupo de controlo no 1º ano do projeto e foram objeto de intervenção no 2º ano 	<ul style="list-style-type: none"> • 4.º ao 8.º ano
Steps to Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • 1126 alunos – subamostragem composta por 544 alunos foi observada e o comportamento codificado 	<ul style="list-style-type: none"> • 6 escolas selecionadas para o grupo experimental e de controlo 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre os 8 e os 12 anos
Toronto Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • 898 alunos – 2 turmas de cada ano (1.º ao 6.º ano), ou seja, 12 turmas de cada escola foram selecionadas aleatoriamente para participar – 1.º ano – 319 alunos da escola A e 300 da B; – 2.º ano – 325, 240 e 303 alunos das escolas A, B e C – 3.º ano do programa – 306, 163 e 289 alunos das escolas A, B e C 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 escolas 	<ul style="list-style-type: none"> • 1.º ao 6.º ano (entre os 5 e os 11 anos)

4.2.2. Desenho das pesquisas

Todas as investigações abrangidas pelo nosso estudo (quadro n.º 60) incluíram medições das mudanças verificadas ao nível das atitudes, dos comportamentos e dos conhecimentos dos alunos (e dos professores) relativamente à problemática *antes* e *após* a implementação do programa.

Por esse motivo, registre-se o recurso a um desenho de investigação com pré e pós-testagem (ou seja, englobando pontos de medição anteriores e posteriores às intervenções) e, em certos casos (*Beyond Bullying Program, Bully-Proofing Your School Program, Expect Respect Program, South Carolina Programme*), igualmente com momentos de mensuração intermédios por forma a avaliar os efeitos provocados a médio e a longo prazo – ver duração das investigações no quadro n.º 56). A opção pelo pré-teste e pós-teste surge com o objetivo de comparar pontos diferentes da intervenção e, por esta via, de avaliar se se registou efetivamente uma mudança no que diz respeito às atitudes, aos comportamentos e aos conhecimentos dos sujeitos participantes nos estudos. A principal vantagem, neste particular, tem a ver com o facto de estarem envolvidos os mesmos alunos nos dois momentos. Como desvantagem, refira-se a possibilidade de poder vir a existir a ‘*interferência*’ de fatores relacionados, ppo exemplo, com a idade dos sujeitos.

As metodologias avaliativas adotadas (caso do *Bully Busters Program, Bully-Proofing Your School Program, Expect Respect Programa, Friendly Schools Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, Steps to Respect Program* e *Toronto Anti-bullying Programme*) consistiram, por outro lado, na observação de dois grupos distintos de alunos – ou de docentes – existindo, para o efeito, *grupos experimentais* (constituídos por sujeitos diretamente envolvidos no programa) e ainda *grupos de controlo* (cujos elementos não intervieram no estudo e abrangendo um conjunto de jovens, professores ou escolas que apresentam características semelhantes às dos grupos experimentais) para que pudesse ser avaliado o impacto direto do programa e não, por exemplo, a intrusão de outros fatores exógenos à intervenção que pudessem explicar eventuais mudanças. A ausência de estes grupos de controlo pode(ria) limitar a análise dos efeitos produzidos pela intervenção.

Existe efetivamente uma grande dificuldade em distinguir os efeitos (positivos) decorrentes dos *inputs* de prevenção e de intervenção das mudanças que poderão ter sido estimuladas por outros fatores extrínsecos aos próprios programas (Parker & Lamont, 2010: 6; Rigby *et al.*, 2004) e que podem dimanar, por exemplo, da própria aplicação dos instrumentos de pré-testagem (que em si despertam uma maior consciencialização nos sujeitos envolvidos), da maior maturidade dos alunos no decorrer da implementação do programa (sobretudo nas intervenções com maior durabilidade), do tratamento repetido ou da testagem do mesmo sujeito (que pode influenciar o seu

comportamento) ou ainda do surgimento de outros acontecimentos extemporâneos que possam contribuir para uma maior mediatização pública da problemática (caso do relato de agressões, reportagens, tiroteios ou suicídios).

Quadro n.º 60 Desenho de pesquisa adotado em cada programa

Nome do programa	Desenho da pesquisa / modelo de estudo adotado
Beyond Bullying Program	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-teste e pós-teste • No decorrer de dois anos; recolha de informação realizada 6 vezes (3 vezes no ano anterior à intervenção; 1 vez no 2º ano + 2 vezes efetuadas após a intervenção)
Bully Busters Program	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-teste e pós-teste (18 meses após o início da intervenção) • Existência de grupo experimental/grupo de controlo • Quasi-experimental
Bully-Proofing Your School Program	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-teste e pós-teste nas escolas de controlo e objeto de intervenção • No decorrer de 5 anos com 5 medições: 2001/2002 (T1); 2002/2003 (T2); 2003/2004 (T3); 2004/2005 (T4); 2005/2006 (T5)
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-teste e pós-teste (1 ano após o início da intervenção)
Expect Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-teste e pós-teste • Efetuadas 3 medições: início do 1.º semestre (início do Outono), no final do 1.º semestre (final do Outono) e no final do 2.º semestre (fim da Primavera) • Existência de grupo experimental/grupo de controlo
Friendly Schools Program	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-teste e pós-teste nas escolas de controlo e objeto de intervenção • Prova controlada aleatória ao longo de 3 anos
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-teste e pós-teste (3 anos após o início da intervenção) • Comparação das escolas de intervenção com grupo de comparação
P.E.A.C.E. Pack Program	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-teste e pós-teste • Sem grupo de controlo • Quasi-experimental
Sheffield Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-teste e pós-teste (18 meses após o início da intervenção) • Acompanhamento de 4 escolas de intervenção (3 anos após o início da intervenção)
South Carolina Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-teste e pós-teste • Estudo comparativo antes e depois da intervenção com 3 medições: início (Março de 1995), T1 (Março de 1996) e T2 (Maio de 1997) • Quasi-experimental
Steps to Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-teste e pós-teste nos grupos e nas escolas de controlo e objeto de intervenção selecionadas de forma aleatória
Toronto Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • No 2º ano, a escola A continuou o programa, a escola B iniciou o programa e a escola C funcionou como grupo de controlo • No 3º ano, as escolas A e B continuaram o programa e a escola C iniciou o programa

4.2.3. Recolha de informação

O quadro n.º 61 permite visualizar a diversidade de instrumentos que foram utilizados nos estudos para proceder à avaliação do impacto dos programas. Os níveis de *bullying*, assim como a severidade dos atos sofridos ou praticados, medem-se comumente com o recurso a questionários em que os jovens assinalam a frequência com que foram agredidos ou agrediram terceiros, incluindo para esse efeito categorias que identificam a frequência (número de vezes em que a ofensa se concretizou) e o período durante o qual os atos tiveram lugar (sendo usualmente esse referencial por dia, por semana, por mês, por período letivo ou nunca).

Na maior parte dos casos, a recolha de informação concretizou-se efetivamente por via da utilização de questionários de autopreenchimento anónimos que foram completados pelos jovens (*Bully-Proofing Your School Program, Donegal Primary Schools' Antibullying Project, Expect Respect Program, Friendly Schools Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, Sheffield Anti-bullying Programme, South Carolina Programme, Steps to Respect Program, Toronto Anti-bullying Programme*), pelos adultos (*Bully-Proofing Your School Program, Donegal Primary Schools' Antibullying Project, Friendly Schools Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, Toronto Anti-bullying Programme*, no caso dos professores; no *Friendly Schools Program* igualmente pelos pais) ou ainda por via do recurso ao preenchimento de escalas (*Beyond Bullying Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, P.E.A.C.E. Pack Program*, caso dos jovens; *Bully Busters Program* para os docentes).

Em alguns estudos, a recolha de informação foi igualmente complementada recorrendo à efetuação de entrevistas com alunos (*Kia Kaha Anti-bullying Programme*) ou com professores (*Expect Respect Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, Sheffield Anti-bullying Programme, Toronto Anti-bullying Programme*), permitindo, deste modo, um cruzamento dos dados coligidos.

Recorde-se que estas modalidades de recolha de informação baseada prioritariamente em relatos retrospectivos fornecidos por alunos ou por professores respeitante a eventuais mudanças ocorridas com a implementação dos programas assenta naturalmente em impressões emitidas com carácter predominantemente subjetivo e, por vezes, de fiabilidade questionável.

Num dos casos (*Steps to Respect Program*), foram igualmente concretizadas observações naturalistas às interações desenvolvidas pelos jovens no espaço concreto dos recreios / campos de jogos.

A multiplicidade de métodos e de instrumentos de recolha de informação empregados nos estudos torna evidentemente a comparação – e sobretudo a interpretação – dos efeitos alegadamente produzidos pelos diferentes programas num exercício envolvendo algum grau de dificuldade (Tutty *et al.*, 2005: 29).

Quadro n.º 61 Instrumentos utilizados para a recolha de informação

Nome do programa	Recolha de informação
Beyond Bullying Program	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de escalas: <ul style="list-style-type: none"> – Escala <i>APRI:BT</i> – <i>Adolescent Peer Relations Instrument: Bully/Target</i> (Parada, 2000) – Escala <i>APRI:PR</i> – <i>Adolescent Peer Relations Instrument: Participant Roles</i> (Parada, 2000) – Escala <i>APRI:BA</i> – <i>Adolescent Peer Relations Instrument: Bullying Attitudes</i> (Parada, 2000) – Escala <i>SBS</i> – <i>School Belonging Scale</i> (Parada & Richards, 2002)
Bully Busters Program	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário demográfico • Questionário <i>TISK</i> – <i>Teacher Inventory of Skills and Knowledge</i> – questionário de autopreenchimento desenvolvido para ser aplicado antes do início da implementação para avaliar os conhecimentos e as competências de intervenção dos docentes • Questionário <i>TES</i> – <i>Teacher Efficacy Scale</i> – questionário de autopreenchimento sobre o modelo de ensino dos docentes • Questionário <i>Teacher Efficacy and Attribution Measure (TEAM)</i> – visa medir o grau de satisfação dos professores
Bully-Proofing Your School Program	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário de autopreenchimento por parte dos alunos • Questionário de autopreenchimento por parte dos professores e do pessoal não docente
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	<ul style="list-style-type: none"> • Versão modificada do 'Questionário <i>Bully/Vítima</i>' de Dan Olweus aos alunos • Questionário '<i>Rigby Questionnaire</i>' aos professores
Expect Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário anónimo de autopreenchimento por parte dos alunos • Entrevistas a grupos focais de alunos e professores • Entrevistas com os administradores das escolas
Friendly Schools Program	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário anónimo (baseado noutros questionários sobre <i>bullying</i>) de autopreenchimento por parte dos alunos envolvidos na intervenção e adaptados à especificidade da escola e à idade dos alunos • Desenvolvidos mais três questionários (para professores, pais e para a escola no geral)
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário de autopreenchimento por parte dos alunos • Escala <i>Rigby's Attitude Toward Victim Scale</i> • Questionário de autopreenchimento por parte dos professores • Entrevistas com alunos, professores e agentes da polícia
P.E.A.C.E. Pack Program	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário, com recurso a escalas de <i>Likert</i> descritivas
Sheffield Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário de autopreenchimento por parte dos alunos • Entrevistas com professores
South Carolina Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário (baseado no 'Questionário <i>Bully/Vítima</i>' de Dan Olweus) de autopreenchimento por parte dos alunos
Steps to Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário aos alunos composto por 60 itens; procura avaliar os relatos efetuados por alunos sobre <i>bullying</i>, as suas atitudes perante este tipo de agressão • Observações dos recreios/campos de jogos
Toronto Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário anónimo (antes da intervenção e 18 meses após o seu início) aos alunos (versão ligeiramente adaptada do questionário utilizado no estudo de Bergen) – <i>Toronto Bullying Survey</i> – da autoria de Pepler, Ziegler & Charach • Os docentes responderam igualmente a um questionário acerca do seu trabalho com os alunos ao nível da sala de aula • Entrevistas com os responsáveis pelas equipas coordenadoras do programa de 4 estabelecimentos de ensino

4.2.4. Resultados e impactos dos programas

Uma leitura atenta dos quadros n.º 62 e 63 permite constatar que, em termos globais, as avaliações feitas aos programas resultaram em apreciações positivas (*Beyond Bullying Program, Bully Busters Program, Donegal Primary Schools' Antibullying Project, Friendly Schools Program, Kia Kaha Anti-bullying Project, P.E.A.C.E. Pack Program, Sheffield Anti-bullying Programme, South Carolina Programme, Steps to Respect Program*) ou parcialmente positivas (*Bully-Proofing Your School Program, Expect Respect Program, Toronto Anti-bullying Programme*), sendo que neste caso os autores das investigações coligiram uma combinação de efeitos conseguidos com maior ou menor sucesso.

Apesar dos efeitos aparentemente benéficos assinalados nos estudos, sublinhe-se, mais uma vez, a inevitável dificuldade que subsiste em apurar se efetivamente as intervenções produziram (ou produzirão) mudanças efetivas nas atitudes e nos comportamentos dos alunos no momento da ocorrência das agressões.

Quadro n.º 62 Apreciação global dos programas

Nome do programa	Apreciação global
Beyond Bullying Program	Positiva
Bully Busters Program	Positiva
Bully-Proofing Your School Program	Mista
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	Positiva
Expect Respect Program	Mista
Friendly Schools Program	Positiva
Kia Kaha Anti-bullying Programme	Positiva
P.E.A.C.E. Pack Program	Positiva
Sheffield Anti-bullying Programme	Positiva
South Carolina Programme	Positiva
Steps to Respect Program	Positiva
Toronto Anti-bullying Programme	Mista

O quadro n.º 63 mostra, por outro lado, que as análises feitas aos impactos das intervenções incidiram prioritariamente nas *mudanças* registadas ao nível dos conhecimentos interiorizados, das atitudes e dos comportamentos evidenciados pelos mais novos (concretamente no que diz respeito aos níveis e aos tipos de agressão verificados; às posturas exteriorizados pelas testemunhas; ao relato efetuado das agressões – sofridas ou presenciadas – aos adultos; à perceção sentida pelos jovens relativamente à postura assumida pelos adultos; aos sentimentos de felicidade, de pertença à escola e de segurança sentidos), e dos respetivos professores (no que concerne a aquisição de conhecimentos e/ou o desenvolvimento de competências para prevenir e intervir proativamente, os níveis de confiança assimilados e/ou angariados com a intervenção para lidar de forma mais eficaz com a problemática, os sentimentos de responsabilidade conseguidos ou a capacidade para alterar os comportamentos dos alunos).

No que diz respeito especificamente às variáveis associadas aos alunos, refira-se que:

- Na quase totalidade dos programas (*Beyond Bullying Program, Bully-Proofing Your School Program, Donegal Primary Schools' Antibullying Project, Expect Respect Program, Friendly Schools Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, P.E.A.C.E. Pack Program, Sheffield Anti-bullying Programme, South Carolina Programme, Steps to Respect Program, Toronto Anti-bullying Programme*) procedeu-se à observação das variações obtidas nos níveis de agressão e/ou de vitimação assinaladas pelos respondentes nos questionários (traduzidas, por isso, nos diferenciais percentuais apurados no que concerne o número de agressões efetuadas, sofridas e/ou testemunhadas – ou ainda, em alguns estudos, das taxas de não envolvimento dos sujeitos).

- Em menos de metade das investigações (*Beyond Bullying Program, Bully-Proofing Your School Program, Expect Respect Program, Friendly Schools Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme*), foram avaliadas as mudanças ocorridas, mas com um enfoque direcionado à especificidade das diferentes tipologias de *bullying* – direto (físico e verbal) e/ou indireto. Nos restantes casos (*Bully Busters Program, Donegal Primary Schools' Antibullying Project, P.E.A.C.E. Pack Program, Sheffield Anti-bullying Programme, South Carolina Programme, Steps to Respect Program, Toronto Anti-bullying Programme*), optou-se por uma abordagem de carácter mais genérico, não tendo sido especificadas as formas de ofensas.

- Tendo ainda em conta os dois pontos referenciados previamente, registre-se que muitos dos estudos (*Beyond Bullying Program, Bully-Proofing Your School Program, Expect Respect Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, P.E.A.C.E. Pack Program, Sheffield Anti-bullying Programme, South Carolina Programme, Steps to Respect Program*) observaram ainda as alterações verificadas tendo em conta a idade (ou o nível de escolaridade frequentado) dos sujeitos cruzando, em certos casos, esta variável com a respeitante ao género. Mencione-se a este propósito

a referência reiterada (à exceção do aparentemente verificado com o *P.E.A.C.E. Pack Program*) ao êxito das intervenções junto dos participantes de menor idade.

- Outra das variáveis investigadas num número considerável de investigações (*Beyond Bullying Program, Donegal Primary Schools' Antibullying Project, Expect Respect Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, P.E.A.C.E. Pack Program, Sheffield Anti-bullying Programme, South Carolina Programme, Toronto Anti-bullying Programme*) teve a ver com os efeitos sentidos junto do grupo dos *bystanders*, designadamente nas diferenças averbadas relativamente ao número de agressões testemunhadas, na postura evidenciada por estes alunos perante as agressões – nomeadamente o seu contributo para o reforço das agressões ou, por outro lado, uma maior proatividade nos comportamentos, traduzida na maior capacidade para gerir ou pôr fim às ofensas ou o menor apoio às atitudes evidenciadas pelos agressores.

- Um dos maiores obstáculos à intervenção no âmbito do *bullying* reporta-se ao conhecido *silenciamento* das agressões, pelo que o interesse (*Donegal Primary Schools' Antibullying Project, Expect Respect Program, Friendly Schools Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, P.E.A.C.E. Pack Program, Sheffield Anti-bullying Programme, South Carolina Programme*) reside igualmente na medição das transformações registadas ao nível do relato das agressões (feito aos professores ou pais).

- Certos estudos incluíram igualmente na sua avaliação mudanças ao nível dos sentimentos expressos pelos inquiridos: focalizando as análises nos índices de pertença à escola (*Beyond Bullying Program, Sheffield Anti-bullying Programme*), de segurança (*Bully-Proofing Your School Program, Friendly Schools Program, P.E.A.C.E. Pack Program*), de confiança (*Kia Kaha Anti-bullying Programme*), de felicidade (*Friendly Schools Program*) ou até de condenação das agressões (*Bully-Proofing Your School Program*) expressos pelos sujeitos.

- Alguns investigadores procuraram aquilatar as diferenças ao nível das perceções sentidas pelos jovens relativamente à atitude evidenciada pelos seus professores perante as agressões com que se iam confrontando (traduzidas na sua condenação, no seu desencorajamento ou na capacidade de intervenção demonstrada por parte dos adultos) – *Bully-Proofing Your School Program, Donegal Primary Schools' Antibullying Project, Expect Respect Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, Toronto Anti-bullying Programme* – no número de situações testemunhadas pelos jovens em que os adultos tiveram que intervir (*South Carolina Programme*) – ou na maior recetividade dos docentes aos relatos de agressão reportados pelos alunos (*Steps to Respect Program*).

- Refira-se finalmente a avaliação feita aos progressos produzidos na sensibilização, na aquisição de conhecimentos e/ou na capacidade para identificar agressões (*Expect Respect Program, Sheffield Anti-bullying Programme*) ou na consolidação de competências de ordem social

e relacional (*Friendly Schools Program, Kia Kaha Anti-bullying Programme, P.E.A.C.E. Pack Program, Steps to Respect Program*).

O foco de observação na maior parte dos programas estudados centrou-se naturalmente nas alterações produzidas junto dos alunos. No entanto, em alguns casos, analisaram-se eventuais transformações sentidas do lado dos docentes respeitantes igualmente aos níveis de vitimação e de agressão testemunhados (os seus alunos) ou ainda ao número de agressões presenciadas pelos jovens e relatadas aos professores (*Kia Kaha Anti-bullying Programme*).

Saliente-se, por outro lado, a recolha de informação coligida na perspetiva dos professores e respeitante:

- À sua aquisição de conhecimentos sobre a problemática e a consequente capacitação para a sua aplicação, nomeadamente para melhor detetar, prevenir, resolver ou gerir situações de conflitualidade entre (os seus) alunos (*Bully Busters Program, Sheffield Anti-bullying Programme, Steps to Respect Program, Toronto Anti-bullying Programme*) ou ainda à capacidade para atuar de modo mais ativo e eficaz em situações de agressão detetadas (*Expect Respect Program, Toronto Anti-bullying Programme*).

- Aos seus índices associados aos sentimentos de responsabilidade (*Bully Busters Program*) e/ou de confiança adquiridos com a implementação (*Beyond Bullying Program, Bully Busters Program*).

- À capacidade percecionada para conseguir alterar os comportamentos agressivos dos alunos e traduzidos nomeadamente em sentimentos de eficácia (*Bully Busters Program*).

Quadro n.º 63 Resultados obtidos com os programas

Nome do programa	Resultados
Beyond Bullying Program	<p>• Apreciação global – resultados Positivos</p> <p>1. Níveis de agressão (+): – efeitos positivos significativos nos comportamentos dos agressores e das vítimas – níveis globais de bullying baixaram consideravelmente, em todas as faixas etárias e em ambos os sexos</p> <p>2. Níveis de vitimação (+): – redução significativa dos níveis globais de vitimação – programa foi mais eficaz na redução das agressões verbais (sobretudo entre as raparigas) e físicas – não foram registados impactos positivos para ambos os sexos no que diz respeito ao <i>bullying</i> físico e relacional – maiores reduções nos níveis de vitimação junto do grupo das raparigas – no geral, a intervenção surtiu mais efeito nas faixas etárias dos alunos a frequentar os 7.º aos 8.º anos (alunos mais novos)</p> <p>3. Intervenção dos bystanders (+): – pouco impacto ativo no reforço (incitamento) de comportamentos de <i>bullying</i>, tendo inclusive sido verificado um ligeiro aumento de casos em que os alunos ignoraram ou desvalorizaram agressões que testemunharam (mais visível no caso dos alunos a frequentar os níveis de ensino supra mencionados) – relatos de situações em que os alunos reforçaram os comportamentos dos agressores (através de posturas de incitamento) decreceram igualmente de forma considerável. A manifestação da intenção, por parte dos alunos, de protegerem os colegas alvos de agressão saiu reforçada na sequência da implementação do programa – redução nas atitudes pró-bullying (concordar, por exemplo, com as agressões porque os outros o fazem ou porque os bullies são considerados elementos populares) – aumentaram os comportamentos em defesa dos alvos do <i>bullying</i>, tendo havido um aumento na vontade de pôr fim às agressões e na necessidade de prestar apoio aos alunos alvo de agressão - neste domínio, o programa teve um efeito globalmente positivo em todos os níveis de ensino, tanto para os rapazes como para as raparigas</p> <p>4. Sentimento de pertença à escola (+): – efeitos positivos nos alunos no que diz respeito ao seu sentimento de pertença à escola, nomeadamente ao nível do relato de experiências positivas / negativas por parte dos alunos com os seus pares, com os professores, com os pais e com o desempenho académico.</p> <p>5. Docentes (+): – aumento do sentimento de confiança ao nível dos conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas para lidarem de forma eficaz com situações de <i>bullying</i></p>
Bully Busters Program	<p>• Apreciação global – resultados Positivos</p> <p>1. Aquisição de conhecimentos para prevenir e intervir (+): – os docentes que se envolveram no programa revelaram ter adquirido conhecimentos e desenvolveram competências adicionais sobre como prevenir e intervir de forma eficaz em situações de agressão, como lidar com os agressores e com as vítimas, como sensibilizar os seus alunos para a temática em causa</p> <p>2. Sentimento de responsabilidade (+): – professores evidenciaram igualmente um aumento significativo no seu sentimento de responsabilidade no que diz respeito às aprendizagens e aos comportamentos dos seus alunos</p>

Nome do programa	Resultados
<p>Bully Busters Program</p>	<p>3. Capacidade para alterar comportamentos dos alunos (-): – os docentes que participaram no programa de prevenção não manifestaram grande convicção na sua capacidade para alterar os comportamentos dos seus alunos, nomeadamente quando estes eram condicionados por fatores externos à escola, como o ambiente familiar</p> <p>4. Aquisição de competências para gerir situações de conflitualidade (+): – a exposição dos docentes ao programa afetou positiva e significativamente o seu sentimento de eficácia no que diz respeito às competências adquiridas para lidar e gerir o envolvimento dos seus alunos em comportamentos de <i>bullying</i></p>
<p>Bully-Proofing Your School Program</p>	<p>• Apreciação global – resultados Mistos – em termos gerais, os resultados apurados nas <i>Middle Schools</i> não são suficientemente sólidos para se poder considerar o programa eficaz nesta faixa etária; os dados mostram uma maior adequação aos alunos da <i>Elementary School</i></p> <p>1. Elementary Schools (+): O programa atingiu os seguintes objetivos ao nível das <i>Elementary Schools</i>: – aumento da perceção dos alunos no que diz respeito à atitude dos adultos para desencorajar o <i>bullying</i> – redução dos níveis de bullying – aumento, embora de forma ligeira, do sentimento de segurança dos alunos nos recreios e, globalmente, perante a escola – assinaladas reduções significativas ao nível dos relatos de agressões testemunhados pelos alunos</p> <p>2. Middle Schools (-): – o programa foi bem-sucedido na criação de um contexto em que os alunos sabiam que quaisquer comportamentos de <i>bullying</i> eram desencorajados – os resultados apurados nas <i>Middle Schools</i> não são suficientemente sólidos para se poder considerar o programa eficaz nesta faixa etária; os dados finais foram condicionados pela discrepância na abordagem metodológica feita aos dois grupos (de controlo e de intervenção) – os dados revelam sucesso e uma maior adequação do programa aos alunos da Elementary School na medida em que foram alcançados os objetivos dos três componentes nucleares que o compõem (impacto no clima de escola; nas atitudes para com os comportamentos agressivos e violentos; nos níveis de agressão e de vitimização relacional, físico e verbal) – o programa mostrou, igualmente, atingir os fatores de risco potenciadores dos comportamentos agressivos e violentos (ambiente entre pares e atitudes para com a agressão) – os efeitos do programa foram sustentados após o término do programa</p>
<p>Donegal Primary Schools' Antibullying Project</p>	<p>• Apreciação global - resultados Positivos – o programa revelou-se eficaz na redução dos níveis de agressão, vitimização e no apoio (atitude proactiva) a colegas vítimas de agressões (O'Moore, 2008: 281)</p> <p>1. Níveis de vitimização (+): – redução significativa (19,6%) nos relatos de vitimização para o período letivo anterior à aplicação do questionário (de 36,7% para 29,5%) – redução significativa (43,0%) no número de alunos vítimas de <i>bullying</i> nos 5 dias anteriores (de 22,1% para 12,6%) – não foram verificados efeitos positivos no que diz respeito ao relato das agressões por parte dos alunos agredidos. Antes da implementação do programa, 48,7% dos alunos afirmaram ter comunicado aos professores as agressões de que foi alvo; 52,0% fizeram-no após. O mesmo sucedeu com elementos das famílias – 31,2% e 34,8%, respetivamente</p> <p>2. Níveis de agressão (+): – redução do número de alunos (17,3%) que relataram terem agredido outros colegas ao longo do período escolar anterior à aplicação do questionário (de 27,1% para 22,4%) – redução significativa (51,8%) no número de situações em que os alunos se envolveram, como agressores, em episódios de <i>bullying</i> (últimos 5 dias) – de 13,7% para 6,6%</p>

Nome do programa	Resultados
<p>Donegal Primary Schools' Antibullying Project</p>	<p>3. Intervenção de professores/alunos (+): – ligeiro aumento quanto à perceção dos alunos no que diz respeito à intervenção dos professores para tentarem pôr fim às agressões – antes da implementação do programa, 52,6% dos alunos consideravam que os seus professores intervinham “por vezes” ou “quase sempre”; depois da intervenção a percentagem subiu para 58,4% – aumento no número de alunos predispostos a apoiar colegas vítimas de agressão – 61,8% dos alunos antes do início do programa; 71,4% no final; relativamente à percentagem de jovens que afirmaram não optar por qualquer tipo de intervenção caso assistissem a agressões - pois a contenda não lhes dizia respeito - os números decresceram de 15,9% para 9,2% entre os dois momentos</p> <p>4. Relato de incidentes (+): – não foi registado um aumento dos relatos de situações de <i>bullying</i> por parte dos alunos aos seus professores; registou-se, aliás uma ligeira diminuição</p>
<p>Expect Respect Program</p>	<p>• Apreciação global – resultados Mistos</p> <p>1. Atitudes para com o <i>bullying</i> (+): – os alunos das escolas objeto de intervenção revelaram ter testemunhado mais episódios de <i>bullying</i> e em mais locais, bem como manifestaram maior prontidão em intervir pessoalmente (não transmitindo, contudo, esses factos aos adultos). Os resultados mostram que a intervenção melhorou a capacidade dos jovens na identificação de casos de agressão</p> <p>2. Níveis de agressão (+/-): – aumento das situações de <i>bullying</i> testemunhado (mais evidente no caso das raparigas); – aumento dos relatos de <i>bullying</i> – o facto de os alunos terem testemunhado mais situações de <i>bullying</i> após a intervenção pode, no entanto, ser um indicador de que se verificou efetivamente um aumento dos conhecimentos sobre <i>bullying</i> por parte dos jovens. Outra explicação para este facto pode, de facto, indicar que houve efetivamente uma crescente ocorrência de agressões</p> <p>3. Níveis de vitimação (-): – os alunos das escolas objeto de intervenção não evidenciaram alterações após a implementação do programa no que diz respeito às formas de agressão verbal e física, tendo, no caso das escolas de controlo, sido registado um decréscimo de ocorrências em relação ao primeiro tipo de ofensa – nas escolas de intervenção, o número de situações em que as raparigas ignorou os atos de <i>bullying</i> não sofreu alteração após a implementação do programa ao passo que no grupo de controlo se assistiu a uma diminuição da frequência durante o mesmo período</p> <p>4. Postura dos adultos perante o <i>bullying</i> (+): – o estudo revelou uma diferença na perceção dos alunos e dos docentes / não docentes no que diz respeito à forma como reagiriam os adultos perante situações de <i>bullying</i> e de agressão sexual. Os alunos, por exemplo, dividiram-se: uns consideraram que os adultos diriam aos jovens para ignorarem as agressões; outros afirmaram que os seus professores e o pessoal não docente adotaram uma postura mais proactiva (exigir ao agressor que parasse ou aplicação de punições). Em ambos os casos, as percentagens aumentaram desde o início da intervenção, o que pode indicar que houve, de facto, uma maior consciencialização para a problemática em causa – o pessoal docente e não docente das escolas intervencionadas admitiram que os adultos passaram a intervir de forma mais ativa em situações de comportamento inadequados testemunhados</p> <p>5. Intervenção dos <i>bystanders</i> (+/-): – os alunos do conjunto de escolas objeto de intervenção, bem como os do grupo de controlo, revelaram uma maior intenção de intervir no caso de assistirem a agressões (de agressão física e verbal), tendo este fato sido ligeiramente mais evidente para os que participaram no projeto. Os investigadores não conseguiram, contudo, comprovar se efetivamente existiu esta mudança de postura, em circunstâncias ocorreram e se, por outro lado, foram bem sucedidas – decréscimo nas situações em que os alunos reagem de forma adequada ao <i>bullying</i></p>

Nome do programa	Resultados
Expect Respect Program	<p>6. Relato dos incidentes de <i>bullying</i> aos adultos (-): – não se registaram alterações nas escolas de intervenção ao contrário do que sucedeu no grupo de controlo onde a frequência de comportamentos subiu</p>
Friendly Schools Program	<p>• Apreciação global – resultados Positivos – programa globalmente bem-sucedido. A investigação levada a cabo revelou uma redução bastante significativa nos comportamentos de <i>bullying</i>, um aumento dos sentimentos de segurança e de felicidade nos estabelecimentos de ensino, bem como uma consolidação das competências sociais dos jovens. Foi igualmente registado um aumento no número de relatos de <i>bullying</i> feitos pelos alunos aos seus professores</p> <p>1. Níveis de agressão (+/-): – redução significativa do número de alunos das escolas de intervenção que afirmaram nunca ter agredido (individualmente ou em grupo) no semestre anterior (de 87,0% antes do início do programa para 59,3%) – aumento ligeiro do número de alunos (grupo de intervenção) que respondeu ter agredido “quase todos os dias” (de 1,3% para 2,3%), “uma vez em cada 1 ou 2 semanas” (de 1,3% para 3,1%) – aumento mais significativo no caso de ter agredido “uma ou duas” vezes (de 10,4% para 35,4%)</p> <p>2. Níveis de vitimação (+): – redução dos níveis de vitimação nas escolas do grupo experimental para a maior parte dos tipos de <i>bullying</i> [direto físico – <i>empurrar, bater, pontapear</i> (de 19,0% para 16,2%); e indireto – <i>ignorar, deixar de fora</i> (de 23,2% para 14,7%); <i>rumores</i> (de 19,7% para 18,2%); <i>meter medo</i> (de 16,7% para 10,8%)]. No caso do <i>bullying</i> direto verbal, registou-se um ligeiro aumento: <i>chamar nomes</i> (de 25,6% para 26,1%; <i>gozar</i> (de 24,4% para 25,2%) – os alunos que eram agredidos “muitas vezes” na fase inicial do programa apresentavam cinco vezes menos possibilidades de serem vitimados comparativamente com as crianças que não foram objeto da intervenção. O mesmo sucedeu com os alunos que eram agredidos “por vezes”, sendo que, aqui, as hipóteses de agressão eram três vezes inferiores</p> <p>3. Relato dos incidentes (+): – ao fim de 20 meses (T2), a maior parte dos alunos das escolas dos grupos experimental e de controlo afirmou que contaria a alguém caso testemunhassem uma agressão a outro aluno. Com a aplicação do programa, os alunos das escolas de intervenção umentaram significativamente as probabilidades de comunicarem a uma terceira pessoa os episódios de <i>bullying</i> presenciados</p>
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<p>• Apreciação global – resultados Positivos</p> <p>1. Níveis de vitimação (+): – a frequência da vitimação foi mais reduzida nas escolas objeto de intervenção. No grupo de controlo, 62% dos alunos foram agredidos pelo menos uma vez ao longo do ano letivo; nas escolas em que o programa foi implementado, a percentagem foi inferior – 53% – comparativamente com o grupo de controlo, um número maior de alunos nas escolas que participaram no projeto afirmou não ter sido vítima de <i>bullying</i> ao longo do ano – o programa teve maior impacto ao nível do <i>bullying</i> verbal nas escolas de intervenção – neste grupo de escolas, 65% dos alunos do 7º e 8º ano afirmou nos questionários que o programa tinha reduzido, de forma significativa, os episódios de <i>bullying</i> na escola – 43% dos docentes afirmou igualmente que os índices de agressão tinham baixado, ao passo que 57% considerou não terem sido registadas alterações</p> <p>2. Níveis de agressão (+): – os alunos das escolas de intervenção mencionaram ter presenciado menos de situações de agressão – 44% dos docentes referiu que, desde a implementação do programa, um número maior de alunos relatava aos adultos as agressões de que eram alvo ou de que eram testemunhas</p> <p>3. Intervenção dos <i>bystanders</i> (+): – 59% dos docentes afirmou que o número de relatos de agressões testemunhadas, por parte dos alunos, tinha aumentado desde que o programa tinha sido posto em prática</p>

Nome do programa	Resultados
<p>Kia Kaha Anti-bullying Programme</p>	<p>4. Atitudes para com o bullying (+): – os alunos envolvidos no programa confessaram apoiar menos os agressores e, pelo contrário, evidenciaram atitudes mais pró-ativas, prestando mais auxílio ao colegas vítimas de ataque – este mesmo grupo de alunos mostrou ter desenvolvido mais confiança e ter adquirido mais competências na capacidade de resolução de situações de <i>bullying</i> – no item “os adultos da minha escola não acreditam em mim quando eu relato uma situação de <i>bullying</i>”, 44% dos jovens referiu que tal não correspondia ao que acontecia na escola, pois os professores confiavam sempre nos seus testemunhos</p> <p>5. Clima de escola (+): – as reduções dos níveis de agressão mostram que o programa teve efeitos positivos no clima de escola. Foram criadas condições para que os alunos relatassem, com mais naturalidade, episódios de agressão a que tivessem assistido – registaram-se, ainda, progressos nos níveis de autoestima dos alunos e nas atitudes positivas em relação aos jovens vitimados – os docentes confirmaram igualmente que o programa tinha afetado, de forma positiva, o clima da escola</p>
<p>P.E.A.C.E. Pack Program</p>	<p>• Apreciação global – resultados Positivos</p> <p>– de acordo com o autor do programa, avaliações apontam para uma redução média de cerca de 25% do <i>bullying</i> e, conseqüentemente, um aumento no sentimento de segurança por parte dos alunos. Os jovens participantes no programa manifestaram saber a quem falar sobre situações de <i>bullying</i> e revelaram ter adquirido as competências necessárias para prevenir situações de agressão – no caso do estudo realizado por Slee <i>et al.</i>, o decréscimo de agressões aproximou-se dos 20%, sendo que os efeitos da intervenção parecem ter tido mais impacto no grupo dos alunos mais velhos – apuraram-se, igualmente, efeitos positivos ao nível das capacidades para pôr fim a agressões, para denunciar as situações a terceiros e, por fim, no que concerne o sentimento de segurança</p> <p>1. Níveis de vitimação (+): – no grupo das <i>Junior Primary Schools</i> (JPS), 17% dos rapazes e 19% das raparigas afirmou ter sido objeto de menos bullying um ano após o início da implementação do programa – foram igualmente verificados progressos ao nível dos relatos em que os jovens relataram que: não iriam associar-se a terceiros para agredir outros alunos (+ 4%); sabiam como pôr fim a situações de <i>bullying</i> (+ 18%); sabiam quem contar as agressões de que tinham sido alvo (+ 13%); se sentiam mais seguros / protegidos de agressões na escola (+ 22%) – no grupo dos alunos mais velhos – <i>Primary School</i> (8 a 12 anos de idade) – 29% dos rapazes e 20% das raparigas afirmou ter sido objeto de menos bullying um ano após o início da implementação do programa – foram, à semelhança do que sucedeu com os mais novos, dadas respostas favoráveis relativamente ao saber como pôr fim a situações de <i>bullying</i>; ao saber a quem contar as agressões de que tinham sido alvo; ao sentimento de maior segurança / proteção a escola</p> <p>2. Níveis de agressão/vitimação (+): – no grupo das JPS, 12% dos rapazes e 13% das raparigas afirmou ter sido objeto de mais <i>bullying</i> um ano após o início da implementação do programa; 17% dos rapazes e 19% das raparigas mencionou ter sido agredido com menos frequência após a intervenção – no grupo das PS, 12% dos rapazes e 12% das raparigas afirmou ter sido objeto de mais <i>bullying</i> um ano após o início da implementação do programa; 29% dos rapazes e 20% das raparigas, mencionou, por outro lado, ter sido objeto de menos agressões</p>
<p>Sheffield Anti-bullying Programme</p>	<p>• Apreciação global – resultados Positivos – os efeitos da implementação do projeto foram globalmente positivos, apesar de não terem tido tanto impacto como na Noruega – verificada uma relação significativa entre o <i>input-output</i> – as escolas que fizeram maior esforço com a intervenção obtiveram maior redução nos níveis de bullying (Pereira, 2008: 75)</p> <p>1. Ao nível da escola (+): – uma crescente sensibilização para a temática do <i>bullying</i> e um aumento do sentimento de</p>

Nome do programa	Resultados
Sheffield Anti-bullying Programme	<p>pertença por parte das escolas</p> <ul style="list-style-type: none"> – uma maior responsabilização e autonomia por parte das escolas na escolha das estratégias e atividades a implementar – as escolas que manifestaram um esforço maior nas atividades de intervenção obtiveram os índices mais elevados de redução dos níveis de <i>bullying</i>; -um número considerável de alunos de ambos os níveis de ensino – cerca de 90% – reconheceu os esforços levados a cabo pela escola e admitiu (80%) que a situação tinha melhorado <p>2. Níveis de agressão (+)</p> <ul style="list-style-type: none"> – a maior parte das escolas apresentou resultados positivos no que diz respeito ao número de alunos que não tinha agredido os colegas (aumento), à frequência das agressões (diminuição) e ao número de colegas de turma que supostamente agrediam terceiros <p>3. Níveis de vitimação (+):</p> <ul style="list-style-type: none"> – as escolas envolvidas no projeto revelaram um aumento de 17% no número de alunos que não tinham sido vítimas de <i>bullying</i> e um decréscimo de 14% no caso dos jovens que tinham sido vitimados – as alterações de comportamento foram mais visíveis no ensino primário do que no secundário, facto que sugere que as políticas de prevenção devem ser implementadas o mais cedo possível – foram igualmente mais visíveis junto dos rapazes do que no que diz respeito às raparigas, onde as formas de <i>bullying</i> indireto são mais frequentes – o número de alunos do ensino primário vítimas de <i>bullying</i> baixou cerca de 15%. No ensino secundário, não se registaram alterações significativas <p>4. Intervenção dos bystanders (-):</p> <ul style="list-style-type: none"> – verificou-se um aumento significativo no número de alunos (sobretudo no ensino secundário) que confessou não se envolver em situações em que um colega estava a ser agredido <p>5. Atitudes para com o bullying (+):</p> <ul style="list-style-type: none"> – registou-se um aumento no número de alunos que admitiram não se irem juntar a outros para agredir, sobretudo no ensino secundário <p>6. Relato dos incidentes de bullying aos professores (+):</p> <ul style="list-style-type: none"> – a percentagem de alunos que contaram a um professor terem sido agredidos aumentou 6% (no ensino primário) e 32% (no ensino secundário), respetivamente <p>B. Foram, no entanto, verificados efeitos contrários aos inicialmente esperados:</p> <p>7. Postura dos adultos perante o bullying:</p> <ul style="list-style-type: none"> – não foram verificadas alterações na perceção dos alunos face à intervenção dos docentes nas situações de agressão <p>8. Níveis de agressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> – três anos depois de iniciada a intervenção, os resultados obtidos em 4 escolas primárias mostraram que os níveis de <i>bullying</i> não se alteraram (no caso dos rapazes) e que, por outro lado, em 2 estabelecimentos de ensino o número de alunas vítimas de agressão aumentou <p>9. Intervalos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – na maior parte das escolas primárias, mais alunos confessaram passar os intervalos sem a companhia dos colegas <p>Na intervenção levada a cabo neste projeto, foi proposta às escolas a aplicação opcional de um conjunto variado de estratégias e atividades, sendo condição essencial (estruturante) o desenvolvimento de uma política global de escola de combate ao <i>bullying</i>. A grande variedade de combinações de estratégias e atividades utilizadas por parte das escolas não permitiu que os investigadores assinalassem as mais eficazes.</p>

Nome do programa	Resultados
<p>South Carolina Programme</p>	<p>• Apreciação global – resultados Positivos</p> <p>1. Níveis de agressão (+): – redução significativa dos níveis de agressão no 1.º ano de implementação do programa; no 2º ano, os valores subiram, tendo, no entanto, ficado ligeiramente abaixo dos verificados na fase inicial¹⁹⁷</p> <p>2. Níveis de vitimação/isolamento (+): – redução significativa nos níveis de vitimação e de isolamento no grupo dos rapazes no 1º ano; após o 2º ano, os níveis aproximaram-se dos registados no início. No caso das raparigas os níveis de isolamento baixaram muito ligeiramente</p> <p>3. Relato dos incidentes de bullying aos pais (+): – redução significativa no número de relatos aos pais por parte dos rapazes no 1º ano e uma redução moderada no caso das raparigas. No 2.º ano, verificou-se um ligeiro aumento no caso dos rapazes e, por outro lado, uma manutenção dos números no universo das raparigas¹⁹⁸</p> <p>4. Intervenção dos bystanders (+): – redução significativa do número de situações em que os alunos na qualidade de <i>bystanders</i> intervieram para resolver a situação, tanto no caso dos rapazes como no das raparigas¹⁹⁹</p> <p>5. Postura dos adultos perante o bullying (+-): – redução moderada verificada no 1º ano relativamente ao número de intervenções testemunhadas pelos alunos em que os adultos tiveram que intervir para resolver uma situação de <i>bullying</i>. No 2º ano, os níveis aproximaram-se dos registados na etapa inicial do programa</p> <p>4. Atitudes para com o bullying (-): – não foram apuradas diferenças significativas nas atitudes dos rapazes para com o <i>bullying</i> ao longo dos dois anos. No caso das raparigas, verificou-se, no final do 1º ano, uma ligeira menor tolerância; no 2º ano, os níveis de tolerância subiram</p>
<p>Steps to Respect Program</p>	<p>• Apreciação global – resultados Positivos – mudanças positivas nos níveis de <i>bullying</i> observados, na aquisição / cumprimento de regras e no desenvolvimento de competências sociais</p> <p>1. Níveis de agressão / atitudes para com o bullying (+): – mudanças positivas assinaladas ao nível: dos comportamentos de <i>bullying</i> observados nos espaços exteriores (recreios / campos de jogos) e das competências sociais – 6 meses após o início da implementação do programa, os dados recolhidos apontavam para resultados encorajadores, traduzidos em reduções objetivas do número de ocorrências (cerca de 25%), no que diz respeito à frequência do <i>bullying</i> e aos comportamentos nefastos verificados pelos observadores (<i>bystanders</i>). – foram, igualmente, verificadas reduções ao nível de outros tipos de agressão – os níveis de <i>bullying</i> verificados nos espaços exteriores aumentaram nas escolas de controlo, o mesmo não tendo sido verificado nas que foram objeto de intervenção – esta tendência foi confirmada e consolidada ao fim dos 2 anos de intervenção, sendo realçado que, no caso dos observadores, as atitudes pró-<i>bullying</i> tinham praticamente deixado de existir</p> <p>2. Níveis de vitimação (+): – reduções significativas nos níveis de vitimação; o programa alterou expressivamente as</p>

¹⁹⁷Segundo Limber *et al.* (Horne *et al.*, 2010: 507), estes números podem ser explicados pelo fato de as escolas terem tido um menor acompanhamento por parte dos consultores externos no 2º ano de implementação do programa.

¹⁹⁸De acordo com os autores de estudo, este decréscimo reflecte uma diminuição efectiva dos níveis de *bullying* entre os alunos.

¹⁹⁹Poderá reflectir uma diminuição real do número de episódios de *bullying* que os alunos testemunharam.

Nome do programa	Resultados
Steps to Respect Program	<p>reações produzidas por parte das vítimas, sendo que em vez de respostas desreguladas e agressivas, muitos destes jovens passaram a reagir de forma assertiva e eficaz</p> <ul style="list-style-type: none"> – os rapazes parecem ter beneficiado mais da implementação do programa do que as raparigas, nomeadamente no que se refere à adoção de comportamentos mais amistosos e à capacidade de reagir, de forma assertiva, às tentativas de agressão perpetuadas pelos <i>bullies</i> – as raparigas, por sua vez, mostraram ser menos recetivas ao <i>bullying</i> e a outros tipos de posturas agressivas, tendo admitido adotar mais frequentemente formas de agressão indiretas – verificou-se que, no caso das turmas com maior quebra nos índices de vitimação e de comportamentos nefastos por parte dos observadores, os docentes tinham dedicado mais tempo à formação / preparação dos alunos envolvidos em episódios de <i>bullying</i> <p>3. Postura dos adultos perante o bullying (+):</p> <ul style="list-style-type: none"> – segundo os alunos, os docentes demonstraram estar mais recetivos aos relatos de agressão – estes, por sua vez, admitiram estar mais bem preparados para lidar com situações de <i>bullying</i>
Toronto Anti-bullying Programme	<p>• Apreciação global – resultados Mistos</p> <p>1. Postura dos adultos perante o bullying (+):</p> <ul style="list-style-type: none"> – apurou-se que houve um aumento na percentagem de docentes que procuraram pôr fim a situações de bullying (47 para 55%); os professores falaram com maior frequência com os agressores sobre o seu comportamento (42-50%), o mesmo sucedendo em relação aos alunos vitimados (47-53%) – os alunos afirmaram que os seus professores tinham passado a intervir de forma mais ativa, dialogando mais frequentemente com agressores e vítimas. Cerca de 50% dos alunos agressores afirmou que os professores tinham falado com eles acerca do seu comportamento, o mesmo acontecendo com as vítimas – registou-se um pequeno aumento no número de alunos vitimados que tinham obtido apoio por parte dos seus docentes <p>2. Níveis de agressão / vitimação (+/-):</p> <ul style="list-style-type: none"> – os indicadores respeitantes à redução dos episódios de <i>bullying</i> não foram conclusivos – primeiramente, assistiu-se uma redução no número de jovens agredidos nos cinco dias anteriores à aplicação do questionário (18%) – no que diz respeito aos que foram objeto de agressão mais do que uma ou duas vezes ao longo do período letivo, verificou-se um aumento de casos (20%) – igual tendência foi constatada no universo de alunos que agrediu os colegas pelo menos uma vez nos últimos cinco dias (24%) e uma ou duas vezes por semana durante o período letivo (22%) <p>3. Intervenção dos bystanders (+/-):</p> <ul style="list-style-type: none"> – questionados se tentavam parar o <i>bullying</i> se assistissem à agressão de colegas, a percentagem de alunos diminuiu relativamente à fase que antecedeu a implementação do projeto (33-30%), o mesmo sucedendo com a indicação de que outros colegas teriam a mesma atitude (48-45%). No que diz respeito ao desconforto sentido por assistirem a <i>bullying</i>, verificou-se igualmente uma ligeira redução (81-80%). Em sentido contrário, face à pergunta “achas que poderias juntar-te ao agressor?”, apurou-se uma redução de 18 para 15% <p>4. Relato dos incidentes de bullying aos pais (+/-):</p> <ul style="list-style-type: none"> – não foram registadas alterações nas percentagens de pais que falaram com os seus filhos (agressores) – 42%; no que toca aos progenitores de alunos vitimados, registou-se um decrécimo de 62 para 59%

Na descrição feita ao modo como decorreu o processo de implementação do programa, e igualmente na análise dos resultados apurados, os autores das investigações foram complementarmente salientando alguns dos aspetos mais positivos e/ou negativos que poderão ter efetivamente determinado o desfecho das avaliações (quadro n.º 64).

No que diz respeito aos pontos fortes mais referenciados, sobressai, em primeiro lugar, como principal atributo a *flexibilidade* e *adaptabilidade* associadas aos programas, traduzidas na maleabilidade da intervenção (ou de alguns dos seus componentes) tendo em conta a especificidade da ecologia dos estabelecimentos de ensino e as suas necessidades próprias. Esta capacidade de adequar a intervenção às circunstâncias locais derivou em grande medida dos diversos constrangimentos que foram surgindo no decorrer do processo (alguns dos quais referenciaremos como pontos menos conseguidos).

Um outro indicador destacado em diversos estudos relacionou-se com o *grau de compromisso* assumido e o *envolvimento* patenteado por parte dos diversos elementos da comunidade escolar, destacando-se neste particular o papel central atribuído às direções das escolas e dos seus docentes, confirmando-se a existência de uma relação direta entre o grau de envolvimento dos sujeitos e os efeitos positivos produzidos. Em alguns programas, este empenhamento foi igualmente extensível ao entusiasmo evidenciado pelos próprios alunos.

Outra vertente com forte reparo positivo diz respeito aos *momentos de discussão* e de *partilha* (sessões de formação, reuniões de trabalho) experimentados pelos diversos participantes. Em alguns programas, foi igualmente sublinhada a *utilidade* e a *qualidade dos recursos materiais* de apoio utilizados e disponibilizados aos educadores.

Por fim, foi apontada a *visibilidade dada aos programas* por parte dos meios de comunicação social, circunstância que terá contribuído decisivamente, em alguns casos, para a legitimação institucional e social da iniciativa, para uma maior sensibilização (curiosidade) de outras escolas e, por conseguinte, para uma crescente motivação dos elementos da comunidade escolar.

Relativamente aos aspetos de menor êxito na consecução das intervenções, assinala-se, desde logo, uma menção à *escassez de tempo* expressa por parte de algumas das escolas para conseguirem efetuar a implementação do programa. Acrescente-se que esta foi alvitrada como tendo sido uma das fragilidades recorrentemente apontadas por parte dos docentes tendo em conta nomeadamente a(s) dificuldade(s) em conseguir articular as suas práticas diárias com a introdução de componentes propostos no âmbito das intervenções (referenciados obstáculos associados à frequência de reuniões de trabalho ou de sessões de formação especificamente destinadas aos projetos; dificuldades na concretização de algumas das atividades em contexto de sala de aula,

sendo que alguns docentes manifestaram inclusivamente o seu desagrado por considerarem que a intervenção estaria a prejudicar o cumprimento dos conteúdos programáticos das disciplinas lecionavam).

Em contraposição ao que foi apontado como sendo uma das mais-valias contributivas para o êxito de algumas intervenções, noutras casos foi recorrentemente apontado como um dos elementos mais negativos *o reduzido empenho e/ou envolvimento* de alguns elementos da comunidade escolar (sendo anotado o exemplo de algumas direções, professores, pessoal não docente e pais), facto parcialmente explicado pelo elevado ceticismo e pela baixa sensibilidade evidenciados por alguns relativamente à problemática. No caso particular dos docentes, registe-se mais uma vez uma maior preocupação com aspetos mais programáticos, relacionados com o cumprimento do currículo.

Noutros casos, referencia-se *a descontinuidade verificada na implementação do programa* (causada, por exemplo, por fatores exteriores ao controlo das próprias instituições entre os quais a mobilidade constante de alguns dos intervenientes principais – diretores ou professores – a meio do processo de execução das intervenções).

Saliente-se, por fim, dificuldades sentidas na *implementação de alguns dos mecanismos de avaliação* dos programas.

Quadro n.º 64 Pontos fortes e fracos apontados para cada programa

Nome do programa	Ponto fortes	Pontos fracos
Beyond Bullying Program	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso assumido e apoio prestado pela escola a docentes/não docentes e alunos • Papel assumido pela direção no apoio e implementação do programa • Flexibilidade e adaptabilidade do programa (no que diz respeito à aplicação dos componentes do programa, assim como à durabilidade do mesmo) • Monitorização do programa (articulação com a <i>Consulting Team</i>) • Abrangência dos recursos utilizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Caráter não anónimo dos questionários (facto que poderá ter enviesado os resultados)
Bully Busters Program	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade e adaptabilidade do programa (desenvolvido para ser preferencialmente implementado ao nível da escola, mas pode-o ser com uma única turma e com um único docente) • Facilidade de implementação • Baixos custos financeiros • Abordagem resolutiva dos conflitos 	—
Bully-Proofing Your School Program	<ul style="list-style-type: none"> • Empenho e fidelidade da aplicação do programa nas 'elementary schools' e que se traduziu em resultados mais consistentes • Produção de resultados positivos em qualquer dos contextos em que o programa foi implementado 	<ul style="list-style-type: none"> • Menor empenho/envolvimento na implementação do programa em algumas escolas (nomeadamente dos diretores) • Escassez de tempo assinalado por alguns professores para implementação do programa • Dificuldades nos processos de avaliação (sobretudo no caso das 'middle schools', onde os resultados foram inconclusivos)
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	<ul style="list-style-type: none"> • Empenho e papel central desempenhado pelos docentes na implementação do programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades nos processos de avaliação • Tamanho reduzido das escolas • Inexistência de escolas de controlo • Resultados positivos podem ter sido condicionados pela forma como as escolas foram selecionadas (mediante convite)
Expect Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso e envolvimento de alguns diretores • Flexibilidade e adaptabilidade do projeto (introdução/substituição de alguns módulos de formação) • Cobertura dada ao projeto pela comunicação social local – televisão, rádio, imprensa escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Menor empenho/envolvimento de algumas escolas • Limitações de tempo para implementação de algumas sessões de formação • Período do dia em que algumas das sessões de formação foram desenvolvidas (final do dia, período em que os professores estavam cansados) • Ausência de algum pessoal docente/não docente a algumas sessões em virtude de estas terem sido desenvolvidas fora do

Nome do programa	Ponto fortes	Pontos fracos
Expect Respect Program		<p>seu horário de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escassez de dados relativamente à implementação de alguns componentes do programa nos diversos níveis, nomeadamente no que diz respeito ao seu impacto
Friendly Schools Program	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade e adaptabilidade do programa (cada escola aplica o programa tendo em conta as suas características e as suas necessidades) • Compromisso e envolvimento de alguns diretores • Entusiasmo dos alunos em algumas das atividades, sobretudo nas que implicavam maior interatividade • Divulgação do projeto nos meios de comunicação social locais 	<ul style="list-style-type: none"> • Não implementação de todos os componentes/atividades por motivo de falta de tempo • Tempo despendido com algumas das atividades (aspeto referenciado por professores); algumas das atividades duraram o dobro do tempo previsto • Dificuldades em mobilizar/motivar os pais para se envolverem no projeto e nas atividades solicitadas pelos docentes • Saída/transferência de diretores e de docentes das escolas a meio da intervenção • Dificuldades, por parte de alguns professores, em lidar com alguns casos concretos de <i>bullying</i>
Kia Kaha Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade do programa (pode ser adaptado às necessidades individuais de cada escola ou aluno) 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissão de mensagem de que apenas com comportamentos de força se consegue fazer frente ao(s) agressor(es) • Agressores não parecem ser responsabilizados pelos seus atos • Incidência na figura masculina e pouco inteligente como estereótipo do agressor (e respetivos acompanhantes) • Mudança de atitudes e de comportamentos incide maioritariamente na mudança de atitude por parte da vítima
P.E.A.C.E. Pack Program	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade e adaptabilidade do programa (no que diz respeito à aplicação dos componentes do programa, assim como à durabilidade do mesmo), nomeadamente ao seu contexto sociocultural • Envolvimento elementos/instituições da própria comunidade local (como, por exemplo, a polícia) 	<p>—</p>
Sheffield Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Forma como o programa foi discutido, divulgado e implementado junto da comunidade escolar • Flexibilidade do programa (existência de componentes opcionais que as escolas podem pôr em prática de acordo com a sua especificidade) • Impactos positivos das intervenções, sobretudo nas escolas primárias (empenhamento registado nestas escolas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco empenho evidenciado por algumas escolas na implementação do programa • Instabilidade do corpo docente (nomeadamente da sua redução) • Descontinuidade na aplicação do programa (provocada pela mudança de docentes e/ou de diretores a meio do processo) • Fragilidades no nível interno de comunicação (causado pela mudança do

Nome do programa	Ponto fortes	Pontos fracos
Sheffield Anti-bullying Programme	<p>que tem a ver com a sua dimensão)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dedicação dos professores, sobretudo os que desempenhavam funções de coordenação; • Apoio manifestado pelas direções das escolas 	<p>coordenador)</p>
South Carolina Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de partilha de experiências/troca de informações • Apoio externo prestado (visitas semanais) • Interesse evidenciado pelas direções na implementação do programa • Qualidade/quantidade dos recursos materiais disponibilizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Fraco envolvimento/pouco entusiasmo de alguns adultos (ceticismo e baixa sensibilidade à problemática; maior preocupação com lutas ou posse de armas) • Falta de tempo/sobrecarga de trabalho e ausência de motivação • Resistência por parte de alguns professores (sobretudo no que diz respeito realização das reuniões) • Dificuldades na adequação dos horários dos adultos para dinamizarem reuniões ou desenvolverem trabalho cooperativo • Dificuldades manifestadas pelos docentes (alguns com 100 alunos) em conhecerem, com alguma profundidade os seus discentes e os relacionamentos que mantêm com os seus pares • Menor acompanhamento dos consultores externos no 2.º ano da implementação
Steps to Respect Program	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de efeitos positivos num curto espaço de tempo • Interesse manifestado por algumas escolas em relação ao programa • Recursos materiais de apoio utilizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em observar determinado s tipos de <i>bullying</i>; • Número reduzido de escolas objeto de análise; • Reduzida taxa de consentimento para participar nos estudos
Toronto Anti-bullying Programme	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade e adaptabilidade do programa (cada escola aplica o programa tendo em conta as suas características e as suas necessidades); • Observações naturalistas efetuadas (no espaço da sala de aula e do recreio) • Metodologias diversificadas (questionários e observações naturalistas) utilizadas para proceder à avaliação do programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolas de controlo (apresentam características diferentes no que diz respeito às direções, ao corpo docente e discente, à sua cultura) • Forma como decorreu a implementação (e os seus resultados) dependeu do empenho manifestado pelos diretores das escolas

Quadro n.º 65 Referências bibliográficas

Nome do programa	Fontes
Beyond Bullying Program	Craven <i>et al.</i> (2007; 2002); Parada <i>et al.</i> (2006; 2008; 2003)
Bully Busters Program	Bedell <i>et al.</i> (2005); Bell (2008); Espelage <i>et al.</i> (2004a); Horne <i>et al.</i> (2004; 2010); Jimerson <i>et al.</i> (2010); Newman-Carlson <i>et al.</i> (2004)
Bully-Proofing your School Program	Garrity <i>et al.</i> (1994); Jimerson <i>et al.</i> (2010); Menard <i>et al.</i> (2008); Porter <i>et al.</i> (2010); Ttofi <i>et al.</i> (2008); Tutty <i>et al.</i> (2008; 2005)
Donegal Primary Schools' Antibullying Project	Farrington <i>et al.</i> (2009b); Jimerson <i>et al.</i> (2010); McGuire <i>et al.</i> (2004); O'Moore <i>et al.</i> (2008, s/d; 2002, 2004)
Ecological Anti-bullying Programme	Farrington <i>et al.</i> (2009b); Rahey (1998); Rahey <i>et al.</i> (2002)
Expect Respect Program	Jimerson <i>et al.</i> (2010); Meraviglia <i>et al.</i> (2003); Rigby (2002); Rosenbluth (2002; 2004); <i>SafePlace</i> ; Ttofi <i>et al.</i> (2008); Tutty <i>et al.</i> (2005); (Violence, 2002); Whitaker <i>et al.</i> (2004)
Friendly Schools Program	Cross <i>et al.</i> (2004; 2011; 2008); Farrington <i>et al.</i> (2009b); Jimerson <i>et al.</i> (2010); (<i>Friendly Schools & Families - An evidence-based bullying reduction program</i>); Rigby (2002); Ttofi (2008)
Kia Kaha Anti-bullying Programme	Cleary (2001); Farrington <i>et al.</i> (2009b); No Bully; Raskaukas (2007); Sullivan (1998, 1999, 2004); Ttofi <i>et al.</i> (2008)
P.E.A.C.E. Pack Program	Jimerson <i>et al.</i> (2010); Ma <i>et al.</i> (2001a); McGuire <i>et al.</i> (2004); Porter (2007); Rigby <i>et al.</i> (1999); Slee (2006, 2010); Slee <i>et al.</i> (2007); (<i>The P.E.A.C.E. Pack: a program to reduce bullying in our schools</i>)
Sheffield Anti-bullying Programme	Elsa <i>et al.</i> (1998); Jimerson <i>et al.</i> (2010); Pereira (2008); Rigby (2002); Sharp <i>et al.</i> (1991); Smith (1999, 2000; 2003; 2010); Smith <i>et al.</i> (1999; 2004b; 1996; 2004d); Ttofi <i>et al.</i> (2008); Tutty <i>et al.</i> (2008; 2005)
South Carolina Programme	Limber (2004); Limber <i>et al.</i> (2004); Olweus <i>et al.</i> (2010); Ttofi <i>et al.</i> (2008)
Steps to Respect Program	<i>Website da Committee for Children</i> ; Frey <i>et al.</i> (2005b); Frey <i>et al.</i> (2005a); Frey <i>et al.</i> (2010); Hirschstein <i>et al.</i> (2007); Jimerson <i>et al.</i> (2010); Ttofi <i>et al.</i> (2008); Tutty (2008)
Toronto Anti-bullying Programme	Holt <i>et al.</i> (2004); Pepler <i>et al.</i> (2004a; 1993, 1994); Rigby (2002); Smith <i>et al.</i> (2005); Stevens <i>et al.</i> (2001) Ttofi <i>et al.</i> (2008)

Capítulo 6

D *a implementação do projeto-piloto de prevenção*

1. A implementação do projeto-piloto

O trabalho desenvolvido no capítulo 5 serviu-nos de suporte teórico para a idealização, conceção e posterior implementação do projeto-piloto que passaremos a descrever de forma pormenorizada.

Hundley & Teijlingen (2002; 2001) definem os *projetos* ou *estudos-piloto* como versões em formato reduzido de investigações realizadas ou a realizar em escala maior. Devem, por conseguinte, ser encarados como uma espécie de ensaio ou pré-testagem de processos ou instrumentos de pesquisa (questionários ou entrevistas, por exemplo) que precede uma investigação a uma escala mais alargada (Lancaster *et al.*, 2004: 308).

Ainda de acordo com estes autores (Hundley & Teijlingen, 2002; Teijlingen & Hundley, 2001; Thabane *et al.*, 2010), os projetos-piloto podem efetivamente auxiliar a função do investigador no que diz respeito à:

- Verificação da validade de processos e de instrumentos, evitando assim consequências imprevistas e potencialmente desastrosas.
- Antecipação de processos, resultados e dificuldades, sendo, porém, que os bons resultados alcançados no estudo-piloto podem não conferir garantias de êxito da intervenção principal/em larga escala, mas engrandecem largamente a possibilidade que tal se venha a concretizar.
- Planificação de futuras investigações de forma mais rigorosa e segura.
- Recolha de informação e na sua partilha com outros investigadores que desenvolvem estudos áreas similares – tenham os resultados/processos sido bem ou mal sucedidos.
- (Re)definição e correção do protocolo de pesquisa para que o mesmo seja efetivamente exequível.
- Recolha de dados preliminares.
- Identificação e/ou previsão dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários.

O capítulo 6 do nosso trabalho incide exclusivamente sobre o *projeto-piloto* de prevenção do *bullying* que implementámos na escola do *Mar*²⁰⁰ no período compreendido entre setembro de 2010 e junho de 2011, ou seja ao longo de todo o ano escolar de 2010/2011. Inicialmente tínhamos

²⁰⁰Escola não agrupada, mas atualmente em processo de agregação.

programado desenvolver o nosso estudo apenas até abril de 2011 (coincidindo com o final do 2.º período) de modo a evitar uma eventual, e não desejada, sobrecarga de atividades (tanto para alunos, como para docentes) no último momento do ano escolar. No entanto, durante o mês de março decidimos prorrogar o nosso trabalho nesta vertente até ao final das atividades letivas – em junho (ver quadro n.º 67).

Esta opção, que acreditamos não ter interferido negativamente na vida escolar dos jovens e dos professores das duas turmas, deveu-se principalmente aos seguintes motivos:

- Desde logo, a algumas contrariedades por nós encontradas no agendamento e/ou na confirmação da realização de algumas das sessões de sensibilização/formação desejadas.
- Em segundo lugar, aos constrangimentos relacionados com a substituição inesperada de três docentes ao longo do ano (em todos os casos, por motivos de doença), levando à necessidade de reprogramação e/ou adiamento de algumas atividades (situação mais evidente no caso das disciplinas de Língua Estrangeira I – Inglês e de Área de Projeto no 7.º ano).
- Ao atraso no processo de desenvolvimento – e sobretudo conclusão – do trabalho levado a cabo pelos alunos da turma do 10.º ano, sobretudo na disciplina de Educação Física e que, como iremos constatar mais adiante, culminou na apresentação do produto final (em formato de peça de teatro) a 13 de junho de 2011.

No seguimento do estudo comparativo que desenvolvemos no capítulo 5, almejávamos – por via da implementação do *projeto-piloto* – concretizar os seguintes objetivos:

- sensibilizar e informar a comunidade escolar sobre a problemática do *bullying* e para a necessidade de não-aceitação de tais comportamentos;
- avaliar os índices e os tipos de *bullying* (e *cyberbullying*) existentes na escola e o modo como alunos e adultos reagem perante tais condutas;
- testar processos, metodologias e estratégias de prevenção e/ou de reação aos comportamentos de *bullying*.

Ao iniciarmos este desafio, optámos por compartimentar o processo de implementação em três momentos distintos (quadro n.º 66):

- Uma fase preparatória – que denominámos de ***‘Fase 1 – da pré-implementação do projeto-piloto’*** – etapa, por sua vez, subdividida em dois momentos: um primeiro, concretizado no decorrer do mês de agosto de 2010 e em que procedemos ao trabalho de conceção e de planificação do projeto; um segundo, onde incidimos o nosso enfoque num processo de informação, de sensibilização, de consciencialização e ainda de mobilização da comunidade discente e adulta (parte dela) da escola do **Mar** que iríamos envolver diretamente no nosso trabalho.

• Uma fase principal – a **‘Fase 2 – da implementação/da monitorização de atividades’** – período durante o qual foram propostas e concretizadas um conjunto de atividades: em contexto de sala de aula com os alunos; em reuniões de trabalho com os docentes das turmas; em sessões de formação dirigidas a todos os elementos da comunidade escolar; na exposição e/ou apresentação de trabalhos; ou ainda na aplicação de questionários com o intuito de medir os níveis de bem-estar, de segurança e de *bullying* (e *cyberbullying*) entre os jovens da escola.

• Uma última fase – a **‘Fase 3 – da pós-implementação – da avaliação do projeto-piloto’** – momento dedicado à reflexão e à efetuação do balanço da intervenção por parte de todos os intervenientes na atividade. Esse objetivo foi concretizado nomeadamente por via do preenchimento de grelhas (de avaliação de algumas das sessões de formação/esclarecimento dinamizadas e ainda das atividades planificadas/concretizadas pelos docentes envolvidos no projeto no âmbito das suas disciplinas), de questionários e da realização de entrevistas em grupo onde os participantes destacaram ainda alguns dos aspetos positivos e negativos decorrentes da intervenção/experiência e apresentaram concomitantemente sugestões para uma futura intervenção.

Quadro n.º 66 Faseamento da implementação do projeto-piloto

Fase do projeto		Descrição sumária da fase
1	Pré-implementação	Conceção, planificação e apresentação do projeto-piloto
		Sensibilização, consciencialização e mobilização da comunidade escolar
2	Implementação	Implementação e monitorização de atividades
3	Pós-implementação	Avaliação do projeto-piloto

Fonte: Autor

2. Contexto socioeconómico e histórico da escola do *Mar*

A escola do *Mar*, onde desenvolvemos o nosso trabalho ao longo do ano letivo de 2010/2011, situa-se no litoral norte do distrito de Aveiro, num concelho com uma área aproximada de 21,1 km². Dados preliminares recolhidos no *Censos 2011*²⁰¹ indicam que a população residente no concelho do *Mar* ronda os 31 796 habitantes (sendo 15 151 do sexo masculino e 16 645 do feminino)²⁰².

O desenvolvimento económico do concelho do *Mar* surge no passado associado à atividade piscatória e à indústria de conservas. Paralelamente, a praia e as condições climatéricas de que a região usufrui constituíram igualmente condições propícias ao surgimento do turismo. Este fator favoreceu, por seu turno, o desenvolvimento da atividade comercial local patente no número de estabelecimentos comerciais que se espalharam um pouco por toda a cidade, bem como na feira que se realiza há largos anos com uma frequência semanal.

No setor da indústria, registe-se a existência de uma elevada percentagem de unidades empresariais ligadas aos ramos da construção e das obras públicas. Este tecido empresarial é maioritariamente constituído por empresas de pequena e média dimensão.

Por fim, na área de serviços, ramo que conheceu maior expansão nos últimos anos, o destaque vai para as empresas do sector do turismo e, por outro lado, para as que prestam serviços à comunidade.

O historial da escola do *Mar* remonta a 1956, ano em que foi criada por Decreto (n.º 40 725) do então Ministério da Educação Nacional (Direção-Geral do Ensino Técnico Profissional) com o estatuto de escola técnica profissional. No ano seguinte, a instituição entrou efetivamente em funcionamento com uma população escolar composta por um total de 150 alunos e 17 docentes.

Passados mais ou menos dez anos após a sua criação legal, e dada a exiguidade e precariedade das instalações onde decorriam as atividades, iniciaram-se as obras de construção do atual parque escolar, a 18 de janeiro de 1966, num terreno com uma área total de aproximadamente 21 500 m² e coberta de 6300 m². A intervenção previa à data a construção de 40 salas de aula para receber aproximadamente 1200 alunos, a distribuir por um número máximo de 49 turmas em regime diurno.

²⁰¹Cf. <http://censos.ine.pt/>

²⁰²Registe-se, neste particular que nos últimos vinte anos a população do concelho tem vindo progressivamente a decrescer – em 1991, residiam neste concelho 34 956 indivíduos (16 825 H; 18 130 M); em 2001, verificou-se uma diminuição da população em cerca de 4%, relativamente a 1991 – 33 425 habitantes (16 147 H; 17 305 M).

As novas instalações foram oficialmente inauguradas em 19 de junho de 1968, continuando a escola a oferecer cursos vincadamente direcionados para o Ensino Técnico e registando-se o início de funcionamento dos cursos noturnos, embora em regime experimental.

A 21 de novembro de 1979, a Escola do **Mar** deixou de ter a denominação de Industrial e Comercial para passar a ter a designação de Escola Secundária do **Mar**. A designação atual da instituição data de 2 de abril de 1987, altura em que adotou como patrono uma figura de renome que viveu e faleceu na cidade.

3. Caraterização da população escolar da escola do **Mar**

3.1. Os alunos

Presentemente, e de acordo com os dados do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação - MISI@, encontravam-se matriculados na escola do **Mar**, no ano letivo de 2010/2011 no ensino em regime diurno, 1344 alunos (quadro n.º 65), distribuídos pelo 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (559) e pelo Ensino Secundário (785) – estando neste caso, os estudantes repartidos (quadro n.º 69) por Cursos Científico-Humanísticos (622) e Profissionais (163).

Quadro n.º 68

Número de alunos matriculados no ensino diurno por ano de escolaridade no ano letivo de 2010/2011

Ano de escolaridade	N.º de alunos	
	Por ano	Por ciclo
6.º	26	26
7.º	201	533
8.º	171	
9.º	161	
10.º	272	885
11.º	259	
12.º	254	
Total	1344	

Fonte: MISI@ - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

Quadro n.º 69

Número de alunos matriculados no ensino secundário por curso no ano letivo de 2010/2011

Cursos	N.º de alunos
Científico-Humanísticos	622
Profissionais	163
Total	785

Fonte: MISI@ - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

A ação social escolar (ASE), por outro lado, abrangia um total de 448 alunos (33,3% da população escolar discente), sendo que 281 jovens usufruíram do apoio máximo (correspondendo ao escalão A).

Quadro n.º 70

Número de alunos beneficiários da ação social escolar (ASE)

Escalão	N.º de alunos
A	281
B	167
Total	448

Fonte: MISI@ - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

3.2. O pessoal docente e não docente

O pessoal docente, num total de 163 profissionais (128 pertencentes ao quadro da escola, 8 ao quadro de zona pedagógica e 27 contratados – ver quadro n.º 71), caracterizava-se por ser maioritariamente do sexo feminino, sendo que o quadro de professores da instituição (não obstante o número crescente de aposentações registada mais recentemente) tem refletido ao longo dos últimos anos alguma estabilidade no que diz respeito a mobilidade dos seus profissionais.

Quadro n.º 71 Número de docentes por categoria agregada

Quadro de Escola		Quadro de Zona Pedagógica		Contratado		Total
128	78,5%	8	4,9%	27	16,6%	163

Fonte: MISI@ - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

O quadro n.º 72 traça o perfil do corpo docente do estabelecimento de ensino no que concerne a sua idade e experiência profissional, constatando-se que 72,5% dos seus profissionais (118) apresentava à data do nosso estudo idade acima dos 40 anos, sendo que, por outro lado, 80,4% (131) exercia funções docentes há, pelo menos, 10 anos e 53,4% há 20.

Quadro n.º 72 Número de docentes por idade e tempo de serviço (antiguidade)

Idade \ Antiguidade	Antiguidade					Total	
	Até 4 anos	Entre 5 e 9 anos	Entre 10 e 19 anos	Entre 20 e 29 anos	30 ou mais anos		
Menos de 30 anos	2	1	0	0	0	3	1,7%
Entre 30 e 40 anos	19	6	17	0	0	42	25,8%
Entre 40 e 50 anos	3	1	26	33	0	63	38,7%
Entre 50 e 60 anos	0	0	1	26	24	51	31,3%
Mais de 60 anos	0	0	0	0	4	4	2,5%
Total	24	8	44	59	28	163	

Fonte: MISI@ - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

O pessoal não docente da escola perfazia um total de 44 elementos (quadro n.º 73) maioritariamente do sexo feminino (35), tendo, nos últimos anos, vindo a aumentar o seu nível de escolaridade e, por contraste, a diminuir a faixa etária. Dos 44 funcionários supra referidos, 11 desempenhavam tarefas administrativas (incluía-se neste grupo um técnico responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação), cumprindo os restantes 33 a função de assistentes operacionais (quadro n.º 70).

Quadro n.º 73 Número de funcionários não docentes por vínculo e categoria

	Quadro – Regime da Função Pública	Quadro - Regime de Contrato Individual de Trabalho	Contratado – Contrato Termo Certo	Total	
Técnico Superior	1	0	0	1	2,2%
Chefe de Serviços de Administração Escolar	1	0	0	1	2,2%
Assistente Técnico	5	3	1	9	20,5%
Assistente Operacional	16	11	5	32	72,9%
Encarregado Operacional	1	0	0	1	2,2%
Total	24	14	6	44	

Fonte: MISI@ - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

O quadro n.º 74 permite verificar que 81,8% (36) dos profissionais não docentes apresenta uma idade superior aos 40 anos de idade, sendo que perto de metade (45,4%) ultrapassava os 50. No que toca à experiência profissional de este grupo, constatava-se que 28 exercia funções há mais de 10 anos (14 há 20 e 5 há 30).

Nos últimos anos, e na sequência das sucessivas medidas políticas de contenção de despesas, estas funções têm vindo gradualmente a ser exercidas por ativos em situação de desemprego colocados na escola pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (ao abrigo do programa de ocupação temporária de trabalhadores desempregados em tarefas que satisfaçam necessidades coletivas e que não se encontrem já organizadas em postos de trabalho e não consista na execução de tarefas a título de voluntariado não retribuído – sujeitos que não podem estar no mesmo estabelecimento de ensino por um período superior a um ano) ou recrutados em regime de contrato resolutivo certo a tempo parcial (nos termos da Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de janeiro) para prestação de serviços de limpeza (por um período máximo de quatro horas diárias).

Quadro n.º 74 Número de funcionários não docentes por idade e tempo de serviço

Idade/antiguidade	Até 4 anos	Entre 5 e 9 anos	Entre 10 e 19 anos	Entre 20 e 29 anos	30 ou mais anos	Total	
Entre 30 e 40 anos	4	2	2	0	0	8	18,2%
Entre 40 e 50 anos	5	2	5	4	0	16	36,4%
Entre 50 e 60 anos	2	1	6	4	4	17	38,6%
Mais de 60 anos	0	0	1	1	1	3	6,8%
Total	11	5	14	9	5	44	

Fonte: MISI@ - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

O grupo dos assistentes operacionais tem sido particularmente sensibilizado para a necessidade de apostar na sua formação de forma a que possa reforçar com eficácia e qualidade o desempenho das suas funções junto da população discente, nomeadamente no que diz respeito ao seu controlo e vigilância com o objetivo de procurar evitar comportamentos de indisciplina e/ou de violência.

3.3. Caracterização dos espaços e dos recursos materiais da escola

A primeira inauguração do(s) edifício(s) na sua atual localização remonta, como vimos anteriormente, ao ano de 1968. Ao longo dos últimos anos, e dado o avançado estado de degradação das suas instalações, tornava-se inevitável a efetuação de uma intervenção de fundo. O estabelecimento de ensino foi, por esse motivo, objeto de um processo de intervenção/modernização levado a cabo pela empresa Parque Escolar E.P.²⁰³, iniciado em 2008 e que foi concluído perto de finais de 2010.

O total da área remodelada abrangeu cerca de 5 720 m², havendo 4 585 m² de área de construção efetuada de raiz. A área de arranjos exteriores intervencionada perfaz os 13 068 m².

A intervenção levada a cabo na escola do **Mar** incidiu prioritariamente na requalificação de algumas das edificações já existentes, tendo sido ampliado o edifício central por forma a concentrar os espaços destinados aos serviços administrativos, as zonas de convívio e de trabalho para (não) docentes, da direção e da biblioteca.

Os três blocos de salas de aulas existentes desde a fundação da instituição foram igualmente objeto de remodelação, tendo sido no entanto mantida no essencial a sua traça arquitetónica original.

Procedeu-se, por outro lado, à edificação de dois novos espaços. Um primeiro, onde decorrem atividades letivas com características muito técnicas ligadas às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), à Educação Tecnológica, à Eletricidade/Eletrónica e igualmente às Artes Visuais. Um segundo edifício dotado de espaços sociais e de convívio da comunidade escolar, onde podemos encontrar uma sala polivalente/auditório, o refeitório e o bar.

A zona desportiva sofreu igualmente uma intervenção embora não muito arrojada. O pavilhão gimnodesportivo já existente foi requalificado e edificou-se um novo corpo autónomo com balneários de apoio aos campos exteriores.

Finalmente, uma referência às restantes áreas exteriores da escola que foram igualmente objeto de remodelação profunda, nomeadamente no que diz respeito às zonas desportivas (onde foram construídos dois campos de jogos) e de lazer (criadas diversos espaços de convívio dos alunos e aumento significativo dos espaços verdes/ajardinados).

²⁰³Na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º1/2007, de 3 de janeiro, que aprovou o Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário, foi criada a Empresa Parque Escolar E.P.E. através da publicação do Decreto-Lei n.º 41/2007, de 21 de fevereiro. À data da sua criação, a empresa gozava de um estatuto de pessoa coletiva de direito público de natureza empresarial, estava dotada de autonomia administrativa e financeira e de património próprio e sujeita à tutela dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação.

À data da sua criação, a empresa Parque Escolar E.P.E. detinha como principal missão o planeamento, a gestão, o desenvolvimento e a execução do programa de modernização da rede pública de escolas secundárias e outras afectas ao Ministério da Educação.

3.4. O Projeto Educativo de Escola

A escola do *Mar* reconhece no seu Projeto Educativo (aprovado para o triénio 2008/2011) como a sua opção básica a “função de educar os alunos que a frequentam, numa perspetiva de formação integral, crítica e aberta, potenciadora do desenvolvimento da personalidade do aluno e da sua integração bem-sucedida na sociedade, tanto em situação de prosseguimento de estudos, como em situação de inserção no mercado de trabalho”.

Como princípios orientadores de ação, a instituição procura designadamente:

- Promover a formação do aluno como cidadão interventivo e responsável.
- Promover uma atitude de aprendizagem sistemática que potencie a melhoria dos resultados da escola.

- Promover uma atitude de interiorização dos valores de autonomia e respeito pelos outros.

- Intervir na resolução dos problemas de indisciplina e funcionamento da escola.

A escola definiu ainda como os seus três eixos nucleares de intervenção/ação para o triénio:

- A Qualidade do Ensino

- A Indisciplina

- O Funcionamento da Escola

O documento sublinha que estas três áreas prioritárias de intervenção serão definidas anualmente e operacionalizadas através do Programa de Ação, do Plano Anual de Atividades e dos Projetos Curriculares de Turma.

4. Fase 1 – Da pré-implementação – conceção, planificação e apresentação do projeto-piloto

Seleção da escola

O processo de *seleção da escola* para efeitos de concretização do nosso estudo assinala uma primeira (e igualmente difícil) opção que tivemos que efetuar e que se torna naturalmente sempre muito sensível de fazer. Tendo em conta as funções de gestão que temos vindo a desempenhar na instituição (incluindo, por outro lado, o nosso duplo papel de pai/educador) e ainda ao tipo de trabalho (estudo de características etnográficas, com uma abordagem dependendo grandemente da observação) que pretendíamos levar a cabo (aspeto algo conflituante com as nossas limitações em termos de disponibilidade), procurámos naturalmente não descurar aspetos mais práticos (e funcionais) chegado o momento de procedermos a essa delicada escolha.

Depois, portanto, de ponderadas todas as vantagens e respetivas desvantagens suscitadas pelos diversos cenários que equacionámos, decidimos concretizar o trabalho na instituição onde exercemos funções há aproximadamente vinte anos. Como argumentos mais favoráveis e decisivos para esta tomada de decisão, tivemos primeiramente em conta a genuína convicção de que a própria escola (e a sua comunidade) poderia vir a beneficiar de forma direta com a concretização da experiência. Em segundo lugar, tivemos igualmente em consideração que estaríamos perante um processo interventivo algo moroso (que iria decorrer ao longo de todo um ano letivo) e que, por esse mesmo motivo, iria naturalmente exigir diverso trabalho de proximidade (e, em determinados momentos, até alguma coabitação) com os sujeitos mais diretamente envolvidos por forma a irmos, por exemplo, mantendo os índices mínimos de envolvimento ativos ou observando (e sentindo) *in loco* o evoluir da experiência²⁰⁴. Esta proximidade investigativa facilitaria portanto a própria coordenação do projeto, o contato mais direto e a troca de impressões continuada com os próprios alunos, professores e outros adultos e/ou permitiria a resolução mais célere e atempada de eventuais contratempus que fossem naturalmente emergindo no decorrer do processo. Uma terceira motivação assentou igualmente na maior facilidade de acesso que teríamos às diversas fontes de informação.

Conceção e planificação da intervenção

Seguiu-se, num segundo momento, a congeminação (e conseqüente determinação) do processo de *planificação do projeto-piloto* que pretendíamos implementar, nomeadamente no que diz respeito ao seu faseamento, à pormenorização do cronograma de ação, à(s) escolha das

²⁰⁴Recordemos as palavras de Bell (2004: 25) quando refere a propósito de este tipo de observação por parte do investigador que este “tem de ser aceite pelos indivíduos ou pelos grupos em estudo, o que pode significar que tem de fazer o mesmo trabalho, ou viver no mesmo ambiente e condições que eles durante períodos longos.”

metodologia(s) de trabalho a adotar, à determinação dos sujeitos a envolver ou ainda à definição do conjunto nuclear de atividades a dinamizar.

Construímos, para esse efeito, um primeiro esboço de calendário (rever quadro n.º 67) ainda no decorrer (início) do mês de agosto de 2010. Este trabalho preparativo (destinado à discussão/reflexão e tomada de decisões) foi sendo naturalmente pensado, concertado e desenvolvido em conjunto com o nosso orientador. Para além das dúvidas que nos foram surgindo, tratou-se naturalmente de um primeiro momento de planeamento, de carácter eminentemente flexível e, por conseguinte, estávamos cientes de que, no decorrer do próprio processo interventivo, essa programação prévia estaria sujeita a inevitáveis e eventuais alterações, adaptações e reformulações. Tratando-se de um projeto-piloto, não existiu da nossa parte nesta fase uma preocupação em esboçar um plano de trabalho com uma matriz excessivamente rígida, pois a nossa abordagem seria inevitavelmente encarada na perspectiva de irmos aplicando, experimentando, observando e avaliando algumas metodologias, estratégias e instrumentos de trabalho.

Apresentação do projeto-piloto

Concretizada esta etapa preliminar, seguiu-se a ***apresentação do projeto-piloto***, dos seus objetivos, do cronograma de ação bem como da metodologia de trabalho a implementar ao Diretor da escola do ***Mar***. Este momento decorreu no final da segunda quinzena de agosto, altura em estava a ser ultimado o trabalho de preparação, de organização e de lançamento do ano escolar de 2010/2011. Um dos objetivos deste encontro visava informar, sensibilizar e mobilizar igual e formalmente o próprio responsável do estabelecimento de ensino. Acreditamos que o objetivo foi plenamente conseguido, pois tanto a receptividade como a reação do Diretor ao projeto revelaram ser francamente positivas.

Seleção das turmas

Depois da primeira opção que tivemos que fazer referente à escola, sucedeu-se a ***escolha das turmas a envolver diretamente no projeto-piloto***. Optámos por trabalhar mais diretamente apenas com duas turmas (alunos e respetivos docentes/encarregados de educação), sendo que manifestámos desde cedo a nossa preferência por turmas referentes a anos de escolaridade de início de ciclo (embora optando por níveis de ensino diferentes), em que um número significativo de alunos iria frequentar o estabelecimento de ensino pela primeira vez (circunstância, no entanto, mais visível no que diz respeito ao grupo dos mais novos). No caso da turma do 10.º, decidimos envolver à partida uma turma de um Curso Científico-Humanístico.

Para procedermos à seleção dos dois grupos, privilegiámos o sorteio como metodologia, tendo para o efeito colocado um bilhete dentro de uma caixa contendo a identificação de todas as

turmas passíveis de virem a ser escolhidas (recorde-se que no ano letivo de 2010/2011, funcionavam na escola oito turmas do 7.º ano e nove do 10.º ano de Cursos Científico-Humanísticos²⁰⁵). Refira-se ainda que a turma do 10.º ano que foi escolhida reportava-se ao Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Caraterização das turmas envolvidas no projeto

A informação referente aos alunos e respetivos pais/encarregados de educação foi extraída dos respetivos *Projetos Curriculares de Turma* (PCTs) e os dados relativos aos professores foram por sua vez obtidos a partir da plataforma eletrónica do *MISI@ – Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação*.

As duas turmas selecionadas para o nosso estudo apresentavam dimensões relativamente reduzidas: 22 alunos no caso do 7.º ano (sendo 10 do sexo feminino e 12 do masculino) e 19 (13 raparigas e 6 rapazes) no 10.º, perfazendo portanto um total de 41 adolescentes (23 do sexo feminino e 18 do masculino – ver quadro n.º 75).

Analisando o percurso escolar de alguns dos jovens, e particularmente no que diz respeito ao número de situações de *retenção* vividas em anos anteriores (quadro n.º 72), identificámos 4 alunos com pelo menos uma reprovação (um deles com duas) no 7.º ano (correspondendo a 18,2% dos sujeitos) e 5 no caso do 10.º (26,3%), sendo que dois alunos surgiam com duas retenções no Ensino Básico.

Relativamente ao número de alunos beneficiários da Ação Social Escolar, cinco (escalão A) encontravam-se matriculados no 7.º ano e outros cinco no 10.º ano.

Destaque-se ainda a situação de uma aluna integrada na turma do 10.º ano portadora de necessidades educativas especiais (para a qual estava diagnosticada uma hipotonia que condiciona o seu ritmo de aprendizagem).

Quadro n.º 75 Caraterização das turmas envolvidas no projeto

Turma	Género		N.º de alunos retidos em anos anteriores	N.º de alunos beneficiários da ASE
	Feminino	Masculino		
7.º ano	10	12	4	5
10.º ano	13	6	5	5
Total	23	18	9	10

Fonte: Projeto Curricular de Turma

²⁰⁵Cf. Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. No ano letivo de 2010/2011, as nove turmas estavam distribuídas da seguinte forma: cinco turmas do Cursos de Ciências e Tecnologias, uma do Curso de Artes Visuais, uma do Curso de Ciências Socioeconómicas e duas de Curso de Línguas e Humanidades.

No que diz respeito ao perfil académico dos pais e encarregados de educação dos alunos, o quadro n.º 76 mostra que no 7.º ano um número considerável de progenitores concluíra o Ensino Secundário (11) ou detinha formação superior (12). No caso do 10.º ano, um número significativo de pais apresentava como formação académica apenas o 3.º Ciclo do Ensino Básico (14) e 7 encarregados de educação completaram o Ensino Superior.

Quadro n.º 76 Habilitações literárias dos pais / encarregados de educação

	7.º ano		10.º ano	
	Pais	Mães	Pais	Mães
1.º Ciclo do Ensino Básico	–	1	3	3
2.º Ciclo do Ensino Básico	3	3	2	2
3.º Ciclo do Ensino Básico	2	1	8	6
Ensino Secundário	5	6	1	3
Ensino Superior	3	9	2	5

Fonte: Projeto Curricular de Turma

O quadro n.º 77 ilustra, por sua vez, a situação profissional dos pais. Do total dos 77 progenitores das duas turmas, sobressaía uma percentagem significativa (22,1% no conjunto das duas turmas; 16,7% no 7.º ano; 28,6% no 10.º) que se encontrava em situação de desemprego em setembro de 2010. Aqueles que, por outro lado, exerciam alguma atividade profissional faziam-no predominantemente no sector terciário.

Quadro n.º 77 Situação profissional dos pais/encarregados de educação

	7.º ano		10.º ano	
	Pais	Mães	Pais	Mães
Empregado	19	16	13	11
Desempregado	2	5	2	8
Reformado	–	–	1	–

Fonte: Projeto Curricular de Turma

Os quadros n.º 78 e n.º 79 sintetizam o perfil do pessoal docente das duas turmas que participaram no projeto-piloto. A maior parte dos professores pertencia ao sexo feminino (identificando-se apenas três docentes masculinos, e todos eles integrando a turma do 7.º ano).

Constata-se, por outro lado, que um maior número de professores pertence aos quadros da própria escola ou de outro estabelecimento de ensino (9 no 7.º ano; 7 no 10.º); 13 desses docentes (no total de 21) possuíam 15 ou mais anos de serviço.

Como referimos no início do capítulo quando apontámos alguns dos constrangimentos sentidos, três dos docentes que iniciaram as atividades letivas em setembro de 2010 foram substituídos no decorrer do ano letivo: refira-se primeiramente o caso da Diretora de Turma do 10.º ano que sofreu um acidente em serviço em finais de novembro (tendo sido nomeada a docente da Língua Estrangeira – Inglês logo na primeira semana de dezembro para assumir o cargo a partir desse momento e até ao final do ano letivo); ou das professoras de Língua Estrangeira I – Inglês e da área curricular não disciplinar de Área de Projeto (7.º ano) que foram igualmente substituídas sensivelmente a meio do ano escolar por motivos de saúde, não tendo mais regressado à escola.

Quadro n.º 78 Perfil do pessoal docente da turma de intervenção do 7.º ano

Disciplina	Sexo	Situação	Idade	Tempo de serviço (anos)
Língua Portuguesa / Estudo Acompanhado	F	Quadro	48	26
Língua Estrangeira I - Inglês	F	Quadro (*)	60	30
Língua Estrangeira II – Espanhol	F	Quadro	32	10
História	M	Quadro	45	19
Oficina de Teatro	F	Quadro	47	24
Geografia / Formação Cívica – Diretora de Turma	F	Quadro	48	24
Matemática	M	Quadro	55	28
Ciência Naturais	F	Contratada	29	5
Físico-Química	F	Contratada	30	8
Educação Visual	F	Contratada	36	8
Educação Tecnológica	F	Quadro	54	34
Educação Física	M	Quadro	33	10
Área de Projeto	F	Contratada (*)	37	9

(*) – Docente substituída no decorrer do ano letivo

Fonte: MISI@ - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

Quadro n.º 79 Perfil do pessoal docente da turma de intervenção do 10.º ano

Disciplina	Sexo	Situação	Idade	Tempo de serviço (anos)
Português	F	Contratada	32	8
Língua Estrangeira - Inglês	F	Quadro	53	30
Filosofia – Diretora de Turma	F	Quadro (*)	46	23
Educação Física	F	Quadro	38	16
Desenho A	F	Quadro	51	26
Matemática B	F	Quadro	41	19
História da Cultura e das Artes	F	Quadro	56	34
Geometria Descritiva A	F	Quadro	45	21

(*) – Docente substituída no decorrer do ano letivo

Fonte: MISI@- Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação

Constituição de equipa coordenadora

Uma das estratégias previstas por nós na etapa preparatória da nossa intervenção (pela centralidade que assumem nestas abordagens) dizia especificamente respeito à criação de uma ‘*equipa coordenadora e de apoio ao projeto-piloto*’ que pretendíamos que fosse constituída no máximo por dez elementos de que fariam parte: o coordenador do projeto-piloto, um outro elemento da direção da escola, as duas diretoras de turma, os dois delegados de turma, os dois representantes dos pais/encarregados de educação, um representante do pessoal não docente e o técnico dos Serviços de Psicologia e Orientação.

Refira-se, no entanto, que esta equipa nunca chegou a iniciar efetivamente as respetivas funções. Depois das atividades letivas terem tido o seu início, fomos-nos, por um lado, deparando logo com algumas dificuldades no agendamento de tempos comuns para que todos estes elementos pudessem estar presentes (uma vez que já decorriam outras reuniões com alguma frequência, mais concretamente reuniões de diretores de turma com encarregados de educação, reuniões com pais dos alunos a frequentar o 7.º ano e os Cursos Profissionais no 10.º ano, conselhos de turma iniciais e intercalares, reuniões de Departamentos Curriculares). Fomos, por este motivo, protelando o arranque do funcionamento desta ‘*equipa*’. Fomos sentindo, por outro lado, que pelo facto de estarem apenas envolvidas duas turmas no projeto, talvez não se justificasse o funcionamento de este grupo de trabalho, pois a sua principal missão seria facilmente conseguida em colaboração direta com as duas diretoras de turma.

Quadro n.º 80 Quadro resumo das atividades dinamizadas na fase 1 do projeto-piloto

Fase 1 – Da pré-intervenção do projeto-piloto		
Data	Atividade	Intervenientes
2.ª quinzena de agosto	Conceção e planificação inicial do projeto-piloto a implementar na escola do <i>Mar</i> no 1.º e 2.º período do ano letivo de 2010/2011	Orientador da Tese Coordenador do projeto
2.ª quinzena de agosto	Apresentação do projeto-piloto, dos seus objetivos, do cronograma de ação e da metodologia a implementar ao Diretor da escola	Coordenador do projeto Diretor
02.09.2010	Escolha das turmas a incluir no projeto-piloto – seleção efetuada através de sorteio (uma do 7.º e uma do 10.º ano)	Coordenador do projeto Direção
02.09.2010	Criação de equipa coordenadora de apoio ao projeto-piloto	Coordenador do projeto

4.1. Sensibilização, consciencialização e mobilização da comunidade escolar

4.1.1. Atividades preparatórias – apresentação do projeto-piloto à comunidade escolar

Tendo em conta que as turmas tinham sido selecionadas por via de sorteio (não sendo voluntário, por esse motivo, o seu envolvimento no projeto), acreditávamos que teria de ser feito um forte investimento ao nível da vertente da *mobilização* de professores, alunos e respetivos encarregados de educação. Depois de efetuada a apresentação inicial do projeto ao Diretor da escola, decidimos privilegiar o contato direto com os diversos sujeitos envolvidos, promovendo para o efeito um conjunto de encontros nos dias imediatamente subsequentes ao começo das atividades letivas (e que se estenderam por sensivelmente um mês).

Reunião com Diretoras de Turma

A primeira reunião de trabalho que realizámos teve lugar na semana em que se iniciaram as atividades letivas (16 de setembro) e envolveu diretamente as duas diretoras de turma. O encontro serviu para que pudéssemos proceder à apresentação e à clarificação de detalhes relacionados com o projeto-piloto, com a explicitação da metodologia de trabalho que pretendíamos adotar, das atividades que desejávamos realizar e da proposta de cronograma a seguir. Destacámos, por outro lado, o papel fundamental que as Diretoras de Turma iriam desempenhar na implementação, na coordenação e na avaliação do projeto. Como forma de reforçarmos esta convicção, conseguimos que fossem atribuídos dois segmentos de quarenta e cinco minutos semanais (da respetiva componente não letiva do horário de trabalho destas docentes) especificamente destinados ao projeto para que estas dispusessem de tempo suplementar para se dedicarem às atividades (nomeadamente, à sua concretização e coordenação).

Refira-se ainda que a reação das Diretoras de Turma relativamente ao seu envolvimento na iniciativa foi francamente positiva, pois evidenciaram desde logo entusiasmo pelo desafio que lhes foi lançado. Finalmente, sublinharam a pertinência do tema, bem como as vantagens que poderiam advir dessa participação em particular para os seus alunos.

Ficou acordado que nos deslocaríamos às duas turmas, no horário das respetivas disciplinas das Diretoras de Turma (Formação Cívica no caso do 7.º ano; e Filosofia no 10.º), e que estaríamos igualmente presentes nas reuniões que iriam ser concretizadas com os respetivos encarregados de educação a realizar duas semanas depois (mais concretamente a 21 de setembro) para apresentação do projeto-piloto e para, aqui também, mobilizar e motivar os progenitores para o projeto.

Reunião com os Serviços de Psicologia e Orientação

Seguiu-se uma reunião com o técnico responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) da escola do **Mar** (efetuada igualmente a 16 de setembro). Mais uma vez, procurámos apresentar o projeto-piloto e clarificar aspetos relacionados com o mesmo sendo que, no caso particular dos SPO, procurámos destacar o seu papel na prevenção e no combate ao fenómeno do *bullying*. O segundo objetivo da reunião visava garantir o envolvimento direto destes serviços especializados no projeto-piloto (nomeadamente, no que teria a haver, caso se justificasse, com o atendimento ou até o aconselhamento de alunos, docentes e encarregados de educação). Solicitámos, por outro lado, a colaboração direta do psicólogo da escola na organização e na implementação efetiva de algumas atividades na escola (nomeadamente, no que diz respeito a realização de algumas sessões de formação).

Dada a proximidade física (contiguidade dos respetivos espaços de trabalho) dos SPO com uma outra estrutura de que a escola dispõe há aproximadamente três anos e que procura acompanhar de perto os jovens (Projeto *ProCiv – Projeto de Prevenção e Acompanhamento de Atitudes e Comportamentos*²⁰⁶), e tendo em conta certas afinidades respeitantes à missão de cada um dos gabinetes, propusemos a concertação de esforços no âmbito do projeto. Esse trabalho iria incidir especialmente no âmbito da receção e tratamento de participações feitas de agressões e ainda no acompanhamento mais próximo dos alunos diretamente envolvidos nesses conflitos (também aqui, caso essas situações ocorressem).

Encontro com os alunos

Sucedeu-se (ainda na 2.^a semana após o início das atividades letivas) a ida às duas turmas para cumprirmos a nossa tarefa inicial de apresentação do projeto aos próprios alunos e, acima de tudo, angariarmos o que pretendíamos fosse o seu envolvimento entusiástico. Estas sessões, conforme o concertado anteriormente com as respetivas Diretoras de Turma a 16 de setembro,

²⁰⁶No início do ano lectivo de 2008/2009, o Conselho Executivo da Escola do **Mar** decidiu criar e implementar três projectos de integração globais com o intuito de atingir os objectivos consagrados no Projecto Educativo de Escola (aprovado em julho de 2008): *Projecto de Avaliação Interna*; *Projecto de Gestão Curricular/Projectos Curriculares de Turma*; e *Projecto PROCIV - Projecto de Prevenção e Acompanhamento de Atitudes e Comportamentos*.

Desde então, o trabalho a desenvolver no âmbito do *Projecto PROCIV* visa alcançar os seguintes objectivos gerais: acompanhar os alunos e prevenir situações e comportamentos de indisciplina; contribuir para a integração e sucesso dos alunos na escola; e aumentar a participação dos alunos na vida da escola, nomeadamente nos Órgãos de Gestão e Conselhos de Turma.

O projecto divide-se em cinco secções (*Gestão e Mediação de Conflitos*, *Divulgação*, *Formação*, *Participação e Gestão Curricular*) e funciona num espaço próprio da escola adjacente ao gabinete dos SPO.

tiveram lugar no decorrer de uma das aulas das diretoras de turma (Formação Cívica no caso do 7.º ano e Filosofia no 10.º) e tiveram uma duração que não excedeu os vinte minutos. Combinámos na sessão de trabalho que tivemos com as responsáveis pelas turmas que se falaria pela primeira vez com os alunos sobre o seu envolvimento apenas neste momento. Pudemos verificar que a reação dos alunos (nos dois casos) revelou ser francamente favorável e animadora (pese embora a surpresa manifestada), registando-se um misto de entusiasmo (em parte, explicado pelo facto de terem sido as turmas escolhidas entre as demais da escola) e de curiosidade perante o desafio apresentado. Com o grupo de jovens do 7.º ano, concluímos que uma parte considerável da turma parecia já estar minimamente sensibilizada para o *bullying*, pois esta temática já teria sido trabalhada de alguma forma no 6.º ano. No caso dos alunos matriculados no 10.º ano, foram colocadas algumas questões relativas à metodologia e ao tipo de trabalho que iria ser efetuado.

Encontro com os encarregados de educação

Concluído o encontro com os jovens, seguiu-se a apresentação do projeto aos respetivos encarregados de educação. Procurámos, como vimos, concretizar esta etapa nas reuniões de receção dos diretores de turma aos encarregados de educação, circunstância que permitiu uma presença assinalável de pais. Concertada a nossa presença (momento de entrada) no encontro com as duas docentes, expusemos de forma sucinta os princípios e a metodologia subjacentes à atividade, tendo obtido *feedback* globalmente positivo por parte dos presentes (apesar de, em alguns casos, nos ter parecido não subsistir uma grande informação ou sensibilização para a temática). Contudo, pareceu-nos que os encarregados de educação da turma do 7.º ano expressaram (um pouco à semelhança do que sucedera com os filhos) uma reação francamente mais entusiástica na medida em que foram colocando diversas questões e descreveram mesmo casos de alunos que tinham sido vítimas de *bullying* em anos letivos anteriores. Num dos casos, foi-nos relatado o caso de um jovem recém-transferido de uma escola da zona de Lisboa e, que de acordo com o testemunho da própria mãe, fora anteriormente objeto de agressões reiteradas e sofrera graves sequelas físicas e psicológicas resultantes de essas ofensas. Encerrámos a nossa missão, agendando um próximo encontro para o início do mês de outubro.

Segundo encontro com os encarregados de educação

De acordo com o combinado, voltámos a encontrar-nos com os encarregados de educação das duas turmas na primeira quinzena de outubro para procedermos, nomeadamente:

– à distribuição de um exemplar do ‘*Manual de Apoio*’ (ver ponto 4.1.2. do presente capítulo);

– à transmissão de informação sobre alguns dos pontos constantes no documento – e onde destacámos a distinção do *bullying* de outras formas de agressão; tipos de *bullying*; o papel a desempenhar pelos alunos que assistem às agressões; a necessidade de os pais falarem regularmente com os seus filhos para que estes se sintam com a confiança necessária para relatarem situações de conflitualidade que vivam/testemunhem (com especial destaque para os sinais de alerta a que os pais deviam estar atentos e para os procedimentos a seguir no caso dos seus educandos (outros alunos da turma ou da escola) se envolverem em situações de *bullying*;

– à troca de impressões e ao esclarecimento de dúvidas (parte derradeira do encontro).

Reuniões com os docentes

Ao programarmos esta vertente do nosso trabalho, tínhamos plena consciência que deveríamos procurar evitar qualquer tipo de *sobrecarga* nas rotinas de trabalho dos docentes. Num momento em que muitos de estes profissionais se queixam do *excesso* de trabalho (de cariz não pedagógico), do tempo excessivo passado na escola (em reuniões, por exemplo), procurámos evitar introduzir qualquer iniciativa que pudesse ser utilizada como móbil para uma menor adesão ao projeto. Deparámo-nos, por exemplo, com algumas dificuldades no agendamento das sessões de trabalho (estas seriam preferencialmente realizadas à quarta-feira, da parte da tarde, período da semana sem atividades letivas na escola e destinado especificamente a reuniões ou ao trabalho colaborativo dos docentes). Procurámos, portanto, conciliar estes encontros com as restantes (muitas) reuniões que foram acontecendo ao longo do ano letivo.

Desde o início, decidimos que a presença e o envolvimento dos docentes nestas sessões (e no projeto) assumiriam sempre um carácter voluntário. Todos estes momentos foram atempadamente acordados e comunicados aos professores e, sempre que se aproximava o dia estipulado para a realização dos encontros, procedíamos à distribuição de convites individualizados a cada um dos docentes para que estes procurassem estar efetivamente presentes nas sessões de trabalho. Felizmente, constatámos que a quase totalidade dos professores marcou presença nesses momentos, registando-se ausências muito pontuais que eram, no entanto, objeto de justificação. Por fim, uma breve referência para a forma como procurámos organizar o *layout* do espaço da sala, dispondo as mesas em forma de ‘U’ para que a comunicação e a interação entre os presentes pudesse ser mais facilmente fomentada.

A primeira reunião decorreu sensivelmente um mês após o início das atividades letivas (dia 13 de outubro de 2010) e ocupou aproximadamente trinta minutos do período inicial das reuniões dos Conselhos de Turma Intercalares. Serviu, aqui também, para apresentarmos de modo sumário o

projeto-piloto, a metodologia de trabalho que pretendíamos adotar com as turmas, algumas das atividades a dinamizar e a proposta de cronograma a cumprir.

Refira-se que procurámos, desde logo, sensibilizar e orientar os docentes no sentido de que estes viessem a propor e a introduzir algumas atividades no âmbito do currículo da sua disciplina (procurando, por isso, selecionar temas ou conteúdos previstos nos programas que pudessem suscitar o *pretexto* para explorarem a problemática do *bullying* com os seus alunos). Lançámos esse repto nesta primeira sessão de trabalho, pedindo a todos os professores para irem cogitando numa forma natural e eficaz de integrarem a sua disciplina e as respetivas propostas de trabalho no projeto.

Aproveitámos ainda a oportunidade para proceder à distribuição de um exemplar do ‘*Manual de Apoio ao Docente*’ (ponto 4.1.2. do presente capítulo) a cada um dos presentes (incentivando a sua leitura, pois o recurso material seria objeto de discussão e reflexão mais aprofundada na reunião seguinte que ficou agendada, por acordo da maior parte dos presentes, para daí a três semanas).

A segunda reunião teve lugar a 3 de novembro de 2010 (já num formato mais demorado, pois prolongou-se por cerca de 1h30 a 2h00) e foi por isso dividida em dois grandes momentos. Na primeira parte da sessão, de carácter vincadamente mais informativo, servimo-nos do ‘*Manual de Apoio ao Docente*’ para explorar com algum pormenor os seguintes pontos relacionados com a temática do projeto: começamos por clarificar alguns conceitos suscetíveis de gerarem alguma confusão, distinguindo neste particular os comportamentos de *bullying*, de indisciplina de outras formas de agressão; seguiu-se uma referência às diferentes tipologias de *bullying*, incluindo neste âmbito o uso das TICs; incluímos na nossa reflexão uma alusão aos perfis usualmente associados aos principais atores (agressores/vítimas); destacámos o papel central a desempenhar pelo professor; procedemos à revisão de alguns dos principais sinais de alerta; revimos alguns dos mitos associados ao *bullying*; e enumerámos ainda algumas das estratégias de prevenção que podem e devem ser adotadas pelas escolas. Concluída esta apresentação inicial, alguns dos professores aproveitaram para colocar algumas dúvidas relativamente à problemática, tecer alguns comentários sobre o tema, tendo inclusivamente outros docentes recordado naquele momento situações envolvendo alunos seus em anos anteriores ou episódios que tenham recentemente testemunhado envolvendo outros jovens.

No segundo momento da reunião, solicitámos a cada docente que apresentasse aos demais presentes as atividades que pretendia dinamizar com os seus alunos ao longo do 1.º e 2.º período no âmbito específico da sua disciplina. Nos casos em que verificámos existirem pontos convergentes nas propostas apresentadas, procurou-se incentivar e promover o trabalho colaborativo entre os

professores por via da articulação transdisciplinar dessas atividades. Todos os docentes formalizaram a(s) sua(s) propostas preenchendo para o efeito uma grelha por nós distribuída, discriminando as atividades e as competências a desenvolver, os objetivos pretendidos com esse trabalho e a respetiva calendarização para a sua concretização (ver anexo n.º 6 e quadros n.º 82 e 83). Estes dados seriam posteriormente englobados nos PCTs de cada uma das turmas.

Pensamos que merece algum destaque a procura de participação direta da quase totalidade das disciplinas, circunstância reveladora, em nosso entender, da atitude positiva manifestada pelos docentes. Sublinhe-se que, em alguns casos, foi evidenciada enorme criatividade por parte dos professores para conseguirem encaixar a especificidade da sua disciplina no projeto. Apenas num caso, na disciplina de Geometria Descritiva (10.º ano), não foi de todo possível mobilizar o envolvimento da docente.

Tipo de atividades planificadas e concretizadas

Os quadros n.º 81 e 82, no caso concreto da turma do 7.º ano, mostram que um maior número de docentes apostou prioritariamente na concretização de atividades que incidissem nas áreas das expressões (nas vertentes literárias ou artísticas) e materializadas designadamente na produção de textos (composições, poemas, letras de música, *slogans* ou mesmo códigos de conduta), na feitura de cartazes (contendo mensagens complementadas com imagens sensibilizando e mobilizando os alunos), na dramatização (com uma forte aposta ao nível da expressão corporal, destacando-se a este nível o trabalho interessante realizado no âmbito da disciplina de Oficina de Teatro – opção de oferta da escola – e desenvolvido em parceria com o docente de História; as ações com os alunos incidiram na exercitação ao nível do desenvolvimento dos valores fundamentais, no aprofundamento do conhecimento do ‘eu’ e do próximo, no fortalecimento das relações interpessoais e do espírito de grupo-turma e culminaram na teatralização de pequenos *sketches* alusivos à temática). Acrescente-se que se verificou igualmente uma aposta clara no trabalho colaborativo e/ou na implementação de dinâmicas de reflexão em grupo, com particular destaque para a área não disciplinar de Formação Cívica e para a disciplina de Espanhol (neste caso, a partilha deu-se a partir do visionamento de filmes e com testemunhos reais transmitidas na primeira pessoa).

A implementação de este conjunto de atividades visava atuar em duas vertentes: por um lado, levar os alunos a melhor compreender as dinâmicas associadas ao fenómeno e sensibilizá-los para as consequências do *bullying* e, noutra perspetiva, ao nível dos relacionamentos procurando assim ajudar os jovens a refletir e a conhecer-se a si próprio para depois conseguirem respeitar os outros, a fomentar e fortificar as relações interpessoais através do trabalho cooperativo e ainda a

promover valores básicos (respeito, tolerância, solidariedade) e um *clima positivo* entre os elementos da turma.

No que diz respeito à turma do 10.º ano (quadros n.º 81 e n.º 83), saliente-se o facto de ter sido realizado algum trabalho prévio de pesquisa na medida em que para alguns dos jovens esta seria a primeira vez em que a temática estaria a ser efetivamente abordada (recorde-se que no caso da turma do 7.º ano, o tema tinha sido de algum modo anteriormente trabalhado no 6.º ano). Para além desta recolha de informação inicial, foi possível constatar que a opção dos docentes (em muito menor número relativamente à outra turma) assentou igualmente em duas grandes vertentes: por um lado, um enfoque semelhante ao nível da leitura (ou audição), da análise e da produção de textos, nomeadamente no âmbito das duas disciplinas de línguas (Português e Inglês) e com especial incidência na auscultação de testemunhos reais emitidos por sujeitos vítimas de *bullying*; por outro, a valorização do trabalho colaborativo na execução das atividades, nomeadamente ao nível das expressões – como, por exemplo, através da associação do estudo da arte do *graffiti* (grafite) ao *bullying* na disciplina de Desenho A e no trabalho concretizado a Educação Física (embora igualmente com o apoio indireto de outros docentes) e que culminou com a apresentação pública de uma peça no final do ano letivo (a 13 de junho de 2011).

À semelhança do sucedido com os mais novos, a proposta de implementação das atividades no caso do 10.º ano procurava prioritariamente sensibilizar os alunos para o *bullying* e para os seus efeitos negativos através, por exemplo, da criação de espaços de reflexão e de debate. A este nível, verificou-se igualmente uma grande preocupação na procura de uma mudança de postura por parte dos jovens, levando-os a desenvolver o espírito crítico e outras competências que os ajudassem a condenar as condutas de *bullying* e a adotar posturas mais interventivas.

Quadro n.º 81 Tipo de atividades/estratégias propostas pelos docentes das disciplinas

Disciplina	Atividade											
	Pesquisa de informação	Leitura / análise de textos	Audição de textos	Análise de imagens	Produção de textos	Produção de cartazes	Dramatizações / danças / coreografias	Visionamento / análise de vídeos	Computador / criação de conteúdos / blogue	Debates	Reflexão em grupo	Trabalho colaborativo
Turma do 7.º ano												
Língua Portuguesa / Estudo Acompanhado	-	●	-	-	●	-	●	-	-	-	●	-
Língua Estrangeira I – Inglês	-	-	●	-	-	-	-	-	●	-	-	-
Língua Estrangeira II – Espanhol	-	●	-	-	-	-	●	●	-	-	●	-
História / Oficina de Teatro	-	-	-	-	-	-	●	-	-	-	●	●
Geografia / Formação Cívica	●	-	-	-	●	-	-	-	-	●	●	●
Matemática	●	●	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ciências Naturais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	●	-	●
Físico-Química	-	-	-	-	-	●	-	-	-	-	-	-
Educação Visual	-	-	-	●	-	-	-	-	-	-	-	●
Educação Tecnológica	-	-	-	-	-	●	-	-	-	-	-	●
Educação Física	-	-	-	-	-	-	●	●	-	-	-	●
Área de Projeto	●	-	-	-	●	●	●	-	●	-	-	●
Turma do 10.º ano												
Português	-	●	-	●	●	-	-	-	-	-	-	-
Língua Estrangeira – Inglês	-	●	●	-	●	-	●	●	-	-	●	-
Filosofia – Diretora de Turma	-	●	-	-	-	-	-	●	-	●	-	●
Educação Física	-	-	-	-	●	-	●	-	-	-	●	●
Desenho A	●	●	-	●	-	-	-	-	-	-	-	-
Matemática B	●	●	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
História da Cultura e das Artes	●	●	-	-	●	-	-	-	-	●	-	●

Quadro n.º 82 Atividades a desenvolver no âmbito das disciplinas da turma do 7.º ano

Disciplina	Atividades desenvolvidas/a desenvolver	Objetivos	Calendarização (mês/semana)
Língua Portuguesa / Estudo Acompanhado	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento/correção dos textos produzidos em Oficina de Teatro 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar os alunos para os danos psicológicos e morais causados pelo <i>bullying</i> 	dezembro
	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão, com os alunos, sobre a peça representada na Academia de Música de Espinho, intitulada "Pira-te" (*) Leitura, com os alunos, dos poemas produzidos sobre a temática <i>bullying</i> Ensaio, no final das aulas de Estudo Acompanhado, da coreografia a apresentar, num espetáculo, onde também será abordado o tema do <i>bullying</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar os alunos para os danos psicológicos e morais causados pelo <i>bullying</i> 	fevereiro e março
Língua Estrangeira I - Inglês	<ul style="list-style-type: none"> Audição de um texto sobre os primeiros dias de aulas em que alguns alunos foram objeto de <i>bullying</i> (atividade a realizar no âmbito do tema 'School') Preenchimento de um diagrama com vocábulos ingleses Realização de atividades lúdicas no computador relacionadas com o tema 	<ul style="list-style-type: none"> Alertar para os perigos e as consequências dos comportamentos de <i>bullying</i> Enriquecer o domínio do vocabulário da Língua Inglesa Compreender modos de evitar e reconhecer atos de <i>bullying</i> 	maio (2.ª ou 3.ª semana)
Língua Estrangeira II – Espanhol	<ul style="list-style-type: none"> Interpretação de um texto ou vídeo, em espanhol, sobre <i>bullying</i> Realização de atividades para assimilação de vocabulário sobre o tema Análise / reflexão sobre possíveis atitudes a adotar pelos alunos Dramatização de pequenos textos sobre o tema (em articulação com a disciplina de Oficina de Teatro) 	<ul style="list-style-type: none"> Assimilar vocabulário sobre o tema Refletir sobre o <i>bullying</i> e possíveis atitudes a adotar pelos alunos Dramatizar um pequeno texto 	2.º período (início de fevereiro)
História / Oficina de Teatro (disciplina de oferta da escola)	<ul style="list-style-type: none"> Atividade de grupo (autoconhecimento) Círculos com debates de ideias/reflexões 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o "eu" Compreender a individualidade Consciencialização do "eu" no grupo 	1.º período (novembro)
	<ul style="list-style-type: none"> Realização de Teatro-Fórum 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender situações de pressão social Melhorar comportamentos sociais Fomentar a boa convivência no grupo-turma 	2.º período (fevereiro)

Disciplina	Atividades desenvolvidas/a desenvolver	Objetivos	Calendarização (mês/semana)
Geografia / Formação Cívica	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de questionário sobre <i>bullying</i> e discussão coletiva sobre as respostas dadas • Pesquisa e elaboração de um trabalho sobre o tema • Questionário sobre violência na escola e proposta de medidas de resolução do problema • Reflexão e registo de opinião sobre a “Importância das Palavras” • Questionários sobre a forma como os alunos se relacionam com a escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoar as relações interpessoais • Fortalecer regras de convivência social, de autonomia e de solidariedade • Desenvolver competências para lidar e gerir situações de conflito • Prevenir comportamentos violentos/conflituosos • Desenvolver o exercício da cidadania 	1.º período (outubro/novembro)
	<ul style="list-style-type: none"> • Localização de ocorrências de <i>bullying</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar, selecionar, organizar e interpretar informação de forma crítica 	2.º período (janeiro)
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e tratamento estatístico de dados resultantes da aplicação da 1.ª parte do questionário • Análise de um artigo sobre o <i>bullying</i> realizado na Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Matematizar a temática através da aplicação dos conceitos estatísticos para o nível de escolaridade dos alunos 	2.º período
Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem ao conceito de população no âmbito do tema “<i>A Terra como um Sistema</i>” • Realização de um debate sobre atitudes / comportamentos que permitem manter equilíbrio / harmonia numa população (neste caso, humana) • O debate deverá ainda incidir na análise da <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover valores universais (respeito pelos outros, a tolerância, a solidariedade) entre os alunos • Fomentar clima de harmonia e tranquilidade entre alunos 	1.º período (novembro)
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de grupo no âmbito da disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar as relações interpessoais e o trabalho cooperativo 	2.º período
Físico-Química	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de cartazes sobre <i>bullying</i> dentro de um laboratório de Química 	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir o bem-estar e segurança de todos os alunos dentro do laboratório • Fomentar um clima natural de serenidade, harmonia e tranquilidade entre os alunos • Promover valores universais (respeito pelos outros, solidariedade) entre os alunos 	1.º período (novembro)
Educação Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de trabalho de grupo na seleção de imagens relacionadas com o tema; • Trabalho individual de tratamento das imagens recolhidas, na 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber os mecanismos percetivos da luz/cor, síntese aditiva e subtractiva, contraste e harmonia e suas implicações funcionais • Compreender a importância da cor 	2.º período (fevereiro/março), em colaboração com

Disciplina	Atividades desenvolvidas/a desenvolver	Objetivos	Calendarização (mês/semana)
Educação Visual	elaboração de composições visuais acerca do tema da luz / cor	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar as relações interpessoais e o trabalho cooperativo • Promover valores universais (respeito pelos outros, solidariedade) entre os alunos 	Área de Projeto
Educação Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de cartazes 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar na prevenção de comportamentos de <i>bullying</i> 	2.º período (fevereiro/março)
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Visionamento de filme (aula teórica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os alunos para aspetos como a discriminação, integração, <i>fair-play</i>, espírito de grupo 	1.º período (2.ª quinzena de novembro)
	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade no âmbito da temática de “<i>Dança</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar os alunos • Apresentar um trabalho nesta área durante o <i>Sarau Gímnico</i> da escola 	2.º período (março/abril)
Área de Projeto	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de um blogue • Elaboração de cartazes alusivos ao <i>bullying</i> • Construção de frases e poemas sobre a temática 	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar os trabalhos produzidos pelos alunos nas diversas disciplinas • Sensibilizar os alunos da escola a não exercerem <i>bullying</i> sobre os colegas 	1.º/2.º período

Quadro n.º 83 Atividades a desenvolver no âmbito das disciplinas da turma do 10.º ano

Disciplina	Atividades desenvolvidas/a desenvolver	Objetivos	Calendarização (mês/semana)
Português	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de textos dos media sobre o <i>bullying</i>; Produção escrita a partir destes textos (resumos, artigos de imprensa, crónicas...) Eventual divulgação dos textos produzidos (dependente da sua qualidade) 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a competência de leitura e interpretação Desenvolver o espírito crítico Refletir sobre as temáticas dos textos lidos Produzir textos de tipologias diversas de acordo com o definido no programa de Português 	1.º período (novembro/dezembro)
	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de textos de carácter autobiográfico sobre o tema; Comentário de imagens (leitura crítica) Produção de textos de acordo com as tipologias definidas no programa para este período (retratos, cartas...) e eventual divulgação dos mesmo em suportes a definir 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver as competências de língua portuguesa no domínio da leitura, escrita e oralidade Produzir textos de tipologias diversas de acordo com o estipulado na programação da disciplina para este período Desenvolver o espírito crítico e a criatividade 	Ao longo do período, sempre que tal se proporcione de acordo com a pertinência dos materiais encontrados
Língua Estrangeira I - Inglês	<ul style="list-style-type: none"> Leitura dramatizada e análise do poema “<i>I am the person</i>” Leitura comentada de dois depoimentos: a perspectiva do “<i>bully</i>” e do “<i>bullied</i>” Visualização de um vídeo – ‘<i>Stephen’s Story</i>’ e recolha de informação numa grelha de visualização Atividade de <i>listening</i> – “<i>Tips to avoid being bullied</i>” Produção de um texto / poema sobre o tema 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar os alunos para a problemática do <i>bullying</i> Refletir sobre consequências de comportamentos que indiciam <i>bullying</i> Criar mecanismos de autodefesa Expressar opinião/experiências relacionadas com o tema 	1.º período (novembro)
Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> Interpretação de provérbios, pensamentos e/ou textos sobre <i>bullying</i> Visualização de vídeo filme Leitura e análise da Declaração Universal dos Direitos do Homem Realização de debate 	<ul style="list-style-type: none"> Consciencializar para as diferentes dimensões do fenómeno <i>bullying</i> Problematizar a natureza valorativa da ação humana Promover valores universais (respeito pelos outros, a tolerância, a solidariedade) entre os alunos Desenvolver o espírito crítico 	2.º Período (janeiro/fevereiro)
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> Dança Criativa tendo como base/tema o <i>bullying</i> Elaboração de uma história e apresentação da mesma usando o teatro e a dança <p>Nota: a apresentação do trabalho realizado pelos alunos será feita no final do 3º período, juntamente com as turmas 7.º/4ª e 7.º/8ª de Oficina de Teatro</p>	<ul style="list-style-type: none"> Promover o conhecimento da Dança como forma de Arte Usar o movimento expressivo como meio de comunicação Desenvolver a criatividade e a imaginação cinéticas Debater/refletir sobre situações de Bullying e como identificar/atuar 	1.º Período (novembro/dezembro) 2.º Período (janeiro/fevereiro)

Disciplina	Atividades desenvolvidas/a desenvolver	Objetivos	Calendarização (mês/semana)
Desenho A	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e organização de documentos sobre a Génese do <i>Graffiti</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o fenómeno do <i>bullying</i> 	1.º período (novembro/dezembro)
Matemática B	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de dados estatísticos sobre <i>bullying</i> • Análise e tratamento estatístico de dados resultantes da aplicação da 1.ª parte do questionário • Análise comparativa, com recurso a medidas estatísticas, dos dados recolhidos • Investigação de uma eventual correlação entre os dados recolhidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conhecer estudos realizados sobre a temática • Divulgar dados estatísticos sobre o <i>bullying</i> • Resolver problemas que envolvam a organização e interpretação de caracteres estatísticos • Resolver problemas que envolvam distribuições bidimensionais • Utilizar modelos de regressão na resolução de problemas 	2.º período (fevereiro/março)
História da Cultura e das Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Chuva de ideias • Trabalho em grupo • Trabalho na aula: ponto da situação 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar os para escolha da(s) atividade(s) a realizar • Produzir textos para a realização de uma dramatização, tendo como modelo o teatro grego, estudado no módulo 1 • Reorganizar as atividades face às dificuldades encontradas 	novembro 25 de novembro 9 de dezembro
	<ul style="list-style-type: none"> • “Pensar a peça” – trabalho após as férias • Leitura parcial dos textos – apenas 2 alunas, Ana e Gisela • Distribuição de novas tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar e selecionar textos • Fomentar o interesse pelo trabalho • Reorganizar e escolher novos formatos 	4 de janeiro 14 de janeiro 18 de janeiro
	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de um trabalho: guião ilustrado para a representação de um debate 		3.º Período

A terceira reunião de trabalho com os docentes foi promovida já em plena fase de implementação do projeto, sensivelmente a meio do ano letivo (dia 9 de fevereiro de 2011), tendo sido abordados diversos pontos. Iniciámos a sessão com uma apresentação abreviada (ponto de situação) do projeto-piloto aos dois novos docentes que entretanto tinham substituído os professores titulares (por motivos de acidente ou de doença).

Seguiu-se uma ronda por todos os presentes, tendo sido proporcionada a oportunidade a cada docente para efetuar um breve balanço das atividades entretanto concretizadas com os seus alunos (recorde-se que algumas das ações estavam programadas para decorrer nos meses de novembro, dezembro e janeiro) e, caso fosse essa a situação, proceder à apresentação de eventuais reformulações e/ou adaptações entretanto introduzidas ao inicialmente planificado. Foi possível verificar neste momento que algumas das atividades propostas em novembro já tinham sido efetivamente iniciadas (Formação Cívica, História e Oficina de Teatro no 7.º ano) e no caso de algumas disciplinas (Português e Inglês no 10.º ano) esse trabalho fora já igualmente concluído.

Os testemunhos e os resultados apresentados pelos professores (traduzidos, por exemplo, numa referência aos níveis de adesão e de envolvimento evidenciados pelos alunos, bem como na qualidade associada a alguns dos trabalhos concretizados, e entre os quais poderemos destacar: a dinamização de sessões coletivas de discussão no âmbito da Formação Cívica; os momentos de autoconhecimento e de exploração da personalidade e dos sentimentos dos respetivos pares às disciplinas de História e de Oficina de Teatro; a leitura de textos e/ou de poemas, a descrição de estados de espírito e o comentário de textos, de testemunhos pessoais ou até a exploração de imagens; e ainda a redação de composições nas disciplinas de Português e de Inglês) pareceram ser à data indicadores globalmente positivos, mas aparentemente mais promissores no caso dos alunos do 7.º ano, pois refletiam na opinião dos próprios docentes, um maior envolvimento e entusiasmo por parte dos mais novos.

No caso concreto dos sujeitos do 10.º ano, foram avançados alguns fatores para explicar de alguma forma uma menor produtividade. À exceção do caso concreto de duas alunas (e de acordo com a opinião dos docentes presentes), os restantes dezassete alunos apresentavam um perfil que se pautava pelas grandes dificuldades evidenciadas ao nível das aprendizagens, resultantes em parte dos deficientes hábitos de estudo e de trabalho. Os docentes referenciaram os baixos índices de motivação expressos por alguns destes jovens, sendo que este retrato condicionava e justificava naturalmente o reduzido volume de trabalho realizado com esta turma.

Procedeu-se igualmente nesta reunião a uma tentativa de reforço de algumas das dinâmicas de trabalho mormente ao nível da melhor articulação das atividades a desenvolver até ao final do projeto entre os titulares das diversas disciplinas.

Aproveitámos ainda a parte final da sessão para procedermos à divulgação de alguns dos dados estatísticos preliminares (respeitantes às duas turmas) recolhidos na sequência da aplicação dos questionários (instrumentos implementados na segunda quinzena de novembro de 2010). Os presentes foram informados de que o documento seria brevemente disponibilizado e distribuído aos respetivos Diretores e Delegados de Turma para que estes pudessem dinamizar momentos de reflexão junto de professores e alunos.

Formalização do projeto-piloto

A formalização do projeto-piloto ocorreu por via da sua inclusão no *Plano Anual de Atividades* (PAA) da escola e a participação das duas turmas (e dos seus professores), assim como as múltiplas atividades previstas para a concretização da intervenção, foi igualmente formalizada por via da inclusão da iniciativa nos *Projetos Curriculares de Turma* (PCTs) das duas turmas.

4.1.2. Material de apoio aos participantes no projeto

Uma das iniciativas levadas a cabo no âmbito da nossa intervenção teve a ver com a produção, e posterior distribuição, de um suporte documental a todos os participantes adultos envolvidos no projeto. Sublinhe-se que os recursos informativos e materiais por nós coligidos (e que resultaram num *Manual de Apoio*) resultaram de um trabalho de pesquisa continuado (iniciado ainda num momento anterior à própria intervenção) e incidiu na síntese de alguma informação, na recolha e na seleção de materiais diversificados e de várias atividades destinados a serem utilizadas e exploradas nas diversas disciplinas (incluímos designadamente exemplares de: questionários sobre a problemática em língua portuguesa e inglesa; de palavras cruzadas; de sopas de letras; de jogos interativos disponibilizados na Internet; de banda desenhada; provérbios; de pensamentos; de músicas e respetivas letras; de textos; de filmes e vídeos de curta duração; e de outros exercícios para serem especificamente realizados preferencialmente com o Diretor de Turma).

Ao produzirmos e distribuirmos o *Manual de Apoio* (e tendo em mente o princípio de que todos nós temos necessariamente que *compreender* o fenómeno para melhor *intervir*) foi nossa intenção, em primeiro lugar, facultar à população adulta da comunidade escolar envolvida na atividade um conjunto de informação (disponibilizada na literatura sobre *bullying*) que considerámos mais importante e útil na abordagem à temática. Procurámos, deste modo, apoiar estes destinatários na melhor compreensão do fenómeno, recorrendo à compilação de dados e de recursos materiais de carácter predominantemente prático e ainda à desmistificação de ideias

preconcebidas existentes em torno do tema. Listámos na última página do documento um conjunto de endereços remetendo para alguns sítios (nacionais e internacionais) existentes na Internet para consulta e ulterior aprofundamento de conhecimentos sobre a matéria.

O ‘*Manual de Apoio*’ foi disponibilizado em três versões diferentes (ver anexos n.º 7 a 9):

- Uma versão *base* contendo recursos materiais para uso na sala de aula e destinada à consulta e uso dos docentes das turmas (ver anexo n.º 7), cujo exemplar foi entregue a cada uma das duas Diretoras de Turma e ainda às duas Coordenadoras dos Diretores de Turma do Ensino Básico e Secundário e igualmente disponibilizada em dois formatos distintos: em suporte papel (e alojados numa capa de arquivo) e em suporte digital (numa *pendisk* onde inserimos ficheiros com exemplares das atividades que enumerámos anteriormente para estas que pudessem inclusivamente ser adaptadas à especificidade de cada disciplina). Tendo o material sido propositadamente entregue numa capa de arquivo (para, por exemplo, permitir e facilitar o seu manuseamento), foi igualmente sugerido aos professores que, à medida que fossem recolhendo, produzindo ou utilizando novos recursos – como fotografias, textos, guiões de exploração de vídeos, fichas de trabalho – para os irem acrescentando ao *dossiê* com o objetivo de serem posteriormente utilizados por parte de outros docentes.

- Uma versão destinada para *docentes* (ver anexo n.º 8), em tamanho A5, e com uma síntese de informação sobre: algumas das principais consequências do *bullying* para as vítimas e para as escolas; a definição do fenómeno; os diversos tipos de agressão; as principais diferenças entre o *bullying* presencial e o eletrónico; algumas das características associadas ao perfil da vítima e do agressor; os sinais de alerta aos quais os professores devem estar particularmente atentos; o papel importante dos alunos testemunhas (*bystanders*); alguns (oito, neste caso) dos mitos comumente existentes em torno do fenómeno; apresentação de alguns dados estatísticos relativos aos *bullying*; referência a alguns dos procedimentos que devem ser seguidos pelos pais e pelas próprias escolas; e indicação de sítios úteis na Internet para aprofundamento da temática.

- Uma versão para *pais/encarregados de educação e pessoal não docente* (ver anexo n.º 9), igualmente em tamanho A5, e contendo muita da informação referenciada na versão destinada aos docentes, embora apresentada num formato mais abreviado: a definição do *bullying*; os tipos de agressão; os atores; os sinais de alerta para os quais os progenitores devem estar atentos; o que devem fazer os pais – no caso de o filho ser vítima ou agressor.

Refira-se o *feedback* francamente positivo transmitido por professores e encarregados de educação a respeito da entrega dos *Manuais*. Para além da utilidade do recurso, consideramos que esta foi uma estratégia bem conseguida e que terá contribuído, de modo inequívoco, para motivar mais fortemente a sua participação.

Quadro n.º 84 Quadro resumo das atividades dinamizadas na fase 1 do projeto-piloto

Fase 1 – Da sensibilização, consciencialização e mobilização da comunidade educativa		
Data	Atividade	Envolvidos
13.09.2010	Início das atividades letivas respeitantes ao 1.º período	
16.09.2010	1.ª Reunião com as Diretoras das turmas do 7.º e 10.º ano	Coordenador do projeto Diretoras de turma
16.09.2010	Reunião com o técnico responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação	Coordenador do projeto Técnico responsável pelos SPO
16.09.2010	Envolvimento do dos SPO e do Projeto <i>ProCiv</i> , nomeadamente das secções de “Gestão e Mediação de Conflitos” ²⁰⁷ e de “Gestão Curricular” ²⁰⁸	Coordenador do projeto Coordenador do Projeto <i>ProCiv</i>
20.09.2010	Ida à turma de intervenção do 10.º ano de escolaridade para apresentar o projeto e motivar o envolvimento dos alunos	Coordenador do projeto Alunos Diretoras de turma
21.09.2010	Ida à turma de intervenção do 10.º ano de escolaridade para apresentar o projeto e motivar o envolvimento dos alunos	Coordenador do projeto Alunos Diretora de turma
21.09.2010	Apresentação do projeto aos encarregados de educação das turmas envolvidas no projeto	Diretora de Turma Encarregados de Educação
setembro/ outubro de 2010	Pesquisa/seleção de informação e materiais para produção do ‘Manual de Apoio’ Construção/compilação do ‘Manual de Apoio’	Coordenador do projeto
11.10.2010	Entrega do ‘Manual de Apoio’ às Diretoras de turma e às Coordenadoras dos Diretores de Turma do Ensino Básico e Secundário	Diretoras de turma Coordenadoras dos Diretores de Turma
13.10.2010	1.ª reunião com os docentes das turmas envolvidas para apresentação do projeto	Coordenador do projeto Docentes que lecionam as turmas integradas no projeto
14.10.2010	Reunião com os encarregados de educação da turma de intervenção do 7.º ano	Coordenador do projeto Diretora de Turma Encarregados de Educação
	Entrega de ‘Manual de Apoio’ aos Encarregados de Educação	
outubro de 2010	Inclusão do projeto-piloto nos Projetos Curriculares das turmas de intervenção e no ‘Plano de Anual de Atividades’ da Escola	Conselhos de Turma Conselho Pedagógico / Geral
03.11.2010	1.ª sessão de trabalho com os docentes das turmas envolvidas no projeto	Coordenador do projeto Docentes das turmas envolvidas no projeto
10.11.2010	Participação na sessão de esclarecimento no âmbito da atividade do Parlamento dos Jovens ²⁰⁹ e cujo tema versava, na edição do presente ano letivo, a problemática da “Violência em Meio Escolar”	Coordenador do projeto Docentes dinamizadores da atividade Alunos participantes no projeto

²⁰⁷ Constitui principal objectivo da secção disponibilizar atendimento, aconselhamento e acompanhamento dos alunos; na secção do “Observatório”, procede-se ao registo informático e monitorização de ocorrências.

²⁰⁸ Por via da produção de conteúdos e recursos que serão disponibilizados aos Diretores de Turma ao longo do ano lectivo.

²⁰⁹ De acordo com o sítio oficial da iniciativa - <http://app.parlamento.pt/webjovem2011/index.html> -, “o programa Parlamento dos Jovens é organizado pela AR, em colaboração com outras entidades, com o objectivo de promover a educação para a cidadania e o interesse dos jovens pelo debate de temas de actualidade.”

5. Fase 2 – Da implementação do projeto-piloto

5.1. Sessões de formação dinamizadas

Como vimos em capítulos anteriores do nosso trabalho, a quase totalidade dos programas de prevenção e de intervenção oferece uma forte vertente formativa aos seus destinatários, com evidente destaque para o grupo dos professores. Decidimos, por este motivo, atribuir igualmente um especial destaque à formação (processo de sensibilização e transmissão de informação) de alunos e de adultos na concretização do trabalho a realizar na escola do *Mar*.

Promovemos, para esse efeito, entre os meses de fevereiro e de maio de 2011 a realização de um total de sete sessões de formação (e ainda uma oitava destinada aos assistentes operacionais da escola), procurando sempre que possível diversificar as temáticas abordadas, as perspetivas apresentadas, bem como os respetivos destinatários das iniciativas. Apesar de não dispormos de recursos financeiros diretamente afetos ao projeto para este efeito, e cientes igualmente das dificuldades que poderíamos enfrentar a este nível, manifestámos desde o início preferência pela presença de formadores ou palestrantes exteriores à própria instituição. Deparámo-nos inevitavelmente com alguns constrangimentos relacionados com dificuldades em contactar alguns formadores, a indisponibilidade de outros e ainda contrariedades de agendamento das iniciativas por parte de algumas entidades por nós contactadas. Contudo, fomos conseguindo ultrapassar esses obstáculos normais, em grande medida devido à preciosa colaboração de instituições locais como a Polícia de Segurança Pública, a Biblioteca Municipal, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do concelho e a própria Universidade de Aveiro.

Sessões de formação sobre ‘Segurança na Internet’

As duas primeiras sessões de formação e de sensibilização versaram a temática da “*Segurança na Internet*” e foram dinamizadas por dois técnicos da Biblioteca Municipal local (ver anexo n.º 10). Esta atividade foi inicialmente proposta pelo Coordenador da Biblioteca da escola e integrada na comemoração do *Dia Europeu da Internet Segura 2011* (assinalado a 16 de fevereiro de 2011). Promovemos a realização de duas sessões, uma primeira destinada exclusivamente aos alunos das duas turmas envolvidas no projeto (tendo a atividade decorrido em simultâneo com os dois grupos de alunos no espaço da Biblioteca da escola na parte da manhã) e uma outra dirigida especificamente aos respetivos pais e encarregados de educação (e que foi agendada para o final da tarde do mesmo dia).

Numa avaliação informal da sessão efetuada junto dos dois dinamizadores da atividade, conseguimos apurar que a participação dos alunos foi francamente positiva (tendo sido salientado

dois momentos distintos em que decorreu a atividade: um primeiro momento, onde os alunos evidenciaram alguma aparente retração perante a exposição feita pelos dinamizadores, postura que foi superada numa segunda parte caracterizada por ser mais dinâmica atendendo à discussão e à interação que foi gerada entre os presentes). Os formadores acrescentaram ainda que os jovens revelaram possuir alguns conhecimentos na área, embora essencialmente na ótica do utilizador, pois mostraram estar efetivamente pouco sensibilizados, informados e alertados para alguns dos potenciais riscos associados ao uso desregrado dos telemóveis e da Internet (nomeadamente, no que diz respeito, à definição de perfis, à divulgação de dados pessoais ou de fotografias e ainda ao tipo de interações efetuadas, por exemplo, nas redes sociais).

De modo a tentarmos garantir um maior número de presenças na sessão da parte da tarde com os pais e encarregados de educação, procedemos (com a devida antecedência) ao envio de um (primeiro) convite aos progenitores dos alunos envolvidos no projeto-piloto (ver anexo n.º 11).

Esta sessão estava, como referimos inicialmente, prevista para o final da tarde do dia 16, mas foi necessário proceder ao seu adiamento (e com a concordância de todas as partes) para o dia 23 de fevereiro (ver anexo n.º 12) devido às condições atmosféricas muito adversas que se abateram sobre a cidade.

No dia 23, e apesar de novo convite enviado (desta feita, com tomada de conhecimento e confirmação de presença), foi igualmente registada uma fraca adesão por parte dos pais e encarregados de educação, pois estiveram efetivamente presentes apenas quinze elementos (tendo em conta o que sucedera na semana anterior, decidimos estender o convite a docentes e não docentes). Acrescente-se que, contrariamente ao que sucedera na semana anterior, as condições atmosféricas nesse dia apresentaram-se mais favoráveis, pelo que a pouca adesão à atividade levou a uma reflexão sobre a melhor forma de mobilização dos pais para este tipo de iniciativas.

Foram, no entanto, abordados os seguintes temas nesta segunda sessão: apresentação de algumas noções básicas sobre a Internet; referência a conselhos úteis a seguir por parte dos pais e professores no uso e no acesso a certos programas, aplicações ou sítios; menção de cuidados a ter / dicas de utilização; perigos associados à utilização das redes sociais virtuais e formas de prevenção. A sessão terminou com um breve período destinado à troca de opiniões e esclarecimento de dúvidas. Refira-se, por fim, a distribuição de um certificado de participação a todos os presentes (anexo n.º 13).

Sessões de formação sobre ‘Bullying’

Seguiram-se duas sessões de (in)formação especificamente incidindo sobre a temática do *bullying* (bem como alguma da sua vertente eletrónica), dinamizadas por um psicólogo de uma IPSS do concelho (com conhecimentos sobre a problemática e detentor de alguma experiência no

que toca à dinamização de formação com jovens nas escolas a este respeito) com os alunos da turma do 7.º ano (atividade realizada a 11 de março de 2011) e do 10.º (a 23 de março).

Os assuntos abordados nas apresentações incluíram designadamente questões relacionadas com a definição de *bullying*, os diversos tipos de agressão, formas como reagir e/ou atuar em caso de agressão, o papel importante a desempenhar pelos alunos (no acompanhamento, na partilha, ou no apoio a prestar aos pares) ou, como referimos, questões associadas à especificidade da problemática do *cyberbullying*.

Em conversa realizada com as Diretoras de Turma, fomos informados de que os alunos aderiram muito positivamente à atividade (salientaram a qualidade das apresentações, mormente a boa capacidade de comunicação revelada pelo formador e a constante interatividade mantida com os jovens nas sessões). A introdução de diversos recursos multimédia nas apresentações (nomeadamente, a qualidade e atualidade de vídeos, institucionais, promocionais e musicais) terá contribuído decisivamente para esta boa adesão.

As duas sessões foram formalmente avaliadas pelos alunos através do preenchimento de uma ficha individual existente para o efeito na escola (ver anexos n.º 14 e n.º 15).

Sessão de formação sobre “O bullying na Escola – um olhar da Polícia de Segurança Pública”

A quinta sessão de formação (dinamizada no dia 16 de março de 2011 e a que foi atribuído o título de “*O bullying na Escola – um olhar da Polícia de Segurança Pública*”) foi organizada em parceria com a PSP local (através dos responsáveis pelo programa Escola Segura) e destinou-se exclusivamente ao pessoal docente da escola (tendo sido naturalmente dada prioridade aos professores envolvidos no projeto). As apresentações estiveram a cargo de dois elementos daquela instituição, nomeadamente de um agente do programa Escola Segura local que convive diariamente com a comunidade escolar do concelho e por um outro elemento dos serviços distritais de combate ao crime informático (anexo n.º 16).

A sessão foi repartida em três momentos:

- Uma primeira parte, que incidiu sobre a natureza do fenómeno, os seus intervenientes, as diversas tipologias de *bullying*, questões associadas à idade e ao género dos atores, ao papel atribuído aos *bystanders*, às dinâmicas de grupo em torno dos jovens, ao papel que pode ser desempenhado pelos docentes, pelas escolas ou pela própria instituição policial.

- Uma segunda, dedicada especificamente aos perigos associados ao uso da Internet (sobretudo por parte dos jovens), ao papel concreto que os professores podem desempenhar neste âmbito, às diversas formas de prestação de apoio aos alunos em risco (registre-se a capacidade de comunicação do orador, tendo inclusivamente as duas Diretoras de Turma envolvidas no projeto sugerido a sua vinda novamente à escola para dinamizar uma sessão com os alunos).

- Uma terceira, onde decorreu um pequeno debate, que considerámos muito dinâmico e interessante, pois curiosamente proporcionou uma aproximação entre os professores presentes e o agente da Escola Segura que trabalha diariamente de perto com o estabelecimento de ensino.

Refira-se ainda que, à semelhança do que sucedera em momentos de trabalho anteriores, endereçámos um convite escrito a cada um dos docentes das turmas envolvidas no projeto (ver anexo n.º 17) e que recorremos a múltiplas estratégias para publicitar a atividade: por via da afixação de informação na sala do corpo docente, através das duas Coordenadoras dos Diretores de Turma e recorrendo igualmente à publicação de um ‘evento’ na rede social *Facebook*. Estiveram presentes trinta docentes, maioritariamente professores das turmas envolvidas no projeto e alguns diretores de turma do Ensino Básico.

A atividade foi formalmente avaliada pelos presentes por via do preenchimento de uma ficha disponibilizada pela escola para o efeito (anexo n.º 18). Procedemos igualmente à entrega de um certificado de participação a todos os presentes (anexo n.º 19).

Palestra sobre ‘As relações interpessoais dos jovens no mundo virtual’

Seguiu-se, ainda no decorrer do mês de março (dia 25), a dinamização de uma palestra subordinada ao tema de *"As relações interpessoais dos jovens no mundo virtual – abraçando oportunidades, prevenindo riscos..."* (ver anexos n.º 20 e n.º 21). A atividade decorreu numa noite de sexta-feira e foi concretizada com a colaboração da Associação de Pais da escola do **Mar**.

Começamos por referir que a sessão foi infelizmente marcada pela fraca adesão dos pais e encarregados de educação à sessão (pelo menos, as expetativas criadas iam em sentido contrário). Pensamos que esta menor participação pode ter sido o resultado (para além da questão do dia e do horário) de eventuais falhas ao nível da divulgação da iniciativa (cuja responsabilidade estava a cargo do presidente da associação). Houve uma aposta no uso do *Facebook* como principal – e quase única - estratégia para divulgar a iniciativa, apesar de terem sido igualmente afixados alguns cartazes na escola. Estiveram, contudo, presentes cerca de trinta pessoas (entre pais e professores).

A atividade foi dividida em duas partes: uma primeira apresentação que incidiu sobre a temática do *bullying* e um segundo momento exclusivamente dedicado às dinâmicas das redes sociais na Internet, com especial destaque para as potencialidades e riscos inerentes ao uso do *Facebook* por parte dos mais jovens. Os presentes foram particularmente alertados para aspetos como: as fortes fragilidades de segurança que a Internet oferece; os cuidados que devemos ter na exposição e/ou na divulgação de dados pessoais e/ou de fotografias; as precauções a ter na definição dos nossos perfis; as estratégias de controlo e de monitorização do uso da Internet que os encarregados de educação podem implementar em casa. Existiu ainda um terceiro momento – destinado a um debate – e onde foi possível comprovar a surpresa manifestada pela maior parte dos

presentes relativamente à quantidade de perigos e armadilhas associados ao uso das TIC e, conseqüentemente, a enorme preocupação perante a vulnerabilidade dos utilizadores mais novos (tendo sido desmistificada a ideia de que *o azar bate sempre à porta do vizinho e nunca à minha*).

A palestra foi avaliada informalmente, tendo os participantes considerado a atividade globalmente interessante.

Sessão de formação sobre ‘Gestão comportamental na escola: Intervenção baseada na evidência’

A última sessão de formação realizou-se já perto do final do ano letivo, no dia 24 de maio e foi dedicada ao tema da “*Gestão comportamental na escola: Intervenção baseada na evidência*” (anexo n.º 22). A atividade foi dinamizada por duas mestrandas em Psicologia Forense na Universidade de Aveiro – Beatriz Oliveira e Joana Pinto – e contou com a colaboração e o apoio da equipa do programa Escola Segura da Polícia de Segurança Pública local (que encetou as necessárias diligências e agendou a sessão junto da Universidade de Aveiro).

O objetivo geral da atividade visava, segundo as dinamizadoras, “aprender a gerir com eficiência as relações interpessoais e os comportamentos que estão presentes no ensino-aprendizagem e que podem dificultá-lo ou impedi-lo.” Foi proposto um plano de trabalho interessante, mas de algum modo extenso pela variedade e complexidade dos assuntos que foram abordados – englobando as perturbações do comportamento, as estratégias preventivas e interventivas, os sinais de alarme reveladores de que um jovem está a ser vítima de *bullying* ou os cuidados a ter ao nível atuação.

Endereçámos convites a docentes, pessoal não docente e pais/encarregados de educação (ver anexo n.º 23). A sessão foi igualmente aberta às outras escolas do concelho e apesar de ter sido realizada ao final da tarde, registou a presença de aproximadamente cinquenta pessoas (anexos n.º 24). À semelhança do que sucedeu nas anteriores sessões de formação, entregámos um certificado de participação a todos os presentes (anexo n.º 25).

Sessão de formação com assistentes operacionais

Cientes do papel importante que os assistentes operacionais podem (e devem) desempenhar no combate a alguns destes comportamentos disruptivos manifestados pelos jovens, decidimos promover uma curta sessão de formação com um pequeno grupo de profissionais não docentes da escola (dando preferência aos que desempenham funções de maior proximidade com os jovens) no dia 26 de novembro de 2010, procurando, por outro lado, adequar a abordagem às características deste grupo de profissionais.

Iniciámos a sessão procedendo a uma breve apresentação do projeto-piloto (fazendo uma rápida referência aos objetivos pretendidos, à metodologia de trabalho que iria ser utilizada e ao cronograma previsto para a intervenção).

Seguiu-se a distribuição de um exemplar do ‘*Manual de Apoio*’ (com um formato idêntico ao que fora entregue aos encarregados de educação em outubro) e a discussão dos seguintes pontos que constatava do documento: clarificação e distinção de alguns conceitos (indisciplina, violência, *bullying*); referência e descrição das diferentes formas de manifestação do fenómeno; revisão de alguns dos perfis associados aos principais atores (sejam eles agressores ou vítimas); enumeração de alguns dos sinais de alerta aos quais estes profissionais devem estar particularmente atentos; discussão de algumas das medidas de carácter preventivo que podem ser implementadas a nível pessoal ou mesmo por parte da escola.

Analisámos ainda a importância do papel desempenhado pelo assistente operacional, tendo sido relevados em particular os seguintes aspetos: atenção a prestar aos comportamentos dos alunos (exemplificação de condutas que possam suscitar suspeitas; atenção a mudanças verificadas ao nível das rotinas ou do *estado de espírito* dos alunos); aposta no relacionamento mais próximo com os jovens por via da conquista da sua confiança; necessidade de proceder à comunicação (escrita ou oral) de quaisquer situações de agressão e/ou de vitimação presenciadas ou conhecidas e também revisão das formas de proceder a esse relato; a importância da vigilância/monitorização proativa dos relacionamentos entre jovens por via da exemplificação de algumas das principais dificuldades constatadas a este nível, sobretudo em contextos onde se verifica uma maior concentração de alunos – caso dos átrios, corredores, cacifos, bufete, cantina e outros espaços exteriores da escola – simulação de tais constrangimentos com o recurso a algumas fotografias).

A parte final do encontro foi destinada ao debate e à troca de experiências com base no seu quotidiano profissional – a partir da informação transmitida na parte inicial da sessão, alguns dos presentes conseguiram identificar alunos que encaixavam no perfil da vítima e descreveram alguns episódios em que os mesmos se envolviam; relato igualmente da forma como lidam com alguns destes jovens que se encontram em situação de maior risco. Encerrámos a sessão com a entrega de um certificado de participação aos presentes (anexo n.º 26).

5.2. Atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas

Para além das atividades que foram propostas por cada um dos docentes e que foram concretizadas no âmbito de cada uma das disciplinas (rever quadros n.º 82 a n.º 83), destacaremos de seguida algumas das restantes iniciativas em que as duas turmas participantes no projeto se envolveram diretamente e que implicaram, de algum modo, um contato mais próximo com a comunidade (escolar) local. Assinale-se que a totalidade dessas iniciativas incidiu na vertente das expressões – performativas ou visuais – e traduziram-se na produção de trabalhos (e a sua divulgação à comunidade escolar):

- **Ida ao teatro** no dia 2 de dezembro de 2010 para assistir à peça “*Pira-te*”, representada pela companhia de teatro *Erva Daninha* (anexo n.º 27)²¹⁰. Por casualidade, soubemos que o evento iria decorrer na cidade, pelo que propusemos de imediato aos respetivos Diretores de Turma a participação dos alunos na atividade. Apesar de o ingresso implicar um custo a suportar pelos próprios alunos (preço do bilhete – 4€), refira-se que a adesão dos jovens das duas turmas foi total. Uma vez que a exibição da peça teve lugar fora do espaço da escola, foi solicitada a necessária autorização por escrito aos encarregados de educação.

Sublinhe-se que se tratou de um espetáculo repleto de efeitos visuais e sonoros (recorrendo, de acordo, com os seus autores, ao cruzamento de várias disciplinas - texto, malabarismo, música, cenografia, composição coreográfica, luz) procurando veicular, desta forma, uma mensagem mais profunda sobre a temática (uma viagem pelo medo, pela ridicularização, pela injustiça, pela angústia, pela raiva e pela solidão). Atendendo à riqueza e à complexidade das mensagens difundidas na peça, foi decidido – em conjunto com os docentes que estiveram presentes – promover a ulterior discussão da peça numa das aulas de Formação Cívica/Língua Portuguesa (no caso do 7.º ano) e Português/Desenho A (10.º).

- **Apresentação pública de peça(s) de teatro pelos alunos do 7.º ano** (anexo n.º 28). Esta atividade teve lugar sensivelmente a meio do ano escolar, a 18 de fevereiro de 2011, tendo os alunos mais novos tido a oportunidade de apresentar em público o resultado do trabalho efetuado no âmbito do projeto nas disciplinas de Oficina de Teatro (disciplina de organização semestral) e de História. A participação dos alunos estava incorporada numa outra peça principal (envolvendo

²¹⁰Projeto financiado pelo Ministério da Cultura/DGArtes.

Cf. <https://sites.google.com/a/companhiaervadaninha.com/companhia-erva-daninha/espectaculos-3/disponiveis/pira-te>

igualmente alunos do mesmo ano de escolaridade) e foi concretizada em seis momentos sequenciais. Para o efeito, foram recriados pequenos *sketches* ilustrativos dos diversos tipos de *bullying* que afetam mais comumente os jovens no seu quotidiano, sobretudo em contexto escolar: um primeiro episódio representativo do *bullying* físico e onde foram igualmente preconizados, na parte final, valores como a *tolerância* e o *respeito* pelos outros; uma segunda representação relacionada especificamente com o *cyberbullying* e ainda a promoção da *honestidade*; uma terceira situação retratando uma cena de *bullying* indireto (ilustrativa do *dizer mal* e da *exclusão social*) e a condenação dos sentimentos de inveja; o episódio número quatro reportou-se concretamente à problemática da violência doméstica, tendo a principal mensagem incidido sobre a condenação dos comportamentos agressivos no contexto familiar; o quinto *sketch* voltou a ilustrar uma situação de *bullying* indireto – neste caso, homofóbico - tendo sido exploradas diferenças relacionadas com o nome, a cor da pele, os costumes, o penteado ou a forma de vestir dos sujeitos; e, por fim, a representação de um episódio retratando a violência relacional entre jovens no namoro.

O trabalho foi apresentado no Auditório da escola, à noite pelas 21h30. Estiveram presentes alunos, pais e encarregados de educação, docentes e não docentes (refira-se ainda que a lotação do espaço – duzentos e cinquenta lugares sentados - estava quase totalmente preenchida apesar das condições atmosféricas adversas verificadas nesse dia. Acrescente-se que a concretização da atividade foi muito bem conseguida, tendo sido possível atestar o enorme envolvimento, empenho e entusiasmo evidenciados tanto por parte dos alunos como da parte dos docentes titulares das duas disciplinas envolvidas no evento. A reação dos espectadores foi igualmente francamente positiva.

• **Apresentação pública de peça de teatro pelos alunos do 10.º ano** (anexo n.º 29) no final do ano letivo (13 de junho de 2011) no Auditório da Escola.

O trabalho, desenvolvido na disciplina de Educação Física, foi sofrendo alguns ajustamentos ao longo do ano letivo, fruto em grande medida de mudanças verificadas ao nível dos índices de motivação e de envolvimento dos alunos no projeto. Numa fase inicial do projeto (rever ponto relativo à reunião de trabalho realizada com os docentes a 9 de fevereiro), os professores da turma manifestaram algum receio e desagrado relativamente ao menor empenho dos alunos nas atividades apresentadas; contudo, torna-se essencial sublinhar que a peça, na sua essência, foi integralmente arquitetada pelos próprios alunos (naturalmente sob a orientação da docente da disciplina) – desde a construção do guião, à seleção dos adereços, à idealização da coreografia, à escolha das músicas ou aos efeitos de luz introduzidos. Acrescente-se que foi perceptível a aplicação de conhecimentos adquiridos em algumas disciplinas, influências traduzidas no próprio enredo, na

construção das próprias personagens (mormente na sua metamorfose) e nas diversas mensagens veiculadas ao longo da peça (que culminou num forte apelo à plateia, instando todos os presentes a adotarem comportamentos de menor indiferença e de maior proatividade perante tais comportamentos ofensivos e discriminatórios e que, por esse motivo, todos nós fazemos parte da solução).

• **Produção e divulgação de trabalhos realizados pelos alunos da turma do 7.º ano no âmbito das disciplinas de Área de Projeto e de Educação Tecnológica** (ver anexos n.º 30 e 31).

Uma parte significativa dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos do 7.º ano no âmbito do projeto teve lugar nas áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica e de Área de Projeto e na disciplina de Educação Tecnológica e envolviam três vetores distintos:

– *A elaboração de cartazes* alusivos à problemática (anexo n.º 30) – e a sua posterior afixação em diversos espaços públicos da escola - contendo o registo de mensagens (combinando o uso de texto e de fotografia) com o principal intuito de sensibilizar a restante população estudantil, chamando por isso a sua atenção para determinadas situações discriminatórias mais comuns entre os jovens, mas igualmente merecedoras de uma maior reprovção social (referência ao sofrimento causado pelas agressões, pelo gozo, pelo preconceito ou pela propagação de rumores, incluindo as formas de ofensa com recurso aos telemóveis) e apelando, por outro lado, à mudança de mentalidades e de comportamentos dos seus pares por via da tentativa de mobilização dos destinatários – mensagens curtas e fortes recorrendo a uma linguagem muito direta e incisiva. Na disciplina de Educação Tecnológica (anexo n.º 31), os trabalhos executados pelos alunos obedeceram a um estilo mais tradicional, mas privilegiando o recurso às cores, às imagens, ao texto informativo e a frases curtas apelando igualmente a uma mudança atitudinal por parte dos jovens (vítimas e testemunhas).

– *A produção de textos* diversos – com especial destaque para a criação de poemas e letras de música *rap* – alguns dos trabalhos apresentados nesta vertente atestam, pela sua singularidade, a capacidade criativa de alguns dos alunos mais novos (será o caso do poema criado pela Beatriz e pela Sofia – alunas da turma do 7.º ano – e que inserimos na parte inicial do nosso trabalho – e que ainda consta do blogue pessoal das duas jovens intitulado “*Lá no fundo*” – cf. <http://beamfpisca.blogspot.com/2011/03/serio-nao-copiamos-da-net.html>) ou ainda outro designado “*O Bullying*” (anexo n.º 30); as mensagens veiculadas nestes trabalhos versam, por exemplo, as consequências negativas que o fenómeno produz nas suas vítimas – o sofrimento e o isolamento – refira-se contudo que verificámos a existência de alguns textos que careciam de originalidade (por terem sido copiados de outras fontes sem existir uma referência clara à sua origem).

– A criação de um *blogue* (www.areadeprojecto73.blogspot.com) especificamente idealizado para a divulgação de todos os trabalhos produzidos no âmbito da área disciplinar não curricular de Área de Projeto (e ainda alguns trabalhos de grupo efetuados e apresentados sobre o tema a Formação Cívica).

5.3. Outras atividades desenvolvidas no âmbito do projeto

Ao longo do ano letivo, fomos sendo abordados por alguns professores (e igualmente por alunos) no sentido de associarem as atividades que estariam a desenvolver no âmbito de outros projetos (ou de outras disciplinas) ao projeto-piloto. Esta sinergia de vontades permitiu que algumas destas atividades (e o próprio projeto) acabaram por alcançar uma maior projeção no contexto da escola.

• **Dinamização de sessão de esclarecimento no dia 10 de novembro de 2010 no âmbito da atividade do *Parlamento dos Jovens*** e cujo tema versava, na edição do ano letivo de 2010/2011, a problemática da “*Violência em Meio Escolar*”. A nossa participação decorreu na sequência de um convite endereçado pela coordenadora do projeto e destinou-se a alunos do 3.º Ciclo de Ensino Básico que participaram na atividade (quatro equipas com alunos do 7.º e 8.º ano).

A sessão foi dividida em duas vertentes e incidiu sobre as seguintes problemáticas: por um lado, uma vertente incidindo sobre a compreensão do fenómeno (considerações sobre a distinção entre indisciplina, violência e *bullying*); as consequências da violência para os alunos e para as escolas; referência aos diferentes tipos de violência; revisão de alguns fatores potenciadores da violência; por outro lado, uma vertente recaindo sobre a prevenção e a intervenção, tendo sido discutidas algumas das estratégias passíveis de serem operacionalizadas (ao nível da escola ou mesmo da turma), sendo que cada uma das equipas apresentou algumas das suas propostas originais a este respeito (ver anexo n.º 32).

• **Campanha de *marketing social*** realizada inteiramente por alunos do 12.º ano do Curso Profissional de Técnico de Comunicação, Marketing, Publicidade e Relações Públicas (levada a cabo a 16 de dezembro de 2010) e que culminou na apresentação de uma curta peça de teatro (recorrendo a um tom cómico e retratando episódios de *bullying* vivenciados pelos jovens no seu dia-a-dia). Tratou-se de uma sessão visando o duplo objetivo de, por um lado, sensibilizar os estudantes para a não-aceitação de tais comportamentos e para a necessidade de adotarem atitudes mais interventivas e, por outro lado, de divulgar o Projeto *ProCiv* junto de alunos de outras turmas. A atividade foi concebida e desenvolvida pelos formandos no âmbito das disciplinas de Área de

Integração, Português e Marketing. A representação foi seguida de um debate com os alunos presentes, que aderiram positivamente à iniciativa.

• **Divulgação do projeto-piloto no ‘Boletim Informativo’** do Projeto *ProCiv* e dos Serviços de Psicologia e Orientação da Escola na primeira quinzena de dezembro (ver anexo n.º 33). Tratou-se do primeiro exemplar do boletim, cujo principal objetivo seria naturalmente o de divulgar as atividades dinamizadas pelos dois projetos. Foram distribuídos alguns exemplares do documento à comunidade educativa.

• **1.ª reunião com delegados e subdelegados de turma** do ensino diurno (23 de fevereiro de 2011) no âmbito da secção de ‘Participação’ do Projeto *ProCiv* e onde estiveram presentes um número assinalável de representantes de turma. Aproveitámos a realização de esta atividade para proceder à apresentação sumária e discussão de alguns dos dados relativos à aplicação da primeira parte do inquérito (tendo sido atribuída particular atenção aos tipos de agressão mais frequentes entre os alunos por idade e género; aos sentimentos expressos pelos inquiridos em relação à turma e à escola; à reação dos alunos perante uma situação de agressão); incentivar os delegados/subdelegados para que estes dinamizem assembleias de turma; criar uma equipa com alunos do ensino secundário que iria acompanhar de perto os comportamentos dos alunos do 7.º ano.

• **Palestra sobre a temática do bullying** (a 23 de maio de 2011) organizada por uma aluna do 12.º ano no âmbito da disciplina de Área de Projeto. A sessão foi dividida em duas partes: uma primeira em que foi projetado um pequeno filme e apresentados alguns dados decorrentes de um estudo efetuado pela aluna e uma segunda onde teve lugar a palestra (dinamizada, mais uma vez, por um psicólogo). A atividade foi realizada no Auditório da escola e contou com a presença de várias turmas que foram especialmente convidadas para o efeito.

• **Apresentação dos resultados de trabalho sobre bullying** (dia 1 de junho de 2011) realizado por um grupo de alunos a frequentar o 9.º ano no âmbito da área curricular não disciplinar de Área de Projeto (ver anexo n.º 34). O trabalho tinha vindo a ser desenvolvido ao longo dos últimos dois anos letivos (onde foi construído e aplicado um questionário aos colegas no decorrer do ano letivo 2009/2010, sendo que o tratamento bem como a apresentação de dados e respetivas conclusões foi efetuada no ano escolar em que foi implementado o projeto-piloto). A atividade foi integrada na *Semana Aberta* da escola e contou com a participação de várias turmas.

• **2.^a reunião com delegados e subdelegados de turma** do ensino diurno (a 8 de junho de 2011) – mais uma vez no âmbito da secção de ‘Participação’ do Projeto *ProCiv* – para apresentação do *Projeto Dá+*, iniciativa proposta pelos próprios alunos (do Ensino Secundário) e com o principal propósito de receber e acompanhar os alunos do 7.º ano que iriam matricular-se na escola, pela primeira vez, no ano letivo de 2011/2012 por via do seu ‘*apadrinhamento*’. A sessão serviu prioritariamente para serem discutidas e planificadas as diversas iniciativas que viriam a ser implementadas, designadamente o perfil exigível para os alunos a envolver diretamente no projeto (ficou acordado que seria dada preferência aos estudantes matriculados no 11.º ou 12.º ano que se disponibilizassem a título voluntário). Determinou-se igualmente nessa reunião que seria feita uma distribuição de dois jovens – um de cada sexo – por cada uma das turmas e ainda debatidas/programadas algumas das atividades para o primeiro contato a realizar no início do ano letivo em coordenação com os respetivos Diretores de Turma – o tipo de receção, as atividade(s) a concretizar, os materiais a distribuir (cartão com nomes e contatos dos *padrinhos*, planta da escola).

5.4. Aplicação de questionários

Outro dos componentes fundamentais dos programas de prevenção tem a ver com a avaliação da natureza e da extensão dos níveis de *bullying* no contexto em análise. Aplicámos, por isso, um questionário em dois momentos distintos do ano escolar. Uma primeira parte (aplicada na segunda quinzena do mês de novembro de 2010 – ver anexo n.º 35), estando apenas decorridos sensivelmente dois meses após o início do ano letivo na medida em que muitos dos alunos inquiridos frequentavam o estabelecimento de ensino pela primeira vez (casos do 7.º e do 10.º ano) a partir de setembro e, por este motivo, considerámos ser indispensável permitir que os alunos pudessem ao longo de este período conhecer os colegas e a escola.

Dado o elevado interesse entretanto suscitado pela temática das agressões associadas ao uso das TIC, optámos pela aplicação de uma segunda parte do inquérito (não prevista inicialmente) em janeiro de 2011 e que iria incidir especificamente sobre o uso de computadores, da Internet e dos telemóveis por parte dos jovens (anexo n.º 36). Responderam ao questionário os alunos das mesmas turmas que preencheram a primeira parte em novembro de 2010.

O questionário que nós construímos foi grandemente influenciado pelo Questionário *Bully/Victim* de Dan Olweus e pelo Questionário *My Life in School Checklist* de Thompson & Arora, instrumentos que mereceram aliás uma especial atenção no ponto 3.3.3. do capítulo 4. Na sua primeira versão, procurámos já acrescentar algumas questões diretamente relacionadas com o papel das tecnologias de informação e comunicação no quotidiano dos jovens e encerrámos o

inquérito com o recurso a uma planta da escola do *Mar*, e dos seus espaços exteriores, de modo a que os alunos pudessem assinalar os locais que considerassem ser de maior risco.

Procurámos assim recolher informação relativa:

- A indicadores sociodemográficos (integrando variáveis respeitantes ao sexo, idade e agregado familiar dos sujeitos).
- A dados académicos (reprovações, participações disciplinares, suspensões).
- Ao uso das TIC (do computador, da Internet, do telemóvel, tipologia de agressões perpetradas).
- Ao envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos respetivos educandos.
- Aos sentimentos dos sujeitos face à turma e à (segurança da) escola.
- Às agressões sofridas, praticadas e/ou assistidas pelos alunos (tipo, número, frequência).
- Aos locais de maior insegurança e/ou risco dentro e fora do espaço escolar.

A aplicação do pré-teste do questionário foi realizado em 2007 para, como frisam Pardal & Correia (1995, 63), “nos assegurarmos da qualidade das perguntas” ou, como nos diz Bell (2004: 129), procurarmos “descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação (...) de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades para responder” às questões por nós colocadas.

Gostaríamos, por outro lado, de destacar a simplicidade do instrumento – em nossa opinião, de fácil e rápido preenchimento (entre dez a quinze minutos) e igualmente simplificado no que diz respeito ao tratamento das respetivas respostas. Atendendo ao carácter complexo e sensível da temática, procurámos ter o máximo cuidado na formulação das questões, ora no que diz respeito à sua forma, ora no que toca à sua substância. Procurámos, portanto, incluir questões de fácil leitura com vocabulário simples e direto, claramente formuladas, sem ambiguidades conceptuais ou de sentido, ou seja, que não permitissem duas interpretações mas apenas uma. Em segundo lugar, privilegiámos as *questões fechadas*, com os alunos apenas a optar entre o “sim” ou o “não”, as *perguntas de escolha múltipla em leque fechado*, podendo os respondentes proceder à “escolha de uma ou várias respostas de um conjunto apresentado” (Pardal & Correia, 1995: 55), *a utilização da escala de Likert simplificada em três pontos* e, encerrámos o questionário com o recurso, como referimos, à utilização da *planta da escola*.

Este último item do inquérito foi inspirado no ‘*danger mapping*’ ou ‘*hotspot mapping*’ (ver figuras n.º 12 e 13) e que, segundo Smith (2000:18) e Thompson *et al.* (2003: 192), permite, de forma simples e célere, “identificar locais de elevado risco” onde “os alunos se sentem inseguros.” Tratando-se de um exercício que nos pareceu de fácil implementação e normalmente pouco

utilizado, decidimos utilizá-lo para que pudéssemos atestar a pertinência da informação por ele fornecida.

Consideramos que o número de questões nos parece suficiente, embora tivéssemos tido o cuidado de procurar não tornar o questionário demasiadamente extenso. No total, como podemos constatar pelo exemplar que apresentamos em anexo a este trabalho (anexo n.º 35), o questionário reúne um total de 35 itens, subdivididos em alguns dos seus pontos.

Figura n.º 12 Exemplo de um *danger/hotspot map* respeitante a uma escola

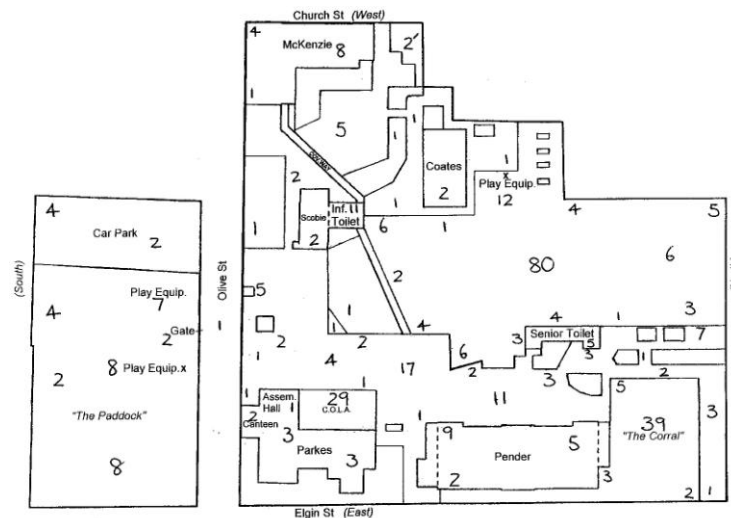


Figura retirada de <http://www.maitlandps.com.au/special-programs/anti-bullying/>

Figura n.º 13 Exemplo de um *danger/hotspot map* respeitante a espaços exteriores a uma escola

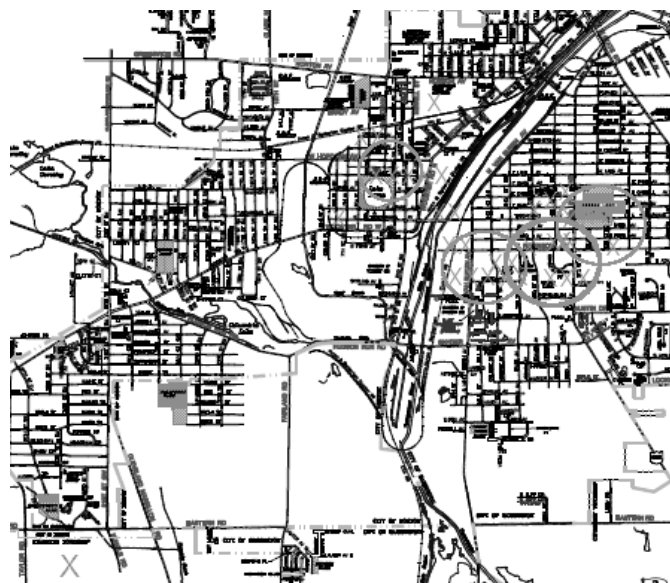


Figura retirada de <http://bullyoutreachproject.com>

No que diz respeito à metodologia adotada para a aplicação dos inquéritos, optámos por atribuir essa tarefa às respetivas Diretoras das turmas envolvidas no projeto. Nos restantes casos, seleccionámos um dos docentes das (nove) turmas para ministrar o questionário. As instruções foram transmitidas oral e individualmente, chamando-se a atenção dos professores para alguns dos pontos que poderiam eventualmente suscitar algumas dúvidas por parte dos alunos. Refira-se que nenhuma das turmas possuía conhecimento prévio da realização de esta atividade.

O tratamento estatístico dos dados foi processado com o recurso aos programas *Microsoft Office Excel 2007* e *IBM SPSS²¹¹ Statistics 19.0* para o sistema operativo *Windows*. Como se poderá constatar no capítulo 7, privilegiámos uma abordagem descritiva das respostas fornecidas pelos alunos ao nosso questionário.

Sensivelmente três meses após a aplicação da primeira parte do questionário – mais concretamente no dia 11 de fevereiro de 2011 (e, portanto, um mês após a segunda), procedemos à devolução de alguns dos dados (parciais) às Diretoras das turmas de intervenção para que a informação (em bruto) fosse objeto de análise e de alguma discussão nos Conselhos de Turma Intercalares que iriam ter lugar a partir de 16 de fevereiro. Devolvemos igualmente essa informação aos Delegados das turmas, enviando para o efeito um ficheiro por *email* e distribuindo um documento contendo vários dados e gráficos respeitantes à situação de cada uma das turmas (ver anexos n.º 37 e n.º 38) para que fosse, em sede de assembleia de turma, igualmente promovida a troca de opiniões sobre a informação recolhida.

²¹¹‘*Statistical Package for the Social Science*’

Quadro n.º 85 Quadro resumo das atividades dinamizadas na fase 2 do projeto-piloto

Fase 2 – Da implementação/monitorização do projeto-piloto

Data	Atividade	Envolvidos
2.ª quinzena de novembro	Aplicação de questionário (1.ª parte) a 190 alunos do 7.º e 10.º ano	Coordenador do projeto Alunos Docentes
26.11.2010	Sessão de formação com assistentes operacionais da escola	Coordenador do projeto Assistentes operacionais
02.12.2010	Ida ao teatro para assistir à peça “Pira-te”, representada pela companhia de teatro <i>Erva Daninha</i>	Coordenador do projeto Alunos das turmas de intervenção Quatro docentes
16.12.2010	Apresentação de peça de teatro sobre <i>bullying</i> – campanha de <i>marketing social</i>	Alunos do 12.º ano do Curso Profissional de Técnico de Comunicação, Marketing, Publicidade e Relações Públicas Alunos envolvidos no projeto
1.ª quinzena de dezembro	Divulgação do projeto-piloto no ‘Boletim Informativo’ do Projeto <i>ProCiv</i> e dos Serviços de Psicologia e Orientação da escola	Técnico dos SPO Coordenador do Projeto <i>ProCiv</i>
03.01.2011	Interrupção das atividades letivas – Início do 2.º período	
1.ª quinzena de janeiro	Aplicação de questionário (2.ª parte) com o objetivo de avaliar os hábitos dos alunos com as Tecnologias de Informação e de Comunicação	Coordenador do projeto Alunos
janeiro	Tratamento e análise dos dados respeitantes à aplicação da 1.ª parte do questionário	Coordenador do projeto
09.02.2011	2.ª sessão de trabalho com os docentes das turmas envolvidas no projeto	Coordenador do projeto Docentes
10.02.2011	Conversa informal com a Diretora da Turma do 10.º ano	Coordenador do projeto Diretoras de turma
11.02.2011	Devolução dos dados da aplicação da 1.ª parte do questionário aos Diretores das turmas de intervenção para que sejam objeto de análise e discussão nos Conselhos de Turma Intercalares que irão ter lugar a partir de 16 de fevereiro	Coordenador do projeto Diretoras de turma
16.02.2011	Sessão de formação/sensibilização sobre “ <i>Segurança na Internet</i> ”, atividade integrada no Dia Europeu da Internet Segura 2011 (iniciativa do projeto Internet Segura)	Coordenador do projeto Alunos das turmas-piloto Encarregados de educação Técnicos da Biblioteca Municipal
16.02.2011	Conselho de Turma Intercalar da turma do 10.º ano	Conselho de Turma
18.02.2011	Apresentação de pequenas peças de teatro criadas e trabalhadas pelos alunos do 7.º ano no âmbito da disciplina de Oficina de Teatro	Alunos do 7.º ano envolvidos no projeto Encarregados de educação Comunidade educativa
23.02.2011	Reunião com delegados e subdelegados de turma do ensino diurno no âmbito da secção de Participação do Projeto <i>ProCiv</i>	Coordenador do projeto Elemento do projeto <i>ProCiv</i> Delegados de turma
23.02.2011	Sessão de formação/sensibilização sobre “ <i>Segurança na Internet</i> ”, atividade integrada no Dia Europeu da Internet Segura 2011 (iniciativa do projeto Internet Segura) – ver dia 16.02.2011	Coordenador do projeto Alunos Encarregados de educação, pessoal docente e não docente Técnicos da Biblioteca Municipal

Data	Atividade	Envolvidos
fevereiro	Tratamento e análise dos dados respeitantes à aplicação da 2.ª parte do questionário	Coordenador do projeto
02.03.2011	Conselho de Turma Intercalar da turma do 7.º ano	Conselho de Turma
7-9.03.2011	Interrupção das atividades letivas - Carnaval	
10.03.2011	Conversa informal com a Diretora da Turma do 7.º ano	Coordenador do projeto Diretora de Turma
11.03.2011	Sessão de (in)formação dinamizada com os alunos da turma do 7.º ano (na aula de Formação Cívica)	Formador Diretora de Turma Alunos
14.03.2011	Conversa informal com a Diretora da Turma do 7.º ano sobre a atividade realizada no dia 11 e relativamente ao trabalho realizado pelos alunos	Coordenador do projeto Diretora de Turma
16.03.2011	Sessão de formação sobre <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i> – “O <i>bullying</i> na Escola – um olhar da Polícia de Segurança Pública” (em colaboração com o comando distrital de Aveiro)	Coordenador do projeto Docentes Polícia de Segurança Pública
23.03.2011	Sessão de (in)formação dinamizada com os alunos da turma do 10.º	Formador Docente de Desenho A Alunos
25.03.2011	Palestra subordinada ao tema - “As relações interpessoais dos jovens no mundo virtual – abraçando oportunidades, prevenindo riscos...”	Coordenador do projeto Associação de Pais
26.04.2011	Interrupção das atividades letivas – Início do 3.º período	
02.05.2011	Afixação de trabalhos realizados pelos alunos da turma do 7.º ano no âmbito da disciplina de Área de Projeto	Coordenador do projeto Docente da disciplina
04.05.2011	Reunião com delegados e subdelegados de turma do ensino diurno no âmbito da secção de Participação do Projeto <i>ProCiv</i>	Elemento do projeto <i>ProCiv</i> Delegados e subdelegados
11.05.2011	Afixação de cartazes elaborados pelos alunos do 7.º ano no âmbito da disciplina de Educação Tecnológica	Docente da disciplina Alunos
23.05.2011	Palestra sobre a temática do <i>bullying</i> organizada por aluna do 12.º ano no âmbito da disciplina de Área de Projeto	Formador Coordenador do projeto Alunos
24.05.2011	Sessão de formação dedicada ao tema da “ <i>Gestão comportamental na escola: Intervenção baseada na evidência</i> ”	Formadoras Docentes / não docentes Encarregados de educação
01.06.2011	Apresentação dos resultados do trabalho sobre <i>bullying</i> realizado por um grupo de alunos do 9.º ano no âmbito da disciplina de Área de Projeto	Alunos Docentes Coordenador do projeto
08.06.2011	Reunião com delegados e subdelegados de turma do ensino diurno no âmbito da secção de Participação do Projeto <i>ProCiv</i>	Elemento do projeto <i>ProCiv</i> Delegados e subdelegados
13.06.2011	Apresentação pública de peça de teatro criada e trabalhada pelos alunos da turma do 10.º ano no âmbito da disciplina de Educação Física	Alunos do 10.º ano envolvidos no projeto Encarregados de educação Comunidade educativa
15.06.2011	Final das atividades letivas	

6. Fase 3 – Da avaliação do projeto-piloto

6.1. Mecanismos de avaliação implementados

Vimos anteriormente que a avaliação se justifica não apenas como meio para identificar a existência do problema na escola (e, por conseguinte, como forma para legitimar a necessidade de intervir), mas igualmente como *ferramenta de análise* das estratégias implementadas ou do modo como o programa foi evoluindo nas suas diversas fases (*avaliação dos processos*). Esta ação, sendo praticada com regularidade, possibilita a identificação dos pontos que foram introduzidos com sucesso e/ou os que carecem de modificação ou aperfeiçoamento – pertinência/oportunidade das estratégias, qualidade/quantidade dos materiais de suporte adotados, tipologia/adequação das atividades levadas a cabo, a reação/perceção dos destinatários dos programas (Hazler & Carney, 2010: 426; Orpinas & Horne, 2010: 57; Parker & Lamont, 2010: 2).

Tendo em conta algumas das limitações (ver anexo n.º 2) associadas a qualquer uma das metodologias de avaliação usualmente adotadas no âmbito do *bullying/cyberbullying* – questionários e/ou escalas de autopreenchimento, métodos de nomeação, relatos, entrevistas ou observação diretas – devem ser preferencialmente utilizados mecanismos de avaliação variados e complementares (optando pelos de caráter formal/informal, com dados quantitativos/qualitativos) que facultarão uma visão mais abrangente dos processos ou dos efeitos (Jimerson & Huai, 2010: 586; Leff *et al.*, 2004: 288; Pepler & Craig, 1998: 180; Swearer *et al.*, 2010: 42).

Uma das preocupações que tivemos no decorrer do processo de implementação do projeto foi efetivamente a de ir analisando e avaliando de forma continuada e sistemática o modo como os sujeitos iam reagindo às atividades à medida que as mesmas iam sendo concretizadas. Assim, procurámos combinar mecanismos de avaliação (recolha de informação) diversificados e complementares entre si. Ao longo da intervenção, privilegiámos por esse motivo:

- A *observação direta*²¹², nomeadamente nas reuniões de trabalho realizadas com os docentes, nas diversas sessões de formação dinamizadas, nas apresentações dos trabalhos efetuadas pelos alunos²¹³.

²¹²Para Pardal & Correia (1995: 49), trata-se “da mais antiga das técnicas de recolha de dados que, nem pelo facto de se estar a assistir constantemente à sofisticação das técnicas de investigação, perdeu actualidade e interesse.”

²¹³Recorrendo a um diário de registo das atividades efetuadas e das nossas impressões relativamente à implementação do projeto e que fomos atualizando com regularidade (contendo a seguinte informação – data, descrição da atividade, observações e sujeitos envolvidos).

- As *conversas informais* com os participantes no projeto, ou seja fomos dialogando e recolhendo sempre que possível breves impressões junto de alunos, docentes, encarregados de educação e particularmente das duas Diretoras das Turmas.

- O *preenchimento de grelhas de avaliação* no caso específico das sessões de formação realizadas (noutros momentos, com vimos, essa avaliação foi feita de modo mais informal). O quadro n.º 86 sintetiza a avaliação efetuada pelos diversos participantes das sessões de formação em que estiveram presentes.

Quadro n.º 86 Avaliação das sessões de formação

Sessão de formação	Mecanismo de avaliação	Avaliação (aspetos positivos/negativos)
• Sessão de formação com assistentes operacionais da escola	• Observação direta	+ interesse evidenciado pela temática + espaço de debate + testemunhos apresentados
• Sessão de formação sobre “ <i>Segurança na Internet</i> ” (destinada a alunos)	• Conversa informal com Diretoras de Turma, docentes e dinamizadores da sessão	+ pertinência dos assuntos focados + período de discussão
• Sessão de formação sobre “ <i>Segurança na Internet</i> ” (destinada a encarregados de educação)	• Observação direta	+ assuntos abordados + sugestões/dicas apresentadas - fraca presença dos pais
• Sessão de (in)formação sobre “ <i>Bullying</i> ” dinamizada com os alunos da turma do 7.º ano	• Preenchimento de grelha de avaliação (da escola) • Conversa informal com docentes/diretora de turma	+ capacidades comunicacionais do formador + ênfase na necessidade de denunciar as situações + recursos multimédia
• Sessão de (in)formação sobre “ <i>Bullying</i> ” dinamizada com os alunos da turma do 10.º ano	• Preenchimento de grelha de avaliação (da escola) • Conversa informal com docentes/diretora de turma	+ pertinência da temática + capacidades comunicacionais do formador + materiais utilizados na apresentação
• Sessão de formação sobre “ <i>O bullying na Escola – um olhar da Polícia de Segurança Pública</i> ”	• Preenchimento de grelha de avaliação (da escola) • Observação direta • Conversa informal com docentes	+ pertinência e atualidade do tema + capacidade de comunicação dos agentes + espaço de debate proporcionado
• Palestra subordinada ao tema - “ <i>As relações interpessoais dos jovens no mundo virtual – abraçando oportunidades, prevenindo riscos...</i> ”	• Observação direta	+ assuntos abordados + capacidade de comunicação dos palestrantes - fraca presença dos pais
• Sessão de formação dedicada ao tema da “ <i>Gestão comportamental na escola: Intervenção baseada na evidência</i> ”	• Observação direta	+ diversidade de assuntos abordados + quantidade de elementos presentes - escassez de tempo para aprofundar alguns dos assuntos

• O preenchimento de uma grelha de avaliação das atividades planificadas/concretizadas nas reuniões de Conselho de Turma de final do ano letivo e onde foi solicitado a cada docente que efetuasse um balanço abreviado das atividades concretizadas no âmbito particular da sua disciplina (ver quadros n.º 87 e n.º 88). Consta-se que, de acordo com os próprios professores, a maior parte das propostas apresentadas no início do processo foi concretizada de forma globalmente positiva (sendo que, no 7.º ano, apenas não foram atingidos os objetivos à disciplina de Matemática e parcialmente no que concerne a Educação Física; no 10.º, sucedeu o mesmo a Filosofia, em grande parte, resultante da substituição da docente titular e, por outro lado, de modo parcial a Matemática B).

Quadro n.º 87

Avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas da turma do 7.º ano

Disciplina	Observações (alteração/concretização das atividades)
Língua Portuguesa / Estudo Acompanhado	• As atividades propostas foram concretizadas com sucesso
Língua Estrangeira I - Inglês	• As atividades propostas foram realizadas com sucesso
Língua Estrangeira II – Espanhol	• Visualização do filme “ <i>Bullying</i> ” (2009), de Josecho San Mateo • Realização de debate sobre o filme • A dramatização não foi realizada por condicionamentos de horário
História / Oficina de Teatro	• As atividades estenderam-se pelo 2.º e 3.º períodos • Os alunos colaboraram positivamente nas atividades que foram realizadas
Geografia / Formação Cívica	• As atividades foram todas realizadas, tendo os alunos revelado interesse e empenho
	• A pesquisa de informação foi concretizada
Matemática	• Não foi possível concretizar a totalidade das atividades devido ao cumprimento do programa curricular, podendo ser retomado ao longo do ciclo
Ciências Naturais	• As atividades propostas foram concretizadas com sucesso
Físico-Química	• As atividades propostas decorreram de acordo com o previsto, sendo o balanço positivo
Educação Visual	• As atividades decorreram como previsto, tendo o balanço sido positivo
Educação Tecnológica	• As atividades previstas foram concretizadas com sucesso
Educação Física	• A atividade foi levada a cabo e concretizada com sucesso
	• A 2.ª atividade no âmbito da temática de “ <i>Dança</i> ” não foi concretizada
Área de Projeto	• As atividades previstas foram concretizadas com sucesso

Quadro n.º 88

Avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas da turma do 10.º ano

Disciplina	Observações (alteração/concretização das atividades)
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de colaboração com outros projetos desenvolvidos noutras disciplinas, quando solicitado e desde que relacionados com as competências de Português • As atividades previstas foram concretizadas com sucesso
Língua Estrangeira I - Inglês	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades previstas foram concretizadas com sucesso
Filosofia	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades não concretizadas, por motivos de ausência da professora titular da disciplina (acidente de trabalho)
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades previstas foram concretizadas com sucesso • O trabalho realizado pelos alunos (produto final) foi apresentado no dia 13 de junho de 2011
Desenho A	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade concretizada com sucesso
Matemática B	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades previstas não foram concretizadas na totalidade • A pesquisa de informação forneceu dados essencialmente de carácter qualitativo. Assim a possibilidade de estabelecer correlações entre as diferentes variáveis não se concretizou, pois apenas faz parte dos conteúdos programáticos da disciplina o estudo de correlação de dados quantitativos <p>No entanto, procedeu-se à análise de informação fornecida sob a forma de gráficos e/ou tabelas sobre a temática do <i>bullying</i></p>
História da Cultura e das Artes	<ul style="list-style-type: none"> • As atividades propostas foram realizadas com sucesso
Geometria Descritiva A	<ul style="list-style-type: none"> • Dado o seu carácter muito específico, não foram propostas atividades a realizar com os alunos

Terminada a intervenção, optámos por empregar mecanismos de avaliação mais formais, que contemplaram designadamente:

- A *elaboração e a apresentação de um relatório final*, incidindo prioritariamente sobre o grau de concretização das atividades inicialmente propostas no Plano Anual de Atividades da escola do **Mar** em outubro de 2010 (ver anexo n.º 39), tendo o documento sido produzido a 5 de julho, remetido e apreciado igualmente em sede de Conselho Pedagógico.

- A *aplicação de um questionário final* aos alunos e aos docentes das turmas envolvidas diretamente no projeto (preencheram o inquérito 21 alunos do 7.º ano; 16 do 10.º) nos dias 15 de 17 de junho e 16 (no caso dos docentes). Construímos para o efeito dois exemplares do instrumento (um destinado a alunos – ver anexo n.º 40 – e o outro a docentes – anexo n.º 41), subdivididos em duas partes: uma primeira (principal) que englobava um total de quinze itens (sendo a incidência da maior parte dos itens comum aos dois instrumentos). Optámos pela utilização da escala de *Likert*

simplificada em quatro pontos (*discordo totalmente; discordo; concordo; concordo totalmente*) para que os inquiridos declarassem o seu nível de concordância sobre: a sua capacidade para identificar situações de *bullying*; o relacionamento entre os sujeitos (alunos e professores) envolvidos no projeto; o grau de envolvimento dos sujeitos no projeto; a sua postura em relação a agressões sofridas e/ou testemunhadas; a continuidade do projeto ao nível da turma/da escola; a metodologia adotada na implementação do projeto (sublinhe-se que este item foi incluído apenas no questionário dos docentes). Refira-se que introduzimos ainda uma última parte (comum aos dois questionários), onde pedimos aos respondentes para assinalarem dois *aspectos positivos e negativos* associados à implementação do projeto-piloto.

- *A realização de entrevistas em painel*²¹⁴. Optámos igualmente por complementar a nossa avaliação (nomeadamente com os dados coligidos no questionário final), efetuando entrevistas semiestruturadas aos três seguintes grupos: a um grupo de alunos (seis no caso do 7.º ano e quatro do 10.º) de cada uma das duas turmas diretamente envolvidas no processo (encontros concretizados separadamente) e a um conjunto de docentes (seis no total, sendo três de cada uma das turmas, incluindo as respetivas Diretoras de Turma). As conversas com os alunos foram concretizadas durante o mês de junho (nos dias 14 e 15), dias coincidentes com as vésperas do encerramento das atividades letivas. Contactámos as respetivas Diretoras de Turma no sentido de auscultarem os elementos das turmas e de nos indicarem quais seriam os entrevistados (adotámos como único critério ter a presença das duas Delegadas).

As entrevistas realizaram-se sempre no mesmo espaço – numa sala de reuniões da escola, proporcionando as condições indispensáveis (privacidade e silêncio) para que as conversas decorressem num ambiente calmo. Iniciámos cada uma das três sessões procurando explicar a todos os entrevistados os objetivos da entrevista e garantindo o total anonimato das conversas. Solicitámos ainda a necessária autorização para concretizarmos as gravações dos diálogos em formato áudio (recorrendo à utilização da aplicação ‘*Virtual Recorder*’ para telemóveis com sistema *Android*).

Com o intuito de prepararmos esta atividade, decidimos, num primeiro momento, pela construção de uma grelha (ver anexo n.º 42) onde registámos os tópicos (categorias de análise) que pretendíamos abordar, tanto com os grupos de alunos como com os adultos. Embora saibamos que cada um dos sujeitos entrevistados representa uma pessoa com as suas idiossincrasias e

²¹⁴ *Focused interview*, que, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1995: 193), “tem por objectivo analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência precisa sobre aqueles que a ela assistiram ou nela participaram.”

particularidades que o tornam único e irrepetível²¹⁵ e, para nós imprevisível, tentámos, ao adotar esta ordenação temática, emprestar alguma coerência formal às entrevistas no sentido de que antecipadamente todos se possam exprimir livremente dentro das unidades temáticas ou dimensões identificadas no guião a que nos referimos anteriormente e o qual nos pode vir a servir igualmente para o estabelecimento de categorias de análise.

Ainda que o nosso objetivo inicial fosse o de fornecer liberdade (quase) total aos entrevistados, procurando transformar a nossa entrevista numa conversa (quase) totalmente aberta, decidimos recorrer à *entrevista semiestruturada*²¹⁶ por rearmos que as conversações pudessem eventualmente vir a extrapolar de forma incontrolável os objetivos pretendidos e, por outro, atendendo à nossa confessa escassa experiência no domínio da técnica (em particular, tratando-se de um destinatário coletivo).

A partir desta grelha, congregando os tópicos transversais que pretendíamos colocar aos nossos entrevistados, procedemos à elaboração de um *guião* (referencial de perguntas-guia) para cada um dos dois públicos com quem iríamos encetar os diálogos (anexos n.º 43 e n.º 44). Como relembra Bell (2004: 138), nesta fase “a preparação de entrevistas segue os mesmos procedimentos que os questionários. Os tópicos têm de ser selecionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e um plano preparado e testado.” Adianta ainda que “quanto mais padronizada for a entrevista, mais fácil será agregar e quantificar os resultados. Uma entrevista estruturada pode adotar a forma de um questionário ou de uma lista que sejam completados pelo entrevistador e não pelo entrevistado” (Bell, 2004: 139).

Nos quadros n.º 89 e n.º 90, resumimos alguns dos elementos caracterizadores dos nossos entrevistados (sexo, idade, traços de personalidade e atitudinais mais relevantes – no caso dos alunos; sexo, idade, situação profissional, grupo disciplinar de origem, tempo de serviço, cargos desempenhados e observações – para os docentes).

Transcritas na totalidade as três entrevistas (ver anexos n.º 45, n.º 46 e n.º 47), avançámos para o seu tratamento, tendo para o efeitos construído igualmente uma *grelha* contendo as respetivas *categorias* e *subcategorias* de análise (quadro n.º 91).

²¹⁵Neste caso, tratando-se sempre de mais do que um sujeito, o que veio a ser uma experiência totalmente inaudita para nós.

²¹⁶Onde, de acordo com Pardal & Correia (1995: 65), “o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem tão-pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas: deseja-se que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente (...)”

Entrevista n.º	Ano	Aluno(a)	Sexo	Idade	Algumas características de personalidade e atitudinais relevantes
1	7.º	A	F	13	<ul style="list-style-type: none"> • Delegada de turma. • Aluna simpática, ponderada nas atitudes. Sociável e respeitadora das normas estabelecidas. Muito responsável e empenhada no trabalho escolar (perfil fornecido pela Diretora de Turma). • Aluna com uma postura muito agradável ao longo da entrevista. Muito atenta às questões colocadas por nós e às respostas dadas pelos colegas. Participou com intervenções que revelaram espírito crítico e maturidade.
		B	M	13	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno simpático e sociável que estabelece um bom relacionamento com os colegas. Revela uma atitude um pouco inconstante, intervindo com comentários desagradáveis. Revela preocupação face a atitudes desadequadas (extra escola) por parte dos colegas (perfil fornecido pela Diretora de Turma). • Aluno com uma postura agradável ao longo da entrevista. Inicialmente, pareceu estar um pouco inibido, mas à medida que a conversa foi decorrendo foi ficando mais descontraído. Participação em parte ofuscada pela postura das colegas.
		C	M	13	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno sociável e simpático. Revela pouca responsabilidade face aos estudos, mas reconhece que a sua atitude deve melhorar. Educado, mas muito influenciável (perfil fornecido pela Diretora de Turma). • Aluno menos participativo de todos. Reservado e apenas interveio na conversa de forma intermitente.
		D	F	13	<ul style="list-style-type: none"> • Aluna emocionalmente estável e simpática. Sociável, respeitadora e cooperativa. Revela espírito crítico, apresenta as suas opiniões de forma ponderada e com sentido de justiça. Empenhada nos estudos (perfil fornecido pela Diretora de Turma). • Aluna com uma postura muito agradável no decorrer da entrevista. Muito participativa e boa capacidade de comunicação. Expressou as suas ideias de modo muito esclarecido.
		E	F	13	<ul style="list-style-type: none"> • Aluna extrovertida, sociável e que estabelece relacionamentos com facilidade. Simpática, respeitadora das regras de convivência. Empenho aquém do desejável nos estudos (perfil fornecido pela Diretora de Turma). • Aluna com uma postura muito agradável ao longo da entrevista. Revelou muito voluntarismo em expressar as suas opiniões, embora por vezes tivesse alguma dificuldade em expressá-las da melhor forma.
		F	F	13	<ul style="list-style-type: none"> • Aluna com uma forma de estar mais “recatada”. Respeitadora e cumpridora das regras de convivência (perfil fornecido pela Diretora de Turma). • Aluna com uma postura muito agradável ao longo da entrevista. Muito comunicativa e expressiva. Mostrou ter ideias bem definidas acerca dos assuntos abordados na conversa. Muito participativa.

Entrevista n.º	Ano	Aluno(a)	Sexo	Idade	Algumas características de personalidade e atitudinais relevantes
2	10.º	G	M	16	<ul style="list-style-type: none"> • Aluno inseguro e que ainda não tem objetivos muito claros. Bastante intuitivo, mas “odeia” trabalhar. Respeita as diferenças (perfil fornecido pela Diretora de Turma). • Aluno reservado e pouco interventivo na entrevista comparativamente com as colegas. Procurou intervir na conversa sempre que as colegas lhe concediam algum “espaço”.
		H	F	15	<ul style="list-style-type: none"> • Aluna muito impulsiva e reflete pouco sobre as suas atitudes/opiniões. Estas características tornam as suas relações com os outros, por vezes, conflituosas (perfil fornecido pela Diretora de Turma). • Aluna descontraída e com uma participação ativa na entrevista. Pareceu ter opiniões bem definidas sobre as questões colocadas pelo entrevistador. Muito participativa.
		I	F	15	<ul style="list-style-type: none"> • Delegada de turma. • Aluna muito responsável e solidária. É bastante determinada, mas mede sempre as consequências das suas atitudes. Está muito atenta a tudo que a rodeia (perfil fornecido pela Diretora de Turma). • Aluna descontraída e com traços de personalidade fortes. Apresentou um discurso muito fluído e bem articulado. Participou ativamente na entrevista e revelou claramente ter opiniões previamente maturadas sobre as questões em discussão.
		J	F	15	<ul style="list-style-type: none"> • Aluna que odeia rotinas, é uma sonhadora mas tem consciência do que a rodeia. Evita conflitos e luta pelos seus ideais/ideias e tem capacidade de argumentação (perfil fornecido pela Diretora de Turma). • Aluna descontraída e com uma participação muito ativa na entrevista, embora tenha revelado algumas limitações ao nível das competências comunicacionais e argumentativas.

Quadro n.º 90 Quadro sintetizador de alguns elementos caracterizadores dos entrevistados - docentes

Entrevista n.º	Ano	Docente	Sexo	Idade	Situação	Grupo disciplinar a que pertence o/a docente	Tempo de serviço (em anos)	Cargos desempenhados	Observações
3	7.º	A	F	47	Quadro	História	24	• Coordenadora de Grupo Disciplinar	• Docente da disciplina de Oficina de Teatro
	10.º	B	F	53	Quadro	Inglês	30	• Diretora da Turma do 10.º ano	• Docente da disciplina de Língua Estrangeira • Substituiu a diretora de turma em inícios de Dezembro
	7.º	C	F	48	Quadro	Geografia	24	• Diretora da Turma do 7.º ano	• Docente das disciplinas de Geografia e de Formação Cívica
	7.º	D	F	?	Contratada	Educação Tecnológica	4	—	• Docente da disciplina de Área de Projeto • Substituiu a titular da disciplina em Fevereiro
	10.º	E	F	38	Quadro	Educação Física	16	• Diretora de Turma do 8.º ano • Coordenadora do projeto Desporto Escolar	• Docente da disciplina de Educação Física
	10.º	F	F	56	Quadro	História	34	• Diretora do Curso Profissional de Técnico de CMRPP ²¹⁷	• Docente da disciplina de História da Cultura e das Artes

²¹⁷Curso Profissional de Técnico de Comunicação, Marketing, Relações Públicas e Publicidade

Quadro n.º 91 Grelha de análise das entrevistas

Categorias	Subcategorias
<ul style="list-style-type: none"> • Processo/metodologia de implementação do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação do projeto • Reuniões de trabalho com docentes • Materiais de apoio disponibilizados • Articulação das atividades entre os docentes/as disciplinas • Duração do projeto
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades concretizadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de atividades que os alunos gostaram mais de desenvolver • Tipo de atividades que os alunos gostaram menos de desenvolver
<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento dos sujeitos no projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento dos alunos no projeto • Envolvimento dos docentes projeto • Envolvimento dos encarregados de educação
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento entre os sujeitos envolvidos no projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento entre os alunos da turma • Relacionamento entre os alunos e os professores da turma
<ul style="list-style-type: none"> • Postura dos sujeitos envolvidos no projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade dos alunos para distinguirem os tipos de <i>bullying</i> • Capacidade dos docentes para distinguirem os tipos de <i>bullying</i> • Mudança de comportamentos • Postura dos alunos em relação a agressões
<ul style="list-style-type: none"> • Formação dos sujeitos envolvidos no projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Temas abordados nas sessões de formação • Modelo de formação ministrado • Preparação/conhecimentos dos formadores
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos positivos do projeto • Aspectos negativos do projeto • Sugestões para continuação do projeto

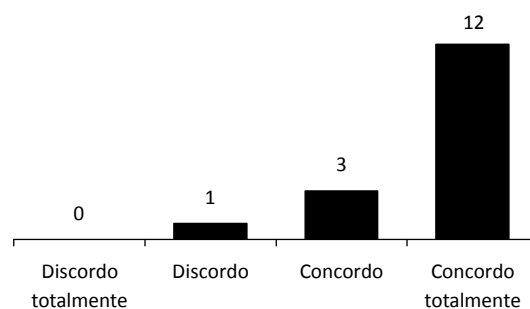
6.2. Dimensões/subdimensões objeto de avaliação

A avaliação (tanto dos *processos* implementados, como igualmente do *grau de satisfação* experimentado pelos destinatários das intervenções) surge como instrumento privilegiado para melhorar e/ou aperfeiçoar a adequação e a eficácia dos programas. Tendo em consideração que, como vimos, devem ser preferencialmente utilizados mecanismos de apreciação variados e complementares (Jimerson & Huai, 2010: 586; Leff *et al.*, 2004: 288; Pepler & Craig, 1998: 180; Swearer *et al.*, 2010: 42; Tutty *et al.*, 2005: 270), procurámos nesta fase – por via da interseção da informação fornecida pelos questionários e pelas entrevistas em painel – proceder à auscultação das opiniões, das perceções e das sugestões apresentadas pelos diversos participantes (alunos e professores) relativamente a aspetos como as opções metodológicas adotadas na implementação do projeto (coordenação, sessões de trabalho, materiais de suporte utilizados ou duração), as atividades concretizadas (envolvendo jovens e/ou adultos), a forma como os sujeitos se envolveram nessas actividades ou mesmo a eventuais alterações atitudinais detetadas em termos de postura dos diversos intervenientes (capacidade para distinguirem os diferentes tipos de *bullying* ou mudanças na forma de reagirem a agressões presenciadas).

6.2.1. Metodologia adotada na implementação do projeto

O primeiro ponto de análise teve a ver com a avaliação feita pelos participantes à metodologia que adotámos na implementação do projeto-piloto. Na opinião dos docentes, a *coordenação* da intervenção (ao nível da programação, da metodologia de trabalho ou do acompanhamento das atividades) foi **francamente positiva** (ver gráfico n.º 11). Apenas um dos participantes expressou um juízo negativo a este respeito.

Gráfico n.º 11 As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto-piloto foram devidamente coordenadas



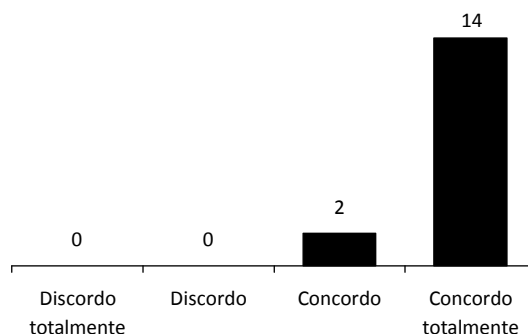
Esta percepção confirmou-se na entrevista realizada com os professores, tendo inclusive sido destacado pela Diretora de Turma do 10.º ano (docente B) a pertinência do *timing* escolhido para a dinamização das reuniões e para a introdução das atividades ao longo do ano letivo referindo que “*veio atempadamente*”, pois “*o tema encaixava-se perfeitamente dentro (da matéria) que nós estávamos a tratar no primeiro período...*”.

A respeito das *sessões de trabalho* levadas a cabo com os docentes das duas turmas, a mesma entrevistada sublinhou que “*foram apontados logo à partida metas*” e que “*viu-se bem o que é que se pretendia*”. A professora da disciplina de Oficina de Teatro (docente A) referiu igualmente que “*as reuniões aconteceram em tempo útil... oportuno para todos*”.

Na perspetiva dos docentes, a *disponibilização dos materiais de apoio* terá sido um dos aspetos **mais positivos** do projeto. 87,5% (gráfico n.º 12) considerou, por exemplo, que o ‘*Manual de Apoio*’ (destinado ao Diretor de Turma e ao professor) continha a informação e os recursos necessários para abordar a problemática do *bullying* (e do *cyberbullying*).

Gráfico n.º 12

O material disponibilizado (Manual de Apoio) continha a informação necessária sobre a temática



Os docentes avaliaram os materiais como tendo sido uma “*mais-valia*”, tanto pela sua “*variedade*”, “*riqueza*” ou “*qualidade*” como igualmente pela “*seleção criteriosa*” e representativa efetuada. Destaque-se ainda o uso efetivo que foi dado ao dossiê do Diretor de Turma, tendo inclusivamente alguns dos entrevistados admitido ter utilizado experimentalmente algumas das propostas de trabalho nas suas próprias aulas.

A *articulação das atividades* entre disciplinas (e professores) foi, em nosso entender, um dos aspetos menos conseguidos no âmbito do projeto-piloto. Apesar da promoção de reuniões de trabalho onde estiveram (quase) todos os docentes das turmas, e pese embora o nosso reiterado apelo à conjugação de esforços na planificação e na execução das atividades,

este ponto não foi plenamente conseguido, pelo menos de forma intencional e coordenada. A entrevista parece ter confirmado esta lacuna. Analise-se, por exemplo, a intervenção da docente E da disciplina de Educação Física do 10.º ano que começa por afirmar, de forma perentória, que “*não (articulou) nada com ninguém*” para logo de seguida dizer que afinal “*acabei por articular com Desenho*” (na construção dos cenários para a peça que foi apresentada). Passados uns minutos – e enquanto discorria e cogitava a este propósito – refere que “*eles (os alunos) acabaram por fazer*”, que “*pensando melhor (...) até houve*” alguma articulação, confirmando deste modo a inexistência de uma intencionalidade no trabalho colaborativo que poderia ter sido concretizado nas diversas disciplinas.

A própria Diretora da Turma (do 10.º ano) confirma esta ideia quando diz (dirigindo-se à docente E) que “*é engraçado que eu vi ali (quando assistiu à apresentação pública da peça) espelhado laivosinhos de coisas que foram abordadas em termos da disciplina (de Inglês) em termos da parte psicológica*”, acrescentando que “*vi ali muitos traços de aspetos... de materiais que nós trabalhámos na aula... mesmo num vídeo que eles viram e trabalharam.*”

Curiosamente, os próprios alunos da turma do 10.º parecem ter a perceção de que as atividades “*estavam coordenadas*” e que “*há sempre uma coisa que a professora de História e que a professora de Inglês também pode dizer... o assunto é o mesmo, mas acho que tratámos coisas diferentes... por exemplo, em Desenho, tratámos o tal tema do graffiti... enquanto que em História já tratámos uma espécie de entrevista... acho que vai mudando conforme as disciplinas*” (aluna do 10.º ano).

Por fim, e no que diz respeito à ***duração do projeto***, este foi igualmente um dos aspetos apontado pelos entrevistados como um dos possíveis pontos a rever futuramente (ver mais adiante no âmbito das sugestões apresentadas pelos participantes). De facto, para um número significativo de participantes, a realização do projeto ao longo de todo o ano letivo tornou-se de algum modo contraproducente, tendo a maior parte dos sujeitos expresso a sua preferência pela implementação da iniciativa em apenas parte do ano escolar (de acordo com as opiniões emitidas, talvez num – ou nos dois – primeiros períodos de cada ano escolar) e abraçando idealmente um formato de *projeto da turma*.

6.2.2. Atividades concretizadas no âmbito do projeto

As entrevistas permitiram identificar as ***iniciativas que motivaram e agradaram mais aos alunos***. Desde logo, foram identificadas as atividades associadas às expressões artísticas ou literárias (caso do teatro, das artes visuais, da música, ou da poesia).

Como vimos anteriormente, as duas turmas desenvolveram prioritariamente um trabalho no campo da representação, que culminou nos dois casos na apresentação pública das respetivas peças (fevereiro e junho). Os docentes atribuem este maior interesse “à ação” e ao caráter “mais prático” deste tipo de atividades, possibilitando “uma projeção para fora”.

Para os mais novos, esta maior adesão justifica-se na medida em que, por exemplo, na disciplina de “Teatro é sempre diferente porque nós estamos lá e fazemos alguma coisa que se torna sempre muito mais interessante” (aluna do 7.º ano) até porque “já temos a informação das outras disciplinas (aluno do mesmo ano).”

Os alunos do 10.º ano, por sua vez, justificam esta escolha afirmando que “fomos mesmo nós que criámos... fomos nós também que inventámos a história... que tivemos a ver os passos de dança... a ver aquelas coisas todas... por isso, foi muito divertido... ao longo do ano... porque nós começámos a fazer aquilo para aí no 2.º período.”

Outra atividade que causou algum impacto nos dois grupos de jovens dizia respeito à análise / ao visionamento (e posterior discussão) de experiências de vida expressos na primeira pessoa por sujeitos que se viram envolvidos em situações de *bullying* e concretizada através do visionamento de filmes ou da leitura de textos. Uma das alunas do 7.º ano recordou que “o filme (visto na disciplina de Espanhol) foi muito interessante e acho que mostrava bem como é que era ser vítima de *bullying*... o que ele passava e que não queria contar aos pais... o que estava errado.” A mesma perspetiva foi avançada pelas alunas mais velhas, pois os filmes deram “muito a conhecer os pontos de vista das outras pessoas (...) tanto dos *bullies* como das vítimas.”

Na disciplina de Inglês do 10.º ano, onde foram analisados diversas tipologias de textos, uma das alunas sublinhou que “vimos o que é que um *bully* sente e o que é que uma vítima sente... por exemplo, o *bully* pode estar a vitimar porque... também tem problemas em casa... problemas dele próprio...”

Os entrevistados mais novos destacaram também as atividades onde foram introduzidos determinados recursos multimédia (vídeos, por exemplo). As alunas justificaram esta opção porque no seu entender “a turma desperta mais interesse por audiovisuais” por ser “muito mais interessante (...) do que trabalhos em *Powerpoint* e trabalhos com papel.”

Outra das vertentes que foi muito do agrado dos alunos (e que abordaremos num ponto mais à frente) teve a ver com as duas sessões de formação em que participaram e que, por exemplo, na opinião das alunas mais novas “foi muito interessante” pois “aprendemos muito... muito...”

Procurámos, em sentido contrário, identificar o tipo de atividades que os alunos *gostaram menos de desenvolver*. O único grupo de alunos que fez questão de sublinhar algum

desagrado a este respeito foi claramente o painel de entrevistados do 7.º ano (ver ainda pontos negativos associados ao projeto).

Referiram em diversos momentos a aparente *repetição* (duplicação) de algumas atividades com um cunho predominantemente teórico propostas em algumas disciplinas e em que, de acordo com o seu testemunho, os alunos se limitaram a adotar uma postura *passiva* (caso da apresentação de *Powerpoints* por parte dos professores). Como referiu uma aluna, “*em relação aos Powerpoints... acho que foi muito repetitivo porque tivemos que fazer em várias disciplinas... Powerpoints sobre o mesmo assunto.*” Com a agravante, como recordava uma colega, de que “*em Área de Projeto fizemos vários*” e por isso a informação tornava-se “*muito repetitiva.*” Algumas atividades e/ou temas foram abordados do mesmo modo em mais do que uma disciplina e esta repetição terá naturalmente contribuído para o surgimento de alguma saturação e desmotivação entre os alunos (sobretudo ao nível do 7.º ano onde o maior número de disciplinas requeria uma maior articulação por parte dos docentes).

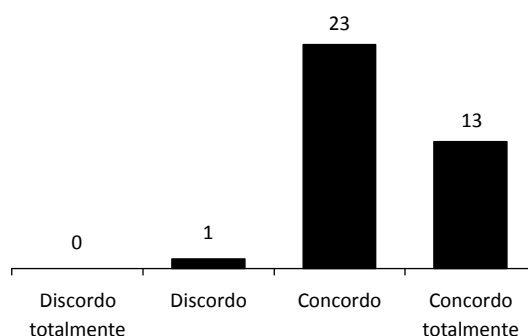
Salientaram, por fim, as atividades em que o envolvimento e o entusiasmo do professor parecia ser menor ou menos genuíno como aconteceu em algumas disciplinas onde, nas palavras de um aluno, “*foi mesmo só por obrigação que nós fizemos aquilo.*”

6.2.3. Envolvimento dos sujeitos no projeto

Como se pode depreender da análise dos gráficos n.º 13 e n.º 14, os alunos confessaram ter *participado de forma entusiástica* nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, isto apesar de alguns aspetos menos conseguidos. Apenas um aluno (gráfico n.º 13) admitiu não ter sentido especial motivação a este respeito.

Gráfico n.º 13

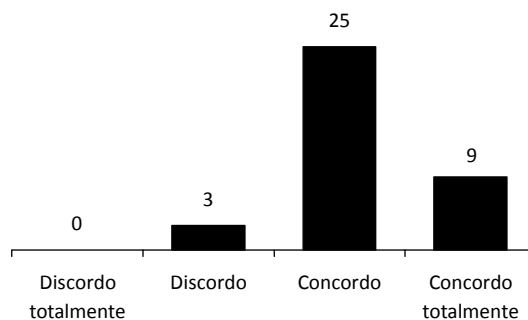
Eu participei de forma entusiástica nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto-piloto (perceção dos alunos)



Questionados igualmente sobre o entusiasmo expresso pelos restantes colegas da turma (gráfico n.º 14), uma grande maioria dos inquiridos (91,9%) considerou essa postura **positiva**, sendo que 35,1% considerou mesmo a atitude **francamente positiva**.

Gráfico n.º 14

Os meus colegas de turma participaram de forma entusiástica nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto-piloto (perceção dos alunos)

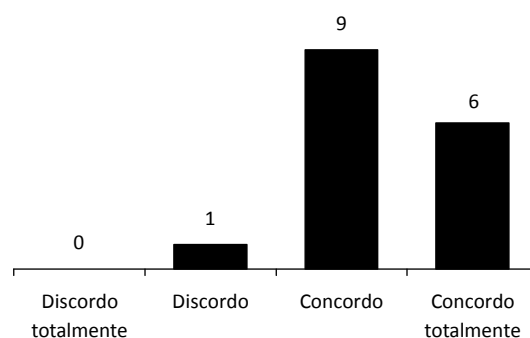


Ponto igualmente abordado na conversa que mantivemos com os alunos do 10.º ano, estes confirmaram a **postura globalmente positiva** dos respetivos colegas e professores sublinhando que “*das duas partes (aluno e professores) houve interesse*”, que a turma estava efetivamente “*motivada para o tema*”, mas que, por exemplo, terá adotado uma atitude de algum modo diferente “*quando chamada para o trabalho*”, pois “*ninguém queria fazer*” (situação já levantada da terceira reunião de trabalho e que será secundada pelos docentes mais à frente).

Destacaram, mais uma vez, como momentos que as terão especialmente motivado as atividades desenvolvidas no âmbito da expressão teatral e dos *graffiti* porque, como frisaram, “*é algo que temos que trabalhar mais... aprofundar... e podemos expressar...*” Em sentido inverso, consideram que “*em Português... e, por exemplo, em História, não houve assim tanto interesse... porque já tínhamos que escrever mais.*”

Inquirimos igualmente os docentes sobre **o grau de participação dos seus alunos** (gráfico n.º 15), tendo sido mais uma vez confirmada a sua postura e entrega **positiva** face às atividades propostas. Apenas um docente emitiu um juízo desfavorável a este respeito.

Gráfico n.º 15 Os alunos participaram de forma entusiástica no projeto-piloto (perceção dos docentes)



A entrevista comprovou a perceção positiva dos professores a propósito da entrega dos alunos ao projeto e às atividades. A docente da disciplina de Oficina de Teatro, por exemplo, realçou a *“adesão francamente positiva da parte dos meninos que estiveram (consigo) até Fevereiro”* em grande parte por ter sido desenvolvido *“um trabalho mais contínuo.”*

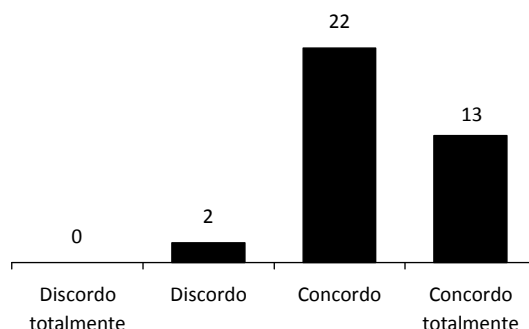
Idêntico entendimento foi aquele apresentado relativamente aos alunos da turma do 10.º ano, sobretudo ao nível do voluntarismo evidenciado por estes discentes no decorrer do processo e não tanto pela qualidade dos trabalhos produzidos. No seu entender, a experiência *“foi interessante a nível de troca de impressões... da formulação de um conjunto de ideias... de sugestões”* e os alunos revelaram mesmo ser *“muito criativos”*, mas depois sente que falharam chegada a *“hora da concretização... mesmo com metas e com timings perfeitamente definidos de acordo com o que eles (alunos) também iam propondo.”*

Recorde-se igualmente o testemunho da Diretora de Turma (e professora da disciplina de Inglês) ao afirmar que os alunos terão *“correspondido bem em termos de atividade de aula, mas (que) em termos de produção”* não foi efetivamente atingida *“aquela qualidade que seria de esperar.”*

Procurámos, por outro lado, auscultar os alunos no sentido de aferirmos *o grau de envolvimento dos próprios docentes* (gráfico n.º 16). Foram apenas assinaladas duas repostas negativas, sendo que a maior percentagem dos jovens refere que, em termos globais, o envolvimento dos seus professores foi **positivo**.

Gráfico n.º 16

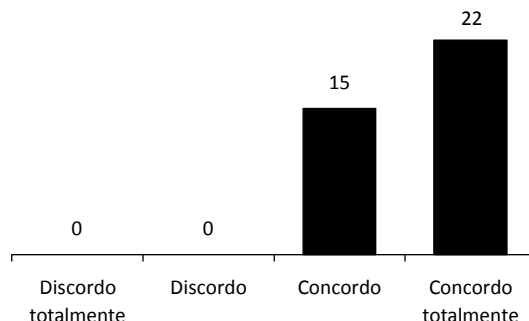
Os meus professores participaram de forma entusiástica no projeto-piloto (perceção dos alunos)



Relativamente ao *entusiasmo evidenciado pelas duas Diretoras de Turma* (gráfico n.º 17), podemos verificar que a opinião emitida pelos alunos atinge níveis **francamente positivos**, pois os alunos ora *concordaram* (40,5%) ora *concordaram totalmente* (59,5%) com o enunciado que apresentámos a este respeito.

Gráfico n.º 17

A minha Diretora de Turma participou de forma entusiástica no projeto-piloto (perceção dos alunos)



A entrevista permitiu igualmente aferir a perceção tida pelos alunos relativamente ao *entusiasmo dos seus professores*, mormente os que evidenciaram uma postura *muito positiva* e que a conseguiram difundir aos alunos no 7.º ano, “*porque também houve professores que não tornaram o assunto muito secante*” como terá sido o caso das disciplinas de Espanhol, de Formação Cívica e de Oficina de Teatro (aluna do 7.º ano).

No entanto, alguns parece que alguns docentes evidenciaram uma entrega diametralmente oposta, pois “*pareciam que estavam a dar aquilo só porque eram obrigados*” o que, para uma aluna, “*foi horrível*” ou então porque “*deixaram (a abordagem ao tema na sua disciplina) para a última da hora*” (testemunho de outra aluna).

Com os jovens da turma do Secundário, foi genericamente percecionada uma atitude **muito positiva** por parte dos entrevistados a este respeito, transmitida de forma inequívoca no testemunho dos entrevistados pois consideraram que os seus professores “*até estavam... bastante interessados*” (alunas) e, em alguns casos, “*até mais entusiasmados do que alguns alunos*” (aluno). Ressalvaram ainda a “*preocupação (dos docentes) em “conjugar... por exemplo, as aulas e as matérias que nós tínhamos que dar”*” (aluna).

Os docentes foram também chamados a pronunciarem-se sobre *o modo como se envolveram* (e ainda sobre como percecionaram a participação dos outros colegas) nas atividades dinamizadas e integradas no projeto (gráficos n.º 18 e n.º 19). Em ambas as situações, a adesão foi claramente positiva, tendo as respostas dadas sido mais ou menos repartidas entre o *concordar* e o *concordar totalmente* (50,0% para cada relativamente à primeira situação; 56,3% e 43,7%, respetivamente no que diz respeito à segunda questão).

Gráfico n.º 18

Eu participei de forma entusiástica nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto-piloto. (perceção dos docentes)

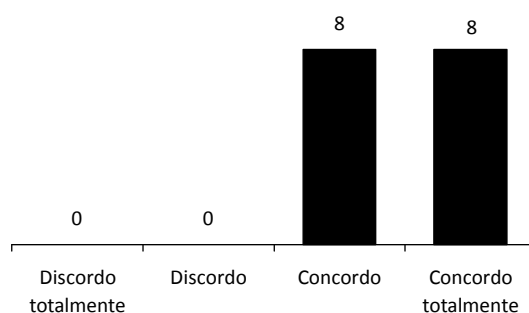
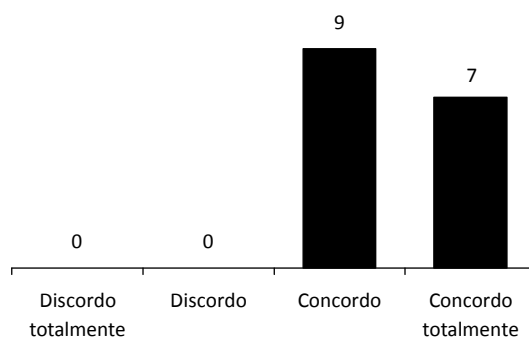


Gráfico n.º 19

Os outros professores da turma participaram de forma entusiástica nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto-piloto (perceção dos docentes)



A vertente do envolvimento dos pais/encarregados de educação foi apenas objeto de reflexão nas entrevistas e por via dos comentários apresentados pelas duas Diretoras de Turma e pelos jovens. No entender da responsável pela turma do 7.º ano, por exemplo, este problema – mais concretamente a aparente “*fraca adesão dos pais*” - “*foi um dos aspetos negativos*”, especialmente no que diz respeito à sua presença nas sessões de formação dinamizadas na escola. A Diretora de Turma do 10.º ano, subscrevendo igualmente esta perspetiva, procurou explicar este aparente alheamento dos pais recordando que “*a mobilização dos pais é sempre muito reduzida*” porque, no seu entender, existe efetivamente “*uma certa ausência dos pais*” que “*vêm à reunião* (no início da ano letivo e no final de cada período) *e não vêm mais*”, facto que traduz, de algum modo, uma menor valorização de este tipo de problemáticas.

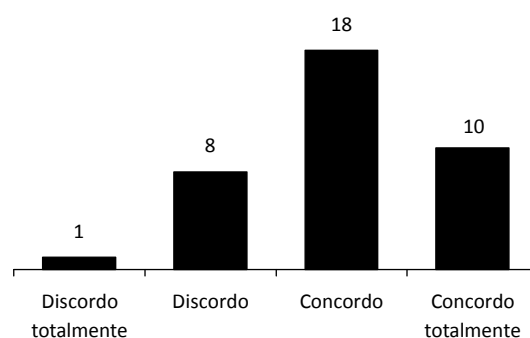
Os alunos do 7.º ano, por sua vez, colocaram esta questão de um outro ponto de vista que nos suscitou algum interesse e que poderá, em parte, explicar algum do *afastamento* dos pais. O envolvimento dos pais parece ter existido, por exemplo, no que diz respeito ao acompanhamento das atividades que iam sendo desenvolvidas na escola. Uma das alunas revelou, por exemplo, que “*falei com os (meus) pais acerca do por que é que isto (o bullying) acontecia*” e que “*os (meus) pais também sabem desse assunto*” e, portanto, “*não era preciso estar a dizer o que era.*” Outra jovem confessou que em casa contou aos pais “*que íamos fazer uma peça de teatro e que ia ser bastante interessante... e que andávamos a tratar todos estes temas*” e acrescentou que “*pelo menos os meus pais sempre foram... se eu tivesse algum problema na escola... contar sempre... não havia mal nenhum... e acho que sim... ajudou bastante para nos relacionarmos e assim.*”

6.2.4. Relacionamento entre os sujeitos envolvidos no projeto

Embora não sendo nossa pretensão estabelecer uma relação direta – causa/efeito - no que diz respeito a eventuais mudanças registadas ao nível do ***relacionamento entre os alunos das duas turmas e de estes com os seus professores*** (decorrentes da implementação da intervenção), procurámos auscultar os participantes a este propósito.

Para 75,7% dos alunos que responderam ao inquérito (gráfico n.º 20), registou-se efetivamente uma **evolução positiva no relacionamento** dentro do grupo-turma no decorrer do ano letivo. Assinale-se, no entanto, a percentagem dos restantes jovens que parecem manifestar uma opinião contrária.

Gráfico n.º 20 Melhorou o relacionamento entre os alunos da turma (percepção dos alunos)

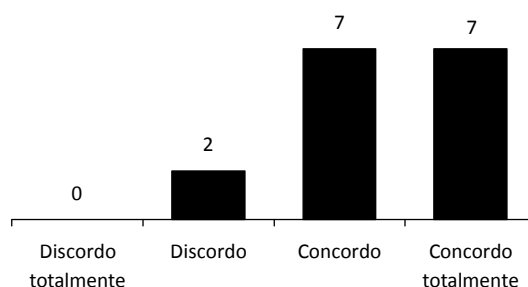


Os testemunhos recolhidos junto de professores e alunos nas entrevistas parecem indiciar ter existido um fortalecimento dos laços de amizade e de união entre os elementos das duas turmas. A Diretora de Turma do 10.º ano, por exemplo, considerou que foi efetivamente criado no grupo “*um espírito de turma que (...) inicialmente não se notava tanto.*” Esta percepção foi confirmada nas declarações dos mais novos quando, por exemplo, um dos alunos mencionou que “*quando havia problemas, nós uníamo-nos todos.*”

Ainda do lado dos mais velhos, foi igualmente salientado o papel do trabalho colaborativo nesta dinâmica de aproximação do grupo: “*como tínhamos trabalhos em grupo... e até com todas as pessoas da turma (...) interagíamos uns com os outros... e também... logo ao início, havia divergências entre algumas pessoas... só que depois... à medida que uma pessoa se vai conhecendo... essas... vão acabando... até com a aluna X (aluna com NEE), não é?... e ao principio surgiram alguns problemas... inofensivos... mas, era sempre aquela coisa... integrou-se... nós estamos a tentar... portanto... acho que desenvolvemos laços entre a turma*” (aluna do 10.º ano).

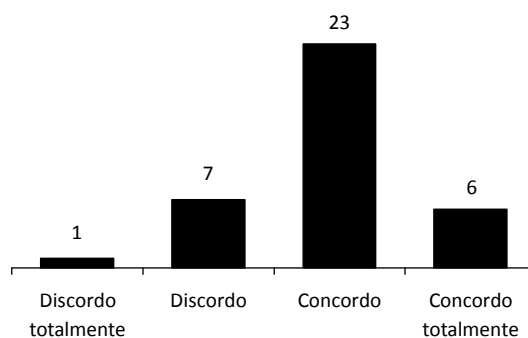
O gráfico n.º 21 parece confirmar esta percepção expressa pelos alunos relativamente à evolução dos laços afetivos e de amizade dentro da turma. 87,5% dos professores considera que o relacionamento entre alunos registou uma evolução **positiva** (para metade dos inquiridos, esta mudança terá sido mesmo **muito favorável**). Refira-se ainda que as duas opiniões negativas foram assinaladas por dois docentes da turma do 7.º ano.

Gráfico n.º 21 Melhorou o relacionamento entre os alunos da turma (percepção dos docentes)



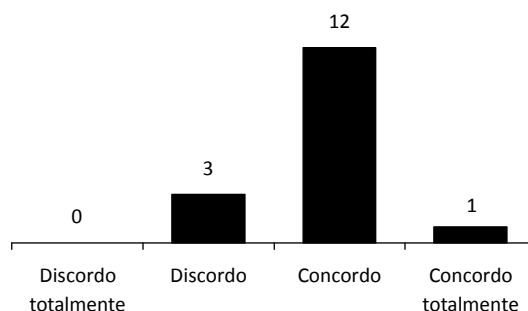
Tencionámos igualmente avaliar possíveis mudanças ao nível do *relacionamento dos alunos com os seus professores* (gráfico n.º 22). À semelhança da tendência identificada para as laços *inter pares*, uma percentagem significativa de jovens (78,4%) anuiu que a sua relação com os respetivos professores terá **melhorado** desde o início do ano letivo.

Gráfico n.º 22 Melhorou o relacionamento entre os alunos e os professores da turma (percepção dos alunos)



Colocada a mesma questão aos docentes (gráfico n.º 23), estes emitiram igualmente uma opinião positiva sobre a evolução *da sua relação com as turmas* – 13 dos 16 professores (81,3%) concordaram que esta terá tido um desenvolvimento positivo. Esta situação associa-se mais favoravelmente à turma do 10.º ano, onde todos os docentes expressaram um juízo positivo a este respeito. Na turma dos mais novos, três professores consideraram que o seu relacionamento com a turma não sofreu quaisquer progressos favoráveis.

Gráfico n.º 23 Melhorou o meu relacionamento com os alunos da turma (perceção dos docente)



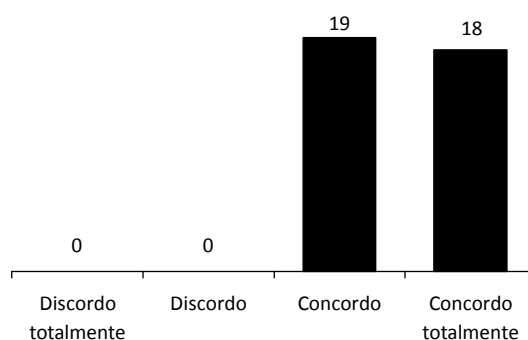
Abordámos também esta questão nas entrevistas que promovemos e foi possível verificar que parece existir presentemente uma maior abertura (testemunhos das duas Diretoras de Turma e da docente de Área de Projeto) por parte dos alunos e uma maior aproximação/união entre ambas as partes.

Como sublinharam a professora de Educação Física e uma das alunas do 10.º ano, este tipo de projetos “*tem o condão de... agregar as pessoas*” e, na perspetiva dos jovens “*ajudou a ficarmos mais ligados com os professores.... e eles mostraram que nós podemos contar com eles...contar-lhes... se se passa alguma coisa... seja em casa... seja mesmo cá na escola... ou assim... que lhes podemos contar... porque há formas de resolver isso.*”

6.2.5. Postura dos sujeitos envolvidos no projeto

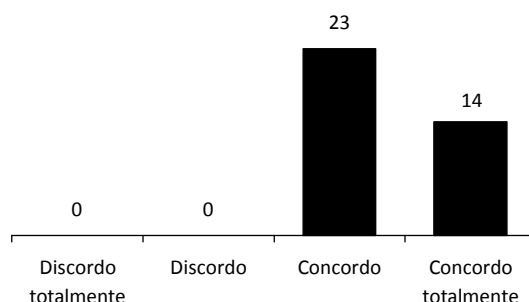
Analisada a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e, por conseguinte, a **capacidade percebida pelos alunos para distinguirem diversos tipos de bullying** (gráfico n.º 24), verificámos que a totalidade dos sujeitos expressou uma **opinião favorável** a este propósito (51,4% *positiva* e os restantes 48,6% *francamente positiva*).

Gráfico n.º 24 Melhorou a minha capacidade para identificar situações de *bullying* (perceção dos alunos)



Inquiridos sobre a capacidade dos colegas de turma para identificarem situações de *bullying* (gráfico n.º 25), a opinião expressa pelos respondentes revelou ser igualmente **globalmente positiva**, embora aparentemente menos convicta do que sucedeu na questão anterior (62,2% *concordou* e 37,8% *concordou totalmente*).

Gráfico n.º 25 Melhorou a capacidade dos meus colegas de turma para identificar situações de *bullying* (perceção dos alunos)



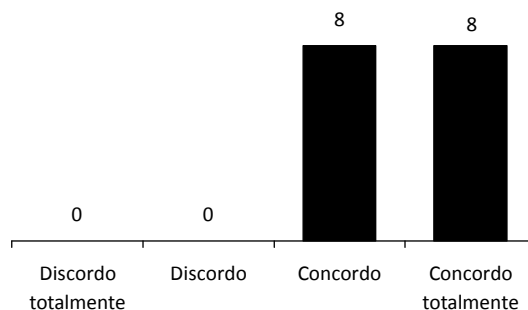
As entrevistas permitiram conferir que, pelo menos, os alunos presentes na conversa denotavam uma certa facilidade na utilização e na aplicação de conceitos e de alguma terminologia específica a casos concretos de *bullying* de que tinham conhecimento existir na escola (“há raparigas aqui na escola que sofrem de cyberbullying... *bullying* verbal... e já sofreram físico” - aluna do 7.º ano; “às vezes quando estou a ver notícias... e apareceu aquela notícia da rapariga que foi espancada... eu disse... que penso que não era *bullying* porque não foi sistematicamente” - aluna do 7.º ano; “foi só uma agressão... só não... grave... mas foi uma agressão... não foi *bullying*” - aluno do 7.º ano; ou ainda “se se tratasse de violência física era fácil... de resolver... agora verbal” - aluno do 10.º ano).

Por outro lado, pudemos verificar que existia efetivamente uma notória capacidade por parte dos alunos na identificação dos tipos de agressão mais frequentes entre pares na escola por faixas etárias e por género dos envolvidos (“as raparigas é mais verbal... e nós é mais físico... e verbal” - aluno do 7.º ano; “em termos de escola, verbal...” – aluno do 10.º ano; “é mais nos mais novos porque há menor maturidade do que num Secundário” - aluna do 10.º ano).

Os professores, por sua vez, pareceram igualmente ter uma **opinião globalmente positiva** a este respeito (gráfico n.º 26). Metade dos inquiridos emitiu mesmo um juízo inequívoco sobre esta mudança na capacitação dos seus alunos para identificarem as situações de agressão.

Gráfico n.º 26

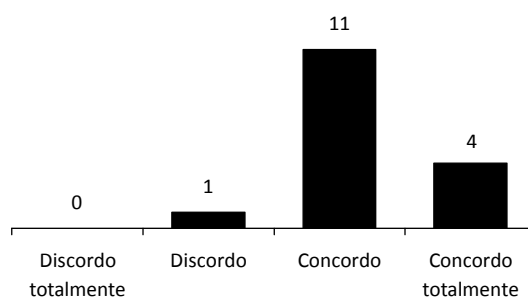
Melhorou a capacidade dos alunos para identificar situações de *bullying* (perceção dos docentes)



Relativamente à *capacidade dos professores para distinguirem os diferentes tipos de bullying* no final do projeto, o gráfico n.º 27 mostra que a quase totalidade dos inquiridos (93,8%) admitiu que a sua aptidão para o fazer melhorou (sendo que no caso de 25,0% dos sujeitos esta aptidão foi francamente desenvolvida).

Gráfico n.º 27

Melhorou a minha capacidade dos para identificar situações de *bullying* (perceção dos docentes)

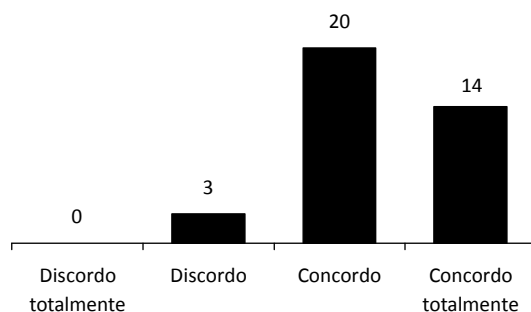


No que diz respeito à *confiança sentida pelos alunos para relatarem uma ofensa* de que foram alvo a um(a) colega (gráfico n.º 28), a um adulto na escola (gráfico n.º 29), para tentarem, desta forma, solucionar uma situação de conflito a que assistiram (gráfico n.º 30) ou ainda a determinação expressa para reportarem uma agressão que testemunharam (gráfico n.º 31) conferimos que as respostas dadas a este conjunto de quatro questões foram **muito positivas**.

Para a primeira, 91,9% dos alunos mencionou sentir-se *mais confiante* (sendo que, para 37,8% da amostra, esses índices são francamente positivos).

Gráfico n.º 28

Eu sinto-me mais confiante para contar a um(a) colega sobre uma agressão de que possa ser alvo (perceção dos alunos)



A mesma tendência parece registar-se para os *níveis de confiança em reportar uma agressão de que foram alvo a um adulto da escola*. Apenas 13,5% dos jovens referiu sentir-se tão, ou menos, apto para adotar uma atitude de este tipo à semelhança do que se verifica com a percentagem de inquiridos que revela sentir-se igualmente tão, ou menos, confiante para tentar resolver *in loco* uma situação de agressão a que assista (gráfico n.º 29).

Gráfico n.º 29

Eu sinto-me mais confiante para contar a um adulto na escola sobre uma agressão de que possa ser alvo (perceção dos alunos)

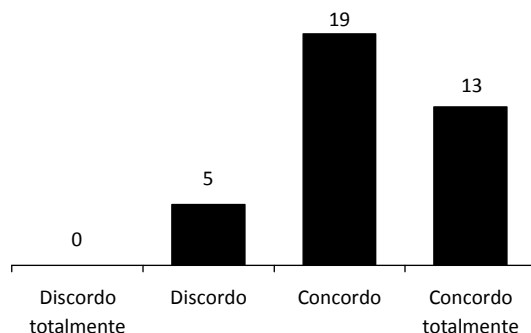


Gráfico n.º 30

Eu sinto-me mais confiante para tentar resolver uma situação de agressão a que assista (perceção dos alunos)

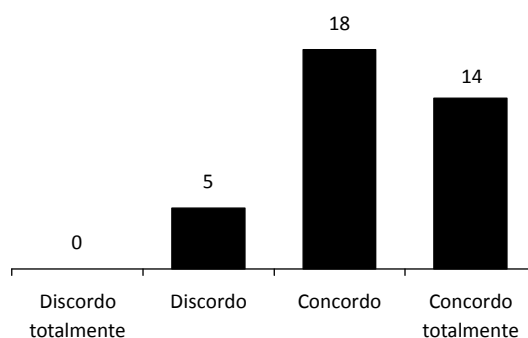
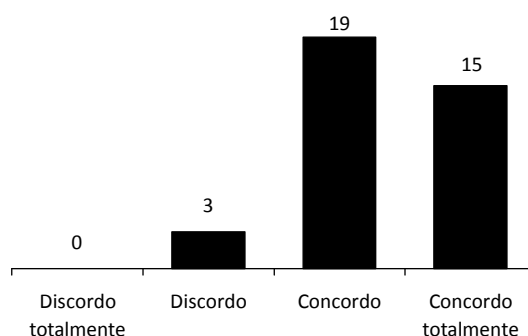


Gráfico n.º 31

Eu sinto-me mais confiante para contar alguém sobre uma situação de agressão a que assista (perceção dos alunos)



Alguns dos adultos entrevistados confirmaram mudanças comportamentais positivas nos seus alunos ao nível, por exemplo, das condutas verificadas em contexto da sala de aula. A professora de Área de Projeto (docente D) lembrou que “a turma... tornou-se melhor em termos de comportamento”, tendo sido efetivamente registada “uma evolução bem grande.”

No que diz respeito aos relacionamentos *inter pares*, foi possível constatar a existência de um aparente espírito de maior união entre os elementos das turmas, refletida na atenção e preocupação evidenciadas para com os colegas como confirmam as palavras da Diretora de Turma sublinhando que “eles estavam mais atentos (...) mais preocupados... se acontecesse alguma coisa mais complicada entre eles (...) acho que estavam mais alertados para... o próprio relacionamento entre eles.”

Ainda na perspetiva dos docentes, as posturas dos jovens sofreram igualmente algumas alterações, tendo sido a esse respeito percecionada uma demonstração de **maior tolerância** e de **maior confiança** para com terceiros e perante determinadas circunstâncias como atestam as

palavras de duas professoras: “*eu acho que eles também foram aprendendo a lidar com as situações... a ser mais tolerantes (...) eles foram aprendendo a aceitar (...) no meu caso... passou sobretudo pela confiança.*” (docente de Oficina de Teatro); “*mais tolerantes... é isso... eu acho que sim (...) eles tinham mais predisposição para dizer... se acontecia qualquer coisa... ou porque um chama nomes... ou porque acontece... eu acho que sim... que eles têm mais predisposição para expor os problemas deles ao professor*” (Diretora de Turma do 7.º ano).

Esta última prosseguiu, exemplificando, “*quando se alerta que aquele tipo de situação não é admissível... tu não podes deixar que te falem assim... que aquilo não é normal... que o facto dos teus supostos amigos te tratarem assim... que isso não é amizade... que os torna mais alerta e que não permitem já determinado tipos de comportamentos (...) dá-lhes um pouco mais de autoconfiança e acabam até por impedir que as situações se agravem.*”

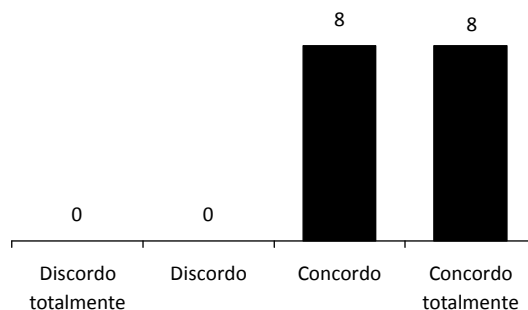
Os alunos, por seu turno, reconheceram também terem sofrido algumas modificações de postura quando relembram (no caso concreto dos mais novos e a propósito do momento em que receberam um colega que veio transferido de uma escola de Lisboa e que fora alvo de *bullying* anteriormente) que à data “*a turma se juntou de uma certa maneira e começou a apoiá-lo mais... e acho que ele ficou feliz... e a mãe dele também ficou aliviada por saber*” (aluna do 7.º ano) e que “*contribuiu muito para a pessoa mudar... para ficarmos mais unidos*” (aluno da mesma turma).

Por fim, e na sequência da sessão de formação dinamizada sobre ‘*Segurança na Internet*’, alguns dos alunos mais novos parecem ter efetivamente adotado uma postura de maior prudência no que diz respeito especificamente à divulgação de dados pessoais nas redes sociais virtuais - “*deixei de pôr fotos que mostram a minha cara, assim... no fundo, mais ou menos isso (...) não expusemos tanto... eu não expus tanto a minha informação pessoal... email... o número de telemóvel... e isso.*” (aluno do 7.º ano)

Os *níveis de confiança dos próprios professores* parecem igualmente ter saído reforçados no final do projeto-piloto. O gráfico n.º 32 mostra que a perceção dos inquiridos neste particular – e em concreto para a hipótese de virem a ter que auxiliar e socorrer um aluno vítima de agressão – abrange valores **positivos**.

Gráfico n.º 32

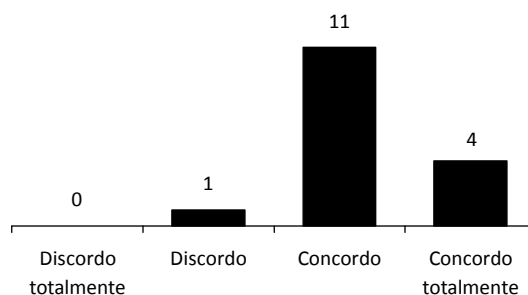
Eu sinto-me mais confiante para ajudar um(a) aluno(a) vítima de *bullying* (perceção dos docentes)



No que diz respeito à capacidade sentida para intervir diretamente junto de um aluno agressor (gráfico n.º 33), a quase totalidade dos respondentes (93,8%) assinalou uma das duas opções positivas.

Gráfico n.º 33

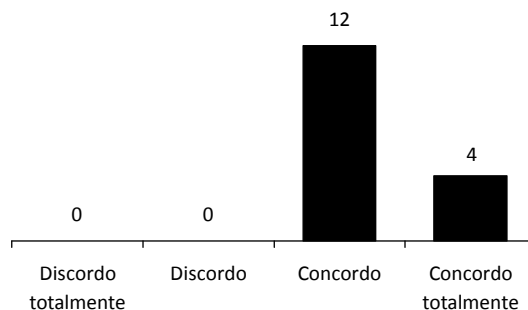
Eu sinto-me mais confiante para intervir junto de um aluno agressor (perceção dos docentes)



Procurámos finalmente aferir se os docentes se sentiam mais capacitados para solucionarem de forma mais eficaz uma agressão entre alunos que viessem a presenciar (gráfico n.º 34), tendo mais uma vez as respostas assinaladas sido **todas positivas** (embora de forma claramente mais convicta em apenas quatro dos casos e curiosamente para os professores do 10.º ano).

Gráfico n.º 34

Eu sinto-me mais confiante para tentar resolver uma situação de agressão a que assista (perceção dos docentes)



Indagados na entrevista sobre uma eventual *mudança de postura em relação a agressões sofridas ou testemunhadas*, alguns dos jovens do 7.º ano indicaram sentir um maior à-vontade para relatarem essa situação a uma terceira pessoas (“quando... se formos uma vítima de bullying (devemos) contar a alguém... para confiarmos nessa pessoa” - aluna) ou mesmo para adotarem uma postura mais interventiva ou proactiva (“eu acho que mudou alguma coisa” pois “agora quando nós vemos dois rapazes assim... à luta um com o outro (...) tento separá-los... porque... ou chamo alguém se eu achar que eu não vou conseguir separá-los... chamo alguém mais adulto... porque antes... nós passávamos e ignorávamos e não queríamos saber, mas agora...” - aluna).

6.2.6. Formação dos sujeitos envolvidos no projeto

Como referenciámos anteriormente, esta vertente do projeto foi grandemente apreciada e valorizada por todos os participantes no projeto-piloto, fossem eles docentes ou alunos. Estes últimos valorizaram consideravelmente as duas sessões disponibilizadas, pois avaliaram a primeira (sobre questões relacionadas com a segurança na Internet) e sobretudo a segunda sessão (sobre *bullying* e dinamizada pelo psicólogo da IPSS) como tendo sido unanimemente “*muito interessantes.*”

Como atestam os dados apresentados nos gráficos n.º 35 e n.º 36, as respostas dadas nos questionários confirmam o **juízo positivo** emitido pelos jovens (91,9% no total, sendo 48,6% das respostas **muito favoráveis**) e pelos seus educadores (aqui com 75,0% de opiniões **francamente positivas**) relativamente ao tipo de informação sobre *bullying* e *cyberbullying* que foi transmitida e discutida nos diversos encontros.

Gráfico n.º 35

As duas sessões de formação ajudaram-me a entender melhor o *bullying* e o *cyberbullying* (perceção dos alunos)

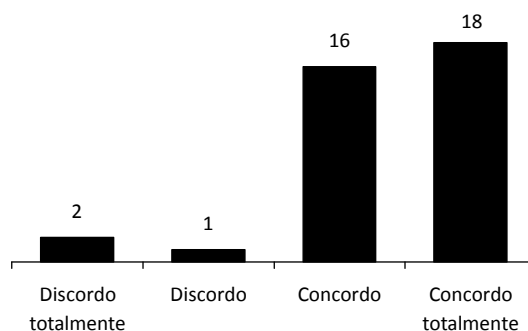
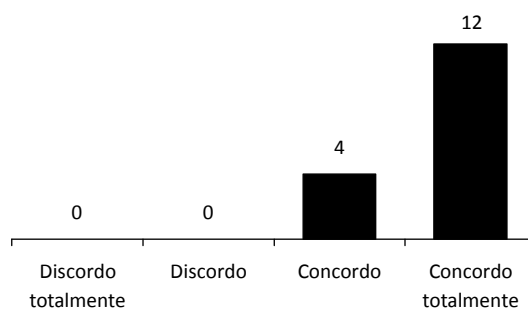


Gráfico n.º 36

As sessões de formação ajudaram-me a entender melhor a problemática do *bullying* e do *cyberbullying* (perceção dos docentes)



A entrevista com as docentes corroborou claramente esta avaliação favorável das ações de formação (e assim como dos modelos ministrados) na medida em todas as presentes as apresentaram como tendo sido uma mais-valia para a sua aquisição de conhecimentos e alargamento de horizontes sobre a temática como atestam as palavras de uma das presentes: “acho que (as sessões) foram uma mais-valia (...) gostei muito... mesmo” e “acho que foi uma belíssima aposta”. Foram ainda valorizados a “variedade dos testemunhos, das perspetivas.”

Quando abordámos a questão das sessões de formação em que os alunos participaram, a maior parte dos nossos interlocutores atribuiu especial relevância às que foram ministradas pelo psicólogo da IPSS. Foram destacados, entre outros aspetos, as notórias capacidades comunicativas evidenciadas pelo dinamizador, nomeadamente a clareza patenteada na veiculação da informação, a constante interação mantida com os alunos, solicitando

continuamente a sua participação, a linguagem verbal e corporal empregada bem como, por outro lado, os recursos multimédia utilizados como suporte (tendo sido particularmente admirada a qualidade dos diapositivos, dos vídeos, das imagens...).

Os testemunhos recolhidos ilustram claramente esta descrição favorável. Os alunos do 7.º ano referiram, por exemplo, que o formador “*tinha facilidade de comunicação*” e “*explicava muito bem... era muito ativo... fazia perguntas a nós e assim... mantinha-nos interessados pelo PowerPoint...*” (aluno). Outra jovem recordou que o orador “*interagia connosco (...) porque não é... vá... como alguns professores que nós temos... que começam a falar... a falar... a falar...*”, “*dava exemplos*” e “*mostrava-nos vídeos*” (aluno).

Idêntica avaliação foi aquela realizada pelos alunos do 10.º ano ao anunciarem esta sessão como tendo sido “*a mais interessante*” lembrando particularmente “*a forma como ele abordou (os assuntos)... foi muito interessante porque cativou-nos a todos... em vez de estar apenas a dar-nos a palestra... e a falar connosco (...) mostrou vídeos (...) estava a interagir connosco... fazia-nos perguntas e tentava até encenar algumas partes... por aquele meio... entre aspas... cómico... tentava-nos chegar e falar diretamente dos tipos... e também todos aqueles vídeos como a (minha colega) referiu que ele mostrou... foi muito educativo...*”

6.2.7. Avaliação global do projeto

Como referimos anteriormente aquando da descrição do questionário, decidimos introduzir uma segunda parte ao instrumento de recolha de dados, onde solicitámos a alunos e professores para invocarem dois *aspectos positivos* e *negativos* do projeto-piloto que os marcaram mais.

Nas duas turmas, foram apontados como aspetos mais **positivos** da intervenção (quadro n.º 92) a possibilidade facultada aos alunos para enriquecerem os seus conhecimentos sobre a problemática do *bullying* e do *cyberbullying* (26 respostas no total – 14 por parte dos alunos mais novos; 12 na outra turma). Surge, em segundo lugar, e igualmente para o conjunto dos jovens, a capacidade de poderem estar mais atentos às agressões e de conseguirem distinguir os diferentes tipos de *bullying* (14 respostas dadas). Seguem-se ainda as competências adquiridas e desenvolvidas para conseguirem lidar com situações de agressão (8), o poder explicar e ajudar outros colegas, assim como as sessões de formação frequentadas (4 para cada situação).

Quadro n.º 92 Aspetos positivos assinalados nos questionários pelos alunos

Aspetos Positivos			
Alunos do 7.º ano	n	Alunos do 10.º ano	n
+ aprender mais sobre o <i>bullying</i>	14	+ aprender mais sobre o <i>bullying</i>	12
+ estar mais atento e aprender a distinguir diferentes tipos de <i>bullying</i>	8	+ estar mais atento e aprender a distinguir diferentes tipos de <i>bullying</i> (identificar sinais)	6
+ acabar com o <i>bullying</i> /saber como actuar	4	+ acabar com o <i>bullying</i> /saber como atuar (na qualidade de vítima ou de testemunha)	4
+ poder explicar e ajudar outras pessoas	4	+ melhorou a relação entre os alunos da turma/colaboração de todos os elementos	2
+ sessões de formação que outros não tiveram	2	+ sessões de formação dinamizadas	2
+ melhorou os relacionamentos	1	+ poder apresentar o trabalho em público	2
+ material audiovisual utilizado	1	+ perceber que podemos contar com os outros	1
		+ permite desenvolver a criatividade dos alunos	1
		+ convívio com outras turmas	1
		+ as formas como o tema foi desenvolvido	1

Para os professores, podemos atestar que as respostas dispersaram-se consideravelmente (ver quadro n.º 93). Contudo, o que parece ter agradado mais aos adultos foi a vertente da sensibilização e da consciencialização para a problemática (com 7 respostas), seguindo-se os diversos momentos de reflexão e de aprendizagem conjunta proporcionados entre si e com os seus alunos (6). Em terceiro lugar, foi destacado o envolvimento e a atitude dos alunos (traduzido, por exemplo, num espírito de grupo mais forte e na maior tolerância evidenciada) assim como a dissuasão de comportamentos agressivos (5).

Quadro n.º 93 Aspetos positivos assinalados nos questionários pelos docentes

Aspetos Positivos	n
+ sensibilização/consciencialização para a problemática	7
+ a reflexão/aprendizagem sobre o tema (alunos e professores)	6
+ o envolvimento/a atitude dos alunos (espírito de grupo mais forte; maior tolerância); os potenciais agressores poderão pensar duas vezes	5
+ diminuição da probabilidade de existência de <i>bullying</i> na turma (prevenção)	3
+ aprender mais sobre <i>bullying</i> e <i>cyberbullying</i>	2
+ saber como atuar	2
+ sessões de formação realizadas	2
+ fomentar a articulação entre as disciplinas	2
+ o trabalho realizado no âmbito da expressão dramática	1
+ contributo para o bem-estar e segurança dos alunos e da comunidade educativa	1
+ contributo para a deteção de situações de <i>bullying</i>	1
+ diversidade de atividades propostas	1
+ segue alguns dos princípios orientadores do PEE	1

Colocados perante este mesmo desafio na parte derradeira das entrevistas, todos os interlocutores enfatizaram, mais uma vez, a oportunidade facultada aos participantes (sobretudo no caso dos jovens) para adquirem informação e, por outro lado, para partilharam experiências próprias sobre a especificidade da temática em estudo. A Diretora da Turma do 7.º ano, por exemplo, lembrou que os alunos “*aprenderam alguma coisa porque leram... porque estiveram nas sessões de formação, é depois aquilo que lhes vai ficar... eu acho que é isto que eles vão tirar proveito*” e estes confirmaram: “*aprendemos bastante...*” (aluno do 7.º ano) “*aprendemos muito... muito mesmo...*” (aluna da mesma turma).

Outros entrevistados realçaram “*as atividades*” dinamizadas, “*o ânimo de alguns professores*”, os “*vídeos e os teatros*” (testemunho de alunas do 7.º ano). Para os mais velhos, relevou tratar-se de uma oportunidade privilegiada para esclarecer “*muitas dúvidas*” e apontaram para a “*informação que foi transmitida.*”

Para além do reforço dos laços de afetividade com os colegas e com os professores na escola, a participação no projeto (para os alunos do 7.º ano) permitiu e facilitou a partilha de

informação em casa com os pais e irmãos - “*ensinámos mais (aos pais) ... e até aos irmãos... avisámos... se te fizerem isto, avisa (...) disse ao meu irmão o que era bullying... cyberbullying...* (alunos do 7.º ano).

Por fim, refira-se o *clima de turma* favorável que motivou fortemente os jovens a revelarem as suas capacidades criativas como salientam as palavras de uma das alunas do 10.º ano - “*o relacionamento com os professores e com os colegas (...) puxou muito para a nossa criatividade (...) puxar para todas as vertentes... para a escrita... para a leitura... para a interpretação... para o teatro... para a pintura...*”

Os aspetos mais **negativos** referenciados pelos alunos são consideravelmente inferiores aos positivos (quadro n.º 94). No que diz respeito aos sujeitos mais novos, e como vimos anteriormente, os aspetos negativos dizem respeito sobretudo à repetição de algumas das atividades implementadas em algumas disciplinas (10 respostas assinaladas), justificando, deste modo, a sensação de algum cansaço, de alguma saturação e de algum desinteresse sentida (9). Para os alunos do 10.º ano, sobressai também a *repetição* – 8 respostas (embora, neste caso particular, dizendo respeito aos ensaios) e, intrinsecamente associada a esta questão, a dedicação de um número necessário de aulas (da disciplina de Educação Física) para a concretização de ensaios para a peça final (8) prejudicando, no seu entender, a abordagem aos conteúdos programáticos.

Quadro n.º 94 Aspetos negativos assinalados nos questionários pelos alunos

Aspetos Negativos			
Alunos do 7.º ano	n	Alunos do 10.º ano	n
- repetição	10	- repetitivo (quantidade de ensaios)	8
- chegou a ser cansativo; desinteressante ('secante')	9	- ocupou muitas aulas/perder bastantes aulas (sobretudo Educação Física)	8
- postura de alguns professores (pareciam forçados a falar no assunto)	1	- não participarem mais turmas	2
		- não foi nada de especial	1
		- tanta informação pode intimidar	1

A identificação de aspetos negativos para o grupo dos professores registou, à semelhança do que sucedera com os pontos favoráveis, uma evidente dispersão no que diz respeito às respostas apresentadas (ver quadro n.º 95). Em apenas dois casos, foi apontada a

debilidade da articulação entre as disciplinas e com os conteúdos das disciplinas (que, no entender dos inquiridos, deveria ser objeto de uma planificação mais cuidada).

Quadro n.º 95 Aspetos negativos assinalados nos questionários pelos docentes

Aspetos Negativos	n
- a articulação entre as disciplinas e com os conteúdos das disciplinas (deve ser mais planeada)	2
- o projeto ter sido aplicado apenas em duas turmas	1
- a falta de qualidade de alguns dos trabalhos produzidos pelos alunos	1
- a falta de coordenação e de divulgação de alguns trabalhos	1
- muito intenso	1
- dificuldade em integrar a disciplina no projeto	1
- a participação de todas as disciplinas gerou uma certa saturação	1
- algumas atividades tornaram-se repetitivas	1
- fraca participação dos pais nas sessões de formação	1
- o sentimento de impotência que ainda subsiste relativamente ao tema	1
- tempo despendido com o projeto	1

As entrevistas confirmaram os pontos assinalados nos questionários como tendo sido menos conseguidos no projeto. Do lado dos docentes, assinala-se as fragilidades sentidas ao nível da articulação e/ou coordenação das atividades como recorda a Diretora da Turma do 10.º ano quando afirma que, na sua opinião, “*o que falhou foi precisamente nós não termos conseguido acertar... nós conselho de turma, não é?*”

Para os alunos, por outro lado, a repetição e/ou duplicação de atividades e mesmo de estratégias propostas - “*foi muito repetitivo... já sabíamos quase tudo e depois para fazer trabalhos era muito difícil meter informação diferente dos outros*” (aluno do 7.º ano) e a sensação de que “*coisas que até já tínhamos tratado em outros anos... ou ouvido falar... e já tínhamos bastante informação... depois...*” (aluna do 10.º ano) ou mesmo a(s) estratégia(s) escolhida(s) para abordar alguns assuntos - “*algumas formas como foram tratadas em algumas disciplinas (...) podiam ter sido mais interessantes... por exemplo, em Português... acho que poderíamos ter feito alguma coisa mais interessante*” (aluna do 10.º ano). Por fim, o tempo

excessivo dedicado ao projeto em algumas disciplinas - *“rouba um bocadinho... aquelas é que não se faz tão bem... rouba um bocado de aula”* (aluna do 10.º ano).

Convidados a apresentarem sugestões para uma futura alteração e/ou reformulação do projeto, os docentes propuseram mudanças em três diferentes vertentes:

– ao nível da metodologia de trabalho a implementar e da apresentação de um produto final como refletem as palavras das docentes das disciplinas de HCA - *“talvez o termos pensado num produto... não é?... e concorrer para um produto... todos... em termos de Secundário, eu acho que seria muito melhor... ...parece-me que concorrer para um produto... até para não haver dispersão... nem os sobrecarregar e concentrar energias”* e de Oficina de Teatro - *“em vez de termos um conjunto de atividades que às vezes são um bocadinho de atividades em avulso, não é?... e que depois acabam por causar alguma cansaço... nós poderíamos planificar, não é?... de outra forma... para que as atividades vão de encontro a este projeto.”*

– ao nível da duração/da extensão da intervenção, considerando que, em vez de todo o ano lectivo, *“se calhar os dois primeiros períodos eram perfeitamente suficientes e até era melhor”* – Diretora de Turma do 7.º ano (recorde-se, a este propósito, que esta era a nossa intenção inicial – ver parte inicial do capítulo) ou então optando por uma abordagem mais faseada, com definição clara de metas (docente de Oficina de Teatro)

– ao nível de uma maior aposta na abordagem ao *cyberbullying* (nomeadamente, na compreensão do fenómeno e na aquisição de estratégias práticas que possam contribuir para prevenir a sua ocorrência junto dos seus alunos) por ser, no entender da Diretora de Turma do 10.º ano, *“essencial e se possível aí já com uma componente (mais) prática”*.

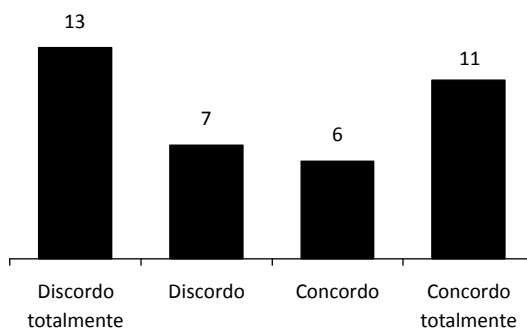
No que diz respeito aos alunos, estes sugerem que fossem, por exemplo:

– dinamizadas mais *“apresentações... debates”* porque, desta forma, *“toda a gente interage uns com os outros e podemos ficar a saber as opiniões das outras pessoas... e teatros é interessante... nós não estamos lá a apanhar uma seca... sempre é mais divertido”* (aluna do 7.º ano), evitadas repetições interdisciplinares - *“não falar em todas as disciplinas do mesmo... falar, por exemplo, nas disciplinas curriculares (...) de um tipo de bullying... e noutras disciplinas de outro tipo de bullying”* (alunos da mesma turma). A mesma opinião (no que concerne especialmente à promoção de espaços de debate, mas envolvendo alunos de turmas diferentes) foi secundada pelos jovens da turma do 10.º ano porque, como referiu uma das participantes, *“normalmente até falamos mais abertamente com pessoas que não conhecemos de lado nenhum... sobre os problemas... do que propriamente às vezes com pessoas que conhecemos.”*

– impulsionadas atividades de caráter mais pragmático - “*se calhar ir mais para a parte prática* (relembrando a da sessão de formação sobre a segurança na Internet) ... *ou seja, mesmo para testemunhos de pessoas que já tenham passado por isso*” (aluna da turma).

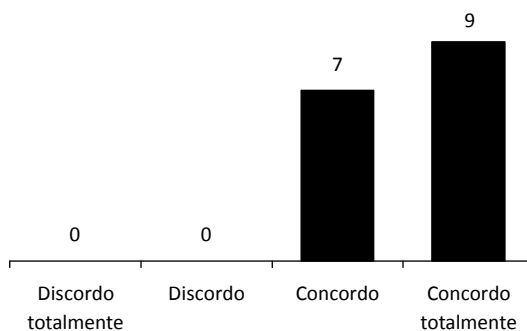
Inquiridos sobre a pertinência e a utilidade da *continuidade do projeto* nas duas turmas (gráfico n.º 37), os alunos dividiram-se de forma evidente nas respostas que assinalaram. Resgatando alguns dos aspetos negativos referidos pelos jovens (duração do projeto e repetição de algumas atividades), compreende-se, em parte, os 54,1% de respostas discordantes (sendo que 65,0% destas respostas são francamente negativas). Registe-se, no entanto, os 29,7% de jovens que manifesta a sua opinião inequivocamente favorável à continuação do trabalho com a sua turma.

Gráfico n.º 37 Acho importante que o projeto-piloto continue a ser implementado na minha turma no ano letivo de 2011/2012 (perceção dos alunos)



Os docentes, por sua vez, apresentam uma posição globalmente positiva ao prosseguimento das duas turmas no projeto (gráfico n.º 38) – 43,8% *concorda* e os restantes 56,2% *concorda totalmente*.

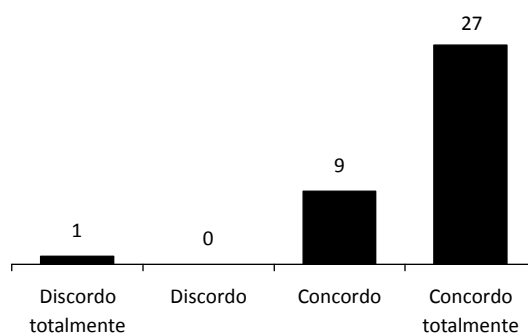
Gráfico n.º 38 Acho importante que o projeto-piloto continue a ser implementado nesta turma no ano letivo de 2011/2012 (perceção dos docentes)



Sobre o *alargamento/extensão do projeto a outras turmas*, tanto alunos como professores emitem uma opinião **inequivocamente favorável** (gráficos n.º 39 e n.º 40). No caso do primeiro grupo, apenas um(a) aluno(a) considera não valer a pena prosseguir com o projeto ao passo que, no extremo oposto, 73,0% dos inquiridos emite uma opinião perentória a este propósito (gráfico n.º 39).

Gráfico n.º 39

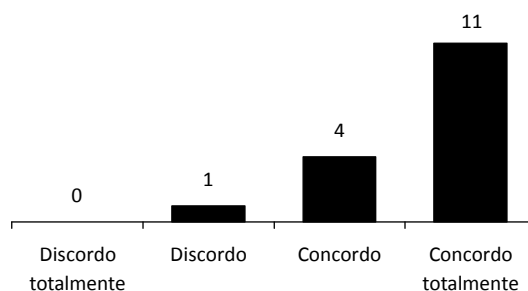
Acho importante que o projeto-piloto seja implementado noutras turmas no ano letivo de 2011/2012 (perceção dos alunos)



A quase totalidade dos docentes (93,8%) considera igualmente existirem vantagens em estender o projeto a outras turmas da escola (dos que emitem esta opinião, 73,3% concorda plenamente como esta estratégia). Registe-se, neste particular, a posição unânime evidenciada pelos seis professores da turma do 10.º ano que responderam ao questionário.

Gráfico n.º 40

Acho importante que o projeto-piloto seja implementado noutras turmas no ano letivo de 2011/2012 (perceção dos docentes)



Data	Descrição da atividade	Envolvidos
14.06.2011	Entrevista em painel com alunos do 7.ºano	Coordenador do projeto Alunos
15.06.2011	Aplicação de questionário final aos alunos do 10.º ano envolvidos no projeto - piloto	Coordenador do projeto Alunos
15.06.2011	Entrevista em painel com alunos do 10.º ano	Coordenador do projeto Alunos
17.06.2011	Aplicação de questionário final aos alunos do 7.º ano envolvidos no projeto - piloto	Coordenador do projeto Alunos
17.06.2011	Entrega de Diploma aos alunos das turmas envolvidas no projeto-piloto	Coordenador projeto-piloto
28.06.2011	Aplicação de questionário final aos docentes envolvidos no projeto-piloto	Coordenador do projeto Docentes
01.07.2011	Entrevista em painel com docentes envolvidos no projeto-piloto	Coordenador do projeto Docentes

Capítulo 7

D a apresentação de resultados dos questionários

No penúltimo capítulo do nosso trabalho, procederemos à apresentação dos dados que coligimos na sequência do(s) questionário(s) que aplicámos a alunos do 7.º e do 10.º ano da escola do *Mar* no âmbito do projeto desenvolvido.

Recorde-se novamente que o mesmo foi aplicado em dois momentos distintos:

- a 1.ª parte na segunda quinzena do mês de novembro de 2010 com o objetivo mais global de avaliarmos os níveis de *bullying* existentes (nos anos iniciais de Ciclo) na escola e abrangendo, de forma mais detalhada, os seguintes aspetos: o sentimento dos alunos em relação às turmas em que estão integrados, à escola, os níveis de segurança, os índices, tipos e frequência de vitimação e de agressão, a reação dos alunos como vítimas ou testemunhas desses comportamentos assim como os locais de maior risco na escola;

- a 2.ª parte do questionário, incidindo especificamente na temática do uso das TIC (computador, telemóveis e Internet) e das agressões associadas ao seu uso – implementada em janeiro de 2011 e que servirá para complementarmos o retrato das vivências e dos relacionamentos dos jovens matriculados naqueles anos de escolaridade.

1. Apresentação dos resultados decorrentes da aplicação da 1.ª parte do questionário (na 2.ª quinzena de novembro de 2010)

1.1. Definição da amostra

Decidimos aplicar o questionário a um total de 190 alunos que frequentavam em 2010/2011 o 7.º e 10.º ano (incluindo as turmas diretamente envolvidas no projeto-piloto). Num primeiro momento, pensávamos aplicar o instrumento a três turmas do 7.º ano e a outras três do 10.º. Considerámos, entretanto, que seria pertinente aplicar igualmente o questionário a outras três turmas dos Cursos Profissionais do mesmo ano de escolaridade existentes na escola. A amostra abrangeu aproximadamente 40,2% (37,3% no 7.º ano e 42,3% no 10.º) dos alunos matriculados nesses anos iniciais de ciclo (quadro n.º 97).

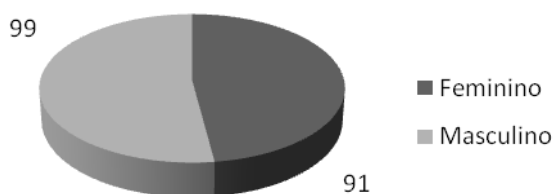
Quadro n.º 97 Caracterização da amostra por ano de escolaridade

Ano de escolaridade	N.º de alunos matriculados	N.º de inquiridos	Percentagem
7.º	201	75	37,3%
10.º	272	115	42,3%
7.º/10.º	473	190	40,2%
Na escola	1344	190	14,1%

1.2. Caracterização dos sujeitos inquiridos

No que diz respeito ao sexo dos 190 sujeitos auscultados, verifica-se existir um ligeiro predomínio dos rapazes (99, correspondendo a 52,1%) sobre as raparigas (91 – 47,9%) – ver gráfico n.º 41.

Gráfico n.º 41 Representação da amostra por sexo



Quadro n.º 98 Distribuição da amostra por ano de escolaridade e por sexo

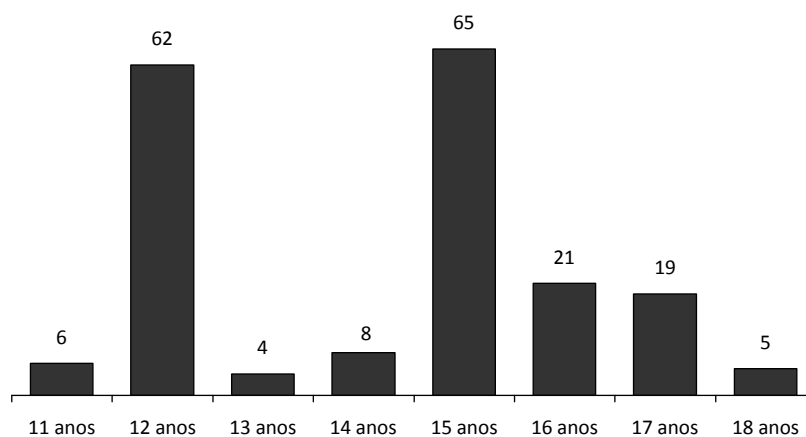
Ano de escolaridade	Género				Total
	Feminino		Masculino		
	N	%	N	%	
7.º	40	21,1%	35	18,4%	75
10.º	51	26,8%	64	33,7%	115
Total	91	47,9%	99	52,1%	190

Quadro n.º 99 Distribuição da amostra por curso

Curso	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem acumulada
3.º Ciclo	75	39,5%	39,5%
Científico-Humanístico	68	35,8%	75,3%
Profissional	47	24,7%	100,0%
Total	190	100,0%	

A idade dos alunos oscila entre os 11 e os 18 anos, sendo que a sua média se situa nos 14,2 anos (quadro n.º 100). As faixas etárias mais representativas no nosso estudo foram naturalmente as dos alunos com 12 e 15 anos, respetivamente (gráfico n.º 42).

Gráfico n.º 42 Distribuição da amostra por idade



No 10.º ano, regista-se um número considerável de alunos (45 – 39,1%) com idades superiores à usual para esta etapa escolar (quadro n.º 100), facto que estará diretamente relacionado com as situações de insucesso escolar no percurso académico dos sujeitos.

Quadro n.º 100 Distribuição da amostra por idade e sexo

Idade	Género		Total
	Feminino	Masculino	
11	1 (0,5%)	5 (2,6%)	6 (3,2%)
12	37 (19,5%)	25 (13,2%)	62 (32,6%)
13	2 (1,1%)	2 (1,1%)	4 (2,1%)
14	4 (2,1%)	4 (2,1%)	8 (4,2%)
15	34 (17,9%)	31 (16,3%)	65 (34,2%)
16	7 (3,7%)	14 (7,4%)	21 (11,1%)
17	5 (2,6%)	14 (7,4%)	19 (10,0%)
18	1 (0,5%)	4 (2,1%)	5 (2,6%)
Total	91 (47,9%)	99 (52,1%)	190

1.3. Percurso académico dos sujeitos inquiridos

Através da leitura do quadro n.º 101, verificamos que 73,2% dos alunos inquiridos *nunca reprovou*, sendo de 26,8% (51 inquiridos) os que não obtiveram sucesso escolar em algum momento do seu percurso escolar (correspondendo a pelo menos uma retenção).

Quadro n.º 101 Número de reprovações

Reprovações	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Não	139	73,2%	73,2%
Sim	51	26,8%	100,0%
Total	190	100,0%	

Analisando o fenómeno por ano de escolaridade (quadro n.º 102), constata-se que 39,1% (45) dos sujeitos matriculados no 10.º ano já reprovou pelo menos uma vez.

Quadro n.º 102 Número de reprovações por ano de escolaridade

Ano	Reprovações				Total
	Não	%	Sim	%	
7.º	69	92,0%	6	8,0%	75
10.º	70	60,9%	45	39,1%	115
Total	139	73,2%	51	26,8%	190

77,8% dos alunos neste nível de ensino que mencionaram ter já reprovado frequentam um Curso Profissional (CP) – quadro n.º 103.

Quadro n.º 103 Número de reprovações por curso

Curso	N.º de reprovações				Total
	1	2	3	4	
3.º Ciclo	4	2	0	0	6
Científico-Humanístico	6	4	0	0	10
Profissional	16	17	1	1	35
Total	26	23	1	1	51

Registe-se a existência de um maior número de *participações disciplinares* (ocorrências comunicadas por escrito) nos jovens a frequentar o 10.º ano (14,7% e 55,3%), sendo que cerca de metade dos alunos dos CP (55,3%) já foi objeto deste tipo de sanção (quadro n.º 104).

No que diz respeito à *suspensão das atividades letivas*, nenhum dos respondentes indicou ter sido objeto de tal punição disciplinar grave no corrente ano letivo. Em anos anteriores, 8,5% dos alunos dos Cursos Profissionais sofreu essa pena, o mesmo sucedendo com 5,9% dos jovens a frequentar os Cursos Científico-Humanísticos (CCH) e apenas um aluno do 7.º ano.

Quadro n.º 104 Número de participações disciplinares e suspensões das atividades letivas

		Curso					
		3.º Ciclo		Científico-Humanístico		Profissional	
		N	%	N	%	N	%
Participações disciplinares	Não	66	88,0%	58	85,3%	21	44,7%
	Sim	9	12,0%	10	14,7%	26	55,3%
N.º de participações disciplinares	Este ano lectivo	7	77,8%	0	0,0%	10	37,0%
	Noutro ano	2	22,2%	10	100,0%	13	48,1%
	Neste e noutro ano lectivo	0	0,0%	0	0,0%	4	14,8%
Suspensão das actividades letivas	Não	74	98,7%	64	94,1%	43	91,5%
	Sim	1	1,3%	4	5,9%	4	8,5%
N.º de suspensões	Este ano lectivo	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Noutro ano	1	1,3%	4	5,9%	4	8,5%

1.4. Uso das tecnologias de informação e comunicação

A quase totalidade dos inquiridos (98,4% para ambas as situações) possui computador e/ou telemóvel (quadro n.º 105). 92,6% dos alunos, por outro lado, mencionou igualmente ter acesso à Internet no respetivo domicílio. Estes dados levaram-nos, como já salientámos, a adicionar um segundo conjunto de questões à nossa pesquisa (resultantes na elaboração de uma segunda parte do questionário, que veio a ser implementado ao mesmo conjunto de alunos na primeira quinzena do mês de janeiro de 2011), visando particularmente conhecer e compreender alguns dos hábitos dos jovens no que diz respeito ao uso destas ferramentas (ponto 2. do presente capítulo).

Quadro n.º 105 Posse de computador e de telemóvel

		N	%
Computador em casa	Sim	187	98,4%
	Não	3	1,6%
Computador com ligação à Internet	Sim	174	92,6%
	Não	13	6,9%
Telemóvel	Sim	187	98,4%
	Não	3	1,6%

Questionados sobre a forma como utilizavam a Internet (quadro n.º 106), a maior parte dos alunos assinalou como principal funcionalidade forma de interação social com os respetivos pares: o envio e/ou a receção de *emails* (83,7%), seguindo-se o visionamento de vídeos (82,6%), a participação em salas de conversação (81,6%) ou, em quarto lugar, como auxiliar para a realização das tarefas escolares (81,1%). Apenas 11,6% dos jovens recorre à Internet para criar *blogs* e 11,1% como meio para telefonar a terceiros.

Quadro n.º 106 Uso dado pelos sujeitos à Internet

	Frequência	Percentagem	Percentagem por opção
Enviar / receber emails	159	16,8%	83,7%
Ver vídeos	157	16,5%	82,6%
Fazer os trabalhos de casa	154	16,2%	81,1%
Fazer downloads de música	135	14,2%	71,1%
Utilizar o Messenger	155	16,3%	81,6%
Criar <i>blogs</i>	22	2,3%	11,6%
Jogar	146	15,4%	76,8%
Telefonar	21	2,2%	11,1%
Total	949	100,0%	

Os alunos mais velhos parecem estar mais expostos a alguns dos perigos da Internet. 13,1% dos alunos a frequentar o 10.º ano confessou ter sido já ameaçado, pelo menos *numa ocasião*, no ciberespaço, sendo a percentagem mais significativa (19,1%) no caso dos jovens matriculados nos Cursos Profissionais (quadro n.º 107). Deste grupo de alunos do 10.º ano, 60,0% terá sido *atacado duas ou mais vezes*. Apenas 4,0% dos alunos a frequentar o 7.º ano indicou ter sido ameaçado na Internet.

Quanto às ameaças concretizadas pelos inquiridos, estas apresentam igualmente valores mais elevados no grupo dos alunos a frequentar os Cursos Profissionais (29,8%). Metade dos sujeitos que admitiu ofender terceiros no ciberespaço tê-lo-á feito entre *duas a três vezes* (5 casos) ou *mais de quatro vezes* (2 casos). Nas restantes situações, os índices de agressão rondam os 1,3% (para o 7.º ano) e os 4,4% (para os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos).

Quadro n.º 107 Número de ameaças recebidas / feitas através da Internet

		Curso					
		3.º Ciclo		Científico-Humanístico		Profissional	
		N	%	N	%	N	%
Ameaçado na Internet	Não	72	96,0%	62	91,2%	38	80,9%
	Sim	3	4,0%	6	8,8%	9	19,1%
N.º de vezes	0	72	96,0%	62	91,2%	38	80,9%
	1	2	2,7%	2	2,9%	4	8,5%
	2 – 3	1	1,3%	2	2,9%	3	6,4%
	+ 4	0	0,0%	2	2,9%	2	4,3%
Ameaças feitas na Internet	Não	74	98,7%	65	95,6%	33	70,2%
	Sim	1	1,3%	3	4,4%	14	29,8%
N.º de vezes	0	74	98,7%	65	95,6%	33	70,2%
	1	1	1,3%	0	0,0%	7	14,9%
	2 – 3	0	0,0%	1	1,5%	5	10,6%
	+ 4	0	0,0%	2	2,9%	2	4,3%

Muito naturalmente, a quase totalidade dos 187 jovens serve-se do telemóvel para efetuar chamadas (97,9%), 96,3% para as receber e 95,8% para enviar mensagens (quadro n.º 108). 72,5% dos alunos indicou igualmente utilizar este aparelho para tirar fotografias e outros 51,9% para gravar vídeos.

Quadro n.º 108 Uso dado pelos sujeitos ao telemóvel

	Frequência	Percentagem	Percentagem por opção
Fazer chamadas	185	17,8%	97,9%
Ouvir música	151	14,5%	79,9%
Receber chamadas	182	17,5%	96,3%
Tirar fotografias	137	13,1%	72,5%
Enviar mensagens	181	17,4%	95,8%
Gravar vídeos	98	9,4%	51,9%
Jogar	99	9,5%	52,4%
Outro fim	9	0,9%	4,8%
Total	1042	100,0%	

À semelhança do que sucedera com as ameaças recebidas através da Internet, 18,3% do total dos alunos do 10.º ano refere ter recebido, *pelo menos num momento*, um SMS com conteúdo considerado intimidatório (quadro n.º 109), sendo que um em cada quatro formandos (25,5%) dos Cursos Profissionais admitiu tê-lo sido (o que corresponde a 57,2% dos ameaçados do 10.º ano).

Quadro n.º 109 Número de ameaças recebidas / feitas através do telemóvel

		Curso					
		3.º Ciclo		Científico-Humanístico		Profissional	
		N	%	N	%	N	%
Recepção de mensagem de telemóvel a ameaçar	Não	68	90,7%	59	86,8%	35	74,5%
	Sim	7	9,3%	9	13,2%	12	25,5%
N.º de vezes	1	2	28,6%	4	44,4%	6	50,0%
	2 – 3	0	0,0%	3	33,3%	4	33,3%
	+ 4	5	71,4%	2	22,3%	2	16,7%
Envio de mensagem de telemóvel a ameaçar	Não	71	94,7%	63	92,6%	36	76,6%
	Sim	4	5,3%	5	7,4%	11	23,4%
N.º de vezes	1	2	50,0%	2	40,0%	3	27,3%
	2 – 3	1	25,0%	2	40,0%	5	45,4%
	+ 4	1	25,0%	1	20,0%	3	27,3%

Uma maior percentagem de alunos do Ensino Secundário refere que alguém terá tirado uma fotografia sua sem que, para tal, tenha sido dado o devido consentimento (30,4% contra 17,3% dos jovens a frequentar o 7.º ano).

No que diz respeito, por sua vez, à percentagem de sujeitos que referiu ter tirado, *pelo menos uma vez*, uma fotografia contra a vontade de terceiros, esse valor é igualmente superior nos alunos matriculados no 10.º ano (22,1% e 23,4%). Curiosamente, verifica-se que a percentagem mais significativa de jovens pertence ao universo dos que estão matriculados nos CCH (quadro n.º 110).

Quadro n.º 110

Número de fotografias tiradas através do telemóvel contra a vontade dos sujeitos

		Curso					
		3.º Ciclo		Científico-Humanístico		Profissional	
		N	%	N	%	N	%
Tiraram foto contra vontade	Não	62	82,7%	45	66,2%	35	74,5%
	Sim	13	17,3%	23	33,8%	12	25,5%
N.º de vezes	1	4	30,8%	7	30,4%	2	16,7%
	2 – 3	6	46,1%	7	30,4%	6	50,0%
	+ 4	3	23,1%	9	39,2%	4	33,3%
Tirar foto contra vontade	Não	64	85,3%	53	77,9%	36	76,6%
	Sim	11	14,7%	15	22,1%	11	23,4%
N.º de vezes	1	6	60,0%	0	0,0%	1	9,1%
	2 – 3	2	20,0%	7	46,7%	4	36,4%
	+ 4	2	20,0%	9	53,3%	6	54,5%

O quadro n.º 111 mostra, por outro lado, que um conjunto significativo de jovens admite conhecer um(a) colega da escola que tenha sido já *gozado* ou *ameaçado* na Internet. Esse conhecimento parece ser proporcional à idade, ou seja, 44,7% no caso dos CP; 30,9% para os CCH; e ainda 22,7% para o 7.º ano.

No que diz respeito à reação tida pelos inquiridos perante tal situação, uma percentagem assinalável de sujeitos mencionou *fazer algo* com o intuito de tentar impedir a ofensa, sendo que, neste particular, os mais jovens evidenciam ter claramente um papel mais proativo (63,6% contra 42,9% nos CCH e 44,0% nos CP).

Atente-se, pelo contrário, na percentagem significativa de alunos que admitiu adotar uma postura de indiferença perante as agressões, respondendo que *não ligaram* ao sucedido (32,0% nos CP, 19,0% nos CCH e 18,2% no 3.º Ciclo).

A maior parte dos alunos que assistiu a este tipo de agressão (média de 63,8% – 68,2%, 60,0% e 63,0%, respetivamente) admitiu *não ter partilhado* o sucedido com terceiros. Nos casos em que o fizeram, optaram por fazê-lo junto de um colega. Apenas um dos inquiridos indicou ter reportado o testemunhado, por exemplo, a um professor.

Quadro n.º 111

Número de sujeitos conhecedores de colegas que tenham sido gozados / ameaçados na Internet e atitude adotada perante a situação

		Curso					
		3.º Ciclo		Científico-Humanístico		Profissional	
		N	%	N	%	N	%
Conhecer colega gozado ou ameaçado na Internet	Não	58	77,3%	47	69,1%	26	55,3%
	Sim	17	22,7%	21	30,9%	21	44,7%
Reação perante a situação	Não respondeu	1	4,5%	0	0,0%	0	0,0%
	Tentei impedir	14	63,6%	9	42,9%	11	44,0%
	Limitei-me a assistir	3	13,6%	6	28,6%	5	20,0%
	Entrei no jogo e também gozei	0	0,0%	1	4,8%	1	4,0%
	Não liguei	4	18,2%	4	19,0%	8	32,0%
	Nada	0	0,0%	1	4,8%	0	0,0%
	Contar a alguém	Não	15	68,2%	12	60,0%	17
	Sim	7	31,8%	8	40,0%	10	37,0%
Quem	A um colega	4	57,1%	5	62,5%	9	90,0%
	A um(a) professor(a)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Aos meus pais	1	14,3%	2	25,0%	0	0,0%
	A um colega e aos meus pais	1	14,3%	1	12,5%	1	10,0%
	Aos meus pais e a um(a) professor(a)	1	14,3%	0	0,0%	0	0,0%

Uma percentagem superior de alunas (aproximadamente o dobro) refere ter contado a alguém a agressão de que teve conhecimento (quadro n.º 112). Assiste-se, por outro lado, a uma maior tendência para as raparigas partilharem o sucedido com um adulto, nomeadamente com os respetivos pais (35,7% contra 18,2%).

Quadro n.º 112

Comunicação das agressões de que os sujeitos tiveram conhecimento

		Feminino		Masculino	
		N	%	N	%
Contar a alguém	Não	12	46,2%	32	74,4%
	Sim	14	53,8%	11	25,6%
Quem	A um colega	9	64,3%	9	81,8%
	A um(a) professor(a)	0	0,0%	0	0,0%
	Aos meus pais	2	14,3%	1	9,1%
	A um colega e aos meus pais	3	21,4%	0	0,0%
	Aos meus pais e a um(a) professor(a)	0	0,0%	1	9,1%

1.5. Sentimento dos sujeitos inquiridos relativamente à turma e à escola

Uma percentagem significativa dos inquiridos (84,2%) emite uma opinião positiva relativamente à turma em que está inserido (quadro n.º 113). De facto, 55,3% refere *gostar* da turma e 28,9% admite mesmo *gostar muito*.

Quadro n.º 113 Sentimento dos sujeitos relativamente à turma em que estão inseridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Não gosto nada	2	1,1%	1,1%
Não gosto	2	1,1%	2,1%
Nem gosto, nem desgosto	26	13,7%	15,8%
Gosto	105	55,3%	71,1%
Gosto muito	55	28,9%	100,0%
Total	190	100,0%	

Numa análise por ano e por curso frequentado (quadro n.º 114), verificamos que os alunos mais novos (86,6%) parecem ser os *mais satisfeitos* com as respetivas turmas. Seguem-se os que frequentam os CCH (83,9%) e os dos CP (80,8%). 33,3% dos jovens do 7.º ano, 32,4% dos CCH e 17,0% dos CP indicam *gostar muito* da sua turma. Apenas alguns alunos do 10.º ano exteriorizam sentimentos *negativos* (3,6%) ou *muito negativos* (3,6%) em relação ao respetivo grupo.

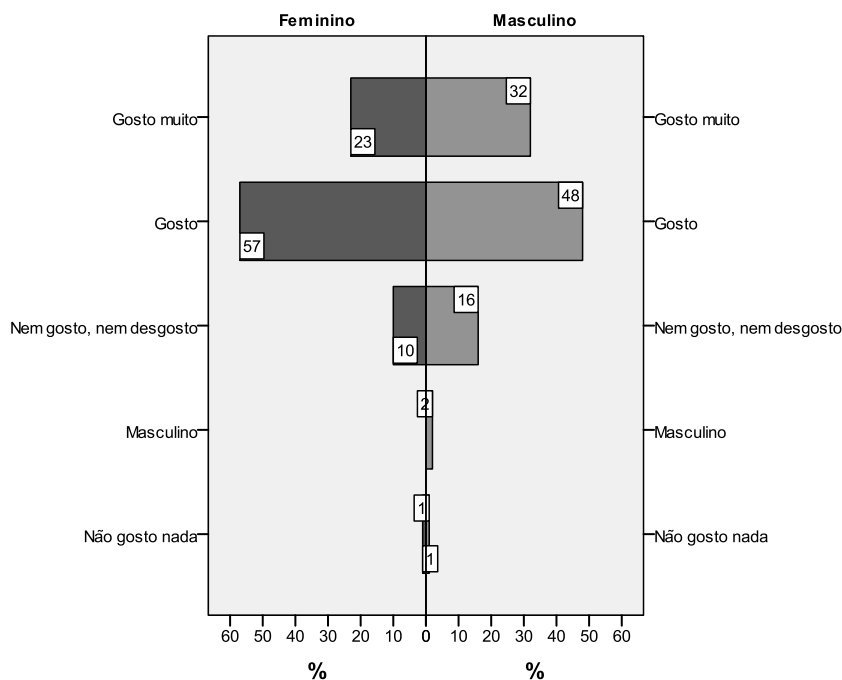
Quadro n.º 114 Sentimento dos sujeitos relativamente à turma em que estão inseridos por curso

	Curso					
	3.º Ciclo		Científico-Humanístico		Profissional	
	N	%	N	%	N	%
Não gosto nada	0	0,0%	1	1,5%	1	2,1%
Não gosto	0	0,0%	1	1,5%	1	2,1%
Nem gosto, nem desgosto	10	13,3%	9	13,2%	7	14,9%
Gosto	40	53,3%	35	51,5%	30	63,8%
Gosto muito	25	33,3%	22	32,4%	8	17,0%

Verifica-se não existirem diferenças quanto ao género dos inquiridos, pois 80,0% dos alunos de ambos os sexos mencionou, pelo menos, *gostar* do grupo–turma onde se insere (gráfico

n.º 43). Contudo, e curiosamente, uma percentagem superior de rapazes confessa *gostar muito* da turma (32% contra 23%).

Gráfico n.º 43 Sentimento dos sujeitos relativamente à turma em que estão inseridos por género



77,4% do total dos jovens confessa ter uma opinião *positiva* (46,3%) ou *francamente positiva* (31,1%) em relação à escola que frequenta (quadro n.º 115). Em sentido contrário, apenas 3,7% dos inquiridos parece expressar um sentimento *negativo* relativamente ao estabelecimento de ensino.

Quadro n.º 115 Sentimento dos sujeitos relativamente à escola que frequentam

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Não gosto nada	3	1,6%	1,6%
Não gosto	4	2,1%	3,7%
Nem gosto, nem desgosto	36	18,9%	22,6%
Gosto	88	46,3%	68,9%
Gosto muito	59	31,1%	100,0%
Total	190	100,0%	

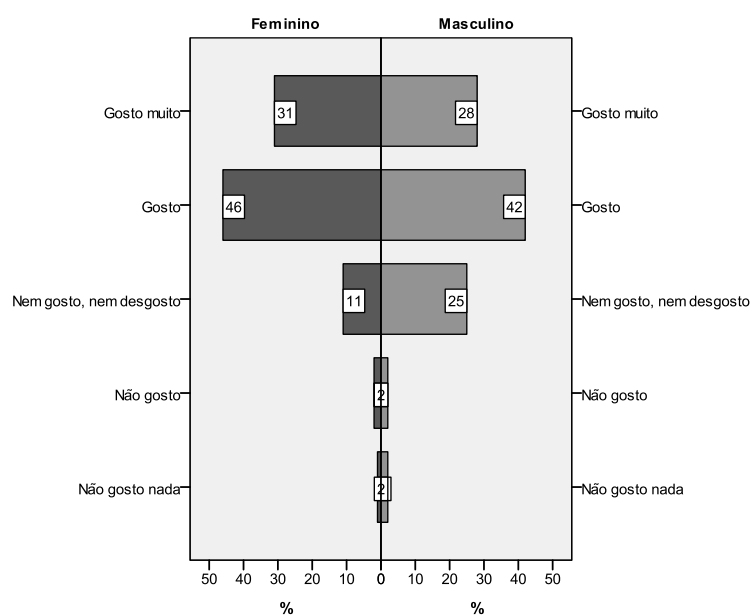
À semelhança do que sucede com o sentimento relativamente à turma em que estão integrados, os alunos mais jovens (84,0%) apresentam um retrato *mais positivo* da sua escola (quadro n.º 116). O mesmo não se verifica junto dos alunos frequentadores do 10.º ano (71,0% para os matriculados nos CCH e 74,5% no caso dos CP). No grupo dos mais velhos, destaca-se, ainda, o sentimento de alguma aparente *indiferença* para com a instituição (23,5% 21,3%, respetivamente).

Quadro n.º 116 Sentimento dos sujeitos relativamente à escola que frequentam por curso

	Curso					
	3.º Ciclo		Científico-Humanístico		Profissional	
	N	%	N	%	N	%
Não gosto nada	1	1,3%	1	1,5%	1	2,1%
Não gosto	1	1,3%	2	2,9%	1	2,1%
Nem gosto, nem desgosto	10	13,3%	16	23,5%	10	21,3%
Gosto	35	46,7%	29	42,6%	24	51,1%
Gosto muito	28	37,3%	20	29,4%	11	23,4%

Uma percentagem superior de alunas (77%) refere *gostar ou gostar muito* da escola (gráfico n.º44). O grupo dos rapazes (25%) supera o das raparigas (11%) no sentimento de algum desapego em relação ao estabelecimento de ensino.

Gráfico n.º 44 Sentimento dos sujeitos relativamente à escola que frequentam por género



De acordo com os dados constantes no quadro n.º 117, 78,9% dos sujeitos considera a sua escola *segura* (68,4%) ou mesmo *muito segura* (10,5%). Aproximadamente um quinto dos jovens (18,9%) admite, no entanto, que o estabelecimento de ensino oferece condições de *pouco segurança*. Somente 2,1% dos alunos retém uma imagem *francamente negativa* das condições de segurança apresentadas.

Quadro n.º 117

Sentimento dos sujeitos relativamente à segurança da escola que frequentam

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Muito perigosa	1	0,5%	0,5%
Perigosa	3	1,6%	2,1%
Pouco segura	36	18,9%	21,1%
Segura	130	68,4%	89,5%
Muito segura	20	10,5%	100,0%
Total	190	100,0%	

Por ano de escolaridade (quadro n.º 118), verificamos que uma percentagem maior (86,7%) dos inquiridos do 7.º ano emite uma opinião favorável a respeito dos níveis segurança (contra os 74,0% do grupo dos mais velhos). Contudo, cerca de 23,5% dos frequentadores do 10.º ano considera mesmo a escola *pouco segura*.

Quadro n.º 118

Sentimento dos sujeitos relativamente à segurança da escola que frequentam por ano de escolaridade e género

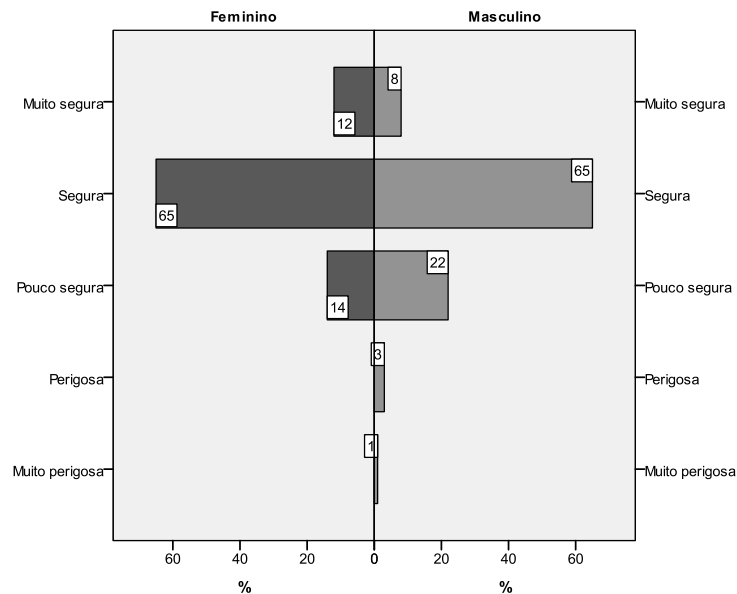
	Ano de Escolaridade			
	7.º		10.º	
	N	%	N	%
Muito perigosa	1	1,3%	0	0,0%
Perigosa	0	0,0%	3	2,6%
Pouco segura	9	12,0%	27	23,5%
Segura	53	70,7%	77	67,0%
Muito segura	12	16,0%	8	7,0%

O gráfico n.º 45 mostra que o grupo das raparigas (77,0%) emite um juízo francamente positivo relativamente às condições de segurança oferecidas pela escola. Uma percentagem igual

de alunos de ambos os sexos (65,0%) considera o estabelecimento de ensino *seguro*. Em sentido contrário, uma percentagem maior de alunos encara a escola como *pouco segura* (22% contra 14% de raparigas).

Gráfico n.º 45

Sentimento dos sujeitos relativamente à segurança da escola que frequentam por género



1.6. Níveis de vitimação admitidos pelos sujeitos

Da análise das respostas dadas pelos sujeitos relativamente às *experiências de agressão de que foram objeto* desde o início do ano letivo de 2010 (dois meses precedentes à aplicação dos questionários), constatamos que genericamente, e de acordo com os números constantes no quadro n.º 119, as agressões diretas verbais (na forma de *gozo* e de *chamar nomes impróprios*) e indiretas (*dizer mentiras a respeito do próprio* e *espalhar falsos rumores*) surgem como o tipo de ofensas mais comuns entre os alunos inquiridos de ambos os anos de escolaridade. As agressões de carácter direto físico (*bater* ou *empurrar*) emergem a seguir, apresentando, contudo, frequências de ocorrência inferiores aos acometimentos de índole verbal e indireto.

Cerca de 25% dos sujeitos (ver quadro n.º 119) assinalou que um colega terá, *pelo menos numa ocasião*, proferido algum tipo de inverdade a seu respeito. 21,6% dos jovens terá sido objeto de *gozo* e 20,5% terá ficado ofendido com nomes de natureza pejorativa que lhes terão sido intencionalmente dirigidos. Relativamente às agressões de carácter físico, 13,7% dos alunos indicou

ter sido atingido com um *estalo* ou um *murro* pelo menos numa ocasião. 17,9%, por seu turno, terá sido *empurrado* por colegas.

No que diz respeito às formas de agressão menos referenciadas pelos sujeitos, sobressaem o terem sido *obrigados a dar o dinheiro* que transportavam consigo ou, por outro lado, a *fazer uma coisa contra a sua vontade* (pouco mais de 1% dos 190 jovens para cada uma destas duas situações) e ainda situações de *afastamento propositado de atividades lúdicas* em que outros colegas participavam, de *não escolha para fazer parte de uma equipa* ou *roubo de dinheiro* (sensivelmente 5% dos respondentes para cada uma destas três situações).

12 das 22 formas de vitimação constantes do questionário foram assinaladas (como nunca terem sucedido) por menos de 10% dos alunos, 7 entre 10% e 20% (*espalhar falsos rumores*, *empurrar*, *insultar*, *bater*, *pontapear*, *esconder um bem* e *chamar nomes a alguém da família*) e 3 entre 20% e 25% (*dizer mentiras*, *gozar* e *chamar nomes*).

Quadro n.º 119

N.º de alunos que *nunca* sofreu qualquer tipo de agressão desde o início do 1.º período

Frequência 'Nunca' aconteceu	N	%
Bateram-me	164	86,3%
Deram-me um pontapé	166	87,4%
Empurraram-me	156	82,1%
Puxaram-me o cabelo	176	92,6%
Atiraram-me uma bola de propósito	173	91,1%
Perseguiram-me	179	94,2%
Chamaram-me nomes feios	151	79,5%
Chamaram nomes feios a alguém da família	168	88,4%
Insultaram-me	161	84,7%
Gozaram comigo	149	78,4%
Ameaçaram-me	175	92,1%
Disseram mentiras sobre mim	143	75,3%
Espalharam falsos rumores sobre mim	152	80,0%
Não me deixaram participar em jogos	181	95,3%
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	179	94,2%
Desprezaram-me completamente	178	93,7%
Roubaram-me dinheiro	179	94,2%
Danificaram uma coisa minha	173	91,1%
Esconderam uma coisa minha	166	87,4%
Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha	188	98,9%
Obrigaram-me a fazer uma coisa que eu não queria	187	98,4%
Meteram-me em sarilhos	177	93,2%

Calculado o valor médio para as 22 situações apresentadas no questionário (quadro n.º 120), verificamos que apenas 11,0% dos respondentes indicou ter sofrido pelo menos um tipo de agressão em pelo menos um momento. Os restantes valores médios apurados remetem para 15,4% de jovens vítimas de agressões diretas verbais, 11,4% de ofensas indirectas e 9% de diretas físicas.

Quadro n.º 120

Percentagem média de alunos que nunca sofreu qualquer uma das 22 formas de agressão

	% média de alunos que <i>nunca</i> sofreu qualquer tipo de agressão	% média de alunos que sofreu <i>pelo menos um tipo</i> de agressão em pelo menos um momento
Global	89,0%	11,0%
Agressões directas físicas	91,0%	9,0%
Agressões directas verbais	84,6%	15,4%
Agressões indirectas	88,6%	11,4%

De acordo com a definição por nós anteriormente preconizada no nosso trabalho, as situações passíveis de serem enquadradas na vitimização de *bullying* seriam aquelas em que os sujeitos foram afetados de forma reiterada pela agressão, isto é, pelo menos em *três ou mais ocasiões*. Se atentarmos nos dados respeitantes às agressões de que foram alvo os alunos *mais do que duas vezes* (formas de agressão moderadas), *uma vez por semana* ou *várias vezes por semana* (correspondendo a atos de agressão de pendor mais severo), confirma-se igualmente a tendência para predominarem as ofensas de carácter direto verbal ou indireto.

13,1% dos inquiridos (quadro n.º 121) referiu que outros *disseram mentiras* a seu respeito, 12,1% terão sido objeto de *gozo*, 11,0% ofendidos por *nomes impróprios* e 10,0% viram alguém *espalhar rumores* sobre si. Em quinto e sexto lugar, surgem agressões de índole física – 9,6% dos sujeitos indicam ter sido *empurrados* e 4,2% foram atingidos com *murros* ou *estalos*.

Quadro n.º 121

Tipos de agressão mais assinaladas independentemente da frequência com que ocorreram

Tipo de agressão	Frequência				
	Agrediram pelo menos numa ocasião (a) + (b) + (c)	Uma vez (a)	Mais do que duas vezes (b)	Uma vez / várias vezes por semana (c)	(b) + (c)
Disseram mentiras sobre mim	24,7% (1.º)	11,6% (1.º)	8,4% (1.º)	4,7% (1.º)	13,1%
Gozaram comigo	21,6% (2.º)	9,5% (3.º)	7,9% (2.º)	4,2% (3.º)	12,1%
Chamaram-me nomes feios	20,5% (3.º)	9,5% (3.º)	6,8% (4.º)	4,2% (3.º)	11,0%
Espalharam falsos rumores	20,0% (4.º)	10,0% (2.º)	7,9% (2.º)	2,1% (7.º)	10,0%
Empurraram-me	17,9% (5.º)	8,4% (6.º)	5,3% (5.º)	4,3% (2.º)	9,6%
Insultaram-me	15,3% (6.º)	7,9% (7.º)	3,2% (6.º)	4,2% (3.º)	7,4%
Bateram-me	13,7% (7.º)	9,5% (3.º)	2,1% (11.º)	2,1% (7.º)	4,2%
Deram-me um pontapé	12,6% (8.º)	5,8% (11.º)	3,2% (6.º)	3,7% (6.º)	6,9%

A percentagem de respostas assinaladas para as agressões que tiveram lugar apenas *num momento* apresenta naturalmente valores mais elevados do que aquelas que aconteceram com maior frequência (quadro n.º 122). Para estas ofensas ocorridas numa só ocasião, surgem primeiramente as agressões indiretas (*profusão de mentiras* ou *falsos rumores*), seguindo-se as de índole verbal (*gozo e nomes impróprios*) e, ainda, as diretas físicas (*bater, empurrar* ou *esconder um objeto*).

Quadro n.º 122

Número de alunos que sofreu um tipo de agressão desde o início do 1.º período

Frequência Aconteceu <i>uma vez</i>	N	%
Bateram-me	18	9,5%
Deram-me um pontapé	11	5,8%
Empurraram-me	16	8,4%
Puxaram-me o cabelo	10	5,3%
Atiraram-me uma bola de propósito	15	7,9%
Perseguiram-me	5	2,6%
Chamaram-me nomes feios	18	9,5%
Chamaram nomes feios a alguém da família	13	6,8%
Insultaram-me	15	7,9%
Gozaram comigo	18	9,5%
Ameaçaram-me	10	5,3%
Disseram mentiras sobre mim	22	11,6%
Espalharam falsos rumores sobre mim	19	10,0%
Não me deixaram participar em jogos	4	2,1%
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	5	2,6%
Desprezaram-me completamente	7	3,7%
Roubaram-me dinheiro	8	4,2%
Danificaram uma coisa minha	13	6,8%
Esconderam uma coisa minha	16	8,4%
Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha	1	0,5%
Obrigaram-me a fazer uma coisa que eu não queria	2	1,1%
Meteram-me em sarilhos	11	5,8%

Para as agressões sofridas *mais do que duas vezes* pelos inquiridos (quadro n.º 123 e gráfico n.º 46), 8,4% assinalou ter sido alvo de *mentiras* sobre si, 7,9% de *falsos rumores* ou de *gozo*, 6,8% de *nomes impróprios*, 5,3% de *empurrões* e 3,2% de *insultos*.

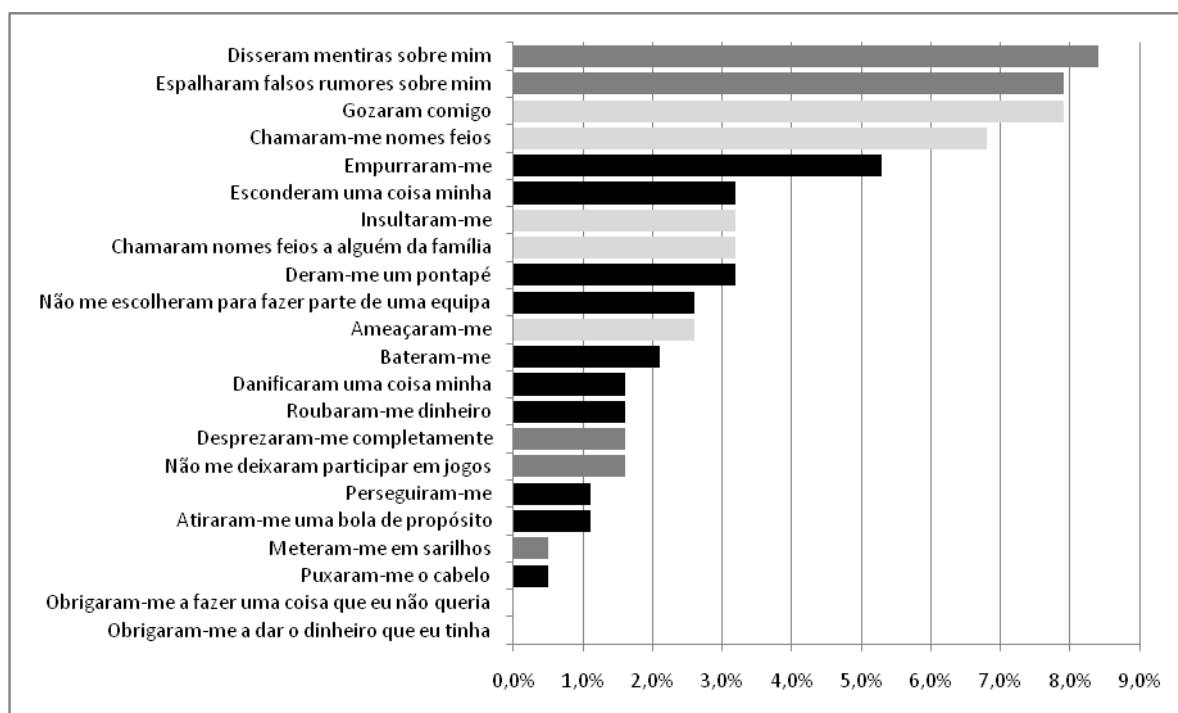
Quadro n.º 123

N.º de alunos vítimas de agressão *mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período

Frequência Aconteceu <i>mais do que duas vezes</i>	N	%
Bateram-me	4	2,1%
Deram-me um pontapé	6	3,2%
Empurraram-me	10	5,3%
Puxaram-me o cabelo	1	0,5%
Atiraram-me uma bola de propósito	2	1,1%
Perseguiram-me	2	1,1%
Chamaram-me nomes feios	13	6,8%
Chamaram nomes feios a alguém da família	6	3,2%
Insultaram-me	6	3,2%
Gozaram comigo	15	7,9%
Ameaçaram-me	5	2,6%
Disseram mentiras sobre mim	16	8,4%
Espalharam falsos rumores sobre mim	15	7,9%
Não me deixaram participar em jogos	3	1,6%
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	5	2,6%
Desprezaram-me completamente	3	1,6%
Roubaram-me dinheiro	3	1,6%
Danificaram uma coisa minha	3	1,6%
Esconderam uma coisa minha	6	3,2%
Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha	0	0,0%
Obrigaram-me a fazer uma coisa que eu não queria	0	0,0%
Meteram-me em sarilhos	1	0,5%

Gráfico n.º 46

Número de alunos vítimas de agressão *mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período



Observando os dados no quadro n.º 124, constatamos que, para as 22 situações apresentadas nos questionários, uma média de 3,0% dos alunos sofreu um tipo de agressão *mais do que duas vezes* no período em causa. 4,7% sofreu formas de ofensa verbais, 2,8% indiretas e apenas 1,8% diretas físicas.

Quadro n.º 124

Percentagem média de alunos que sofreu um tipo de agressão *mais do que duas vezes*

	% média de alunos que sofreu um tipo de agressão <i>mais do que duas vezes</i>
Global	3,0%
Agressões directas físicas	1,8%
Agressões directas verbais	4,7%
Agressões indirectas	2,8%

A percentagem de alunos que foi alvo de agressão *uma ou várias vezes por semana* – forma mais grave e severa de *bullying* (quadro n.º 125) não ultrapassa os 4,7% (*disseram mentiras sobre mim*) e os 4,2% (*chamaram-me nomes impróprios, insultaram-me, gozaram comigo*). Nenhum dos alunos assinalou um dos seguintes tipos de ofensas – *atiraram-me uma bola de*

propósito, ameaçaram-me, roubaram-me dinheiro, obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha. Noutros sete contextos, o número de atingidos não ultrapassa os dois sujeitos.

Quadro n.º 125

Número de alunos vítimas de agressão uma vez ou várias vezes por semana desde o início do 1.º período

Tipo de agressão	Frequência	N		%	
Bateram-me	Uma vez por semana	0		0,0%	
	Várias vezes por semana	4	4	2,1%	2,1%
Deram-me um pontapé	Uma vez por semana	2		1,1%	
	Várias vezes por semana	5	7	2,6%	3,7%
Empurraram-me	Uma vez por semana	2		1,1%	
	Várias vezes por semana	6	8	3,2%	4,3%
Puxaram-me o cabelo	Uma vez por semana	0		0,0%	
	Várias vezes por semana	3	3	1,6%	1,6%
Atiraram-me uma bola de propósito	Uma vez por semana	0		0,0%	
	Várias vezes por semana	0	0	0,0%	0,0%
Perseguiram-me	Uma vez por semana	0		0,0%	
	Várias vezes por semana	4	4	2,1%	2,1%
Chamaram-me nomes feios	Uma vez por semana	3		1,6%	
	Várias vezes por semana	5	8	2,6%	4,2%
Chamaram nomes feios a alguém da família	Uma vez por semana	0		0,0%	
	Várias vezes por semana	3	3	1,6%	1,6%
Insultaram-me	Uma vez por semana	0		0,0%	
	Várias vezes por semana	8	8	4,2%	4,2%
Gozaram comigo	Uma vez por semana	1		0,5%	
	Várias vezes por semana	7	8	3,7%	4,2%
Ameaçaram-me	Uma vez por semana	0		0,0%	
	Várias vezes por semana	0	0	0,0%	0,0%
Disseram mentiras sobre mim	Uma vez por semana	4		2,1%	
	Várias vezes por semana	5	9	2,6%	4,7%
Espalharam falsos rumores sobre mim	Uma vez por semana	3		1,6%	
	Várias vezes por semana	1	4	0,5%	2,1%
Não me deixaram participar em jogos	Uma vez por semana	0		0,0%	
	Várias vezes por semana	2	2	1,1%	1,1%
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	Uma vez por semana	1		0,5%	
	Várias vezes por semana	0	1	0,0%	0,5%
Desprezaram-me completamente	Uma vez por semana	1		0,5%	
	Várias vezes por semana	1	2	0,5%	1,0%
Roubaram-me dinheiro	Uma vez por semana	0		0,0%	
	Várias vezes por semana	0	0	0,0%	0,0%
Danificaram uma coisa minha	Uma vez por semana	0		0,0%	
	Várias vezes por semana	1	1	0,5%	0,5%
Esconderam uma coisa minha	Uma vez por semana	1		0,5%	
	Várias vezes por semana	1	2	0,5%	1,0%
Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha	Uma vez por semana	0		0,0%	
	Várias vezes por semana	0	0	0,0%	0,0%
Obrigaram-me a fazer uma coisa que eu não queria	Uma vez por semana	0		0,0%	
	Várias vezes por semana	1	1	0,5%	0,5%
Meteram-me em sarilhos	Uma vez por semana	1		0,5%	
	Várias vezes por semana	0	1	0,0%	0,5%

Apenas 43,2% dos respondentes indicou não ter sofrido qualquer um dos 22 tipos de agressão (quadro n.º 126). 31,0% terão sido alvo de entre 3 e 10 formas de ofensas e 4 (2,2%) foram-no em pelo menos 11.

Quadro n.º 126 N.º de agressões sofridas pelos sujeitos

	N	%	% acumulada
Não sofreu qualquer tipo de agressão	82	43,2	43,2
Vítima de entre 1 a 2 dos tipos de agressão	45	23,7	66,8
Vítima de entre 3 a 5 dos tipos de agressão	31	16,3	83,2
Vítima de entre 6 a 10 dos tipos de agressão	28	14,7	97,9
Vítima de entre 11 a 15 dos tipos de agressão	2	1,1	98,9
Vítima de entre 16 a 22 dos tipos de agressão	2	1,1	100,0
Total	190	100,0%	

Uma percentagem significativa de alunos admitiu ter sofrido entre 3 e 10 tipos de agressão (quadro n.º 127). 77,3% dos inquiridos do 7.º ano sofreu pelo menos um tipo de ofensa numa ocasião, tendo o mesmo sucedido com 55,3% dos sujeitos dos CP e 35,3% dos que frequentam os CCH.

Quadro n.º 127 N.º de agressões sofridas pelos sujeitos de acordo com o curso frequentado

	Curso					
	3.º Ciclo		Curso Científico-Humanístico		Curso Profissional	
	N	%	N	%	N	%
Não sofreu qualquer tipo de agressão	17	22,7%	44	64,7%	21	44,7%
Vítima de entre 1 a 2 dos tipos de agressão	21	28,0%	11	16,2%	13	27,7%
Vítima de entre 3 a 5 dos tipos de agressão	17	22,7%	10	14,7%	4	8,5%
Vítima de entre 6 a 10 dos tipos de agressão	18	24,0%	3	4,4%	7	14,9%
Vítima de entre 11 a 15 dos tipos de agressão	0	0,0%	0	0,0%	2	4,3%
Vítima de entre 16 a 22 dos tipos de agressão	2	2,7%	0	0,0%	0	0,0%

Apenas 14,3% dos alunos do 7.º ano não foi objeto de qualquer tipo de agressão, o mesmo sucedendo com 30,0% das raparigas do mesmo ano (quadro n.º 128). No 10.º ano, mais de metade dos respondentes não foi vitimado em qualquer uma das 22 formas (58,8% das raparigas e 54,7% dos rapazes).

Quadro n.º 128

N.º de agressões sofridas pelos sujeitos de acordo com o ano de escolaridade e o género

	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Não sofreu qualquer tipo de agressão	12	30,0%	5	14,3%	30	58,8%	35	54,7%
Vítima de entre 1 a 2 dos tipos de agressão	12	30,0%	9	25,7%	10	19,6%	14	21,9%
Vítima de entre 3 a 5 dos tipos de agressão	8	20,0%	9	25,7%	6	11,8%	8	12,5%
Vítima de entre 6 a 10 dos tipos de agressão	8	20,0%	10	28,6%	4	7,8%	6	9,4%
Vítima de entre 11 a 15 dos tipos de agressão	0	0,0%	0	0,0%	1	2,0%	1	1,6%
Vítima de entre 16 a 22 dos tipos de agressão	0	0,0%	2	5,7%	0	0,0%	0	0,0%

Decompondo os dados por **ano de escolaridade e por género**, conseguimos detetar alguns padrões de comportamento mais evidentes para cada um dos grupos. Se tivermos em conta o fator idade, conferimos que os índices de vitimação apresentam claramente valores superiores junto dos alunos mais novos, independentemente do seu género.

No que diz respeito ao 7.º ano de escolaridade, e no caso concreto das raparigas, os casos de agressão – para as situações em que os sujeitos foram vítimas em alguma ocasião - associam-se mais a ofensas de carácter indireto. Cerca de 40% das alunas referiram ter tido algum colega *dizer mentiras* a seu respeito e 27,5% viram alguém *espalhar falso rumores* sobre si. 30% das inquiridas, por outro lado, referiram ter sido *empurradas* por outros alunos (quadro n.º 129). No conjunto dos quatro grupos estudados, a única referência a uma forma de agressão direta física – para os três tipos de ofensas mais assinalados – surge no grupo das raparigas do 7.º ano.

Relativamente ao grupo dos alunos (rapazes) do mesmo nível de ensino, estes terão sido com maior frequência objeto de ofensas de cariz prioritariamente verbal, sendo que as percentagens de vitimação apuradas apresentam, em termos comparativos, os valores mais elevados. 45,7% dos sujeitos indicaram ter sido *gozados* de forma maliciosa por terceiros, 42,8% viram outros alunos dirigir-se a eles com *nomes impróprios* e 37,1% confessaram ter sido *insultados* (quadro n.º 129). Contudo, este grupo apresenta os índices de vitimação indubitavelmente mais elevados para as agressões de cariz direto físico – 34,3% dos rapazes referem ter sido agredidos, pelo menos num momento, com murros ou estalos, 31,4% com *pontapés* e 28,6% com *empurrões* (quadro n.º 129). No universo dos alunos do 10.º ano, os valores para as agressões físicas não ultrapassam os 10%.

O conjunto de jovens do sexo feminino a frequentar o 10.º ano apresenta os índices de agressão mais baixos. Os tipos de ofensa mais recorrentes neste grupo dizem igualmente respeito a

formas de agressão verbal e indireta. 23,5% das alunas mencionou ter sido *gozada*, 15,7% referiu ter sido vítima de *falsos rumores* a seu respeito e a mesma percentagem viu um(a) colega proferir *mentiras* sobre si (quadro n.º 129).

Por fim, os rapazes do 10.º ano revelam valores globais superiores aos das suas colegas, mas claramente inferiores aos apresentados pelos alunos do 7.º ano, facto que parece confirmar a tendência de diminuição das agressões à medida que os alunos se encontram em anos de escolaridade mais avançados. Em 18,7% dos casos, os respondentes admitem ter sido alvo de *falsos rumores* e de *inverdades* a seu respeito. 14,1% terá sido ofendido com recurso a *nomes de conteúdo depreciativo* (quadro n.º 129).

Quadro n.º 129

Número de alunos por ano de escolaridade e por género que *nunca* foram vítimas de agressão desde o início do 1.º período

Frequência <i>Nunca</i> aconteceu	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bateram-me	33	82,5	23	65,7	49	96,1	59	92,2
Deram-me um pontapé	33	82,5	24	68,6	49	96,1	60	93,8
Empurraram-me	28	70,0	25	71,4	47	92,2	56	87,5
Puxaram-me o cabelo	35	87,5	29	82,9	49	96,1	63	98,4
Atiraram-me uma bola de propósito	35	87,5	29	82,9	47	92,2	62	96,9
Perseguiram-me	39	97,5	31	88,6	49	96,1	60	93,8
Chamaram-me nomes feios	32	80,0	20	57,2	44	86,3	55	85,9
Chamaram nomes feios a alguém da minha família	36	90,0	27	77,2	48	94,1	57	89,1
Insultaram-me	34	85,0	22	62,9	46	90,2	59	92,2
Gozaram comigo	34	85,0	19	54,3	39	76,5	57	89,1
Ameaçaram-me	39	97,5	29	82,9	49	96,1	58	90,6
Disseram mentiras sobre mim	24	60,0	24	68,6	43	84,3	52	81,3
Espalharam falsos rumores sobre mim	29	72,5	28	80,0	43	84,3	52	81,3
Não me deixaram participar em jogos	38	95,0	31	88,6	50	98,0	62	96,9
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	38	95,0	31	88,6	46	90,2	64	100,0
Desprezaram-me completamente	37	92,5	31	88,6	47	92,2	63	98,4
Roubaram-me dinheiro	39	97,5	32	91,4	47	92,2	61	95,3
Danificaram uma coisa minha	36	90,0	30	85,7	49	96,1	58	90,6
Esconderam uma coisa minha	34	85,0	29	82,9	49	96,1	54	84,4
Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha	39	97,5	34	97,2	51	100,0	64	100,0
Obrigaram-me a fazer uma coisa que não queria	39	97,5	33	94,3	51	100,0	64	100,0
Meteram-me em sarilhos	40	100,0	29	82,9	50	98,0	58	90,6

Para as agressões que ocorreram apenas numa ocasião (quadro n.º 130), os níveis de vitimação apresentam igualmente valores mais elevados no universo dos inquiridos mais novos (7.º ano). Neste grupo, os rapazes mostram ter estado mais expostos do que as raparigas à exceção das ofensas de cariz indireto – *disseram mentiras sobre mim* (27,5%) e *espalharam falsos rumores* (20,0%) – e direto físico – *deram-me um pontapé* (15,0%), *empurraram-me* (17,5%), *danificaram* (10,0%) ou *esconderam uma coisa minha* (12,5%).

No 10.º ano, à exceção da situação de gozo para as raparigas (13,7%), as percentagens de vitimação não ultrapassam os dez pontos. O grupo dos alunos exhibe genericamente valores superiores embora não existam diferenças significativas para com as raparigas.

Quadro n.º 130

Número de alunos por ano de escolaridade e por género que foram vítimas de agressão *uma vez* desde o início do 1.º período

Frequência Aconteceu <i>uma vez</i>	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bateram-me	5	12,5	7	20,0	2	3,9	4	6,3
Deram-me um pontapé	6	15,0	2	5,7	0	0,0	3	4,7
Empurraram-me	7	17,5	2	5,7	2	3,9	5	7,8
Puxaram-me o cabelo	3	7,5	4	11,4	2	3,9	1	1,6
Atiraram-me uma bola de propósito	5	12,5	6	17,1	3	5,9	1	1,6
Perseguiram-me	0	0,0	2	5,7	1	2,0	2	3,1
Chamaram-me nomes feios	3	7,5	9	25,7	2	3,9	4	6,3
Chamaram nomes feios a alguém da minha família	4	10,0	4	11,4	1	2,0	4	6,3
Insultaram-me	3	7,5	7	20,0	3	5,9	2	3,1
Gozaram comigo	3	7,5	4	11,4	7	13,7	4	6,3
Ameaçaram-me	1	2,5	3	8,6	1	2,0	5	7,8
Disseram mentiras sobre mim	11	27,5	2	5,7	4	7,8	5	7,8
Espalharam falsos rumores sobre mim	8	20,0	2	5,7	4	7,8	5	7,8
Não me deixaram participar em jogos	1	2,5	2	5,7	0	0,0	1	1,6
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	1	2,5	1	2,9	3	5,9	0	0,0
Desprezaram-me completamente	2	5,0	3	8,6	1	2,0	1	1,6
Roubaram-me dinheiro	1	2,5	1	2,9	3	5,9	3	4,7
Danificaram uma coisa minha	4	10,0	2	5,7	2	3,9	5	7,8
Esconderam uma coisa minha	5	12,5	4	11,4	1	2,0	6	9,4
Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha	1	2,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Obrigaram-me a fazer uma coisa que não queria	1	2,5	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Meteram-me em sarilhos	0	0,0	4	11,4	1	2,0	6	9,4

Para o caso das agressões que terão tido lugar *mais do que duas vezes* desde o início do ano letivo, o grupo de alunos do sexo masculino matriculados no 7.º ano parece ser novamente o de maior risco, pois apresenta os valores mais elevados (quadro n.º 131 e gráfico n.º 47). Em 22,9% dos casos, os sujeitos terão sido objeto de *troça*, 17,1% viram alguém *dizer mentiras* sobre si e 11,4% terão sido *atingidos com um pontapé*.

As raparigas continuam genericamente a estar mais expostas a situações de agressão indireta e direta verbal. Os índices de agressão, no entanto, parecem ser ligeiramente superiores para as alunas que frequentam o ensino secundário (quadro n.º 131). 9,8% das inquiridas admitiu ter sido ofendida *duas ou mais vezes* com *nomes impróprios* ou através de *gozo*; no 7.º ano, o mesmo sucedeu com 7,5% e 2,5% das jovens, respetivamente.

Ainda, no 10.º ano, para 12 tipos de agressão, as percentagens de vitimação apresentam valores superiores aos verificados com os rapazes (gráfico n.º 48); numa das situações – *espalharam falsos rumores sobre mim* – esses valores equivalem-se. As diferenças entre rapazes e raparigas acentuam-se claramente nas agressões diretas verbais e indiretas.

Prosseguindo a análise por género, constatamos que, no caso das raparigas, estas encontram-se mais expostas às agressões físicas no 7.º ano, pois, para as que frequentam o Ensino Secundário, os valores são insignificantes (gráfico n.º 49). Este grupo parece estar nitidamente mais exposto às formas de agressão de carácter verbal. No que concerne às agressões indiretas, as percentagens assemelham-se para as *mentiras* ditas sobre as inquiridas e para a *profusão de rumores*. Os valores distanciam-se para as alunas mais velhas no caso das contendas mais relacionadas com a integração, ou exclusão, de equipas ou grupos.

Para os rapazes, os índices de vitimação destacam-se para o grupo dos inquiridos mais novos, pois estes apresentam valores claramente superiores em 16 das 18 formas de agressão assinaladas (gráfico n.º 50). Os alunos do 10.º ano apenas os ultrapassam ligeiramente em dois contextos – *atiraram-me uma bola de propósito* e *esconderam uma coisa minha*.

Quadro n.º 131

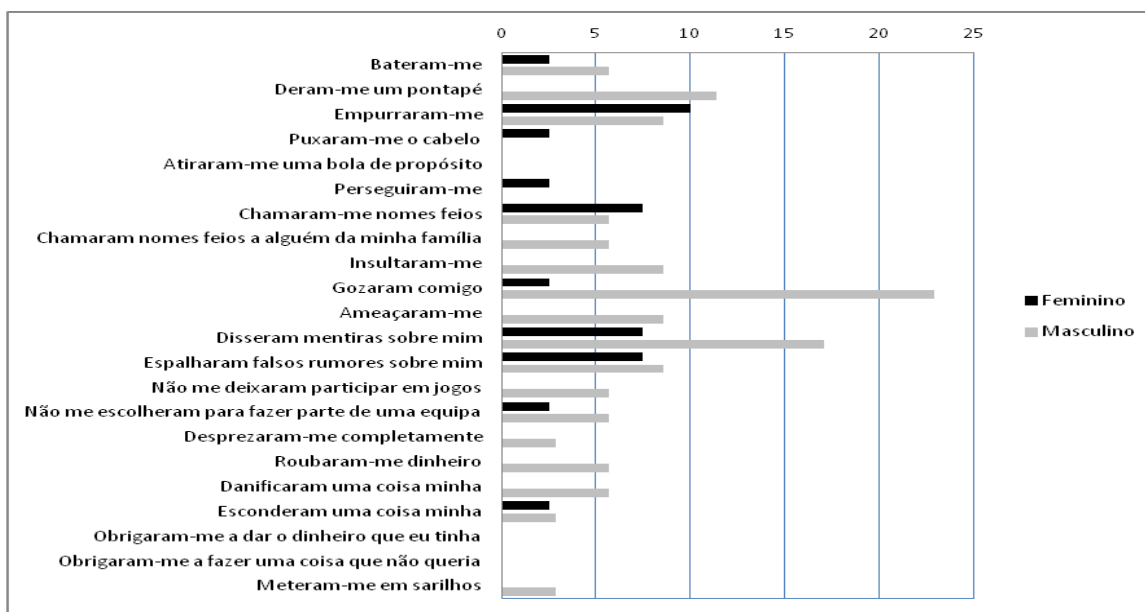
Número de alunos por ano de escolaridade e por género que foram vítimas de agressão *mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período

Frequência Aconteceu <i>mais do que duas vezes</i>	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bateram-me	1	2,5	2	5,7	0	0,0	1	1,6
Deram-me um pontapé	0	0,0	4	11,4	1	2,0	1	1,6
Empurraram-me	4	10,0	3	8,6	1	2,0	2	3,1
Puxaram-me o cabelo	1	2,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Atiraram-me uma bola de propósito	0	0,0	0	0,0	1	2,0	1	1,6
Perseguiram-me	1	2,5	0	0,0	1	2,0	0	0,0
Chamaram-me nomes feios	3	7,5	2	5,7	5	9,8	3	4,7
Chamaram nomes feios a alguém da minha família	0	0,0	2	5,7	2	3,9	2	3,1
Insultaram-me	0	0,0	3	8,6	2	3,9	1	1,6
Gozaram comigo	1	2,5	8	22,9	5	9,8	1	1,6
Ameaçaram-me	0	0,0	3	8,6	1	2,0	1	1,6
Disseram mentiras sobre mim	3	7,5	6	17,1	3	5,9	4	6,3
Espalharam falsos rumores sobre mim	3	7,5	3	8,6	4	7,8	5	7,8
Não me deixaram participar em jogos	0	0,0	2	5,7	1	2,0	0	0,0
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	1	2,5	2	5,7	2	3,9	0	0,0
Desprezaram-me completamente	0	0,0	1	2,9	2	3,9	0	0,0
Roubaram-me dinheiro	0	0,0	2	5,7	1	2,0	0	0,0
Danificaram uma coisa minha	0	0,0	2	5,7	0	0,0	1	1,6
Esconderam uma coisa minha	1	2,5	1	2,9	1	2,0	3	4,7
Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Obrigaram-me a fazer uma coisa que não queria	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Meteram-me em sarilhos	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0

O grupo dos rapazes do 7.º ano exhibe claramente um maior número de vítimas de agressão com esta frequência *mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período (gráfico n.º 47). Os valores mais elevados incidem especialmente nas ofensas físicas e verbais, mas apresentam também percentagens ligeiramente superiores nas formas indiretas. As raparigas foram vítimas de agressões físicas (*pontapeadas e empurradas*) em aproximadamente 10% das ocasiões.

Gráfico n.º 47

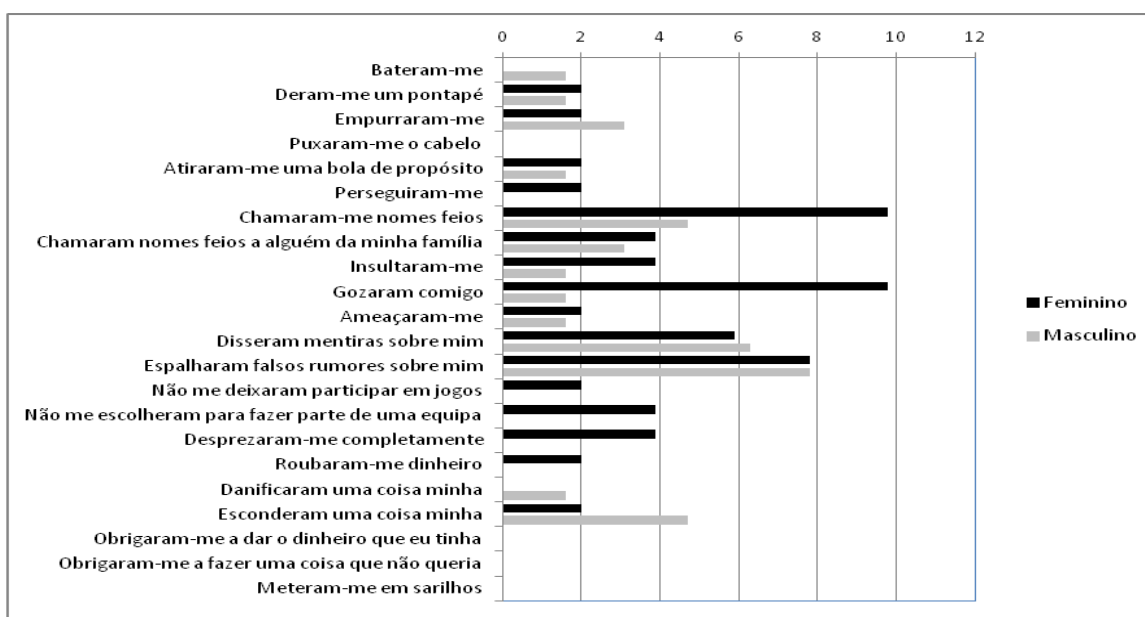
Percentagem de alunos matriculados no 7.º ano de escolaridade que foram vítimas de agressão *mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período



O gráfico n.º 48 ilustra que as raparigas do 10.º ano são claramente mais vítimas de agressões verbais (*chamaram-me nomes feios*, *insultaram-me*, *gozaram-me*) e de certas formas de ofensas indiretas (*não me deixaram participar em jogos*, *não me escolheram para fazer parte de uma equipa* ou *desprezaram-me*) do que os rapazes. Contudo, as percentagens não diferem no que diz respeito à *disseminação de mentiras e de falsos rumores*.

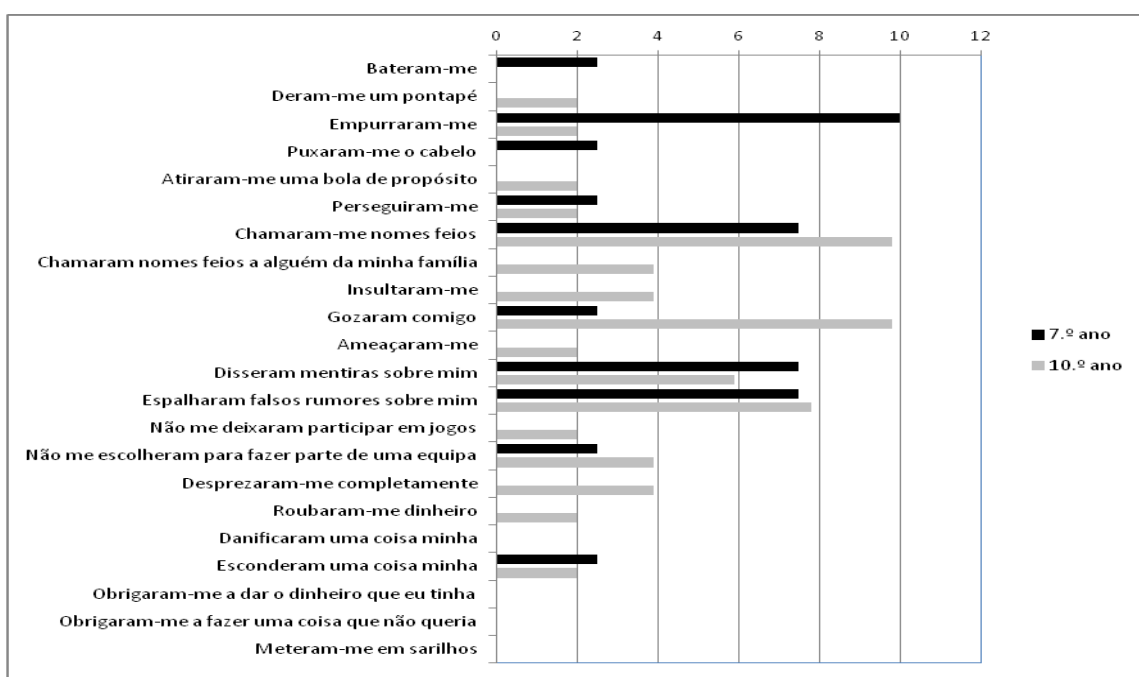
Gráfico n.º 48

Percentagem de alunos matriculados no 10.º ano de escolaridade que foram vítimas de agressão *mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período



As alunas do 7.º ano (gráfico n.º 49) apresentam globalmente níveis de vitimação mais elevados do que as colegas mais velhas para certas formas de agressões físicas (*bater, puxar o cabelo e, sobretudo, empurrar*). As jovens do 10.º ano mostram estar mais expostas a formas de ofensas verbais (*insultos, chamar nomes a alguém da família ou gozo*) e indiretas (*não me escolheram ou desprezaram*) onde para as *mentiras e rumores* as percentagens se equivalem nos dois grupos de alunas.

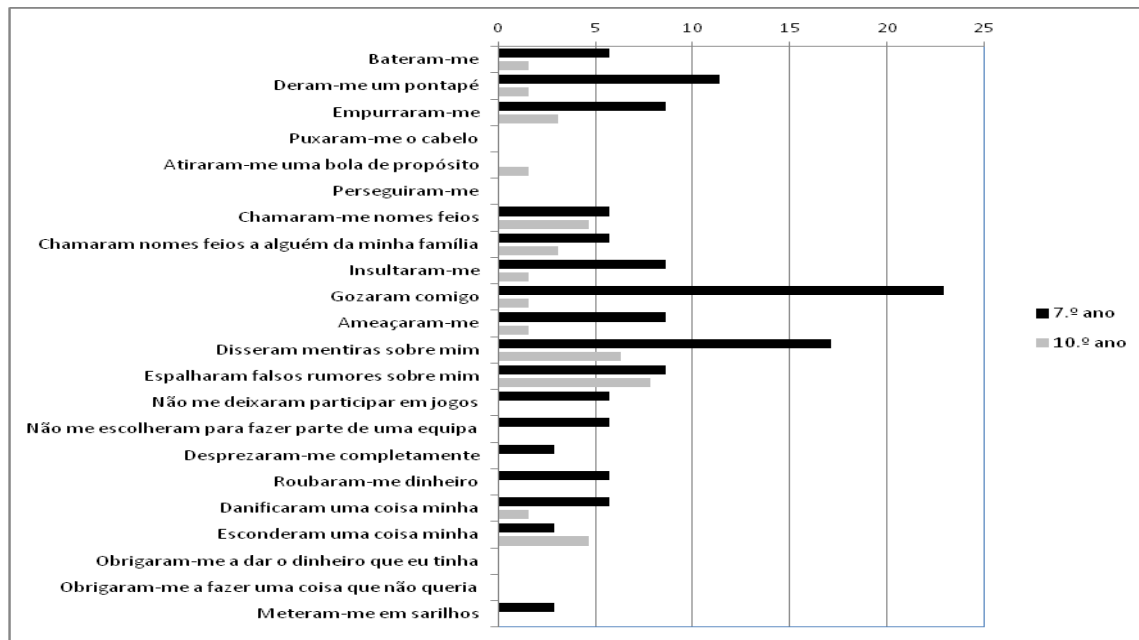
Gráfico n.º 49 Percentagem de alunos do sexo feminino do 7.º e 10.º ano que foram vítimas de agressão *mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período



Os índices de vitimação apresentam valores mais elevados para o grupo de alunos do sexo masculino que frequentam o 7.º ano em 16 dos 22 tipos de ofensas (gráfico n.º 50). Destacam-se como formas mais recorrentes de agressão as de índole física (com relevância para o *pontapear* e o *empurrar*), verbal (*gozo, insulto* ou *ameaças*) e indireto (*dizer mentiras e espalhar falsos rumores*).

Gráfico n.º 50

Percentagem de alunos do sexo masculino do 7.º e 10.º ano que foram vítimas de agressão *mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período



Para as agressões que ocorreram com uma frequência de *uma vez* ou *várias vezes por semana*, os rapazes continuam a surgir com os índices de vitimação, particularmente no 7.º ano (quadro n.º 132). Destacam-se as ofensas físicas (*pontapear*, *empurrar* e *bater*), seguindo-se as verbais (*chamar nomes*, *insultar* e *gozar*) e indiretas (*dizer mentiras*). As ocorrências aproximam-se consideravelmente para o grupo dos rapazes do 10.º e das raparigas do 7.º ano. No caso das jovens do 10.º ano, os relatos são residuais, pois apenas foi assinalada uma situação para 4 das 22 formas de agressão.

Quadro n.º 132

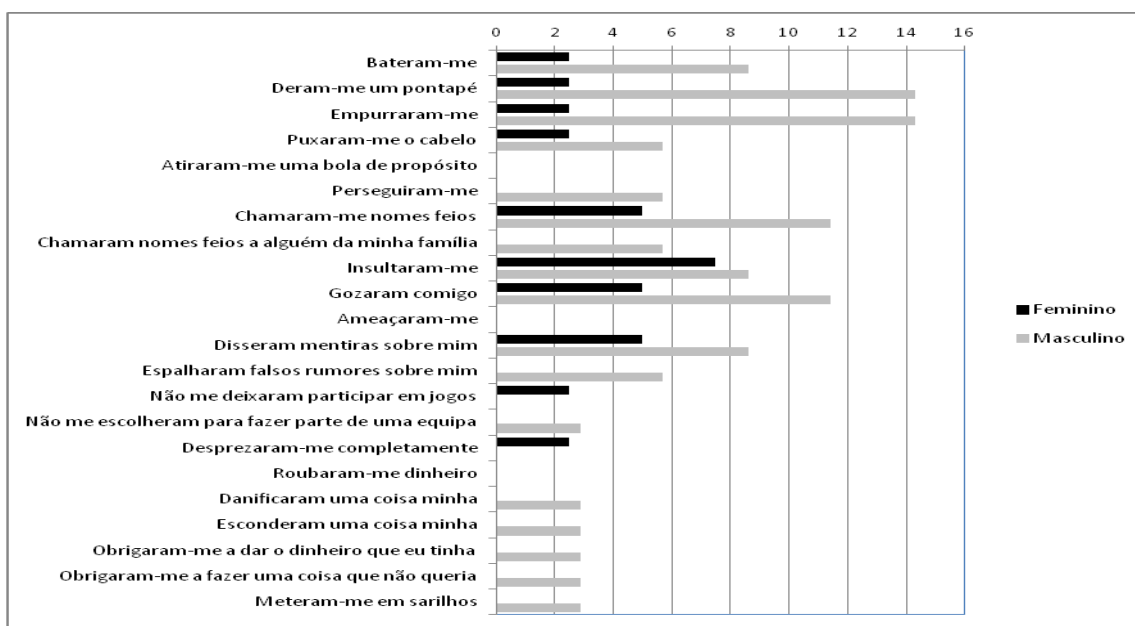
Número de alunos por ano de escolaridade e por género que foram vítimas de agressão *uma vez ou várias vezes por semana* desde o início do 1.º período

Frequência Aconteceu <i>uma vez / várias vezes por semana</i>	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bateram-me	1	2,5	3	8,6	0	0,0	0	0,0
Deram-me um pontapé	1	2,5	5	14,3	1	2,0	0	0,0
Empurraram-me	1	2,5	5	14,3	1	2,0	1	1,6
Puxaram-me o cabelo	1	2,5	2	5,7	0	0,0	0	0,0
Atiraram-me uma bola de propósito	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Perseguram-me	0	0,0	2	5,7	0	0,0	2	3,1
Chamaram-me nomes feios	2	5,0	4	11,4	0	0,0	2	3,1
Chamaram nomes feios a alguém da minha família	0	0,0	2	5,7	0	0,0	1	1,6
Insultaram-me	3	7,5	3	8,6	0	0,0	2	3,1
Gozaram comigo	2	5,0	4	11,4	0	0,0	2	3,1
Ameaçaram-me	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Disseram mentiras sobre mim	2	5,0	3	8,6	1	2,0	3	4,7
Espalharam falsos rumores sobre mim	0	0,0	2	5,7	0	0,0	2	3,1
Não me deixaram participar em jogos	1	2,5	0	0,0	0	0,0	1	1,6
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Desprezaram-me completamente	1	2,5	0	0,0	1	2,0	0	0,0
Roubaram-me dinheiro	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Danificaram uma coisa minha	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Esconderam uma coisa minha	0	0,0	1	2,9	0	0,0	1	1,6
Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Obrigaram-me a fazer uma coisa que não queria	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Meteram-me em sarilhos	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0

O gráfico n.º 51 confirma que os respondentes masculinos do 7.º ano representam o grupo de maior risco para as ofensas que tiveram lugar *uma ou várias vezes por semana*. Merece atenção a percentagem de sujeitos objeto de agressões físicas e verbais. No caso particular das raparigas, estas encontram-se especialmente sujeitas a ofensas de índole verbal (*nomes impróprios, insultos e gozo*).

Gráfico n.º 51

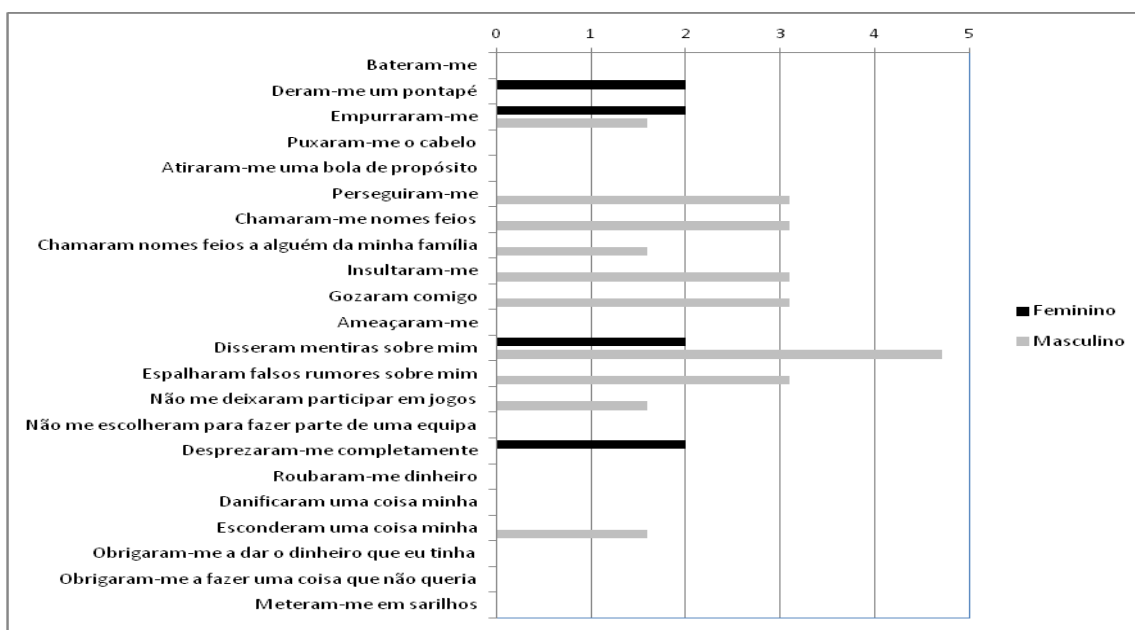
Percentagem de alunos matriculados no 7.º ano de escolaridade que foram vítimas de agressão *uma vez ou várias vezes por semana* desde o início do 1.º período



Para os respondentes que frequentam o Ensino Secundário (gráfico n.º 52), os índices de agressão mostram valores reduzidos, pois para 21 dos 22 tipos de ofensas as percentagens não excedem os 3%. Apenas num dos casos, esses valores ascendem aos 4,6%. No 7.º ano, as percentagens chegam aos 14% em dois casos e ultrapassam os 10% noutros dois.

Gráfico n.º 52

Percentagem de alunos matriculados no 10.º ano que foram vítimas de agressão *uma vez ou várias vezes por semana* desde o início do 1.º período



Analisados os dados por nível de ensino ou por curso frequentado pelos sujeitos (para as situações de agressão que ocorreram *pele menos num momento*), reconhecemos, nesta perspetiva, que os alunos mais novos estão expostos a formas de agressão diretas físicas – *empurraram-me, bateram-me* – e verbais – *chamaram-me nomes impróprios e gozaram-me* (quadros n.º 133 e 134).

Quadro n.º 133

Número de alunos por ano / curso que *nunca* foram vítimas de agressão desde o início do 1.º período

Frequência <i>Nunca aconteceu</i>	3.º Ciclo		Curso Científico-Humanístico		Curso Profissional	
	N	%	N	%	N	%
Bateram-me	56	74,7	66	97,1	42	89,4
Deram-me um pontapé	57	76,0	66	97,1	43	91,5
Empurraram-me	53	70,7	63	92,6	40	85,1
Puxaram-me o cabelo	64	85,3	68	100,0	44	93,6
Atiraram-me uma bola de propósito	64	85,3	65	95,6	44	93,6
Perseguiram-me	70	93,3	66	97,1	43	91,5
Chamaram-me nomes feios	52	69,3	61	89,7	38	80,9
Chamaram nomes feios a alguém da minha família	63	84,0	66	97,1	39	83,0
Insultaram-me	56	74,7	65	95,6	40	85,1
Gozaram comigo	53	70,7	57	83,8	39	83,0
Ameaçaram-me	68	90,7	68	100,0	39	83,0
Disseram mentiras sobre mim	48	64,0	59	86,8	36	76,6
Espalharam falsos rumores sobre mim	57	76,0	61	89,7	34	72,3
Não me deixaram participar em jogos	69	92,0	67	98,5	45	95,7
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	69	92,0	65	95,6	45	95,7
Desprezaram-me completamente	68	90,7	65	95,6	45	95,7
Roubaram-me dinheiro	71	94,7	66	97,1	42	89,4
Danificaram uma coisa minha	66	88,0	65	95,6	42	89,4
Esconderam uma coisa minha	63	84,0	63	92,6	40	85,1
Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha	73	97,3	68	100,0	47	100,0
Obrigaram-me a fazer uma coisa que não queria	72	96,0	68	100,0	47	100,0
Meteram-me em sarilhos	69	92,0	65	95,6	43	91,5

No caso concreto dos inquiridos matriculados no Ensino Secundário, apurámos que genericamente ambos apresentam índices de vitimação mais elevados para as agressões de carácter verbal e indireto - *gozaram comigo, chamaram-me nomes feios, disseram mentiras sobre mim e espalharam falsos rumores sobre mim* (quadro n.º 134).

Quadro n.º 134

Percentagem de alunos por curso que foram vítimas de agressão *por* menos uma vez

Tipo de agressão	3.º Ciclo	Científico-Humanístico	Profissional
Disseram mentiras sobre mim	36,0% (1.º)	13,2% (2.º)	23,4% (2.º)
Chamaram-me nomes feios	30,7% (2.º)	10,3% (3.º)	19,1% (3.º)
Gozaram comigo	29,3% (3.º)	16,2% (1.º)	17,0% (4.º)
Empurraram-me	29,3% (3.º)	7,4% (5.º)	14,9% (7.º)
Bateram-me	25,3% (3.º)	2,1% (11.º)	10,6% (10.º)
Espalharam falsos rumores	24,0% (7.º)	10,3% (3.º)	27,7% (1.º)

Os alunos do 7.º ano patenteiam os níveis de vitimação mais elevados, com particular incidência nas ofensas de carácter físico e verbal (quadro n.º 135).

Ao nível do 10.º ano, os inquiridos dos CP assinalaram mais casos de agressões que terão acontecido numa só ocasião. Nos CCH, as percentagens não ultrapassam os 5% em 18 dos 22 contextos enumerados. Em 6 casos, não foi registada qualquer agressão.

Quadro n.º 135

Número de alunos por ano / curso que foram vítimas de agressão *uma vez* desde o início do 1.º período

Frequência Aconteceu <i>uma vez</i>	3.º Ciclo		Curso Científico- Humanístico		Curso Profissional	
	N	%	N	%	N	%
Bateram-me	12	16,0	2	2,9	4	8,5
Deram-me um pontapé	8	10,7	0	0,0	3	6,4
Empurraram-me	9	12,0	3	4,4	4	8,5
Puxaram-me o cabelo	7	9,3	0	0,0	3	6,4
Atiraram-me uma bola de propósito	11	14,7	3	4,4	1	2,1
Perseguiram-me	2	2,7	1	1,5	2	4,3
Chamaram-me nomes feios	12	16,0	2	2,9	4	8,5
Chamaram nomes feios a alguém da minha família	8	10,7	1	1,5	4	8,5
Insultaram-me	10	13,3	2	2,9	3	6,4
Gozaram comigo	7	9,3	8	11,8	3	6,4
Ameaçaram-me	4	5,3	0	0,0	6	12,8
Disseram mentiras sobre mim	13	17,3	5	7,4	4	8,5
Espalharam falsos rumores sobre mim	10	13,3	4	5,9	5	10,6
Não me deixaram participar em jogos	3	4,0	0	0,0	1	2,1
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	2	2,7	2	2,9	1	2,1
Desprezaram-me completamente	3	4,0	3	4,4	1	2,1
Roubaram-me dinheiro	2	2,7	2	2,9	4	8,5
Danificaram uma coisa minha	6	8,0	2	2,9	5	10,6
Esconderam uma coisa minha	9	12,0	4	5,9	3	6,4
Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha	1	1,3	0	0,0	0	0,0
Obrigaram-me a fazer uma coisa que não queria	2	2,7	0	0,0	0	0,0
Meteram-me em sarilhos	4	5,3	3	4,4	4	8,5

Nas agressões ocorridas *mais do que duas vezes*, as ofensas mais indicadas nos três grupos de alunos remetem, de acordo com os dados constantes no quadro n.º 136, para ofensas de índole verbal (*gozo e nomes feios*) e indireta (*dizer mentiras e espalhar falsos rumores*). Os alunos do 10.º ano dos CCH apresentam as percentagens mais baixas (os índices de vitimação ultrapassam os 5% apenas numa situação). Para os jovens dos CP, os valores encontram-se acima dos 5% nos 6 contextos mais apontados.

Os alunos do 7.º continuam a registar as taxas mais elevadas, sobressaindo nitidamente no que concerne as agressões físicas. O mesmo sucede, embora não de forma tão significativa, para as ofensas verbais e indiretas.

Quadro n.º 136

Número de alunos por ano / curso que foram vítimas de agressão *mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período

Frequência Aconteceu <i>mais do que duas vezes</i>	3.º Ciclo		Curso Científico-Humanístico		Curso Profissional	
	N	%	N	%	N	%
Bateram-me	3	4,0	0	0,0	1	2,1
Deram-me um pontapé	4	5,3	1	1,5	1	2,1
Empurraram-me	7	9,3	1	1,5	2	4,3
Puxaram-me o cabelo	1	1,3	0	0,0	0	0,0
Atiraram-me uma bola de propósito	0	0,0	0	0,0	2	4,3
Perseguiram-me	1	1,3	1	1,5	0	0,0
Chamaram-me nomes feios	5	6,7	5	7,4	3	6,4
Chamaram nomes feios a alguém da minha família	2	2,7	1	1,5	3	6,4
Insultaram-me	3	4,0	1	1,5	2	4,3
Gozaram comigo	9	12,0	2	2,9	4	8,5
Ameaçaram-me	3	4,0	0	0,0	2	4,3
Disseram mentiras sobre mim	9	12,0	3	4,4	4	8,5
Espalharam falsos rumores sobre mim	6	8,0	3	4,4	6	12,8
Não me deixaram participar em jogos	2	2,7	1	1,5	0	0,0
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	3	4,0	1	1,5	1	2,1
Desprezaram-me completamente	2	2,7	0	0,0	1	2,1
Roubaram-me dinheiro	2	2,7	0	0,0	1	2,1
Danificaram uma coisa minha	2	2,7	1	1,5	0	0,0
Esconderam uma coisa minha	2	2,7	0	0,0	4	8,5
Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Obrigaram-me a fazer uma coisa que não queria	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Meteram-me em sarilhos	1	1,3	0	0,0	0	0,0

1.7. Níveis de agressão admitidos pelos sujeitos

O quadro n.º 137 revela os sujeitos que confessaram *nunca* ter agredido um colega da escola desde o início das atividades letivas. Se recordarmos os dados apresentados anteriormente, verificamos efetivamente que os níveis de agressão apresentam genericamente valores inferiores aos de vitimação.

Para as agressões assumidas em *pelo menos uma ocasião*, podemos observar que as mais assinaladas dizem respeito a ofensas de pendor direto verbal (quadro n.º 138) – *gozar, chamar nomes e insultar*, sucedendo-se as de caráter direto físico – *empurrar, bater, pontapear e esconder um objeto*. Seguem-se tipos indiretos de agressão – *não escolher alguém para fazer parte de uma equipa ou desprezar alguém completamente*.

Quadro n.º 137

Número de alunos que *nunca* praticou qualquer tipo de agressão desde o início do 1.º período

Frequência <i>Nunca aconteceu</i>	N	%
Bati nessa pessoa	163	85,8%
Dei-lhe um pontapé	167	87,9%
Empurrei-o(a)	159	83,7%
Puxei-lhe o cabelo	181	95,3%
Atirei-lhe uma bola de propósito	185	97,4%
Persegui essa pessoa	183	96,3%
Chamei-lhe nomes feios	155	81,6%
Chamei nomes feios a alguém da sua família	181	95,3%
Insultei-o(a)	158	83,2%
Gozei com ele / ela	148	77,9%
Ameacei-o(a)	185	97,4%
Disse mentiras sobre essa pessoa	182	95,8%
Espalhei falsos rumores sobre ele / ela	185	97,4%
Não o(a) deixei participar em jogos	184	96,8%
Não o(a) escolhi para fazer parte da minha equipa	178	93,7%
Desprezei-o(a) completamente	180	94,7%
Roubei-lhe dinheiro	188	98,9%
Danifiquei uma coisa dele / dela	185	97,4%
Escondi uma coisa dele / dela	177	93,2%
Obriguei-o(a) a dar-me o dinheiro que ele / ela tinha	189	99,5%
Obriguei-o(a) a fazer uma coisa que não queria fazer	189	99,5%
Meti-o(a) em sarilhos	183	96,3%

Quadro n.º 138 Resumo dos tipos de agressão mais praticadas pelos jovens

Tipo de agressão	Frequência				
	Agrediram pelo menos numa ocasião (a) + (b) + (c)	Uma vez (a)	Mais do que duas vezes (b)	Uma vez / várias vezes por semana (c)	(b) + (c)
Gozei com ele / ela	22,1% (1.º)	10,5% (2.º)	8,9% (1.º)	2,7% (1.º)	11,6%
Chamei-lhe nomes feios	18,4% (2.º)	10,5% (2.º)	7,4% (2.º)	0,5%	7,9%
Insultei-o(a)	16,8% (3.º)	11,1% (1.º)	3,7% (3.º)	2,2% (3.º)	5,9%
Empurrei-o(a)	16,3% (4.º)	10,5% (2.º)	3,7% (3.º)	2,1% (4.º)	5,8%
Bati nessa pessoa	14,2% (5.º)	10,0% (5.º)	2,1% (6.º)	2,1% (4.º)	4,2%
Dei-lhe um pontapé	12,1% (6.º)	8,4% (6.º)	1,1%	2,7% (1.º)	3,8%
Escondi uma coisa dele / dela	6,8% (7.º)	3,7% (8.º)	2,6% (5.º)	0,5%	3,1%
Não o(a) escolhi para fazer parte da minha equipa	6,3% (8.º)	4,2% (7.º)	1,1%	1,1%	2,2%

Para as agressões admitidas pelos sujeitos *numa única ocasião* (quadro n.º 139), destacam-se claramente sobre os demais tipos as ofensas: de pendor verbal (32,1% no total dos três registos): *insultar* (11,1%), *gozar e chamar nomes impróprios* (10,5%) e de carácter físico (28,9%); *empurrar* (10,5%), *bater* (10,0%) e *dar pontapés* (8,4%).

Quadro n.º 139

Número de alunos que praticou *pelo menos um tipo de agressão desde o início do 1.º período*

Frequência Aconteceu <i>uma vez</i>	N	%
Bati nessa pessoa	19	10,0%
Dei-lhe um pontapé	16	8,4%
Empurrei-o(a)	20	10,5%
Puxei-lhe o cabelo	6	3,2%
Atirei-lhe uma bola de propósito	3	1,6%
Persegui essa pessoa	2	1,1%
Chamei-lhe nomes feios	20	10,5%
Chamei nomes feios a alguém da sua família	5	2,6%
Insultei-o(a)	21	11,1%
Gozei com ele / ela	20	10,5%
Ameacei-o(a)	2	1,1%
Disse mentiras sobre essa pessoa	6	3,2%
Espalhei falsos rumores sobre ele / ela	4	2,1%
Não o(a) deixei participar em jogos	5	2,6%
Não o(a) escolhi para fazer parte da minha equipa	8	4,2%
Desprezei-o(a) completamente	5	2,6%
Roubei-lhe dinheiro	1	0,5%
Danifiquei uma coisa dele / dela	3	1,6%
Escondi uma coisa dele / dela	7	3,7%
Obriguei-o(a) a dar-me o dinheiro que ele / ela tinha	0	0,0%
Obriguei-o(a) a fazer uma coisa que não queria fazer	1	0,5%
Meti-o(a) em sarilhos	5	2,6%

Os valores constantes no quadro n.º 140 permitem verificar que os índices de agressão admitidos para as agressões assumidas com uma frequência de *mais do que duas vezes* no período que antecedeu o preenchimento do questionário situam-se todos claramente abaixo dos 10%. Destacam-se como formas mais assumidas pelos respondentes, desde logo, as ofensas de carácter verbal (*gozar* – 8,9%; *chamar nomes impróprios* – 7,4% e *insultar* – 3,7%), seguindo-as as de índole físico (*empurrar* – 3,7%; *bater* – 2,1%; e *pontapear* – 1,1%).

Acrescente-se, por outro lado, que em quatro situações – *puxei-lhe o cabelo*, *espalhei falsos rumores sobre ele/ela*, *roubei-lhe dinheiro* e *obriguei-o(a) a fazer uma coisa que não queria fazer* – nenhum aluno assumiu a autoria de esse tipo de ofensas. Noutras cinco – *atirei-lhe uma bola de propósito*, *disse mentiras sobre essa pessoa*, *não o(a) deixei participar em jogos*, *obriguei-*

o(a) a dar-me o dinheiro que ele/ela tinha e meti-o(a) em sarilhos – apenas um dos 190 alunos admitiu ter agredido um colega com esta frequência.

Quadro n.º 140

Número de alunos que praticou *pelo menos um tipo de agressão mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período

Frequência <i>Aconteceu mais do que duas vezes</i>	N	%
Bati nessa pessoa	4	2,1%
Dei-lhe um pontapé	2	1,1%
Empurrei-o(a)	7	3,7%
Puxei-lhe o cabelo	0	0,0%
Atirei-lhe uma bola de propósito	1	0,5%
Persegui essa pessoa	3	1,6%
Chamei-lhe nomes feios	14	7,4%
Chamei nomes feios a alguém da sua família	4	2,1%
Insultei-o(a)	7	3,7%
Gozei com ele / ela	17	8,9%
Ameacei-o(a)	3	1,6%
Disse mentiras sobre essa pessoa	1	0,5%
Espalhei falsos rumores sobre ele / ela	0	0,0%
Não o(a) deixei participar em jogos	1	0,5%
Não o(a) escolhi para fazer parte da minha equipa	2	1,1%
Desprezei-o(a) completamente	2	1,1%
Roubei-lhe dinheiro	0	0,0%
Danifiquei uma coisa dele / dela	2	1,1%
Escondi uma coisa dele / dela	5	2,6%
Obriguei-o(a) a dar-me o dinheiro que ele / ela tinha	1	0,5%
Obriguei-o(a) a fazer uma coisa que não queria fazer	0	0,0%
Meti-o(a) em sarilhos	1	0,5%

Para as agressões mais severas – perpetradas com uma frequência de pelo menos *uma ou mais vezes por semana* (quadro n.º 141) – saliente-se os valores consideravelmente baixos (o mais elevado – somando as duas frequências – não ultrapassa os 2,7% – para o *gozar* e *pontapear*; seguindo-se o *insultar*, o *bater* e o *empurrar* – todos com 2,1%).

Quadro n.º 141

Número de alunos que praticou uma agressão *uma ou várias vezes por semana* desde o início do 1.º período

Tipo de agressão	Frequência	N		%	
Bati nessa pessoa	Uma vez por semana	1	4	0,5%	2,1%
	Várias vezes por semana	3		1,6%	
Dei-lhe um pontapé	Uma vez por semana	3	7	1,6%	2,7%
	Várias vezes por semana	2		1,1%	
Empurrei-o(a)	Uma vez por semana	3	4	1,6%	2,1%
	Várias vezes por semana	1		0,5%	
Puxei-lhe o cabelo	Uma vez por semana	1	3	0,5%	1,6%
	Várias vezes por semana	2		1,1%	
Atirei-lhe uma bola de propósito	Uma vez por semana	1	1	0,5%	0,5%
	Várias vezes por semana	0		0,0%	
Persegui essa pessoa	Uma vez por semana	0	2	0,0%	1,1%
	Várias vezes por semana	2		1,1%	
Chamei-lhe nomes feios	Uma vez por semana	1	1	0,5%	0,5%
	Várias vezes por semana	0		0,0%	
Chamei nomes feios a alguém da sua família	Uma vez por semana	0	0	0,0%	0,0%
	Várias vezes por semana	0		0,0%	
Insultei-o(a)	Uma vez por semana	2	4	1,1%	2,2%
	Várias vezes por semana	2		1,1%	
Gozei com ele / ela	Uma vez por semana	2	5	1,1%	2,7%
	Várias vezes por semana	3		1,6%	
Ameacei-o(a)	Uma vez por semana	0	0	0,0%	0,0%
	Várias vezes por semana	0		0,0%	
Disse mentiras sobre essa pessoa	Uma vez por semana	1	1	0,5%	0,5%
	Várias vezes por semana	0		0,0%	
Espalhei falsos rumores sobre ele / ela	Uma vez por semana	1	0	0,5%	0,5%
	Várias vezes por semana	0		0,0%	
Não o(a) deixei participar em jogos	Uma vez por semana	0	0	0,0%	0,0%
	Várias vezes por semana	0		0,0%	
Não o(a) escolhi para fazer parte da minha equipa	Uma vez por semana	0	2	0,0%	1,1%
	Várias vezes por semana	2		1,1%	
Desprezei-o(a) completamente	Uma vez por semana	1	3	0,5%	1,6%
	Várias vezes por semana	2		1,1%	
Roubei-lhe dinheiro	Uma vez por semana	1	1	0,5%	0,5%
	Várias vezes por semana	0		0,0%	
Danifiquei uma coisa dele / dela	Uma vez por semana	0	0	0,0%	0,0%
	Várias vezes por semana	0		0,0%	
Escondi uma coisa dele / dela	Uma vez por semana	0	1	0,0%	0,5%
	Várias vezes por semana	1		0,5%	
Obriguei-o(a) a dar-me o dinheiro que ele / ela tinha	Uma vez por semana	0	0	0,0%	0,0%
	Várias vezes por semana	0		0,0%	
Obriguei-o(a) a fazer uma coisa que não queria fazer	Uma vez por semana	0	0	0,0%	0,0%
	Várias vezes por semana	0		0,0%	
Meti-o(a) em sarilhos	Uma vez por semana	0	1	0,0%	0,5%
	Várias vezes por semana	1		0,5%	

Verificamos, no entanto, que os índices de agressão apresentam valores mais elevados – em quase todos os tipos de ofensas – no universo dos alunos do sexo masculino (quadro n.º 142). Os níveis de agressão são igualmente muito mais altos no grupo de alunos que frequenta o 7.º ano de escolaridade, independentemente do género dos sujeitos (quadro n.º 142).

Não foi, por outro lado, assinalada por parte das respondentes do sexo feminino a autoria, em algum momento, de determinados tipos de agressão em qualquer um dos dois níveis de ensino – *atirei uma bola, persegui essa pessoa, espalhei falsos rumores, roubei-lhe dinheiro, danifiquei uma coisa dele/dela, obriguei-o a dar-me o dinheiro que tinha ou a fazer uma coisa que não queria e, finalmente, meti-o(a) em sarilhos* (quadro n.º 142).

Os tipos de agressão mais assumidos por parte dos alunos que frequentam o 7.º ano reportam-se a formas verbais e, no caso dos rapazes, apresentam sensivelmente o dobro dos valores registados com o público feminino da mesma faixa etária (quadro n.º 142). Para os rapazes, os que mencionaram ter agredido um colega pelo menos numa ocasião distinguiram como forma mais usual o *chamar nomes impróprios* e o *insultar* (com 48,6% cada) e o *gozar com terceiros* (45,7%). No grupo das raparigas, 25% confessou ter *gozado* um(a) colega, 22,5% *chamou nomes impróprios* a alguém e idêntica percentagem *empurrou* outro aluno (quadro n.º 142).

No 10.º ano, os jovens do sexo masculino apontaram igualmente como principal forma de ofensa o *gozar* um colega (20,3%), seguindo-se o *empurrar* (15,6%) e o *esconder um objeto* de um(a) colega (15,6%). Os índices de agressão para as raparigas deste ano de escolaridade apresentam os valores mais reduzidos de todos. Apenas 5,9% das inquiridas admitiu *gozar outro(a) colega* e 3,9% *chamar nomes impróprios*. Seguem-se dois tipos de ofensas indiretas – *não escolher alguém para fazer parte da sua equipa* e *desprezar um(a) colega* – igualmente com 3,9% cada (quadro n.º 142).

Quadro n.º 142

Número de alunos por ano de escolaridade e por género que *nunca* praticaram qualquer tipo de agressão desde o início do 1.º período

Nunca aconteceu	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Género				Género			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bati nessa pessoa	34	85,0	23	65,7	51	100,0	55	85,9
Dei-lhe um pontapé	34	85,0	25	71,4	50	98,0	58	90,6
Empurrei-o(a)	31	77,5	24	68,6	50	98,0	54	84,4
Puxei-lhe o cabelo	37	92,5	30	85,7	51	100,0	63	98,4
Atirei-lhe uma bola de propósito	40	100,0	32	91,4	51	100,0	62	96,9
Persegui essa pessoa	40	100,0	30	85,7	51	100,0	62	96,9
Chamei-lhe nomes feios	31	77,5	18	51,4	49	96,1	57	89,1
Chamei nomes feios a alguém da sua família	40	100,0	29	82,9	50	98,0	62	96,9
Insultei-o(a)	34	85,0	18	51,4	50	98,0	56	87,5
Gozei com ele / ela	30	75,0	19	54,3	48	94,1	51	79,7
Ameacei-o(a)	40	100,0	33	94,3	50	98,0	62	96,9
Disse mentiras sobre essa pessoa	37	92,5	31	88,6	51	100,0	63	98,4
Espalhei falsos rumores sobre ele / ela	40	100,0	31	88,6	51	100,0	63	98,4
Não o(a) deixei participar em jogos	39	97,5	31	88,6	51	100,0	63	98,4
Não o(a) escolhi para fazer parte da minha equipa	37	92,5	31	88,6	49	96,1	61	95,3
Desprezei-o(a) completamente	38	95,0	31	88,6	49	96,1	62	96,9
Roubei-lhe dinheiro	40	100,0	34	97,1	51	100,0	63	98,4
Danifiquei uma coisa dele / dela	40	100,0	33	94,3	51	100,0	61	95,3
Escondi uma coisa dele / dela	38	95,0	34	97,1	51	100,0	54	84,4
Obriguei-o(a) a dar-me o dinheiro que ele / ela tinha	40	100,0	34	97,1	51	100,0	64	100,0
Obriguei-o(a) a fazer uma coisa que não queria fazer	40	100,0	35	100,0	51	100,0	63	98,4
Meti-o(a) em sarilhos	40	100,0	31	88,6	51	100,0	61	95,3

Para as agressões assumidas pelos alunos *numa única ocasião* (quadro n.º 143), registre-se de novo as percentagens mais elevadas atribuídas ao grupo dos alunos matriculados no 7.º ano, sobretudo para os inquiridos do sexo masculino – destacam-se, em primeiro lugar, as agressões verbais, com 25,7% a admitir *ter insultado* outro aluno e 22,9% *ter chamado nomes impróprios*; em segundo lugar, surgem as ofensas físicas, com outros 22,9% a mencionar *ter batido* numa terceira pessoa.

Ainda dentro do universo dos mais jovens, mas do sexo feminino, surge como principal ofensa (17,5%) o *empurrar*, seguindo-se o *chamar nomes impróprios* (com 15,0%) e os insultos a terceiros, o *gozar* e o *agredir com um pontapé* (todos com 12,5%).

Para os alunos frequentadores do 10.º ano, os valores apresentados são pouco significativos para as raparigas ao passo que, no grupo dos rapazes, sobressaem as agressões físicas e verbais (*gozar com alguém* – 12,5%; *bater em alguém* – 10,9%; *dar um pontapé e empurrar* – 9,4%; e ainda *insultar um colega* – 9,4%).

Quadro n.º 143

Número de alunos por ano de escolaridade e por género que praticaram pelo menos um tipo de agressão desde o início do 1.º período

Frequência Aconteceu uma vez	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Género				Género			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bati nessa pessoa	4	10,0	8	22,9	0	0,0	7	10,9
Dei-lhe um pontapé	5	12,5	4	11,4	1	2,0	6	9,4
Empurrei-o(a)	7	17,5	6	17,1	1	2,0	6	9,4
Puxei-lhe o cabelo	2	5,0	3	8,6	0	0,0	1	1,6
Atirei-lhe uma bola de propósito	0	0,0	2	5,7	0	0,0	1	1,6
Persegui essa pessoa	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	3,1
Chamei-lhe nomes feios	6	15,0	8	22,9	2	3,9	4	6,3
Chamei nomes feios a alguém da sua família	0	0,0	3	8,6	1	2,0	1	1,6
Insultei-o(a)	5	12,5	9	25,7	1	2,0	6	9,4
Gozei com ele / ela	5	12,5	5	14,3	2	3,9	8	12,5
Ameacei-o(a)	0	0,0	0	0,0	1	2,0	1	1,6
Disse mentiras sobre essa pessoa	3	7,5	2	5,7	0	0,0	1	1,6
Espalhei falsos rumores sobre ele / ela	0	0,0	3	8,6	0	0,0	1	1,6
Não o(a) deixei participar em jogos	1	2,5	3	8,6	0	0,0	1	1,6
Não o(a) escolhi para fazer parte da minha equipa	3	7,5	2	5,7	1	2,0	2	3,1
Desprezei-o(a) completamente	1	2,5	1	2,9	1	2,0	2	3,1
Roubei-lhe dinheiro	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,6
Danifiquei uma coisa dele / dela	0	0,0	1	2,9	0	0,0	2	3,1
Escondi uma coisa dele / dela	2	5,0	0	0,0	0	0,0	5	7,8
Obriguei-o(a) a dar-me o dinheiro que ele / ela tinha	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Obriguei-o(a) a fazer uma coisa que não queria fazer	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,6
Meti-o(a) em sarilhos	0	0,0	2	5,7	0	0,0	3	4,7

O grupo de alunos do sexo masculino do 7.º ano apresenta nitidamente os valores mais elevados para as agressões praticadas com uma intensidade de *mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período (quadro n.º 143 e gráfico n.º 53). Salientam-se as ofensas verbais, com aproximadamente 25,7% dos inquiridos a admitir que *chamou nomes impróprios* a outro colega, 22,9% terá feito o mesmo por via do *gozo* e 14,3% indicou ter *insultado* um par. Para o grupo das alunas do mesmo nível de escolaridade, sobressai o gozo (12,5%) e o chamar nomes (7,5%).

O gráfico n.º 71 confirma mais uma vez que as situações de agressão junto dos rapazes ocorreram sempre em maior número se comparadas com o grupo de raparigas. Os alunos do sexo masculino envolveram-se, por outro lado, num maior leque de ofensas (16 contra 6).

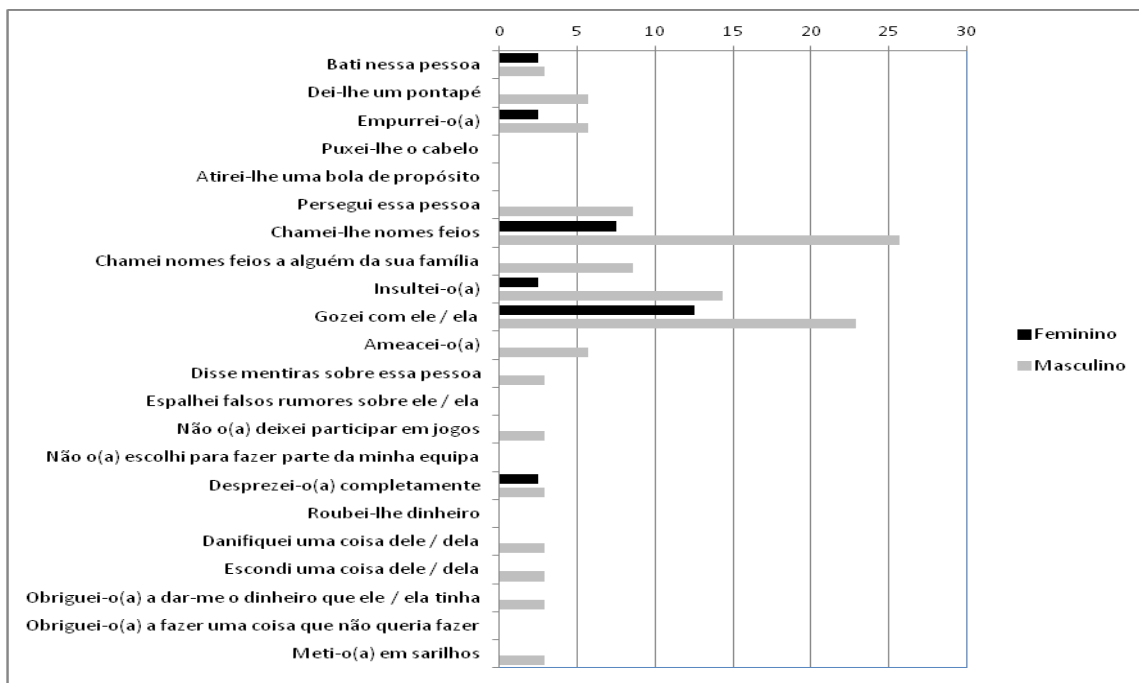
Quadro n.º 144

Número de alunos por ano de escolaridade e por género que praticaram *pele menos um tipo de agressão mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período

Frequência Aconteceu <i>mais do que duas vezes</i>	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Género				Género			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bati nessa pessoa	1	2,5	1	2,9	0	0,0	2	3,1
Dei-lhe um pontapé	0	0,0	2	5,7	0	0,0	0	0,0
Empurrei-o(a)	1	2,5	2	5,7	0	0,0	4	6,3
Puxei-lhe o cabelo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Atirei-lhe uma bola de propósito	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,6
Persegui essa pessoa	0	0,0	3	8,6	0	0,0	0	0,0
Chamei-lhe nomes feios	3	7,5	9	25,7	0	0,0	2	3,1
Chamei nomes feios a alguém da sua família	0	0,0	3	8,6	0	0,0	1	1,6
Insultei-o(a)	1	2,5	5	14,3	0	0,0	1	1,6
Gozei com ele / ela	5	12,5	8	22,9	1	2,0	3	4,7
Ameacei-o(a)	0	0,0	2	5,7	0	0,0	1	1,6
Disse mentiras sobre essa pessoa	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Espalhei falsos rumores sobre ele / ela	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Não o(a) deixei participar em jogos	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Não o(a) escolhi para fazer parte da minha equipa	0	0,0	0	0,0	1	2,0	1	1,6
Desprezei-o(a) completamente	1	2,5	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Roubei-lhe dinheiro	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Danifiquei uma coisa dele / dela	0	0,0	1	2,9	0	0,0	1	1,6
Escondi uma coisa dele / dela	0	0,0	1	2,9	0	0,0	4	6,3
Obriguei-o(a) a dar-me o dinheiro que ele / ela tinha	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Obriguei-o(a) a fazer uma coisa que não queria fazer	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Meti-o(a) em sarilhos	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0

Gráfico n.º 53

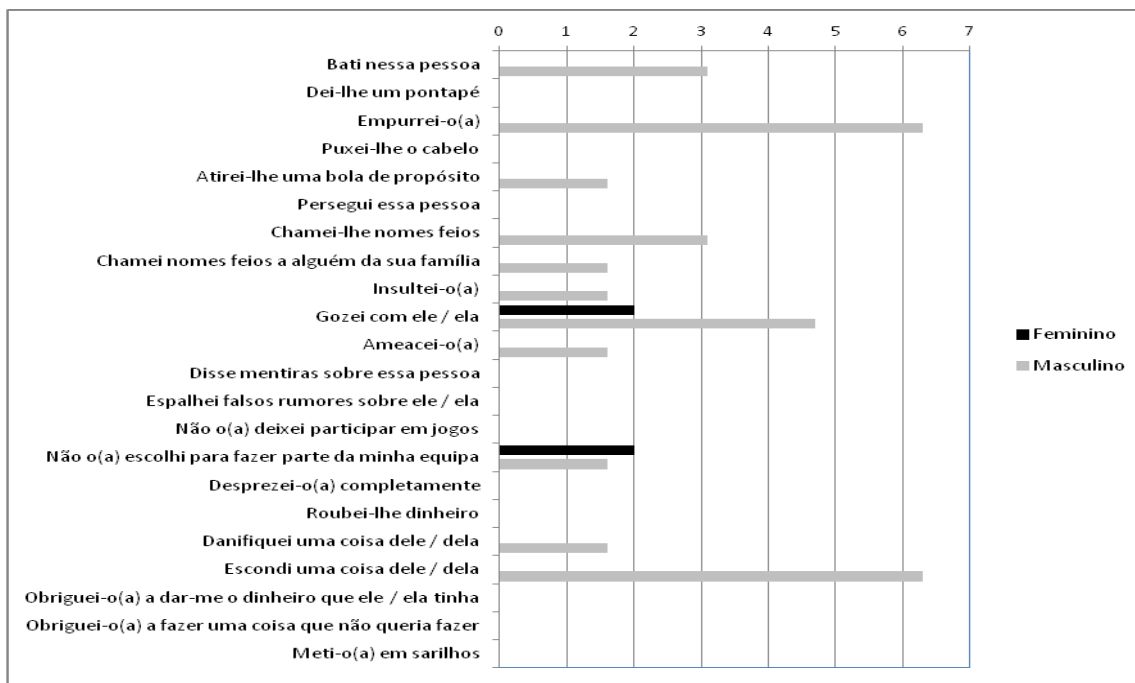
Percentagem de alunos matriculados no 7.º ano de escolaridade por género que praticaram *pelo menos um tipo de agressão mais do que duas vezes desde o início do 1.º período*



À semelhança do que sucede com o público mais novo, no 10.º ano os rapazes admitiram ter agredido um colega com maior frequência do que as raparigas (gráfico n.º 54). Estas apenas indicaram ter *gozado* um(a) colega ou tê-lo(a) *excluído* de forma intencional do seu grupo.

Gráfico n.º 54

Percentagem de alunos matriculados no 10.º ano de escolaridade por género que praticaram *pelo menos um tipo de agressão mais do que duas vezes desde o início do 1.º período*



O quadro n.º 145 evidencia percentagens residuais para o grupo das raparigas em qualquer um dos níveis de ensino. No 7.º ano, por exemplo, apenas uma aluna confessou ter agredido um(a) colega *uma vez/várias vezes por semana*, sendo que todas as quatro formas apontadas remetem para ofensas de cariz físico. No 10.º ano, apenas uma aluna referiu ter *desprezado* outra(o) aluna(o).

À semelhança do assinalado nas agressões perpetradas *duas ou mais vezes*, a situação parece ser mais preocupante junto dos alunos mais novos do sexo masculino. Para as ofensas concretizadas com uma frequência de, pelo menos uma vez por semana, surgem três formas de agressão direta física – *dei-lhe um pontapé* (11,4%); *bati nessa pessoa* (8,6%) e *empurrei-o* (8,6%). Seguem-se igualmente com 8,6% de situações apontadas o *gozar* com terceiros bem como o *insultar*.

Quadro n.º 145

Número de alunos por ano de escolaridade e por género que praticaram *pelo menos um tipo de agressão uma vez / várias vezes por semana desde o início do 1.º período*

Frequência Aconteceu <i>uma vez / várias vezes por semana</i>	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Género				Género			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bati nessa pessoa	1	2,5	3	8,6	0	0,0	0	0,0
Dei-lhe um pontapé	1	2,5	4	11,4	0	0,0	0	0,0
Empurrei-o(a)	1	2,5	3	8,6	0	0,0	0	0,0
Puxei-lhe o cabelo	1	2,5	2	5,7	0	0,0	0	0,0
Atirei-lhe uma bola de propósito	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Persegui essa pessoa	0	0,0	2	5,7	0	0,0	0	0,0
Chamei-lhe nomes feios	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,6
Chamei nomes feios a alguém da sua família	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Insultei-o(a)	0	0,0	3	8,6	0	0,0	1	1,6
Gozei com ele / ela	0	0,0	3	8,6	0	0,0	2	3,1
Ameacei-o(a)	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Disse mentiras sobre essa pessoa	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Espalhei falsos rumores sobre ele / ela	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Não o(a) deixei participar em jogos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Não o(a) escolhi para fazer parte da minha equipa	0	0,0	2	5,7	0	0,0	0	0,0
Desprezei-o(a) completamente	0	0,0	2	5,7	1	2,0	0	0,0
Roubei-lhe dinheiro	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0
Danifiquei uma coisa dele / dela	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Escondi uma coisa dele / dela	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,6
Obriguei-o(a) a dar-me o dinheiro que ele / ela tinha	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Obriguei-o(a) a fazer uma coisa que não queria fazer	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Meti-o(a) em sarilhos	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0

1.8. Perfil traçado para os agressores

Analisando o quadro n.º 146, verificamos que o perfil apresentado pelos alunos matriculados no 7.º ano apontam o agressor como sendo um aluno mais velho (60,0%) do sexo masculino (56,0%) e integrado na mesma turma (96,6%). Os alunos do 10.º ano, por sua vez, referem que o ofensor será igualmente um colega do sexo masculino (65,0%), mais velho (87,5%), da própria turma (56,5%) ou ainda de outra (43,5%).

Saliente-se, finalmente, a baixa taxa de respostas dadas pelos inquiridos para esta questão (n.º 33) do nosso questionário, o que talvez traduza: primeiramente, alguma dificuldade em traçar um único perfil para a autoria das agressões; em segundo lugar, o facto dos ofendidos não se recordarem dos sujeitos responsáveis por estes atos; ou, finalmente, a vontade manifestada em não revelar e/ou denunciar o perfil dos colegas.

Quadro n.º 146

Perfil do(s) agressor(es) de acordo com a idade, o sexo, o ano de escolaridade e a turma

		Ano de escolaridade			
		7.º		10.º	
		N	%	N	%
Idade	Aluno mais novo	4	26,7%	1	12,5%
	Aluno mais velho	9	60,0%	7	87,5%
Sexo	Aluno mais novo / velho	2	13,3%	0	0,0%
	Rapaz	14	56,0%	13	65,0%
	Rapariga	7	28,0%	5	25,0%
Turma	Rapaz e rapariga	4	16,0%	2	10,0%
	Aluno da tua turma	28	96,6%	13	56,5%
Grupo	Aluno de outra turma	0	0,0%	10	43,5%
	Aluno da tua turma e/ou de outra turma	1	3,4%	0	0,0%
	De alunos da tua turma	3	50,0%	3	27,3%
	De alunos de outras turmas	3	50,0%	8	72,7%

Analisado o perfil dos agressores por sexo (quadro n.º 147), constatamos que, para os inquiridos do sexo feminino, os autores das ofensas foram num número significativo de situações um aluno mais velho (71,4%) do sexo masculino (59,1%) e a frequentar a mesma turma (87,0%). Em 31,8% das situações, as agressões foram da autoria de uma colega.

Para os rapazes, o retrato do ofensor assemelha-se ao anteriormente apresentado. Contudo, as percentagens apresentam valores superiores para o número de agressões praticadas por um aluno mais novo (25,0%), por uma rapariga (21,7%) ou rapaz e rapariga (17,4%) ou ainda por um colega de outra turma (24,1%).

Quadro n.º 147 Perfil do(s) agressor(es) de acordo com o sexo dos sujeitos

		Feminino		Masculino	
		N	%	N	%
Idade	Aluno mais novo	1	14,3%	4	25,0%
	Aluno mais velho	5	71,4%	11	68,8%
Sexo	Aluno mais novo / velho	1	14,3%	1	6,3%
	Rapaz	13	59,1%	14	60,9%
	Rapariga	7	31,8%	5	21,7%
Turma	Rapaz e rapariga	2	9,1%	4	17,4%
	Aluno da tua turma	20	87,0%	21	72,4%
Grupo	Aluno de outra turma	3	13,0%	7	24,1%
	Aluno da tua turma e/ou de outra turma	0	0,0%	1	3,4%
	De alunos da tua turma	2	33,3%	4	36,4%
	De alunos de outras turmas	4	66,7%	7	63,6%

1.9. Postura dos sujeitos vitimados perante as agressões

O quadro n.º 148 fornece-nos a informação relativamente à(s) pessoa(s) a quem os jovens objeto de uma das agressões mencionadas no ponto n.º 29 do nosso questionário terão reportado/partilhado o sucedido. Perto de metade dos alunos (44,6%) admitiu *não ter* efetivamente *relatado o sucedido* a uma terceira pessoa. No entanto, para os sujeitos que optaram por fazê-lo, 42,6% optou por fazê-lo *a um colega* ou, em 29,7% dos casos, *a um familiar* (caso dos pais com 23,8% ou dos irmãos com 5,9%). Apenas uma percentagem muito reduzida de jovens referiu ter participado a agressão *a um adulto da escola* – um funcionário (5,0%), o respetivo diretor de turma (4,0%), um professor (3,0%) e, por fim, a direção (1,0%).

Quadro n.º 148 Sujeitos a quem os alunos comunicaram as agressões de que foram alvo

	N	%	Percentagem por opção
A ninguém	45	34,1	44,6%
A um colega	43	32,6	42,6%
Aos teus pais	24	18,2	23,8%
Aos teus irmãos	6	4,5	5,9%
A um funcionário	5	3,8	5,0%
A um professor	3	2,3	3,0%
Ao teu diretor de turma	4	3,0	4,0%
À direcção da escola	1	0,8	1,0%
A outra pessoa	1	0,8	1,0%
Total	132	100,0	130,7%

Analizados os dados neste particular por ano de escolaridade e por género (quadro n.º 149), verificamos que, por exemplo, a percentagem de rapazes que não partilhou com uma terceira pessoa as agressões de que foram alvo (ronda os 42,9% para os alunos do 7.º ano e 66,7% para os do 10.º, respetivamente). No que diz respeito aos jovens que deram a conhecer essas ofensas, destacamos os 57,7% de raparigas do 7.º ano e 52,9% do 10.º que contou o sucedido a um(a) colega; 23,0% das alunas mais novas que relatou a agressão a um adulto da escola; 28,6% dos alunos mais novos que o fez aos pais; e ainda 47,1% das alunas do 10.º ano que admitiu reportar a agressão aos pais.

Quadro n.º 149

Sujeitos, por ano de escolaridade e género, a quem os alunos comunicaram as agressões de que foram alvo

	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ninguém	7	26,9	12	42,9	6	35,3	20	66,7
Colega	15	57,7	9	32,1	9	52,9	10	33,3
Pais	4	15,4	8	28,6	8	47,1	4	13,3
Irmãos	3	11,5	1	3,6	2	11,8	0	0,0
Funcionário	3	11,5	2	7,1	0	0,0	0	0,0
Professor	2	7,7	0	0,0	0	0,0	1	3,3
Diretor de turma	1	3,8	1	3,6	1	5,9	1	3,3
Direção	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	3,3
Outro	1	3,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0

1.10. Atitude dos inquiridos enquanto testemunhas das agressões

Questionados sobre o modo como usualmente reagem perante uma agressão que presenciam (quadro n.º 150), refira-se que aproximadamente 23,2% dos inquiridos informou *nunca ter presenciado* uma situação do género envolvendo outros alunos. Outros 26,8% das respostas apontam para a adoção de uma atitude passiva nessas circunstâncias (traduzidas no *nada fazer, virar as costas* ou *limitar-se a assistir*).

82,1% das respostas múltiplas assinaladas apontam, no entanto, para uma postura proativa ou positivamente reativa das testemunhas no sentido de prestarem apoio (ou, pelo menos, tentarem) o(s) visado(s), sendo que 25,8% afirmou *tentar socorrer* o aluno agredido, 26,3% *procurou a ajuda de um adulto* e 30,0% *tentou mesmo separar* os colegas diretamente envolvidos nas contendas.

Refira-se, por fim, que nenhum aluno assumiu, pelo menos de forma explícita, ter patrocinado abertamente os atos praticados por um colega agressor.

Quadro n.º 150 Reação dos sujeitos face à observação de uma agressão

	N	%	Percentagem por opção
Nunca aconteceu	44	17,4%	23,2%
Nada	17	6,7%	8,9%
Viro as costas	14	5,5%	7,4%
Limito-me a assistir	20	7,9%	10,5%
Tento socorrer o aluno agredido	49	19,4%	25,8%
Procuo a ajuda de um adulto	50	19,8%	26,3%
Tento separá-los	57	22,5%	30,0%
Apoio o agressor	0	0,0%	0,0%
Outra situação	2	0,8%	1,1%
Total	253	100,0%	133,2%

O quadro n.º 151 analisa a reação dos jovens perante as agressões testemunhadas na perspetiva do género. Uma maior percentagem de alunos do sexo masculino assinalou adotar uma atitude passiva contrariamente ao que parece suceder com as alunas que procuraram com maior frequência o apoio de um adulto da escola (38,5% contra 15,2% dos rapazes, respetivamente). Uma percentagem aproximada de respondentes de ambos os sexos referiu tentar procurar pôr fim à contenda separando as partes em conflito.

Quadro n.º 151 Reação dos sujeitos, por género, face à observação de uma agressão

	Feminino		Masculino	
	N	%	N	%
Nunca aconteceu	27	29,7%	17	17,2%
Nada	5	5,5%	12	12,1%
Viro as costas	6	6,6%	8	8,1%
Limito-me a assistir	4	4,4%	16	16,2%
Tento socorrer o aluno agredido	26	28,6%	23	23,2%
Procuo a ajuda de um adulto	35	38,5%	15	15,2%
Tento separá-los	27	29,7%	30	30,3%
Apoio o agressor	0	0,0%	0	0,0%
Outra situação	0	0,0%	2	2,0%

No que concerne a idade/nível de ensino dos respondentes (quadro n.º 152), as alunas mais novas aparentam ter adotado uma postura mais ativa para prestar auxílio ao(s) colega(s) vitimado(s) – 25,0% *tentou socorrer* o aluno agredido, 47,5% *procurou a ajuda de um adulto* e 37,5% *tentou separar* os colegas. As do 10.º ano parecem igualmente adotar e uma atitude de maior defesa da vítima.

Os alunos do mesmo nível de ensino, pelo contrário, sugerem ser os que adotaram uma postura/atitude de maior passividade, apresentando de longe os valores mais elevados (21,9%) para os sujeitos que se limitam a assistir às agressões.

Quadro n.º 152

Reação dos sujeitos, por ano de escolaridade e por género, face à observação de uma agressão

	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nunca aconteceu	11	27,5%	10	28,6%	16	31,4%	7	10,9%
Nada	0	0,0%	4	11,4%	5	9,8%	8	12,5%
Viro as costas	2	5,0%	2	5,7%	4	7,8%	6	9,4%
Limito-me a assistir	3	7,5%	2	5,7%	1	2,0%	14	21,9%
Tento socorrer o aluno agredido	10	25,0%	8	22,9%	16	31,4%	15	23,4%
Procuro a ajuda de um adulto	19	47,5%	10	28,6%	16	31,4%	5	7,8%
Tento separá-los	15	37,5%	10	28,6%	12	23,5%	20	31,3%
Apoio o agressor	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Outra situação	0	0,0%	1	2,9%	0	0,0%	1	1,6%

1.11. Locais da escola onde ocorreram as agressões

Relativamente aos locais da escola onde os alunos sofreram as agressões (quadro n.º 153), 23,0% dos inquiridos apontou o espaço da sala de aula e a entrada do bloco, 21,6% os corredores, 17,6% os campos de jogos (espaços onde existe maior contato físico), 10,8% os balneários e 8,1% as casas de banho. 18,9% dos alunos apontaram o exterior da escola e ainda 12,2% a zona da entrada. Apenas 4,1% dos jovens referiu o recreio.

Quadro n.º 153 Locais da escola onde os sujeitos foram alvo das agressões

	N	%	Percentagem por opção
Sala de aula	17	14,2%	23,0%
Corredores	16	13,3%	21,6%
Bufete	1	0,8%	1,4%
Casa de banho	6	5,0%	8,1%
Balneário	8	6,7%	10,8%
Entrada do bloco	17	14,2%	23,0%
Campo de jogos	13	10,8%	17,6%
Atrás de um edifício	8	6,7%	10,8%
Entrada da escola	9	7,5%	12,2%
Junto aos cacifos	5	4,2%	6,8%
Refeitório	3	2,5%	4,1%
Recreio	3	2,5%	4,1%
Fora da escola	14	11,7%	18,9%
Total	120	100,0%	162,2%

Analisados os dados atendendo mais uma vez ao género e ao ano de escolaridade frequentado pelos adolescentes (quadro n.º 154), verificamos que para os jovens do sexo masculino o espaço da sala de aula (28,6% para o 7.º ano e 29,2% para o 10.º, respetivamente), os corredores (33,3% e 12,5%) e os balneários (23,8% e 12,5%) afiguram-se como sendo as zonas da escola que oferecem maior perigosidade.

Para os alunos mais novos de ambos os sexos, destacam-se novamente os corredores (25,0% para as raparigas e 33,3% para os rapazes), seguindo-se a entrada do bloco/edifício onde decorrem as atividades letivas (31,3% e 33,3%) e, em terceiro lugar, o campo de jogos (18,8% e

19,0%). Os mais velhos apontam, neste particular, a entrada da escola (23,1% das raparigas e 16,7% dos rapazes), a sala de aula (15,4% e 29,2%) e sobretudo as áreas exteriores ao estabelecimento de ensino (23,1% e 41,7%).

Quadro n.º 154

Locais da escola onde os sujeitos, por ano de escolaridade e género, foram alvo das agressões

	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sala de aula	2	12,5%	6	28,6%	2	15,4%	7	29,2%
Corredores	4	25,0%	7	33,3%	2	15,4%	3	12,5%
Bufete	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,2%
Casa de banho	1	6,3%	4	19,0%	0	0,0%	1	4,2%
Balneário	0	0,0%	5	23,8%	0	0,0%	3	12,5%
Entrada do bloco	5	31,3%	7	33,3%	4	30,8%	1	4,2%
Campo de jogos	3	18,8%	4	19,0%	3	23,1%	3	12,5%
Atrás de um edifício	0	0,0%	6	28,6%	1	7,7%	1	4,2%
Entrada da escola	0	0,0%	2	9,5%	3	23,1%	4	16,7%
Junto aos cacifos	2	12,5%	2	9,5%	1	7,7%	0	0,0%
Refeitório	0	0,0%	2	9,5%	0	0,0%	1	4,2%
Recreio	2	12,5%	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%
Fora da escola	1	6,3%	0	0,0%	3	23,1%	10	41,7%

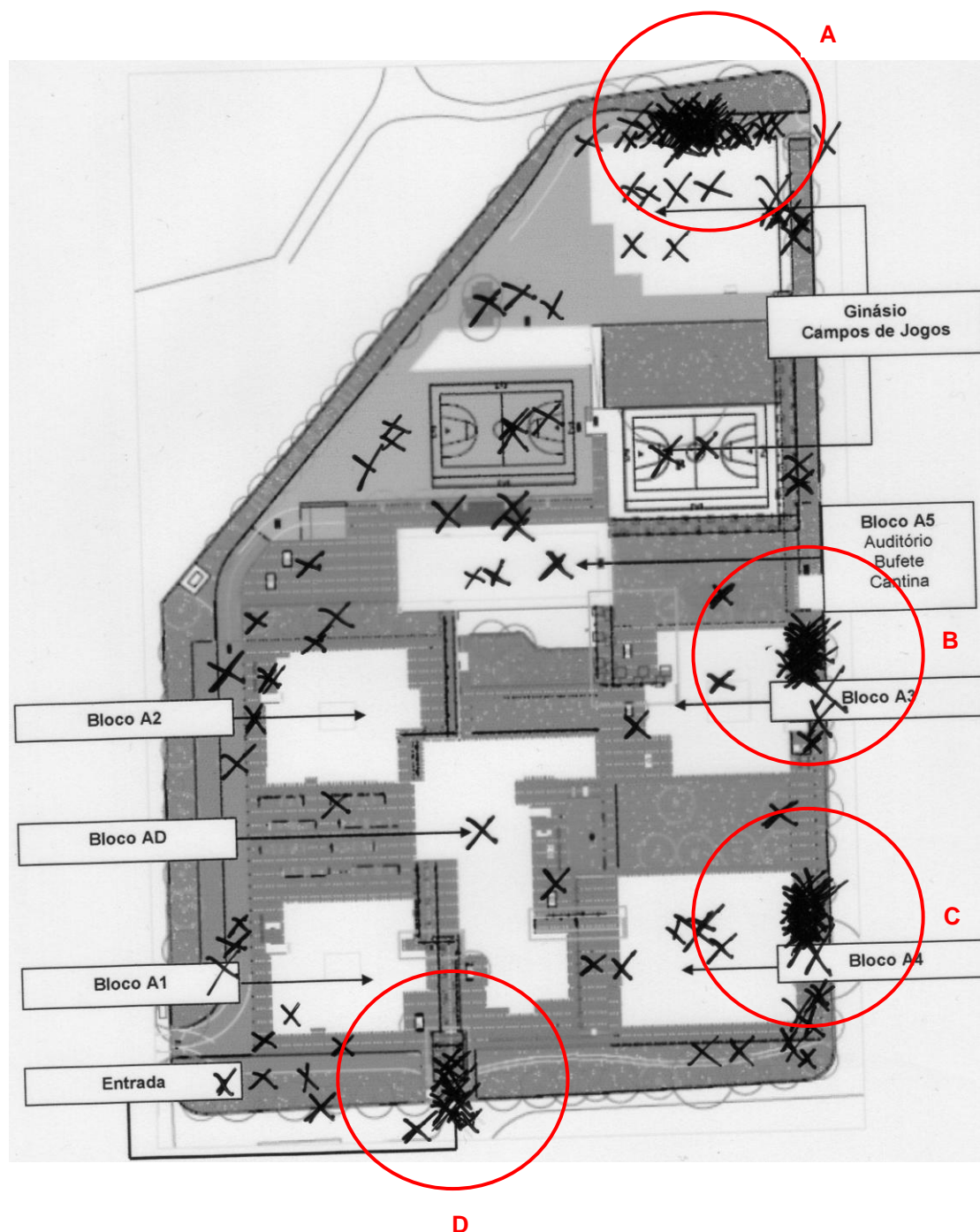
No último exercício do nosso questionário procurámos, como explicámos no ponto 5.4. do capítulo 6, apresentar aos nossos inquiridos uma planta do recinto escolar e solicitámos que os mesmos assinalassem com um “X” os três locais que percecionassem como sendo os mais “perigosos”, mais problemáticos, ou até, aqueles que no dia-a-dia seriam evitados pela maior parte dos alunos como resultado de serem os mais problemáticos. Como tivemos, igualmente, oportunidade de sublinhar anteriormente, considerámos que este exercício foi muito interessante tendo em conta a sua simplicidade e a pertinência dos resultados que conseguimos atingir por via da sua aplicação. Recorrendo a um acetato, conseguimos recalcar as zonas assinaladas pelos nossos respondentes.

No caso dos alunos a frequentar o 7.º ano (figura n.º 14), verificámos a existência de quatro zonas indicadas como sendo as mais sensíveis – espaços assinalados como “A”, “B” e “C” por

serem áreas da escola menos frequentadas e de menor visibilidade, afastadas dos olhares mais atentos dos adultos. Outra zona apontada pelos alunos – “D” – diz respeito à entrada da escola, naturalmente caracterizada pelo maior fluxo de sujeitos em determinados momentos do dia.

Figura n.º 14

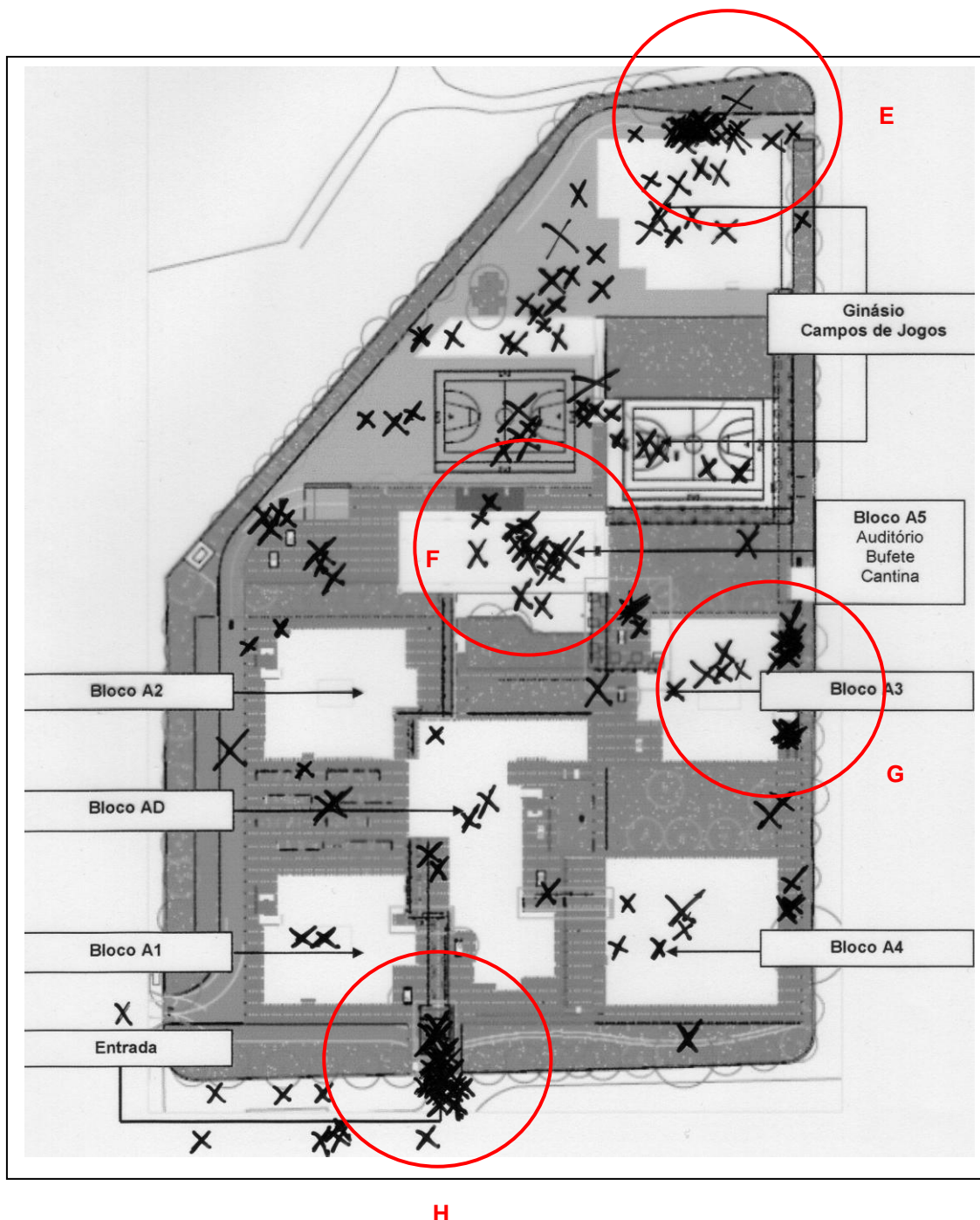
Locais da escola percebidos como sendo os mais perigosos por parte dos alunos do 7.º ano



Este espaço – “H” parece ser o mais propício a situações de conflitualidade no caso dos alunos do 10.º ano (figura n.º 15), que assinalam igualmente o interior do edifício onde se encontra o bufete e o refeitório – “F” – e ainda os espaços “E” e “G” (anteriormente assinalados pelos mais novos) como pontos de referência a este propósito.

Figura n.º 15

Locais da escola percebidos como sendo os mais perigosos por parte dos alunos do 10.º ano



2. Apresentação dos resultados decorrentes da aplicação da 2.^a parte do questionário (aplicado 1.^a quinzena de janeiro de 2011)

2.1. Objetivos e amostragem

Como mencionámos no capítulo anterior, decidimos proceder a uma aplicação de uma segunda parte do questionário (não prevista inicialmente) em janeiro de 2011 e que viria a incidir especificamente sobre o uso das TIC por parte dos alunos. Dado o crescente interesse suscitado pela temática das agressões associadas às TIC (sobretudo por parte do grupo dos docentes), procurámos conhecer um pouco melhor algumas das rotinas dos jovens no que diz respeito ao uso dos computadores, dos telemóveis e naturalmente à Internet.

Participaram nesta fase do nosso trabalho os alunos das mesmas turmas que preencheram a primeira parte do inquérito em novembro de 2010, verificando-se, no entanto, uma ligeira oscilação no número total de sujeitos (192 em janeiro contra os 190 em novembro) facto que se explica por motivos de ordem administrativa (alunos que faltaram no primeiro momento, transferências de turma ocorridas até ao final do ano civil ou ainda novas matrículas efetuadas até 31 de dezembro).

2.2. Utilização de computadores e Internet

O quadro n.º 104 previamente analisado na parte inicial do capítulo revelou que para a quase totalidade dos jovens inquiridos (98,4%) existia pelo menos um computador em casa e que em 92,6% dos casos essas máquinas teriam igualmente acesso à Internet.

Questionados agora sobre o tipo de computador possuído, 91,7% dos alunos indicou possuir um computador portátil (quadro n.º 155), condição que facilita a sua uso / mobilidade, e por conseguinte o acesso à Internet, em diversos locais da habitação.

Quadro n.º 155 Tipo de computador possuído pelos alunos

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem acumulada
Fixo	16	8,3	8,3
Portátil	72	37,5	45,8
Fixo e portátil	104	54,2	100,0
Total	192	100,0%	

A maior parte dos sujeitos (66,7%) indica utilizar o computador no próprio quarto (quadro n.º 156). Segue-se o seu uso num espaço comum da habitação como a sala de estar (46,9% das respostas assinaladas) ou o escritório/a sala de trabalho (37,5%). Uma minoria fá-lo em espaços privados de outros elementos da família – quarto de um irmão (6,3%) ou dos pais (3,6%).

Quadro n.º 156 Local da casa onde os sujeitos utilizam o computador

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem por opção
No meu quarto	128	41,4%	66,7%
No quarto de um irmão	12	3,9%	6,3%
Na sala de estar	90	29,1%	46,9%
No quarto dos meus pais	7	2,3%	3,6%
No escritório / sala de trabalho	72	23,3%	37,5%
Total	192	100,0%	160,9%

Para além do acesso à Internet no próprio lar (97,4%), 28,6% dos alunos indicou recorrer igualmente a esta ferramenta na escola (quadro n.º 157) e outros 22,4% fazem-no em casa de um amigo ou familiar.

Quadro n.º 157 Local onde os alunos acedem à Internet

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem por opção
Nenhum, não utilizo a internet	0	0%	0%
Em casa	187	58,3%	97,4%
Na escola	55	17,1%	28,6%
Em casa de um amigo / familiar	43	13,4%	22,4%
Via telemóvel	27	8,4%	14,1%
Noutro sítio	9	2,8%	4,7%
Total	192	100%	167,2%

Assinale-se ainda o número significativo de sujeitos que já acede com alguma regularidade à Internet através do próprio telemóvel, registando-se, neste particular, uma ligeira predominância para os jovens que frequentam o 10.º ano – 16,1% contra 10,8% do 7.º (quadro n.º 158).

Quadro n.º 158 Número de alunos que acede à Internet utilizando o telemóvel

	Ano de Escolaridade			
	7.º		10.º	
	N	%	N	%
Não	66	89,2%	99	83,9%
Sim	8	10,8%	19	16,1%
Total	74	100%	118	100%

Vimos anteriormente que a principal funcionalidade da Internet para os jovens versava a interação social. Nas *salas de conversação virtuais*, a maior parte dos inquiridos (87,5%) admitiu comunicar com colegas da escola que frequenta (quadro n.º 159). 12,5%, por sua vez, interage com sujeitos que conheceu nestes espaços, dados muito coincidentes com aqueles que surgem no estudo *Risk and safety on the internet: The perspective of European children* no âmbito do projeto *EU Kids Online* realizado por Livingstone *et al.* (2011: 42).

Quadro n.º 159 Pessoas com quem os sujeitos comunicam mais nas salas de conversação virtuais

	N.º de alunos	Percentagem
Com amigos da escola	168	87,5%
Com pessoas que conheceste em <i>chats</i>	24	12,5%
Total	192	100%

Aproximadamente um quinto dos alunos (20,3%) admitiu adotar outra identidade que não a sua nas salas de conversação, ou seja 14,6% referiu fingir ser outra pessoa em algumas ocasiões; e 5,7% inventa sempre outras personagens (quadro n.º 160).

Quadro n.º 160 Identidade assumida pelos sujeitos nas salas de conversação

	N.º de alunos	Percentagem
Mostro-me sempre como sou	153	79,7%
Às vezes finjo	28	14,6%
Finjo sempre	11	5,7%
Total	192	100%

Analisada esta questão tendo em conta o género dos respondentes (quadros n.º 161 e n.º 162), verificamos que os rapazes dissimulam com maior recorrência a sua identidade – 24,0% (28,6% no 7.º ano; 21,5% no 10.º) contra 16,3% das raparigas (12,9% e 18,9%, respetivamente).

Quadro n.º 161 Identidade assumida pelos sujeitos nas salas de conversação por género

	Género			
	Masculino		Feminino	
	N	%	N	%
Mostro-me sempre como sou	76	76,0%	77	83,7%
Às vezes finjo	16	16,0%	12	13,0%
Finjo sempre	8	8,0%	3	3,3%
Total	100	100%	92	100%

Quadro n.º 162 Identidade assumida pelos sujeitos nas salas de conversação por ano de escolaridade e género

	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Mostro-me sempre como sou	25	71,4%	34	87,2%	51	78,5%	43	81,1%
Às vezes finjo	7	20,0%	4	10,3%	9	13,8%	8	15,1%
Finjo sempre	3	8,6%	1	2,6%	5	7,7%	2	3,8%

O quadro n.º 163 permite verificar que 93,2% dos inquiridos confirma que acede usualmente à Internet sozinho, sem, portanto, a presença / o acompanhamento de uma terceira pessoa ao passo que 66,7% navega na companhia de um ou mais amigos. 45,3%, por sua vez, admitiu fazê-lo na companhia de um dos progenitores (26,0% com a mãe e 19,3% com o pai) e 34,9% com um dos irmãos.

Quadro n.º 163 Pessoas com quem os sujeitos acedem à Internet

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem por opção
Sozinho	179	35,7%	93,2%
Com um(a) amigo(a)	72	14,3%	37,5%
Com vários amigo(a)s	56	11,2%	29,2%
Com um irmão / irmã	67	13,3%	34,9%
Com o meu pai	37	7,4%	19,3%
Com a minha mãe	50	10,0%	26,0%
Com o / a meu / minha namorado(a)	23	4,6%	12,0%
Com outras pessoas	18	3,6%	9,4%
Total	502	100%	261,5%

Questionados sobre qual o elemento do seu agregado familiar com competências mais desenvolvidas no uso da Internet (quadro n.º 164), uma percentagem esmagadora de jovens (71,9%) apontou para si próprio, seguindo-se um irmão (28,6%), o pai (24,5%) e a mãe (10,4%).

Quadro n.º 164 Elemento do agregado familiar dos sujeitos com mais competências no uso da Internet

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem por opção
Eu	138	52,1%	71,9%
Os meus irmãos / irmãs	55	20,8%	28,6%
O meu pai	47	17,7%	24,5%
A minha mãe	20	7,5%	10,4%
Outras pessoas	5	1,9%	2,6%
Total	265	100%	138,0%

Analisada a questão por ano de escolaridade e género dos respondentes (quadro n.º 165), os alunos mais velhos (de ambos os sexos) referem ser eles que possuem mais conhecimentos de Internet. No grupo dos inquiridos do 7.º ano, subsiste uma percentagem maior de sujeitos que aponta um dos progenitores como mais conhecedor da utilização desta ferramenta. Igual tendência pode ser verificada nesta faixa etária relativamente aos irmãos.

Quadro n.º 165

Elemento do agregado familiar dos sujeitos com mais competências no uso da Internet por ano de escolaridade e por género

		Ano de Escolaridade							
		7.º				10.º			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Eu	Não	14	40,0%	18	46,2%	13	20,0%	9	17,0%
	Sim	21	60,0%	21	53,8%	52	80,0%	44	83,0%
Os meus irmãos / irmãs	Não	17	48,6%	25	64,1%	53	81,5%	42	79,2%
	Sim	18	51,4%	14	35,9%	12	18,5%	11	20,8%
O meu pai	Não	21	60,0%	29	74,4%	54	83,1%	41	77,4%
	Sim	14	40,0%	10	25,6%	11	16,9%	12	22,6%
A minha mãe	Não	28	80,0%	31	79,5%	61	93,8%	52	98,1%
	Sim	7	20,0%	8	20,5%	4	6,2%	1	1,9%

Relativamente à frequência com que regularmente utilizam a Internet (quadro n.º 166), constatámos que 53,6% da nossa amostra total referiu aceder à *web* todos os dias. 25,5% mencionou fazê-lo 3 a 4 vezes por semana, 17,7% uma ou duas vezes em idêntico período e apenas 3,2% de forma menos regular - *pele menos uma vez por mês*.

Quadro n.º 166

Frequência de utilização da Internet

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem acumulada
Todos os dias	103	53,6%	53,6%
1 ou 2 vezes por semana	34	17,7%	71,3%
3 a 4 vezes por semana	49	25,5%	96,8%
Pelo menos uma vez por mês	6	3,2%	100%
Total	192	100%	

O quadro n.º 167 mostra que o grupo dos alunos do 10.º ano utiliza a Internet com maior frequência e, por outro lado, que os rapazes, em qualquer um dos níveis de ensino, o faz muito mais do que as raparigas.

Quadro n.º 167 Frequência de utilização da Internet por ano de escolaridade e por género

	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Todos os dias	23	65,7%	9	23,1%	49	75,4%	22	41,5%
1 ou 2 vezes por semana	2	5,7%	16	41,0%	3	4,6%	13	24,5%
3 a 4 vezes por semana	7	20,0%	12	30,8%	13	20,0%	17	32,1%
Pelo menos uma vez por mês	3	8,6%	2	5,1%	0	0%	1	1,9%

Questionámos igualmente os jovens sobre o tempo diário despendido em frente ao computador/na Internet nos dias úteis (quadro n.º 168). Cerca de um quarto dos sujeitos (23,2%) admitiu uma utilização quotidiana inferior a uma hora; quase um terço dos sujeitos (32,0%), por sua vez, mencionou estar ligado à Internet *entre 1 a 3 horas*; 20,1% confessou fazê-lo por um período *superior a 3 horas* (sendo que 10,3% fá-lo *mais de 5 horas* por dia).

Quadro n.º 168 Tempo diário despendido pelos sujeitos no computador e no acesso à Internet durante a semana (dias úteis)

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem acumulada
Não utilizo	14	7,3%	7,3%
30 minutos ou menos	21	10,9%	18,2%
1 hora	24	12,5%	30,7%
Entre 1 e 2 horas	38	19,8%	50,5%
Entre 2 e 3 horas	24	12,5%	63,0%
Entre 3 e 4 horas	7	3,7%	66,7%
Entre 4 e 5 horas	12	6,2%	72,9%
5 ou mais horas	20	10,4%	83,3%
Não sei	32	16,7%	100%
Total	192	100%	

Colocada a mesma pergunta, mas especificamente no tocante ao período do fim-de-semana (quadro n.º 169), confirmámos que o *consumo* de horas neste particular atinge valores superiores nos dois dias em causa: apenas 14,9% refere uma utilização inferior a uma hora e 32,0% entre 1 a 3 horas. 35,6% dos alunos indicou passar mais de 3 horas em frente ao computador (e destes, 16,5%

fá-lo mais de 5 horas por dia) o que representa um aumento significativo relativamente ao que sucede durante a semana.

Refira-se, ainda neste ponto, a percentagem de sujeitos que indicou não saber efetivamente o tempo gasto em ambas os contextos (quadros n.º 169 e n.º 170). As percentagens apuradas (16,7% e 14,4%, respetivamente) podem, por um lado, decorrer de uma utilização esporádica da rede; por outro lado, e novamente de acordo com Livingstone *et al.* (2011: 26) pode dever-se ao facto de os jovens perderem, de algum modo, a noção do tempo despendido em frente ao PC e não conseguirem, por esta razão, contabilizar com rigor o número de minutos ou horas entretanto decorridas; finalmente, atente-se no facto de muitos jovens concretizarem diversas tarefas em simultâneo (*multitasking*) – utilização do computador, da televisão, do telemóvel – dificultando assim a sua perceção relativamente ao tempo dedicado a cada atividade.

Quadro n.º 169

Tempo diário despendido pelos sujeitos no computador e no acesso à Internet durante o fim-de-semana

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem acumulada
Não utilizo	4	2,1%	2,1%
30 minutos ou menos	13	6,7%	8,9%
1 hora	16	8,2%	17,2%
Entre 1 e 2 horas	37	19,1%	36,5%
Entre 2 e 3 horas	25	12,9%	49,5%
Entre 3 e 4 horas	20	10,3%	59,9%
Entre 4 e 5 horas	17	8,8%	68,8%
5 ou mais horas	32	16,5%	85,4%
Não sei	28	14,4%	100%
Total	192	100%	

Procurámos também saber qual o momento do dia em que os inquiridos navegam mais (quadro n.º 170). 10,4% dos jovens referiu utilizar a Internet durante qualquer parte do dia. Contudo, o período do dia predileto para o fazer decorre aparentemente entre as 20 e 22 horas (perto de metade dos inquiridos - 45,3%), seguindo-se o da tarde que se estende até às 20 horas (com 30,2% de respostas assinaladas). Um grupo reduzido de alunos (5,2%) fá-lo depois da meia-noite (2 alunos inclusive para além das 2 horas da manhã).

Quadro n.º 170 Parte do dia em que os sujeitos acedem à Internet

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem por opção
De manhã	5	2,3%	2,6%
De tarde até às 20 horas	58	26,2%	30,2%
Das 20 às 22 horas	87	39,4%	45,3%
Das 22 horas à meia-noite	37	16,7%	19,3%
Da meia-noite às 2h da manhã	8	3,6%	4,2%
A partir das 2h da manhã	2	0,9%	1,0%
Todo o dia	20	9,0%	10,4%
Não utilizo a internet	4	1,8%	2,1%
Total	221	100,0%	115,1%

O quadro n.º 171 mostra, por sua vez, que sensivelmente metade dos respondentes (51,6%) confessou conhecer um(a) amigo(a) que considerado por eles totalmente agarrado à Internet.

Quadro n.º 171

Número / percentagem de alunos conhecedores de um(a) amigo(a) viciado na Internet

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem acumulada
Sim	99	51,6%	51,6%
Não	70	36,4%	88,0%
Não sabe/não responde	23	12,0%	100%
Total	192	100%	

Os rapazes parecem ser o grupo mais conhecedor de uma terceira pessoa aparentemente viciada na Internet, sendo que igual tendência se verifica de forma mais vincada junto dos alunos mais novos (quadro n.º 172).

Quadro n.º 172

Número / percentagem de alunos conhecedores de um(a) amigo(a) viciado na Internet por ano de escolaridade e por género

	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	24	68,6%	18	46,2%	35	53,8%	22	41,5%
Não	5	14,3%	19	48,7%	21	32,3%	25	47,2%
Não sabe / não responde	6	17,1%	2	5,1%	9	13,8%	6	11,3%

2.3. Uso dado aos telemóveis pelos sujeitos

77,0% dos jovens utiliza o telemóvel para comunicar preferencialmente com amigos (quadro n.º 173), seguindo-se os que o fazem com as respetivas mães (51,3%) e pais (32,5%) - perto de um quarto dos sujeitos (23,6%) fá-lo com o(a)s namorado(a)s

Quadro n.º 173

Pessoas com os sujeitos comunicam por telemóvel

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem por opção
Com a minha mãe	98	22,8%	51,3%
Com o meu pai	62	14,5%	32,5%
Com os meus irmãos / irmãs	37	8,6%	19,4%
Com outros familiares	30	7,0%	15,7%
Com os amigos/as	147	34,3%	77,0%
Com o meu namorado	45	10,5%	23,6%
Com outras pessoas	7	1,6%	3,7%
Não sei / não respondo	3	0,7%	1,6%
Total	429	100%	224,6%

O quadro n.º 174 revela que 80,7% (155) dos alunos admite ter recebido chamadas ou SMS mesmo depois de estarem deitados. Um quarto dos jovens referiu que tal sucede com alguma regularidade (*‘muitas vezes’*) e, em 55,7% dos casos, o mesmo acontece, embora de forma intermitente (*‘às vezes’*). Apenas 19,3% dos inquiridos admite *nunca* receber chamadas ou SMS nestas circunstâncias

Quadro n.º 174

Número / percentagem de sujeitos que admite receber SMS depois de estarem deitados

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem acumulada
Sim, às vezes	107	55,7%	55,7%
Sim, muitas vezes	48	25,0%	80,7%
Não, nunca	37	19,3%	100%
Total	192	100%	

Os alunos mais velhos representam o grupo que recebe com maior frequência chamadas ou SMS depois de estarem deitados (quadro n.º 175), sendo que globalmente para as raparigas do 10.º ano, esta situação acontece com maior frequência

Quadro n.º 175

Número / percentagem de sujeitos que admite receber SMS depois de estarem deitados por ano de escolaridade e por género

	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim, às vezes	19	54,3%	19	48,7%	41	63,1%	28	52,8%
Sim, muitas vezes	4	11,4%	5	12,8%	18	27,7%	21	39,6%
Não, nunca	12	34,3%	15	38,5%	6	9,2%	4	7,5%

24,0% dos alunos inquiridos indicou enviar até 10 SMS por dia (quadro n.º 176). 28,6% envia com regularidade mais do que 100 mensagens escritas diárias, sendo que no caso de 15,1% esse número ultrapassa as impressionantes 200.

Quadro n.º 176 Número de SMS enviados pelos alunos diariamente

	N.º de alunos	Percentagem	Percentagem acumulada
Menos de 10	46	24,0%	24,0%
Entre 10 e 25	35	18,2%	42,2%
Entre 26 e 50	25	13,2%	55,2%
Entre 50 e 100	31	16,2%	71,4%
Entre 100 e 200	26	13,5%	84,9%
Mais de 200	29	15,1%	100%
Total	192	100%	

Finalmente, atente-se no quadro n.º 177 que mostra que os alunos mais novos representam o grupo de jovens que envia com maior regularidade o menor número de mensagens (menos de 10). As raparigas do 7.ºano, por seu turno, sobressaem ligeiramente no envio de entre 100 e 200 SMS (17,9%), o mesmo acontece com contacto os rapazes do 10.º ano (24,6%) para as mensagens em número superior a 200.

Quadro n.º 177 Número de SMS enviados pelos alunos diariamente por ano de escolaridade e por género

	Ano de Escolaridade							
	7.º				10.º			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Menos de 10	13	37,1%	19	48,7%	6	9,2%	8	15,1%
Entre 10 e 25	7	20,0%	3	7,7%	13	20,0%	12	22,6%
Entre 26 e 50	6	17,1%	2	5,1%	11	16,9%	6	11,3%
Entre 50 e 100	5	14,3%	4	10,3%	8	12,3%	14	26,4%
Entre 100 e 200	1	2,9%	7	17,9%	11	16,9%	7	13,2%
Mais de 200	3	8,6%	4	10,3%	16	24,6%	6	11,3%

Capítulo 8

Das conclusões

Chegados à derradeira etapa de esta nossa longa caminhada, somos por vezes tentados a considerar que, no ponto inicial da imprevisível jornada, poderíamos ter naturalmente optado por outro trilho. Mantemos, no entanto, a humilde mas plena convicção de que as opções que tomámos inicialmente foram genuínas e acertadas.

Os nossos primeiros passos (capítulo 1) serviram para comprovar o carácter universal da problemática do *bullying* em meio escolar, que desde os anos 80 do século passado tem sido objeto de estudo intenso em todo o mundo e declaradamente revelador da grande preocupação sentida pelos decisores políticos, investigadores, gestores escolares, docentes e respetivas comunidades educativas.

Por outro lado, procurámos destacar a vertente ética e moral em torno da questão, na medida em que a problemática do *bullying* – para além de corromper a vida e a imagem das próprias instituições escolares – viola as mais elementares regras de convivialidade social e nega o pleno usufruto de direitos legais, democráticos e constitucionais básicos por parte de crianças ou jovens.

Torna-se, por isso, premente compreender as dinâmicas do fenómeno para melhor conseguirmos agir. Esta preocupação reside, por outro lado, na análise e na compreensão dos diversos fatores que (comummente conjugados) complexificam o fenómeno e potenciam o seu aparecimento – relembremos aqui as causas de ordem individual, familiar, relacional, escolar e sociocultural – e que pressupõe a indispensabilidade de serem implementadas medidas circunscritas e complementares.

Referenciámos igualmente os diversos tipos de *bullying* assim como as dificuldades suscitadas no combate às formas mais complexas, associação a determinadas formas de agressão e a públicos concretos (tendo em consideração variáveis como a idade e o género dos sujeitos).

Manifestámos, por fim, a preocupação geral sentida nos dias de hoje relativamente aos impactos causados pelas novas formas e contextos de agressão emergidos nos últimos anos, consideradas por alguns como tratando-se do lado sombrio do fenómeno. Tem sido efetivamente crescente o destaque atribuído às agressões perpetradas com recurso às inúmeras TIC e aos constrangimentos erguidos em torno da abordagem a este fenómeno por questões associadas: desde logo, à rapidez e à incrível portabilidade dos meios tecnológicos utilizados; em segundo lugar, à rápida democratização da Internet a que assistimos na última década; por outro lado, ao anonimato

por trás do qual se escudam os sujeitos agressores; ou ainda, por questões relativas à assunção da responsabilidade moral e legal das ofensas (sendo que a invisibilidade e volatilidade das *fronteiras* levanta questões do foro jurídico). Estes embaraços reforçam cada vez mais a necessidade de serem desenvolvidos esforços partilhados e complementares por parte de decisores políticos, de escolas e de famílias para mitigar a sua ocorrência.

No capítulo seguinte, e ainda na esfera da tentativa de compreensão da problemática e das suas dinâmicas, privilegiámos a referência mais ou menos detalhada aos sujeitos direta e indiretamente envolvidos no fenómeno (vítimas, agressores, testemunhas e demais agentes).

O perfil identificado para as vítimas e para os seus agressores indicia que, apesar de existirem alguns traços comuns de pendor físico, psicológico e atitudinal, qualquer criança ou jovem se encontra potencialmente exposta aos perigos do (*cyber*)*bullying* (que afeta, em alguns casos, alunos com excelentes resultados escolares ou com notáveis capacidades noutras áreas – desporto, artes, moda...).

Destacámos ainda o papel determinante que alunos e adultos devem assumir na prevenção e na intervenção do fenómeno, intenção que comprova estarmos indubitavelmente perante uma problemática coletiva, que diz respeito às comunidades locais e à sociedade no seu todo e não apenas casuisticamente a agressores e agredidos.

Pelo conhecimento privilegiado de que dispõem enquanto testemunhas presenciais de determinadas situações – e atendendo à sua proximidade afetiva com alguns dos seus pares – atribuiu-se especial atenção ao grupo dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à condenação de comportamentos caracterizados pela passividade, pela indiferença ou pela cumplicidade e, em sentido inverso, à promoção de posturas denunciadoras e/ou mais proativas perante atos de agressão ou violência presenciados. Preconiza-se, por isso, uma forte vertente educativa, onde prevaleça a ajuda e a integração de alunos que apresentem maiores fragilidades físicas ou psicológicas.

Foi nosso propósito destacar identicamente o papel decisivo de todos os demais adultos que socializam diariamente com as crianças e jovens – direção da escola, docentes/não docentes e famílias.

No capítulo 3, e apesar de algumas variações nas taxas de envolvimento apresentadas nos estudos que descrevemos nesta parte do nosso trabalho, comparemos a consistência dos dados apurados em Portugal com aqueles referenciados em investigações realizadas no contexto internacional (respeitantes ao número de sujeitos envolvidos em atos de agressão, aos tipos de agressão mais recorrentes, aos padrões dos níveis de vitimação e/ou de agressão, ao envolvimento dos sujeitos tendo em conta o género e a idade dos sujeitos, ao seu perfil ou, ainda, aos locais da escola que podem oferecer maior risco).

Destacámos, por outro lado, o número crescente de trabalhos de pós-graduação (Teses de Doutoramento e Dissertações de Mestrado) que têm vindo a ser efetuados nos anos mais recentes por investigadores nacionais sobre o tema e ainda a atenção dada à problemática fora do contexto escolar – contexto laboral e prisional.

O capítulo 4 permitiu a identificação de alguns componentes transversais à maior parte dos programas de prevenção e de combate ao fenómeno do *bullying*. Realçámos a indispensabilidade de serem adotadas políticas globais de escola – de cariz sistémico – tendo portanto como destinatários da ação a escola, a direção, o pessoal docente e não docente, os alunos, os pais e a própria comunidade. Estes devem ser informados, sensibilizados e mobilizados para a temática e para a real necessidade de serem adotadas medidas concretas de prevenção e de intervenção. As medidas a implementar devem abarcar predominantemente três níveis: a escola, as turmas e os alunos.

As diversas experiências implementadas ao longo dos últimos anos um pouco por todo o mundo têm relevado outros aspetos importantes a considerar na implementação destes programas. Desde logo, as vantagens a reter da adequação das intervenções à(s) especificidade(s) das escolas e dos contextos em que se inserem. Em segundo lugar, a aposta que deve ser feita ao nível da intervenção precoce e no trabalho a fomentar com os alunos mais novos, onde o processo de re(educação) pode ser visivelmente mais profícuo. As mudanças envolvendo comportamentos (e o *clima* da própria escola) requer perseverança, tempo e elevadas doses de paciência, pois os *outcomes* desejados raramente são atingidos de modo imediato. Por fim, os pais/encarregados de educação devem ser diretamente envolvidos e implicados no processo pela sua centralidade no processo de socialização e de formação de crianças e jovens.

Comprovámos a presença destes componentes no trabalho de análise dos programas que efetuámos no capítulo 5. Vimos no estudo comparativo realizado com doze programas que as intervenções assentaram numa perspetiva sistémica da problemática do *bullying* que sublinha a necessidade de mudanças persistentes e continuadas ao nível da sensibilização/consciencialização e de transformações nas atitudes da população escolar no seu todo (não apenas os jovens diretamente implicados nas contendas, mas igualmente os respetivos pares, os professores, o pessoal não docente, as famílias e a própria comunidade local).

Este trabalho ajudou-nos ainda a identificar e a assimilar algumas das *boas práticas* anteriormente implementadas e avaliadas, confirmando por outro lado que não existe a tão desejada e idealizada ‘*cura milagrosa*’ (*programa milagroso*) que consiga pôr rapidamente fim às agressões reiteradas entre jovens nas escolas.

Como resultado da implementação do projeto-piloto descrita no sexto capítulo, é-nos possível destacar como aspetos mais positivos, desde logo, o modo como alunos e docentes se

envolveram voluntária e ativamente no projeto. Acreditamos que a temática se tornou mais familiar para um conjunto significativo dos participantes na medida em que os mesmos, no balanço final que efetuaram da experiência, salientaram *mudanças* ao nível da sua capacidade para conseguir identificar e distinguir as diversas tipologias de *bullying*, das atitudes face a agressões observadas ou da capacidade para melhor intervir em situações de agressão identificadas. Esta maior sensibilização e consciencialização dos participantes para a problemática resultou igualmente, em nossa opinião, dos diversos momentos de reflexão propiciados ao longo do ano letivo e, por outro lado, das diversas sessões de trabalho dinamizadas. Assinale-se ainda algumas mudanças percebidas pelos sujeitos ao nível do relacionamento entre os alunos e de estes com os respetivos professores.

Os diversos processos de reflexão realizados com discentes e docentes permitiram, por outro lado, identificar algumas áreas que carecem de maior atenção em futuras abordagens, nomeadamente no que diz respeito à articulação e à coordenação das atividades entre as disciplinas (e respetivos docentes), à repetição de algumas atividades e metodologias de trabalho (fragilidade decorrente da anterior), à duração do projeto (problemática da *dosagem*) ou às dificuldades sentidas no envolvimento mais efetivo dos respetivos encarregados de educação.

No capítulo 7, atestámos as vantagens (assim como a indubitável necessidade) da implementação de mecanismos de diagnóstico e de avaliação no contexto específico de cada escola. O tratamento das respostas aos questionários funciona inequivocamente como precioso auxiliar no conhecimento, por exemplo, dos tipos e dos níveis de agressão e vitimização existentes na instituição. Permite, por outro lado, a aplicação *mais cirúrgica* de mecanismos de monitorização e de comparação respeitantes aos níveis de vitimização/agressão verificados na escola, auxiliando, por esta via, os seus responsáveis na reconfiguração e/ou reajustamento da estratégia da organização na abordagem ao(s) fenómeno(s).

Na sequência da aplicação dos dois questionários no âmbito do trabalho que efetuámos, foi-nos possível coligir informação útil relativamente às dinâmicas envolvendo em particular os alunos matriculados nos anos iniciais de ciclo. Assim, no que toca ao *bullying* presencial, as percentagens apuradas apontam para valores de vitimização *moderada* na Escola do **Mar** abaixo dos 10%, sendo que no caso das ofensas sofridas de modo mais intenso e continuado (*uma vez/várias vezes por semana*), esses níveis não ultrapassam os 5% para qualquer uma das formas de agressão apresentadas (aproximando-se, por exemplo, dos níveis apurados no estudo *HBSC* – ver quadro n.º 14).

Para as agressões praticadas e admitidas (de maior gravidade – perpetradas com uma frequência de pelo menos *uma ou mais vezes por semana* – saliente-se os valores

consideravelmente baixos (o mais elevado – somando as duas frequências – não ultrapassou os 2,7% – para o *gozar* e *pontapear*; seguindo-se o *insultar*, o *bater* e o *empurrar* – todos com 2,1%).

Os dados indiciam, por outro lado, as ofensas *diretas verbais* e *indiretas* como sendo as mais frequentes entre os alunos, independentemente da sua idade ou do seu sexo. Com efeito, as agressões de caráter direto verbal (na forma de *gozo* e de *chamar nomes feios*) e indireto (*dizer mentiras a respeito do próprio* e *espalhar falsos rumores*) surgiram como o tipo de ofensas mais frequentes entre os alunos inquiridos de ambos os anos de escolaridade. As agressões de pendor direto físico (*bater* ou *empurrar*) emergiram em terceiro lugar.

Recorde-se ainda que os índices de vitimação apresentam claramente valores superiores junto dos alunos mais novos, independentemente do seu género. No 7.º ano de escolaridade, e no caso concreto das raparigas, os casos de agressão – para as situações em que os sujeitos foram vítimas em alguma ocasião – associaram-se mais a ofensas de caráter indireto. Para o grupo dos alunos (rapazes) do mesmo nível de ensino, estes terão sido com maior frequência objeto de ofensas de caráter prioritariamente verbal e apresentaram os índices de vitimação indubitavelmente mais elevados para as agressões de caráter direto físico. As jovens a frequentar o 10.º ano apresentaram claramente os índices de agressão mais baixos, sendo que os rapazes revelam valores globais superiores aos das suas colegas, mas claramente inferiores aos apresentados pelos alunos do 7.º ano.

Os níveis de agressão apresentam genericamente valores inferiores aos de vitimação. Verificámos, no entanto, que esses índices de agressão apresentam valores mais elevados – em quase todos os tipos de ofensas – para o universo dos alunos do sexo masculino. Os níveis de agressão foram também mais altos no grupo de alunos a frequentar o 7.º ano de escolaridade, independentemente do género dos sujeitos.

Outra das vertentes que merece a nossa atenção e reflexão diz respeito à (não) partilha feita por muitos dos alunos das agressões de que foram alvo. Recordemos que perto de metade dos alunos (44,6%) inquiridos no nosso trabalho admitiu *não ter* efetivamente *relatado o sucedido* a uma terceira pessoa.

Os que optaram por fazê-lo, fizeram-no *a um colega* (42,6%) ou *a um familiar* (29,7% dos casos, sendo que 23,8% aos respetivos pais e 5,9% aos irmãos). Apenas uma percentagem muito residual de jovens mencionou ter participado essa agressão *a um adulto da escola* (5,0% a um assistente operacional, 4,0% ao respetivo Diretor de Turma, 3,0% a um professor e apenas 1,0% à Direção.

Os dados atestam, por outro lado, que pelo menos perto de um quarto dos alunos (26,8%) confessaram assumir uma atitude passiva ou de indiferença perante uma agressão testemunhada (*nada fazer*, *virar as costas* ou *limitar-se a assistir*).

Estas duas realidades confirmam indubitavelmente a grande margem de atuação de que as escolas ainda dispõem a este respeito. O aparente *divórcio* entre alunos e adultos nas escolas reproduz, por ventura, a falta de confiança ou o afastamento comunicacional e afetivo dos dois grupos. A aparente apatia dos mais novos no caso das agressões testemunhadas, indicia que devem ser desenvolvidos e incentivados os comportamentos de maior responsabilidade e assertividade social *inter pares*.

A utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação para efeitos de perpetração de agressões veio, como vimos, complexificar ainda mais o fenómeno do *bullying*. Os dados apresentados no nosso trabalho relativamente ao contexto tecnológico nacional atestam a evolução exponencial registada nos últimos anos nesta área, pois apontam para taxas de posse de computador e de telefone móvel muito próximas dos 100%. Recorde-se que presentemente as percentagens de acesso à Internet em casa ultrapassam igualmente os 80%.

Existem, no entanto, certos padrões comportamentais que devem merecer uma atenção redobrada tanto da parte de escolas como de famílias. A faixa etária mais representativa em termos de consumo de Internet, por exemplo, situa-se no grupo entre os 16 e os 24 anos de idade, que pulou de uma taxa 55,5% em 1998 para 89,3% em 2010. Em segundo lugar, lembre-se que uma percentagem igualmente elevada de jovens confessou aceder com regularidade à Internet desacompanhado, sem a presença de uma terceira pessoa (93,2% dos sujeitos inquiridos no nosso estudo) e que muitos o fazem igualmente em espaços privados do lar (como o quarto em 67% dos casos identificados no relatório da *EU Kids Online* de 2011²¹⁸), sem que subsista, portanto, qualquer tipo de supervisão por parte de terceiros (à medida que a idade dos sujeitos vai aumentando, vai decrescendo a intromissão dos respetivos pais ou dos irmãos).

Embora esse não fosse o objeto de estudo central do nosso trabalho, pudemos constatar (na sequência aplicação dos questionários e efetuação das entrevistas) que um conjunto significativo de jovens admitiu conhecer um colega da escola que tenha sido já *gozado* ou *ameaçado* na Internet e que, por exemplo, 13,1% dos alunos a frequentar o 10.º ano confessou ter sido já ameaçado, pelo menos numa ocasião, no *ciberespaço*, sendo essa percentagem mais significativa (19,1%) no caso dos jovens matriculados nos Cursos Profissionais. Outro dado preocupante diz respeito ao número significativo de sujeitos que admite desconhecer a identidade do seu agressor (34,6% no estudo realizado por Mariana Campos em 2009²¹⁹). O mesmo estudo mostrou igualmente que 65,9% dos participantes vitimados eletronicamente revelou não ter reportado a agressão de que foi alvo a terceiros, ao passo que 34,0% tê-lo-á feito (deste grupo, 43,7% contou aos amigos; 37,5% contou à família), comprovando aqui também a forte relutância por parte da vítima em relatar o sucedido

²¹⁸Cf. Livingstone *et al.* (2011: 21).

²¹⁹Cf. Campos (2009: 22).

junto dos adultos na escola. Assinale-se, por fim, o número igualmente significativo de situações em que os pares (na qualidade de testemunhas) revelaram adotar uma postura pouco ativa no sentido de cessarem os conflitos. Uma vez que um número significativo de situações de *ciberagressão* tem como palco (para a vítima ou para o agressor) o espaço do domicílio, o papel das famílias assume particular relevância no que diz respeito à vigilância e monitorização dos padrões de uso e de consumo por parte dos jovens; à definição de regras (monitorização dos tempos de utilização e dos conteúdos; e à localização dos equipamentos, procurando inverter a “cultura do quarto” característica nestas faixas etárias).

Na nossa perspectiva, a parte empírica do trabalho que realizámos veio confirmar e apontar para a existência de uma matriz assente em três *pilares* – princípios estratégicos – fundamentais à estruturação de qualquer programa que vise prevenir (e combater) os comportamentos de *bullying* (ou *cyberbullying*).

Desde logo, destacamos um primeiro pilar – o da *sensibilização* – e que se desmultiplica necessariamente na difusão de *informação* baseada em evidências, na *consciencialização* de toda a comunidade escolar para a seriedade e perversidade do(s) fenómeno(s) e para a necessidade de *mobilização* de todos os sujeitos (direção, professores, assistentes operacionais, alunos e famílias). Assenta num primeiro pressuposto de que quanto mais fortemente sensibilizados, informados e capacitados estiverem jovens e adultos, menores serão as possibilidades para que os agressores possam atuar livremente. Consiste, portanto, na *sensibilização* de todos para as especificidades do *bullying* (e do *cyberbullying*), para as suas características e dinâmicas muito próprias, para as suas consequências, para o papel decisivo exigido a cada um dos sujeitos ou para a inevitabilidade das agressões. Contempla igualmente a *sensibilização* do próprio Diretor (ou das Direções) para o seu papel catalisador na prevenção do fenómeno assim como a *sensibilização* dos sujeitos para os principais sinais de alerta e para a sua capacidade para identificar e diferenciar diversos fenómenos (indisciplina, agressões, violência).

Segue-se o pilar central da *confiança* – estrutura unificadora de todos os sujeitos – e que se materializa nos mecanismos ao dispor da escola para obviar ou responder aos diversos relacionamentos de conflitualidade que vão surgindo. Determina a promoção de um clima (*ethos*) de escola caracterizado por ser positivo e seguro (por via da eliminação dos fatores de risco e da sustentação ou do reforço dos fatores protetores). Alimenta-se da *confiança* depositada nas escolas, nos seus dirigentes, nos professores, nos assistentes operacionais e (no caso dos alunos) nos colegas. Nutre-se da *confiança* no reforço dos laços de amizade e de afetividade entre todos os elementos da comunidade escolar (com particular incidência no fortalecimento dos

relacionamentos entre jovens e professores) ou da *confiança* nas capacidades individuais de cada um para evitar a ocorrência de comportamentos de agressão ou para os reportar a terceiros.

Em terceiro lugar, o pilar da *ação* que consiste na *mudança* de um paradigma assente na apatia, na indiferença ou na insensibilidade perante a dor (ou a humilhação) vivida por terceiros para um modelo mais humanista e solidário, em que os sujeitos se encontram plenamente capacitados para identificar os comportamentos de cariz ofensivo e disponíveis para agir de acordo com as circunstâncias. Reflete a escola como palco para a aprendizagem e para o exercício pleno de valores cívicos – ajuda, amizade, convivência, cooperação, paz, solidariedade, tolerância. Este pilar deve fortificar-se como resultado da:

- *adoção* de políticas continuadas de prevenção e de combate ao *bullying* (e *cyberbullying*) por parte das escolas;
- *definição* e *aplicação* de códigos de conduta e de coerência na sua aplicação;
- *auscultação* e *envolvimento* dos sujeitos na tomada de decisões (sua implicação direta na busca de soluções);
- *efetuação* do diagnóstico dos níveis e da natureza das agressões para determinação da gravidade do(s) problema(s);
- *implementação* ou reforço de mecanismos de vigilância ou de monitorização em espaços da escola suscetíveis de oferecerem maior risco para os alunos;
- *adoção* de uma postura de cidadania menos tolerante com determinados tipos de comportamentos e mais proativa na deteção e resolução de situações de agressão ou de conflitualidade;
- *participação* das agressões testemunhadas ou conhecidas;
- *implementação* ou *aperfeiçoamento* de mecanismos de registo de ocorrências;
- *implementação* de medidas de carácter predominantemente resolutivo (reparadoras de atitudes e de comportamentos) em detrimento das de pendor exclusivamente punitivo;
- *identificação* e *responsabilização* disciplinar ou criminal de comportamentos agressivos de maior gravidade e reincidentes;
- *acompanhamento* de proximidade de alunos vitimados ou agressores;
- *adequação* dos currícula à(s) especificidade(s) e à(s) necessidade(s) dos jovens;
- *desenvolvimento* de competências pessoais, comunicacionais, relacionais e sociais;
- *promoção* de espaços de discussão partilhada;
- *promoção* de dinâmicas de trabalho colaborativo;
- *utilização* em mais segura e responsável das TIC;
- *dinamização* de campanhas alusivas à temática (comemoração de dias ou semanas alusivas à temática; participação e/ou desenvolvimento de projetos);

- *dinamização* de sessões de (in)formação (adultos e jovens);
- *distribuição* e afixação de material informativo;
- *envolvimento* de instituições externas à própria escola (Polícia de Segurança Pública no âmbito do programa Escola Segura, Polícia Judiciária, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Tribunal de Menores, Centros de Saúde).

Não existindo, como vimos, uma cura milagrosa ou um receituário universal para a abordagem à problemática, rememoramos outros dos princípios que devem ser considerados neste âmbito:

- Planificação e intencionalidade da intervenção por via da definição de objetivos e da determinação das etapas da ação.
- Afição dos meios de comunicação com o propósito de melhorar a coordenação da implementação das atividades.
- Motivação e mobilização dos sujeitos, sendo que cada instituição deve procurar encontrar a(s) forma(s) mais adequada(s) de envolver ativa e entusiasticamente os adultos e os jovens na missão.
- Adequação e flexibilização das medidas preventivas/interventivas à especificidade da(s) ecologia(s) de cada escola e da sua população (tendo em conta os anos de escolaridade frequentados pelos alunos, as características das turmas, os cursos frequentados ou as suas origens socioculturais).
- Readaptação das medidas, pois algumas estratégias podem traduzir-se em resultados inócuos, inesperados ou mesmo contraproducentes aos inicialmente previstos, pelo que as estruturas de monitorização dos programas devem estar especialmente atentas para virem proceder à implementação de correções necessárias.
- Determinação, persistência e coerência na aplicação das medidas em virtude de se tratar da operacionalização de mudanças ao nível dos comportamentos dos sujeitos pelo que os resultados esperados podem não surgir nos prazos desejados, facto que pode vir a servir de fator de desmotivação e de uma conseqüente desmobilização de esforços.
- Aposta na intervenção precoce na medida em que os comportamentos agressivos resultam de um processo de aprendizagem e quanto mais cedo a abordagem, mais fácil será a correção de tais condutas.
- Aposta no trabalho em rede, ou seja na partilha de experiências entre turmas e mesmo entre escola.

Contributo do estudo para a investigação

No texto introdutório ao capítulo 5, salientámos que esta investigação resulta do trabalho de pesquisa anteriormente iniciado em 2007 e que vinha, à data, do nosso ponto de vista simbolizar *a abertura de uma nova porta* no nosso percurso profissional e académico. No prosseguimento das pretensões anteriormente projetadas por Pereira (2008: 309) e por Seixas (2006: 299) neste ponto derradeiro das respetivas Teses de Doutoramento, desejamos igualmente que este nosso trabalho possa servir de estímulo para que se continue a investigar, a comparar e a confrontar as diversas perspetivas e que crie possibilidades para que se possa dar o salto da *compreensão* do fenómeno do *bullying* para a tão ambicionada busca e *implementação* de soluções concretas, práticas e eficazes.

Acreditamos que a extensa e diversificada revisão da literatura que procurámos efetuar na primeira parte do trabalho pode contribuir, em nosso entender, para uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenómeno do *bullying* (e do *cyberbullying*) nas suas diversas vertentes. A descrição sumária e cronológica que levamos a cabo de alguns estudos concretizados desde os anos 90 do século XX em Portugal – assim como o levantamento das inúmeras investigações pós-graduadas (Mestrados e Doutoramentos) efetuadas – vem, por um lado, comprovar a crescente relevância da temática como objeto de estudo predileto nos anos mais recentes no nosso país. Por outro lado, a aparente *dispersão* de informação (e/ou de metodologias de trabalho adotadas) parece atestar, de algum modo, a reduzida ou inconsistente partilha do conhecimento angariado com estes trabalhos, parecendo desta forma confirmar as palavras de Amado (2010: 5) quando afirma que os mesmos aparentam ignorar-se reciprocamente “numa espécie de concorrência pouco eficaz para a identificação e resolução dos problemas no contexto nacional.”

A parte empírica da investigação, nomeadamente o resultado que pensámos ter alcançado com a exaustividade do trabalho analítico dos doze programas/modelos efetuada no capítulo 5, poderá, por sua vez, servir de *base de trabalho* para futuros estudos e análises aos projetos de prevenção/intervenção de *bullying* (e *cyberbullying*). Este extenso exercício comparativo veio, por outro lado, confirmar que a implementação planeada, consistente e continuada de medidas de prevenção/intervenção nas escolas pode inegavelmente produzir os efeitos positivos pretendidos. Abre-se aqui, em nosso entender, a possibilidade de uma *ida para o terreno*, podendo recorrer-se, para esse efeito, à replicação de programas/experiências ou à experimentação de *boas práticas* já implementadas e avaliadas positivamente em mais do que um contexto (com uma aposta centrada no *trabalho em rede*, envolvendo estabelecimentos de ensino ao nível local, concelhio, distrital ou mesmo nacional).

Ainda nesta perspectiva, consideramos que outra das mensagens nevrálgicas veiculadas no nosso estudo centra-se na convicção (e constatação) de que as escolas (e todos os seus atores) podem efetivamente *fazer toda a diferença* na busca da resolução destas problemáticas decorrentes de relações interpessoais conflituosas e, por conseguinte, desempenham um papel vital na promoção de *climas* de convivialidade saudáveis e harmoniosos. As escolas não devem (nem podem) estar contínua e comodamente à espera que *a tão esperada solução* para estes tipos de dificuldades surja prescrita do seu exterior (seja da tutela, dos tribunais, das forças policiais ou de outros organismos) em forma, por exemplo, de receituário ou de lei. Devem ser as próprias instituições a assumir essa *sua responsabilidade* e esse *seu desafio*. Nesse sentido, devem ser elas a encontrar as *suas soluções* para resolverem os *seus próprios problemas* (por via do diagnóstico, da conceção de planos, da aplicação/experimentação de medidas).

Os principais *pontos fortes* apresentados no ponto 4.2.4. do capítulo 5 (seja a flexibilidade/adaptabilidade dos programas; o grau de envolvimento/empenho dos elementos da escola, com especial relevância para o papel decisivo atribuído a atores como o Diretor, os docentes e os alunos; ou os momentos de discussão e de partilha de experiências entre os sujeitos envolvidos nos programas) confirmam que as intervenções devem ter um carácter predominantemente individual, flexível e humano tendo sempre em conta a ecologia muito própria da instituição.

Relembre-se novamente a este propósito as palavras de Pereira (2008: 308) quando afirma de modo convicto que a escola “tem que acreditar mais nas suas potencialidades como instituição e apostar na formação de toda a comunidade educativa para facilitar a intervenção dos docentes e funcionários, visando reduzir os problemas de agressividade.”

Vimos ao longo do nosso trabalho que a problemática do *bullying* (na sua vertente compreensiva e/ou interventiva) não se restringe meramente a uma abordagem dual e simplista, que apenas coloca em lados opostos vítima e respetivo agressor. Por isso, e sem descurar o trabalho mais individualizado a efetuar com estes dois elementos, a aposta das escolas deve centrar-se numa abordagem prioritariamente coletiva, destinada aos grupos: de alunos observadores, de docentes, de não docentes, de pais/encarregados de educação.

Limitações do estudo

Ao fazermos um exercício retrospectivo sobre algumas das decisões por nós tomadas ao longo de todo este longo percurso, gostaríamos de salientar apenas três das imensas dúvidas que nos perseguiram ao longo de grande parte do processo e que, por ventura, poderemos incluir no rol das limitações associadas ao estudo que concretizámos.

Começamos por considerar o período de tempo (um ano letivo) durante o qual decorreu o projeto-piloto na escola do **Mar** (capítulos 6 e 7). Pensamos a este respeito que a opção por um estudo longitudinal de três anos, por exemplo, coincidente neste caso com o ciclo de estudos dos alunos poderia eventualmente permitir uma abordagem mais aprofundada dos *impactos* causados pela intervenção nos seus participantes.

Em segundo lugar, refira-se o número reduzido de sujeitos envolvidos no estudo. Embora a nossa opção por apenas abranger duas turmas tenha, em nosso entender, possibilitado um trabalho de maior proximidade com alunos e respetivos professores, poderia ter sido pertinente incluir mais diretamente na nossa investigação alunos de outros anos ou a frequentar outros cursos.

Por fim, sublinhe-se igualmente a *modesta* participação dos pais/encarregados de educação ao longo do processo. Apesar das sessões de sensibilização efetuadas no início do ano letivo, gostaríamos de ter tido a oportunidade para aprofundar o nosso trabalho com este grupo de atores, mormente no que diz respeito a ações de (in)formação. Recorde-se, uma vez mais, as muitas dificuldades sentidas (e algum sentimento de frustração daí decorrente) no seu maior envolvimento em algumas das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto-piloto.

Considerações finais

A crescente preocupação com o uso das TIC como meio (cada vez mais) utilizado pelos jovens para ofender terceiros, a elevada complexidade que caracteriza o fenómeno e ainda as múltiplas similitudes detetadas nos dois fenómenos, requerem, por um lado, a inclusão, e consequente articulação/complementaridade, de medidas de prevenção do *cyberbullying* previstas pelas escolas com as restantes iniciativas de *combate* pensadas para atacar o *bullying* presencial. De igual modo, refira-se a importância e a indispensabilidade de ser dada continuidade às ainda escassas e intermitentes investigações nesta área para que possa ser, por um lado, operada uma diagnose mais precisa da real extensão e da verdadeira natureza do fenómeno em Portugal e, por outro, ser aprofundada a compreensão das suas dinâmicas (sobretudo as diversas zonas de sobreposição/cruzamento com o *bullying* tradicional) de modo a serem, também aqui, encontradas as formas mais eficazes de as prevenir ou combater.

Referências bibliográficas

- Adick, C. (2002). Demanded and Feared: transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects. *European Educational Research Journal*, 1(2), 214-233.
- Adlaf, E., Paglia-Boak, A., Beitchman, J., & Wolfe, D. (2006). *The Mental Health and Well-Being of Ontario Students 1991-2005*.
- Ahmed, E. (2005). Pastoral Care to Regulate School Bullying: Shame Management among Bystanders. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 23-29.
- Alexander, J. (2007). *A Agressividade na Escola. Bullying - Um Guia Essencial para Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, A. (1999). Portugal. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (pp. 174-186). London: Routledge.
- Almeida, A., Caurcel, M., & Machado, J. (2008a). Towards a Relational Perspective of Peer Bullying. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1). Bloomington: AuthorHouse.
- Almeida, A., Delicado, A., & Alves, N. (2008b). *Crianças e Internet: Usos e Representações, a Família e a Escola*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Almeida, A. S. (2009). *Bullies, vítimas, bullies-vítimas e bystanders: a empatia e a regulação emocional da auto-eficácia*. Dissertação de Mestrado. ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa: Lisboa.
- Alsaker, F., & Brunner, A. (1999). Switzerland. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Amado, J. (2010). *Da Indisciplina Escolar ao Cyberbullying...* Coimbra: ED.UC - Portal de Ensino à Distância. Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J., & Freire, I. (2005). *Definições, incidência e causas da violência em Portugal*. Consulta realizada a 05.09.2010, em <http://www.bullying-in-school.info/pt/content/contexto/violencia-na-escola/portugal-texto-integral.html#956>
- Amado, J., Matos, A., Pessoa, T., & Jäger, T. (2009). Cyberbullying: Um Desafio à Investigação e à Formação. *Interacções*, 5(13), 301-326.

- Anderson, L., & Postlethwaite, N. (2007). *Program evaluation: large-scale and small-scale studies*. International Institute for Educational Planning. UNESCO.
- Aquino, J. (1998). A Violência Escolar e a Crise da Autoridade Docente. *Cadernos Cedes*, Ano XIX(Nº 47), 7-19 (02).
- Arnove, R. (2001). Comparative and International Education Society (CIES) Facing the Twenty-First Century: Challenges and Contributions. *Comparative Education Review* (November), 477-503.
- Arora, C. (1989). Bullying - Action and Intervention. *Pastoral Care in Education*, 7(3), 44-47.
- Arora, T. (1994). Measuring Bullying with the "Life in School" Checklist. *Pastoral Care in Education*, 12(3), 11-15.
- Arora, T. (1999). Levels of Bullying Measured by British Schools Using the 'Life in School' Checklist: A Case for Benchmarking? *Pastoral Care in Education*, 17(1), 17-22.
- Askew, S. (1993). *Boys Don't Cry: sexism and boys education*. Buckingham: Open University Press.
- Autoridade da Concorrência. (2011). *Relatório de Acompanhamento dos Mercados de Comunicações Electrónicas - 2010*.
- Azevedo, S. (2004). *A violência nas escolas como resultado dos problemas de inadaptação social*. Universidade Portucalense: Porto.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barros, M. (2009). *Violência Escolar ou Escola Violenta? Contributos da Reflexão para a Administração e Gestão* Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Bartram, B. (2008). Comparative Education. In S. Warren (Ed.), *An Introduction to Education Studies. The Student Guide to Themes and Contexts*. London: Continuum.
- Batsche, G., & Knoff, H. (1994). *Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools*. in revista *School Psychology Review*.
- Beale, A., & Hall, K. (2007). Cyberbullying: What School Administrators (and Parents) Can Do. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(1), 8-12.
- Beane, A. (2006). *A Sala de Aula sem Bullying*. Porto: Porto Editora.
- Beane, A. (2011). *Proteja o seu filho do Bullying*. Porto: Porto Editora.
- Bedell, R., & Horne, A. (2005). Bully Prevention in Schools: A United States Experience. in revista *Journal of Social Sciences, Chapter 8*, 59-69.
- Bell, C. (2008). *Evaluation of an Abbreviated Bully Prevention Program for Reducing Aggression in a Middle School*. Graduate Faculty. University of Georgia: Athens, Georgia.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An Emerging Threat to the 'Always On' Generation. *Journal*, 6-13. Retirado de http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf
- Belsey, B. (2009). www.cyberbullying.org. Consulta realizada a 16.02.2010
- Benitez, J. L., & Justicia, F. (2006). Bullying: description and analysis of the phenomenon. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2)(Nº 9), 151-170.
- Beran, T. (2006). A Construct Validity Study of Bullying. *The Alberta Journal of Educational Research*, 52(4), 241-250.
- Beran, T. (2008). Consequences of Being Bullied at School In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1). Bloomington: AuthorHouse.
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, Vol. 1(2), 15-33.
- Berarducci, L. (2009). Traditional Bullying Victimization And New Cyberbullying Behaviors. *The College of Arts and Sciences*. University Of Dayton: Ohio.
- Bereday, G. (1977). A Análise Comparada em Educação. *Perspectivas - Revista Trimestral de Educação da Unesco*, VII(4), 474-490.
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Bristol: Open University Press.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Development Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvist, K., & Österman, K. (1999). Finland. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 56-67). London: Routledge.
- Blank, L., Baxter, S., Goyder, E., Guillaume, L., Wilkinson, A., Hummel, S., Chilcott, J., & Payne, N. (2009). *Systematic review of the effectiveness of universal interventions which aim to promote emotional and social wellbeing in secondary schools*. Sheffield: The University of Sheffield.
- Blaya, C. (2008). *Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blaya, C., & Debarbieux, E. (2008). *Expel violence! A systematic review of interventions to prevent corporal punishment, sexual violence and bullying in schools*. Bordeaux: International Observatory on Violence in Schools.
- Boulton, M. (1995). How to prevent and respond to bullying behaviour in the junior /middle school playground. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in your school: a practical handbook for teachers*. London: Routledge.
- Boumard, P. (2006). Les principaux courants de recherches sur la violence à l'école en France. In T. Estrela & L. Marmoz (Eds.), *Indiscipline et violence à l'école - Études Européennes*. Paris: L'Harmattan.

- Branco, C. (2006). *Crianças intimidantes: estudo exploratório do comportamento agressivo de crianças na idade pré-escolar e escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.
- Brito, S. (2006). *A Educação Física e o bullying na escola: dimensão do bullying nas aulas de EF, em alunos do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bucher, K., & Manning, L. (2005). Creating Safe Schools (pp. 55-60): *The Clearing House*.
- Burk, F. (1897). Teasing and Bullying. *Pedagogical Seminary*, 4(3), 336-371.
- Byrne, B. (1999). Ireland. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 112-127). London: Routledge.
- Campbell, M. (2005). Cyber bullying: An Old Problem in a New Guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling* (15), 68-76.
- Campbell, M. (2007). *Cyber bullying and young people: Treatment principles not simplistic advice*. Retirado de www.scientist-practitioner.com
- Campbell, M., Butler, D., & Kift, S. (2008). A school's duty to provide a safe learning environment: Does this include cyberbullying? *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 13(2), 21-32.
- Campos, M. (2009). *O cyberbullying: natureza e ocorrência em contexto português*. Dissertação de Mestrado. ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa Lisboa.
- Cardoso, G., Espanha, R., & Gonçalves, A. (2007a). *A Internet em Portugal (2003-2007)*. Lisboa.
- Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (2007b). *E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*. Lisboa: CIES/ISCTE – Centro de Investigação e Estudos em Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Carita, H. (2008). *Bullying em contexto escolar, participação como método preventivo numa comunidade com história - Quinta do Loureiro, Vale de Alcântara*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.
- Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire - L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Carrilho, L., Nogueira, P., & Bacelar, T. (2010). *Bullying. Agressividade em contexto escolar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carroll-Lind, J., & Kearney, A. (2004). Bullying: What do students say? *Kairaranga*, 5(2), 19-24.

- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação / vitimação entre pares no contexto escolar português. *Journal*, 4(XIX), 523-537
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009a). A Situação do Bullying nas Escolas Portuguesas. *Interações*, 5(13), 125-146. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009b). Violence in Portuguese Schools - National Report. *International Journal of Violence and School* (9), 57-78.
- Castro, T. (2008). *Quando as teclas falam, as palavras calam: estudo sobre a utilização do telemóvel e do messenger por crianças do 5º e 6º ano do distrito de Braga*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança - Área de Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação. Braga: Universidade do Minho.
- Clark, T., Robinson, E., Crengle, S., Grant, S., Galbreath, R., & Sykora, J. (2009). *Youth '07: The Health and Wellbeing of Secondary School Students in New Zealand. Findings on Young People and Violence*. Auckland: The University of Auckland.
- Cleary, M. (2001). *Bullying behaviour in schools. Towards Better Understandings and Practice*. Victoria University: Wellington, New Zealand.
- Coelho, C., & Machado, C. (2010). *Violência Entre Jovens: Prevenção Através da Educação por Pares*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho, 3368-3382.
- Cohen, J., & Pickeral, T. (2007). Measuring and improving school climate: A commentary. *Education Week*, 26 (33), 29-30.
- Collins, K., McAleavy, G., & Adamson, G. (2004). Bullying in schools: a Northern Ireland study. *Educational Research*, Vol. 46(No. 1), 55-71.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York: HarperCollins Publisher.
- Committee for Children. *Steps to Respect - A Bullying Prevention Program*. Consulta realizada a 05.05.2010, em <http://www.cfchildren.org/programs/str/overview/>
- Conn, K. (2004). *Bullying and Harassment: A Legal Guide for Educators*. Alexandria, VA, USA Association for Supervision & Curriculum Development
- Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., & Taradash, A. (2000). Dating Experiences of Bullies in Early Adolescence. *Child Maltreatment*, 5(4), 299-310.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., & Kim, T. (2010). Variability in the Prevalence of Bullying and Victimization. A Cross-National and Methodological Analysis. In S. Jimerson, S. Swearer & D.

- Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 347-362). New York: Routledge.
- Cornell, D., & Bandyopadhyay, S. (2010). The Assessment of Bullying. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 265-276). New York: Routledge.
- Costa, E., & Vale, D. (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cowie, H. (2006). Developing pupil-led strategies to reduce violence. In C. Gittins (Ed.), *Violence reduction in schools - how to make a difference. A handbook* (pp. 67-78). Strasbourg: Council of Europe.
- Cowie, H., & Colliety, P. (2010). Cyberbullying: sanctions or sensitivity? *Pastoral Care in Education Week*, 28(4), 261-268.
- Cowie, H., & Hutson, N. (2005). Peer Support: A Strategy to Help Bystanders Challenge School Bullying. *Pastoral Care*, 40-44.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying : A Guide for Practitioners*. Berkshire: Open University Press
- Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith, P., & Pereira, B. (2002). Measuring workplace bullying (pp. 33-51): *Aggression and Violent Behavior*.
- Cowie, H., & Sharp, S. (1992). Students Themselves Tackle the Problem of Bullying. *Pastoral Care in Education*, 10(4), 31-37.
- Cowie, H., & Sharp, S. (1995). How to respond to bullying behaviour. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in your school: a practical handbook for teachers*. London: Routledge.
- Cowie, H., & Smith, P. K. (2002). Violência nas Escolas: uma Perspectiva do Reino Unido. In É. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO.
- Cowie, H., & Wallace, P. (2000). *Peer Support in Action. From Bystanding to Standing By*. London: SAGE Publications.
- Craig, W. (1998). The Relationship Among Bullying, Victimization, Depression, Anxiety, and Aggression in Elementary School Children. *Person. individ.*, 24(1), 123-130.
- Craig, W. (2007). Bullying is a Relationship Problem. in revista *Queen's Education Letter*. Kingston, Ontario: Faculty of Education, Queen's University.
- Craig, W., & Edge, H. (2008). Bullying and Fighting. In W. Boyce, M. King & J. Roche (Eds.), *Healthy settings for young people in Canada*. Ottawa, Ontario: The Public Health Agency of Canada.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Matos, M. G. d., Overpeck, M., Due, P. et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int J Public Health*, 54, 216-224.

- Craig, W., & Harel, Y. (2004). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Denmark: World Health Organization.
- Craig, W., & Pepler, D. (1995). Peer Processes in Bullying and Victimization: An Observational Study. *Exceptionality Education Canada*, Vol. 5(Nos. 3 & 4), 81-95.
- Craig, W., & Pepler, D. (2003). Identifying and Targeting Risk for Involvement in Bullying and Victimization. *Can J Psychiatry*, 48(9), 577-582.
- Craig, W., & Pepler, D. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology*, 48(Nº 2), 86-93.
- Craig, W., & Pepler, D. (2008). Introduction. Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. Vol. 1 - PREVNet Series). Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Craig, W., Ray Peters, & Konarski, R. (1998). *L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada*: Direction general de la recherché appliqué politique stratégique.
- Craven, R., Finger, L., & Yeung, A. (2007). Beyond Bullying in Primary Schools: Theory, Instrumentation, and Intervention. *Australian Association for Research in Education*.
- Craven, R., & Parada, R. (2002). *Beyond Bullying Secondary School Program. Teacher's Handbook*. Sydney: (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.
- Crawford, M. (1994). *Sticks and Stones. Report on Violence in Australian Schools*. Consulta realizada a 12.10.2010, em http://www.aph.gov.au/house/committee/reports/1994/1994_PP63.pdf
- Crooks, C. (2008). Engaging Aboriginal Youth in School-Based Violence Prevention: A Comprehensive Education Perspective. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1, pp. 198-214). Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Cross, D., Hall, M., Hamilton, G., Pintabona, Y., & Erceg, E. (2004). Australia: the Friendly Schools project. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* London: Cambridge University Press.
- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., Hamilton, G., Roberts, C., Waters, S., & Lester, L. (2011). Three-year results of the Friendly Schools whole-of-school intervention on children's bullying behaviour. *British Educational Research Journal*. First published on: 24 February 2010 (iFirst), 37(1), 105-129.
- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS)*. Perth: Child Health Promotion Research Centre - Edith Cowan University.
- Cross, D., Shaw, T., Pearce, N., Erceg, E., Waters, S., Pintabona, Y., & Hall, M. (2008). School-based Intervention Research to Reduce Bullying in Australia 1999-2007: What Works, What Doesn't, and

- What's Promising? In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1, pp. 289-310). Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Crossley, M. (2002). Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualization and New Directions for the Field. *Comparative Education Review*, 4(2), 81- 86.
- Cruz, A. (2011). *O cyberbullying no contexto português*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Cullingford, C. (1993). Children's attitudes to bullying. *Education 3-13*, 21(2), 54-60.
- Cunha, A. (2005). *Bullying. Estudo da variação dos recreios escolares e das práticas agressivas entre crianças do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto Universidade do Porto: Porto.
- Currie, C., Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A., & Barnekow, V. (2008). *Inequalities in Young People's Health - HBSC International Report From the 2005/2006 Survey*. Denmark: World Health Organization.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, S., & Rasmussen, V. (2004). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Denmark: World Health Organization.
- D'Escury, A., & Dudink, A. (2010). Bullying Beyond School. Examining the Role of Sports. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 235-248). London: Routledge.
- Dautenhahn, K., & Woods, S. (2003). Possible Connections between Bullying Behaviour, Empathy and Imitation. *Adaptive Systems Research Group*. Faculty of Engineering and Information Sciences. University of Hertfordshire, 68-77.
- Davis, S., Brown, L., Saufler, C., Harnett, T., Sterling, L., & Landry, D. (2006). *Maine's Best Practices in Bullying and Harassment Prevention: A Guide for Schools and Communities*. Maine Governor's Children's Cabinet. Augusta, Maine.
- Debarbieux, É. (2006). Violence in School: a few orientations for a worldwide scientific debate. *International Journal on Violence and Schools* (Nº 1), 29-37.
- DeVoe, J., & Kaffenberger, S. (2005). *Students Reports of Bullying: Results From the 2001 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, U.S. Government Printing Office.
- Dinkes, R., Kemp, J., & Baum, K. (2009). *Indicators of School Crime and Safety: 2009*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- Doll, B., Song, S., & Siemers, E. (2004). Classroom Ecologies That Support or Discourage Bullying. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on*

- Prevention and Intervention* (pp. 161-183). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dubet, F., & Vettenburg, N. (1998). *Violence à l'école: sensibilization, prevention, répression*. Bruxelles: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Duncan, R. (2004). The Impact of Family Relationships on School Bullies and Victims. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 227-244). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dupâquier, J. (2000). *La Violence en Milieu Scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Elesa, M., & Smith, P. (1995). Parental Attitudes Towards Bullying: A New Measure. *Comunicação apresentada BPS Developmental Section Annual Conference*. Retrieved 23.10.2007,
- Elton, L. (1989). *The Elton Report (1989) Enquiry into Discipline in Schools*. Consulta realizada, em <http://www.educationengland.org.uk/documents/elton/index.html>
- Enviro-nics Research Group. (2000). *Young Canadians in a Wired World. Parents and Youth Focus Groups in Toronto and Montreal, Enviro-nics Research Group Limited*.
- Epstein, A., & Kazmierczak, J. (2007). Cyber Bullying: What Teachers, Social Workers, and Administrators Should Know. *Illinois Child Welfare*, 3(1 & 2), 41-51.
- Eslea, M., & Smith, P. (1998). The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, 40(2), 203-218.
- Espelage, D., Mebane, S., & Adams, R. (2004a). Empathy, Caring, and Bullying: Toward an Understanding of Complex Associations. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 37-61). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Espelage, D., Mebane, S., & Swearer, S. (2004b). Gender Differences in Bullying: Moving Beyond Mean Level Differences. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 15-35). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2004). *Bullying in American Schools - A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*: Routledge.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2010). A Social-Ecological Model for Bullying Prevention and Intervention. Understanding the Impact of Adults in the Social Ecology of Youngsters. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, T., & Marmoz, L. (2006). *Indiscipline et violence à l'école - Études Européennes*. Paris: L'Harmattan.
- Fabre-Cornali, D., Emin, J.-C., & Pain, J. (1999). France. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 128-139). London: Routledge.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, São Paulo: Verus Editora.
- Farrington, D., Baldry, A., Kyvsgaard, B., & Ttofi, M. (2008). *Effectiveness of Programs to Prevent School Bullying*: Nordic Campbell Center. Swedish National Council on Crime Prevention.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009a). How to Reduce School Bullying. *Victims & Offenders*, 4(4), 321-326.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009b). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*: Campbell Systematic Reviews, The Campbell Collaboration.
- Feinberg, T. (2003). Bullying Prevention and Intervention. in revista *Principal Leadership*. Virginia, USA: National Association of Secondary School Principals.
- Feinberg, T., & Robey, N. (2008). Cyberbullying. *Principal Leadership*, 10-14.
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Ferguson, C., Miguel, C. S., Kilburn, J., & Sanchez, P. (2007). The Effectiveness of School-based Anti-bullying Programs. A Meta-analytic Review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401-414.
- Ferraz, S. (2008). *Comportamentos de bullying: Estudo numa Escola Técnico – Profissional*. Dissertação de Mestrado. Instituto Nacional de Medicina Legal – Faculdade de Medicina Universidade do Porto: Porto.
- Ferreira, A., & Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola. In B. Pereira & A. Pinto (Eds.), *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para prevenir* (pp. 235-247). Porto: Edições ASA.
- Field, E. (2007). *Bully Blocking: Six Secrets to Help Children Deal with Teasing and Bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Finkelhor, D., Mitchell, K., & Wolak, J. (2000). *Online Victimization: A Report on the Nation's Youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing & Exploited Children. Crimes Against Children Research Center.
- Fischer, R., Lorenzi, G., Pedreira, L., Bose, M., Fante, C., Berthoud, C., Moraes, E., Puça, F., Pancinha, J., Costa, M. et al. (2010a). *Bullying Escolar no Brasil - Relatório Final* São Paulo: CEATS/FIA -

- Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor - Fundação Instituto de Administração.
- Fischer, R., Lorenzi, G., Pedreira, L., Bose, M., Fante, C., Berthoud, C., Moraes, E., Puça, F., Pancinha, J., Costa, M. *et al.* (2010b). *Pesquisa: Bullying Escolar no Brasil. Relatório Final*. Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor – CEATS. Fundação Instituto de Administração - FIA. São Paulo: Brasil.
- Flores, C. (2007). *Estudo do Bullying em Contexto Escolar numa amostra do 3º ao 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Fonseca, I. (2007). *Bullying e Violência Escolar em Países Europeus Elementos Comparativos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Fonzi, A., Genta, M., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S., & Costabile, A. (1999a). Italy. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *BMJ* 319.
- Formosinho, M. d. D., & Simões, M. d. C. T. (2001). O bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 35(n.º 2), 65-82.
- Freiberg, J. (1998). Measuring School Climate: Let Me Count the Ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26
- Freire, I., Simão, A. V., & Ferreira, A. (2006). O Estudo da violência entre pares no 3º Ciclo do ensino básico - um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Frey, K., Edstrom, L., & Hirschstein, M. (2005a). *Persistently Safe Schools 2005: The Steps to Respect Program Uses a Multilevel Approach to Reduce Playground Bullying and Destructive Bystander Behaviors*. Comunicação apresentada The National Conference of the Hamilton Fish Institute on School and Community Violence. Retrieved 23.11.2007,
- Frey, K., Edstrom, L., & Hirschstein, M. (2010). School Bullying. A Crisis or an Opportunity? In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 403-415). New York: Routledge.
- Frey, K., Hirschstein, M., Jennie Snell, Leihua Edstrom, MacKenzie, E., & Broderick, C. (2005b). *Reducing Playground Bullying and Supporting Beliefs: An Experimental Trial of the Steps to Respect Program*. *Developmental Psychology*, 41(3), 479–491.
- Friendly Schools & Families - An evidence-based bullying reduction program*. Consulta realizada, em <http://www.friendlyschools.com.au/>

- Froese-Germain, B. (2008a). Bullying Gets Digital Shot-in-the-arm. *Education Canada. Canadian Education Association*, 48(4), 44-47.
- Froese-Germain, B. (2008b). Bullying in the Digital Age: Using Technology to Harass Students and Teachers. *Our Schools / Our Selves*, 45-54.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime - is it? *Education and the Law*, 12(1), 9-29.
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 37-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garandeau, C., Wilson, T., & Rodkin, P. (2010). The Popularity of Elementary School Bullies in Gender and Racial Context. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 119-136). London: Routledge.
- Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short-Camilli, C. (1994). *Bully-Proofing Your School: A Comprehensive Elementary Curriculum*. Comunicação apresentada "Safe Schools, Safe Students: A Collaborative Approach to Achieving Safe, Disciplined and Drug-Free Schools Conducive to Learning" Conference.
- Gini, G. (2006). Bullying as a Social Process: The Role of Group Membership in Students' Perception of Inter-group Aggression at School. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational research* (Windsor), Vol. 42(No. 2), 141-156.
- Gonçalves, C. (2006). *Por detrás do quadro: a realidade dos maus tratos infantis na perspectiva dos professores do primeiro ciclo*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.
- Graham, P. (1996). Violence in children: the scope for prevention. *Archives of Disease in Childhood, The Journal of the British Paediatric Association* (74), 185-187.
- Greene, M. (2005). Reducing Violence and Aggression in Schools. *Trauma, Violence, & Abuse*, 6(3), 236-253.
- Greene, M. (2006). Bullying in Schools: A Plea for Measure of Human Rights. *Journal of Social Issues*, 62(1), 63-79.
- Greene, M., & Ross, R. (2005). *The Nature, Scope, and Utility of Formal Laws and Regulations that Prohibit School-based Bullying and Harassment*. Persistently Safe Schools 2005: The National Conference of the Hamilton Fish Institute on School and Community Violence.
- Gruenert, S. (2008). School Culture, School Climate: They Are Not the Same Thing. *Principal* (March/April), 56-59.

- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: an evaluation of an anti-bullying approach. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanish, L., & Guerra, N. (2000). Predictors of Peer Victimization among Urban Youth. *Social Development*, 9(4), 521-543.
- Hanish, L., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R., Martin, C., & Denning, D. (2004). Bullying Among Young Children: The Influence of Peers and Teachers. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 141-159). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Harachi, T., Catalano, R., & Hawkins, D. (1999a). Canada. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 296-306). London: Routledge.
- Harachi, T., Catalano, R., & Hawkins, D. (1999b). United States. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 279-295). London: Routledge.
- Hayden, C., & Blaya, C. (2002). Comportamentos Violentos e Agressivos nas Escolas Inglesas. In É. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violência nas Escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO.
- Hazler, R., & Carney, J. (2010). Cultural Variations in Characteristics of Effective Bullying Programs. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 417-430). New York: Routledge.
- Hill, M., & Hill, F. (1994). *Creating Safe Schools - What principals can do*. Califórnia: Corwin Press.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2005a). Cyberbullying - Fact Sheet. *Journal*. Retirado de www.cyberbullying.us
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2005b). Research summary: Cyberbullying offending. Preliminary findings from an online survey of Internet-using adolescents. Retirado de <http://www.cyberbullying.us>
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2010a). Cyberbullying: Identification, Prevention, and Response. *Cyberbullying Research Center* (www.cyberbullying.us).
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2010b). Sexting: A brief guide for educators and parents. *Cyberbullying Research Center* (www.cyberbullying.us)
- Hirschstein, M., Edstrom, L., Frey, K., Snell, J., & MacKenzie, E. (2007). Walking the Talk in Bullying Prevention: Teacher Implementation Variables Related to Initial Impact of the Steps to Respect Program. *School Psychology Review*, Volume 36(No. 1), 3-21.

- Hoel, H., & Cooper, C. (2000). *Destructive conflict and bullying at work*. Manchester: Manchester School of Management, University of Manchester Institute Science and Technology / British Occupational Health Research Foundation.
- Holt, M., & Keyes, M. (2004). Teachers' Attitudes Toward Bullying. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 121-139). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Home, N. C. s. (2005). *Putting U in the Picture - Mobile bullying survey 2005*.
- Horne, A., Orpinas, P., Newman-Carlson, D., & Bartolomucci, C. (2004). Elementary School Bully Busters Program: Understanding Why Children Bully and What to Do About It. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Horne, A., Swearer, S., Givens, J., & Meints, C. (2010). Bully Busters. Reducing Bullying by Changing Teacher and Student Behavior. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 507-516). New York: Routledge.
- Hundley, V., & Teijlingen, E. (2002). The role of pilot studies in midwifery research. *RCM Midwives Journal*, 5(11), 372-374.
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K., Bonanno, R., Vaillancourt, T., & Henderson, N. (2010). Bullying and Morality. Understanding How Good Kids Can Behave Badly. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 101-118). London: Routledge.
- INE (2009). *Indicadores Sociais 2008*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Infopédia - Dicionário Online Alemão-Português da Porto Editora - <http://www.infopedia.pt/alemao-portugues/>. Porto: Porto Editora.
- Infopédia - Dicionário Online de Francês-Português da Porto Editora - <http://www.infopedia.pt/frances-portugues/>. Porto: Porto Editora.
- Infopédia - Dicionário Online de Inglês/Português da Porto Editora - <http://www.infopedia.pt/ingles-portugues/>. Porto: Porto Editora.
- Infopédia - Dicionário Online de Neerlandês-Português da Porto Editora - <http://www.infopedia.pt/neerlandes-portugues/>. Porto: Porto Editora.
- Instituto Superior Técnico de Lisboa & Instituto de Telecomunicações. (2012). *Telemóveis e os jovens: utilizações e preocupações*. Instituto Superior Técnico de Lisboa & Instituto de Telecomunicações
- Jimerson, S., & Huai, N. (2010). International Perspectives on Bullying Prevention and Intervention. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 571-592). New York: Routledge.

- Jimerson, S., Swearer, S., & Espelage, D. (2010a). *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*. New York: Routledge.
- Jimerson, S., Swearer, S., & Espelage, D. (2010b). International Scholarship Advances Science and Practice Addressing Bullying in Schools. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*. London: Routledge.
- Johnson, E. (2008). Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an Alternative Model of Accountability in Education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, Vol. 5(1), 1-10.
- Johnson, S. (2004). *Keep Your Kids Safe on the Internet*. Emeryville, CA, USA McGraw-Hill Professional Publishing.
- Johnstone, M., Munn, P., & Edwards, L. (1992). Action Against Bullying. *Scottish Council for Research in Education*.
- Junger-Tas, J. (1999). The Netherlands. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 205-223). London: Routledge.
- Juvonen, J. (2005). Myths and Facts about Bullying in Schools - Effective interventions depend upon debunking long-held misconceptions. *Behavioral Health Management*, 25(2), 36-40.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. (2004). The Effects of School Climate on Changes in Aggressive and Other Behaviors Related to Bullying. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 187-210). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Koivisto, M. (2004). A follow-up survey of anti-bullying interventions in the comprehensive schools of Kempele in 1990-98. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* (pp. 235-273). London: Cambridge University Press.
- Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lancaster, G., Dodd, S., & Williamson, P. (2004). Design and analysis of pilot studies: recommendations for good practice. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 10(2), 307-312.
- Larke, I., & Beran, T. (2006). The relationship between bullying and social skills in primary school students. *Issues In Educational Research*, Vol. 16, 1-11.

- Leadbeater, B. (2008). Engaging Community Champions in the Prevention of Bullying. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1, pp. 166-183). Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Lee, C. (2006). Exploring teachers' definitions of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 11(1), 61-75.
- Lee, D. (2000). An analysis of workplace bullying in the UK. *Personnel Review*, Vol. 29(No. 5), 593-612.
- Leff, S., Power, T., & Goldstein, A. (2004). Outcome Measures to Assess the Effectiveness of Bullying-prevention Programs in the Schools. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 269-293). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Li, Q. (2005). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools - A Research of Gender Differences. *School Psychology International*, Vol. 27(x), 1-14.
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.
- Li, Q. (2008a). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223-234.
- Li, Q. (2008b). *Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception*. Canadian Journal of Learning and Technology. Retirado de <http://people.ucalgary.ca/~qinli/publications.html> em 06.05.2011, 34(2), 75-90.
- Li, Q. (2010). Cyberbullying in High Schools: A Study of Students' Behaviors and Beliefs about This New Phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment, and Trauma*, 19 (4), 372-392.
- Limber, S. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in American Schools: Lessons Learned From the Field. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 351-363). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Limber, S., Nation, M., Tracy, A., Melton, G., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention programme in the Southeastern United States. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Limber, S., & Snyder, M. (2006). What Works - and Doesn't Work - in Bullying Prevention and Intervention. *The State Education Standard*, 24-28.

- Lines, E. (2007). *Cyber-bullying: Our Kids' New Reality. A Kids Help Phone Research Study of Kids Online*. Toronto, Canada: Kids Help Phone.
- Livingstone, S. (2003). On the Challenges of Cross-National Comparative Media Research. *European Journal of Communication*, 18, 477-500.
- Livingstone, S. (2008). *Comparative and transnational approaches to the field of media and communications: Reflections from the project EU Kids Online*. Comunicação apresentada ao Departamento de Media, Erasmus University of Rotterdam, no âmbito da concessão do Doutorado Honoris Causa.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*. LSE, London: EU Kids Online.
- Livingstone, S., Haddon, L., Gorzig, A., & Olafsson, K. (2011). *Risk and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online.
- Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory Into Practice*, 44(4), 329-336.
- Lösel, F., & Bliesener, T. (1999). Germany. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 224-249). London: Routledge.
- Ma, X., Stewin, L., & Mah, D. (2001a). Bullying in school: nature, effects and remedies. *Research Papers in Education*, 16(3), 247-270.
- Marini, Z., & Dane, A. (2008). Matching Interventions to Bullying Subtypes: Ensuring Programs Fit the Multifaceted Needs of Children Involved in Bullying. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1, pp. 97-126). Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Markttest (1998). in revista *Visão*.
- Marmoz, L. (2006). La violence comme nécessité historique : une place pour l'école ? In T. Estrela & L. Marmoz (Eds.), *Indiscipline et violence à l'école - Études Européennes*. Paris: L'Harmattan.
- Marques, A. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais. In B. Pereira & A. Pinto (Eds.), *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Marshall, M. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Retirado em 16.04.2011 do sítio de Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management: <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>.
- Martinez, J. M. A. (2002). *Bullying - Intimidación y maltrato entre el alumnado*: Stee-Eilas.
- Martins, M. (2005a). Agressão e Vitimação entre Adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(XXIII), 401-425.

- Martins, M. (2005b). *O Problema da Violência Escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados*. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, M. (2007). Violência Interpessoal e Maus-tratos Entre Pares, em Contexto Escolar. *Revista da Educação*, XV(2), 51-78.
- Martins, M. (2009). *Maus Tratos Entre Adolescentes na Escola*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Matos, A., Pessoa, T., Amado, J., & Jäger, T. (2009a). *Cyberbullying: o Desenvolvimento de um Manual Para Formadores*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional Portugal na Pesquisa Europeia sobre Crianças e Internet - Projecto EU Kids Online (2006-2009). Oportunidades e Riscos - Pesquisas em Portugal.
- Matos, A., Pessoa, T., Amado, J., & Jäger, T. (2011a). *Agir contra o Cyberbullying - Manual de Formação*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania" 25-26 Março 2011. Braga: Universidade do Minho.
- Matos, M., Carvalhoas, S., Simões, C., Branco, J., & Urbano, J. (2004). *Risco e protecção: adolescentes, pais, amigos e escola*. Projecto Aventura Social. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, 8(1).
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). Violência na Escola: Vítimas, provocadores e outros. *Aventura Social & Saúde*, 2(1).
- Matos, M., & Gonçalves, S. (2009). Bullying nas Escolas: Comportamentos e Percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças* 10 (1), 3-15.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009b). Definição do problema e caracterização do fenómeno. In M. Matos, J. Negreiros, C. Simões & T. Gaspar (Eds.), *Violência, Bullying e Delinquência. Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Matos, M., Sacchi, D., & Venturi, T. (2008). Saúde e intimidação na escola e no trabalho. In M. Matos (Ed.), *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola* (pp. 175-181). Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., & Reis, C. (2001). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses. Estudo Nacional da Rede Europeia HBSC /OMS (1998)*. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana /Programa de Educação Para Todos - Saúde.
- Matos, M., Simões, C., & Gaspar, T. (2009c). Violência Entre Pares no Contexto Escolar em Portugal, nos Últimos 10 Anos. *Interações*, 13, 98-124.
- Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., Reis, M., Dinis, J., Gaspar, T., Veloso, S. et al. (2011b). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses. Relatório do Estudo Nacional HBSC 2010*. Projecto Aventura Social. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

- Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., & Diniz, J. (2006). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses Hoje e em 8 Anos. Relatório Preliminar do Estudo HBSC 2006*. Consulta realizada em http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Relatorio_nacional_2006.pdf a 17.06.2011.
- Maya, M. J. (2002). *A Autoridade do Professor - O que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.
- McDougall, P. (2007). Bullying in context: Why do they stand by and when will they stand up? in revista *Queen's Education Letter*. Kingston, Ontario: Faculty of Education, Queen's University.
- McEachern, A., Kenny, M., Blake, E., & Aluede, O. (2005). Bullying in Schools: International Variations. *Journal of Social Sciences*. Special Issue, Nº 8(Chapter 7 (02)), 51-58.
- McGuire, L., & Minton, S. (2004). An Inventory of Existing Published and Non-Published Empirical Evidence on the Preventive and Reducing Effects of Programmes and Intervention Targeted at Bullying at School. In S. Minton & A. O. Moore (Eds.), *A Review of Scientifically Evaluated Good Practices of Preventing and Reducing Bullying at School in the EU Member States: The European Commission*.
- McLaughlin, C., Arnold, R., & Boyd, E. (2005). Bystanders in Schools: What Do They Do and What Do They Think? Factors Influencing the Behaviour of English Students as Bystanders. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 17-22.
- McNamara, C. (1995). A School Policy against Bullying: Evolution, Not Invention. *Pastoral Care in Education* 3-13, 13(3), 3-5.
- Mellor, A. (1997a). *Bullying at School - Advice for Families*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Mellor, A. (1997b). *Bullying in Scottish Secondary Schools, Spotlights 23*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Mellor, A. (1999). Scotland. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 91-111). London: Routledge.
- Menard, S., Grotperter, J., Gianola, D., & O'Neal, M. (2008). *Evaluation of Bullyproofing Your School: U.S. Department of Justice*.
- Menesini, E. (2008). School Bullying in Italy: Nature and Functions from Childhood to Adolescence and Related Interventions. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1, pp. 253-270). Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Meraviglia, M., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., & Robertson, T. (2003). The Expect Respect Project - Creating a Positive Elementary School Climate. *Journal of Interpersonal Violence* Vol. 18(No. 11), 1347-1360.

- Merrell, K., Gueldner, B., Ross, S., & Isava, D. (2008). How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of Intervention Research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Middleton, K. (2008). *Bullying Perceptions of Third, Fifth and Seventh Grade Students in Oklahoma Public Schools, 2005*. Oklahoma City, Oklahoma.
- Mills, C., & Carwile, A. (2009). The Good, the Bad, and the Borderline: Separating Teasing from Bullying. *Communication Education*, 58(2), 276-301.
- Mills, M., Bunt, G., & Bruijn, J. (2006). Comparative Research. Persistent Problems and Promising Solutions. *International Sociology*, 21(5), 619-631.
- Minton, S. (2010). Students' experiences of aggressive behaviour and bully/victim problems in Irish schools. *Irish Educational Studies*, 29(2), 131-152.
- Minton, S., Moore, M. O., Cahill, K., Lynch, J., McGuire, L., & Smith, M. (2004). Review of Scientifically Evaluated Good Practises on Preventing and Reducing Bullying at School in the EU Member States: *European Crime Prevention Network*.
- Minton, S., & O'Moore, M. (2008). The Effectiveness of a Nationwide Intervention Programme to Prevent and Counter School Bullying in Ireland. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 1-12.
- Mishna, F. (2008). An Overview of the Evidence on Bullying Prevention and Intervention Programs. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 8(4), 327-341.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31, 1222-1228.
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *Int J Public Health*, 54, 1-10.
- Mora-Merchán, J. (2006). Coping strategies: mediators of long-term effects in victims of bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 15-25.
- Mora-Merchán, J., & Ortega, R. (2007). The New Forms of School Bullying and Violence. In R. Ortega, J. Mora-Merchán & T. Jäger (Eds.), *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet (E-Book)*. Disponível em <http://www.bullying-in-school.info>.
- Morais, T. (2007). *Bullying e Cyberbullying - as diferenças*. Consulta realizada a 21.08.2010, em <http://www.miudossegurosna.net/artigos/2007-09-11.html>
- Moreno, M., Diaz, C., & Venegas, J. (2006). Victimization escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciência y la Cultura* (Nº 40/6), 1-20.

- Morita, Y., Soeda, H., & Soeda, K. (1999). Japan. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 309-323). London: Routledge.
- Munn, P., Johnstone, M., Sharp, S., & Brown, J. (2007). Violence in Schools: Perceptions of Secondary Teachers and Headteachers Over Time. *International Journal on Violence and Schools* (Nº3), 52-80.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. (2006). Australian and Japanese School Students' Experiences of School Bullying and Victimization: Associations with Stress, Support and School Belonging. *International Journal on Violence and Schools* (Nº 2), 33-50.
- Murray-Harvey, R., Slee, P., & Taki, M. (2010). Comparative and Cross-Cultural Research on School Bullying. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 35-47). New York: Routledge.
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, Vol. 26, 169-178.
- Nações Unidas. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G., & Ruan, J. (2004). Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 158, 730-736.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth - Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *JAMA*, 285(No. 16), 2094-2100.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Council: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. Retirado de <http://nsc.csee.net> em 16.04.2011.
- Negreiros, J., Simões, C., Gaspar, T., & Matos, M. (2009). Populações em risco e tipos de intervenção. In M. Matos, J. Negreiros, C. Simões & T. Gaspar (Eds.), *Violência, Bullying e Delinquência. Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Neto-Mendes, A. (2002). Um olhar sociológico sobre a violência escolar. *Comunicação apresentada A Violência na Escola*.
- Neves, M. (2008). *Crianças e comunicação online: pistas para uma prevenção precoce do risco*. Dissertação de Mestrado. ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa Lisboa.
- Newman-Carlson, D., & Horne, A. (2004). Bully Busters: A Psychoeducational Intervention for Reducing Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal of Counseling & Development*, 82, 259-267.
- Noah, H. (1984). The Use and Abuse of Comparative Education. *Comparative Education Review*, 28(4), 550-562.

- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- O'Moore, M. (2008). Preventing School Bullying: The Irish Experience. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. Vol. 1 - PREVNet Series pp. 144-165). Bloomington AuthorHouse.
- O'Moore, M. (s/d). *Prevention and Intervention of School Bullying: The Irish Experience*.
- O'Moore, M., & Minton, S. (2002). *Tackling Violence in Schools: A Report from Ireland. CONNECT Initiative*. Consulta realizada a 18.05.2010, em <http://old.gold.ac.uk/connect/reportireland.html>
- O'Moore, M., & Minton, S. (2004). Ireland: The Donegal Primary Schools' anti-bullying project. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Moore, M., & Minton, S. (2006). Making the school environment safe. In C. Gittins (Ed.), *Violence reduction in schools - how to make a difference. A handbook* (pp. 79-94). Strasbourg: Council of Europe.
- Oliver, C., & Candappa, M. (2003). *Tackling Bullying: Listening to the Views of Children and Young People*. London: Thomas Coram Research Unit. Institute of Education. University of London.
- Oliver, C., & Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of 'telling'. *Oxford Review of Education* 3-13, 33(1), 71 - 86.
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1999a). Norway. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Olweus, D. (1999b). Sweden. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2004a). An evidence-based anti-bullying program and a new national initiative in Norway. In E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne & E. Roland (Eds.), *Taking Fear Out of Schools*. Stavanger: University of Stavanger. Centre for Behavioural Research.
- Olweus, D. (2004b). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at School: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying. Some Critical Issues. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.

- Olweus, D., & Limber, S. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program. Implementation and Evaluation over Two Decades. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 377-401). New York: Routledge.
- Orpinas, P., Horne, A., & Staniszewski, D. (2003). School Bullying: Changing the Problem by Changing the School. *School Psychology Review*, Volume 32 (Nº 3), 431-444.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2010). Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 49-59). New York: Routledge.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (1998). El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía* (270), 46-50.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (1999). Spain. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J., Singer, M., Smith, P., Pereira, B., & Menesini, E. (2001). *Final Report of the Working Group on General Survey Questionnaires and Nomination Methods Concerning Bullying*. Seville: TMR Network Project.
- The P.E.A.C.E. Pack: a program to reduce bullying in our schools*. Consulta realizada a 08.05.2010, em <http://www.caper.com.au>
- Pacheco, F. (2006). *A Gestão de Conflitos na escola – a mediação como alternativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta: Lisboa.
- Pain, J. (2006). Violence et prévention de la violence en milieu scolaire. In T. Estrela & L. Marmoz (Eds.), *Indiscipline et violence à l'école - Études Européennes*. Paris: L'Harmattan.
- Parada, R. (2006). *School Bullying: Psychosocial Determinants and Effective Intervention (Tese de Doutorado)*. University of Western Sydney: Sydney.
- Parada, R., Craven, R., & Marsh, H. (2008). The Beyond Bullying Secondary Program - An Innovative Program Empowering Teachers to Counteract Bullying in Schools. In H. Marsh, R. Craven & D. McInerney (Eds.), *Self-Processes, Learning and Enabling Potential - Dynamic New Approaches*. Charlotte, NC: Publishing Inc.
- Parada, R., Marsh, H., & Craven, R. (2003). *The Beyond Bullying Program: An Innovative Program Empowering Teachers to Counteract Bullying in Schools*.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parker, R., & Lamont, A. (2010). *Evaluating programs*. Australian Institute of Family Studies. CAFCA Resource Sheet.

- Pearce, J., & Thompson, A. (1998a). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Arch Dis Child* (79), 528-531.
- Pearce, J. B., & Thompson, A. E. (1998b). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Arch. Dis. Child.* (79), 528-531.
- Pedro, A., & Pedro, H. (2002). As representações dos alunos sobre situações de violência em contexto escolar - estratégias de prevenção. In A. Pedro & H. Pedro (Eds.), *A Violência na Escola. formar para intervir, intervir para prevenir*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pellegrini, A. (2002). Bullying, Victimization, and Sexual Harassment During the Transition to Middle School. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Pellegrini, A., & Long, J. (2004). Part of the Solution and Part of the Problem: The Role of Peers in Bullying, Dominance, and Victimization During the Transition From Primary School Through Secondary School. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 107-117). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pepler, D., & Craig, W. (1998). Assessing Children's Peer Relationships. *Child Psychology & Psychiatry Review*, Volume 3(No. 4), 176-182.
- Pepler, D., & Craig, W. (2000). Making a Difference in Bullying. *LaMarsh Research Report # 60*. Toronto, ON: York University.
- Pepler, D., & Craig, W. (2008a). Moving Forward from Lessons Learned. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1, pp. 311-320). Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Pepler, D., & Craig, W. (2008b). *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1 - PREVNet Series). Bloomington AuthorHouse.
- Pepler, D., Craig, W., & O'Connell, P. (2010). Peer Processes in Bullying. Informing Prevention and Intervention Strategies. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 469-479). New York: Routledge.
- Pepler, D., Craig, W., O'Connell, P., Atlas, R., & Charach, A. (2004a). Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* London: Cambridge University Press.
- Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S., & Charach, A. (1993). A school-based anti-bullying intervention: preliminary evaluation. In D. Tattum (Ed.), *Understanding and Managing Bullying* (pp. 76-91). Oxford: Heinemann.
- Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An Evaluation of an Anti-bullying Intervention in Toronto Schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, Vol. 13(2).

- Pepler, D., Smith, P., & Rigby, K. (2004b). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively. In P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* London: Cambridge University Press.
- Pereira, B. (1997). *Estudo e Prevenção do Bullying no Contexto Escolar - Os Recreios e as Práticas Agressivas da Criança*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Pereira, B. (2000). *Um olhar sobre os espaços e tempos de lazer na escola. A prevenção da violência*. Actas Congresso Internacional "Os mundos sociais e culturais da infância", II, 83-92.
- Pereira, B. (2001). A violência na escola - formas de prevenção. In B. Pereira & A. Pinto (Eds.), *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para prevenir* (pp. 17-30). Porto: Edições ASA.
- Pereira, B. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In J. Neto & M. Nascimento (Eds.), *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas* (pp. 43-51). São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Pereira, B. (2008). *Para Uma Escola Sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas Entre Crianças*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pereira, B., Costa, P., Melim, F., & Farenzena, R. (2011). Bullying Escolar: Programas de Intervenção Preventiva. In M. Gisi & R. Ens (Eds.), *Bullying nas Escolas: Estratégias de Intervenção e Formação de Professores*. Curitiba: Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-254.
- Pereira, B., Silva, M., & Nunes, B. (2009). Descrever o Bullying na Escola: Estudo de um Agrupamento de Escolas no Interior de Portugal. *Re. Diálogo Educ.*, Curitiba, 9(28), 455-466.
- Pereira, M., & Silva, B. (2008). *A Tecnologia Vista Pelos Jovens e Famílias e sua Intergração no Currículo*. Comunicação apresentada IV Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Qusetões Curriculares.
- Pereira, M., & Silva, B. (2009). *A tecnologia sob o olhar de jovens e famílias: usos, valores, competências e o factor divisão digital*. Comunicação apresentada VI Conferência Internacional de TIC na Educação - Aprendizagem (In)Formal na Web Social.
- Pescador, J. E., & Domínguez, M. R. (2001). La Violencia Escolar, Un Punto de Vista Global. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Agosto(041), 19-38.
- Peterson, K., & Deal, T. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Phillips, D. (2006). Comparative Education: method. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 1(4), 304-319.

- Pinheiro, L. (2009). *Cyberbullying em Portugal: uma perspectiva sociológica*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências Sociais Universidade do Minho: Braga.
- Piotrowski, D., & Hoot, J. (2008). Bullying and Violence in Schools. What Teachers Should Know and Do. *International Focus Issue*, 357-363.
- Plog, A., Epstein, L., Jens, K., & Porter, W. (2010). Sustainability of Bullying Intervention and Prevention Programs. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 559-569). New York: Routledge.
- Police, N. Z. *No Bully* Consulta realizada a 13.05.2010, em <http://www.police.govt.nz/service/yes/nobully/>
- Popoola, B. I. (2005). Prevalence of peer victimisation among secondary school students in Nigeria. *International Education Journal*, 6(5), 598-606.
- Portal PORDATA - Base de Dados de Portugal Contemporâneo. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Consulta realizada a 31.10.2011, em www.pordata.pt
- Porter, L. (2007). *Student behaviour: Theory and practice for teachers* (3rd ed.). Sydney: Allen and Unwin.
- Porter, W., Plog, A., Jens, K., Garrity, C., & Sager, N. (2010). Bully-Proofing Your Elementary School. Creating a Caring Community. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 431-440). New York: Routledge.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Priberam - Dicionário Priberam da Língua Portuguesa - Dicionário online. <http://www.priberam.pt/>.
- Price, M., & Dalglish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia* 29 (2), 51-59.
- Pueblo, D. D. (2006). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*
- Rahey, L. (1998). *A Systemic Evaluation of an Ecological Program Designed to Reduce Bullying in the Schools*. Department of Psychology. Queen's University: Kingston, Ontario.
- Rahey, L., & Craig, W. (2002). Evaluation of An Ecological Program to Reduce Bullying in Schools. *Canadian Journal of Counselling*, Vol. 36(4), 281-296.
- Ramirez, F. (2001). *Conduitas Agressivas na Idade Escolar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Raskauskas, J. (2007). *Evaluation of the Kia Kaha Anti-Bullying Programme for Students in Years 5-8*. Wellington, New Zealand: New Zealand Police.
- Raskauskas, J., Gregory, J., Harvey, S., Rifshana, F., & Evans, I. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.

- Raskauskas, J., & Prochnow, J. (2007). Text-bullying in New Zealand: A Mobile Twist on Traditional Bullying. *New Zealand Annual Review of Education*, 16, 89-104.
- Renchler, R. (1992). *Student Motivation, School Culture, and Academic Achievement - What School Leaders Can Do*. ERIC Clearinghouse on Educational Management. University of Oregon. Oregon.
- Ribeiro, A. (2007). *O Bullying em Contexto Escolar. Estudo de Caso*. Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Porto.
- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully / victim problems. *The Association for Family Therapy* (16), 173-187.
- Rigby, K. (1995). Preventing Peer Victimization in Schools. In C. Summer, M. Israel, M. O'Connell & R. Sarre (Eds.), *International Victimology. Selected papers from the Eighth International Conference on Victimization* (pp. 303-311). Canberra: Australian Institute of Criminology.
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in pre-schools and in early primary school in Australia*. Canberra: Attorney-General's Department.
- Rigby, K. (2003a). Addressing Bullying in Schools: Theory and Practice. *Australian Institute of Criminology* (259), 1-6.
- Rigby, K. (2003b). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, Vol 48 (No 9), 583-590.
- Rigby, K. (2006). Implications of bullying in schools for aggression between nations. *Journal of Peace Education* 3-13, 3(2), 175-185.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23(5), 535-546.
- Rigby, K., & Bauman, S. (2010). How School Personnel Tackle Cases of Bullying. A Critical Examination. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 455-467). New York: Routledge.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed Readiness of Australian Schoolchildren to Act as Bystanders in Support of Children who are Being Bullied. *Educational Psychology*, Vol. 26(No. 3), 425-440.
- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Australia. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 324-339). London: Routledge.
- Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rigby, K., & Thomas, B. (2002). *How Australian schools are responding to the problem of peer victimisation in schools*. University of South Australia (funded by the Criminology Research Council).
- Rivers, I., & Noret, N. (2010). 'I h8 u!': findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*. First published on: 14 July 2009 (iFirst), 36(4), 643-671.
- Roberts, M., & Hinton-Nelson, M. (1996). Models for Service Delivery in Child and Family Mental Health. In M. Roberts (Ed.), *Model Programs in Child and Family Mental Health*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Robinson, G., Maines, B., & Hromek, R. (2006). A training framework: planting the peace virus – promoting convivencia. In C. Gittins (Ed.), *Violence reduction in schools - how to make a difference. A handbook* (pp. 95-107). Strasbourg: Council of Europe.
- Rocks, F., & O'Moore, M. (2002). *Information and Training on School Bullying and Violence for Parents*. NoV.AS. R.E.S. (No Violenza A Scuola Rete Europea di Scambi). European Commission – Connect Initiative, 1-8.
- Rodkin, P. (2004). Peer Ecologies of Aggression and Bullying. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 87-106). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rodkin, P., & Hodges, E. (2003). Bullies and Victims in the Peer Ecology: Four Questions for Psychologists and School Professionals. *School Psychology Review*, Volume 32(No. 3), 384-400.
- Roland, E., & Galloway, D. (2001). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roland, E., & Vaaland, G. (2006). *ZERO - Teachers' Guide to the Zero Anti-Bullying Programme*. Centre for Behavioural Research, University of Stavanger: Norway.
- Rosenbluth, B. (2002). *Expect Respect: A School-Based Program. Promoting Safe & Healthy Relationships for Youth*. Harrisburg, PA: National Resource Center on Domestic Violence.
- Rosenbluth, B., Whitaker, D., Sanchez, E., & Vale, L. (2004). The Expect Respect project: preventing bullying and sexual harassment in US elementary schools. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* London: Cambridge University Press.
- Ross, S., & Horner, R. (2009). Bully Prevention In Positive Behavior Support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 747-759.
- Ross, W. (2006). A National Perspective of Peer Victimization: Characteristics of Perpetrators, Victims and Intervention Models. *National Forum of Teacher Education Journal*, 16(3).

- Sá, J. I. (2007). *Manifestações de Bullying no 3º Ciclo do Ensino Básico – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- SafePlace. *Ending Sexual and Domestic Violence*. Consulta realizada a 09.05.2010, em <http://www.safeplace.org>
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43(3), 263-278.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Karna, A., & Poskiparta, E. (2010). From Peer Putdowns to Peer Support. A Theoretical Model and How It Translated into a National Anti-Bullying Program. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 441-454). New York: Routledge.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: the Finnish anti-bullying intervention. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* (pp. 251-273). London: Cambridge University Press.
- Samara, M., & Smith, P. K. (2008). How schools tackle bullying, and the use of whole school policies: changes over the last decade. *Educational Psychology*, 28(6), 663–676.
- Sampaio, D. (2001). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampson, R. (2009). *Bullying in Schools*. U.S. Department of Justice.
- Schoen, S., & Schoen, A. (2010). Bullying and Harassment in the United States. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 68-72.
- Schwartz, C., Barican, J., Waddell, C., Harrison, E., Nightingale, L., & Gray-Grant, D. (2008). *Addressing Bullying Behaviour in Children (fall issue)*. Children’s Mental Health Research Quarterly. Vancouver, BC: Children's Health Policy Centre, Faculty of Health Sciences, Simon Fraser University, 2(4), 1-20.
- Scriven, M. (2007). The logic of evaluation. In H. Hansen, C. Tindale, R. Johnson & J. Blair (Eds.), *Dissensus and the Search for Common Ground*. Windsor, ON: OSSA.
- Sebastião, J., Campos, J., & Almeida, A. (2002). *Tackling Violence in Schools: A Report from Portugal*.
- Sebastião, J., Campos, J., Alves, M., & Amaral, P. (2004). *Escola e Violência - Conceitos, políticas, quotidianos*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Seixas, S. (2005). Violência Escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), 97-110.
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de Bullying Entre Pares. Bem Estar e Ajustamento Escolar*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

- Seixas, S. (2009). Diferenças de género nos comportamentos de bullying: contributos da neurobiologia. *Interacções*, 5(13), 63-97. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola. Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Sintra: K Editora.
- Shariff, S. (2004). Keeping Schools Out of Court: Legally Defensible Models of Leadership. *The Educational Forum*, 68(3), 222-233.
- Shariff, S., & Gouin, R. (2006). Cyber-dilemmas: Gendered Hierarchies, Free Expression and Cyber-Safety in Schools. *Atlantis - A Women's Studies Journal*, 31(1), 26-36.
- Shariff, S., & Hoff, D. (2007). Cyber bullying: Clarifying Legal Boundaries for School Supervision in Cyberspace. *International Journal of Cyber Criminology*, 1(1), 76-118.
- Shariff, S., & Hoff, D. (2008). Lord of the E-Flies: School Supervision Challenges in the Virtual Islands of Cyberspace. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1, pp. 67-96). Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Sharp, S. (1996). The Role of Peers in Tackling Bullying in Schools. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 17-22.
- Sharp, S. (2002). Reducing School Bullying - What Works? : NAPCE. *National Association for Pastoral Care in Education*.
- Sharp, S., Arora, T., Smith, P., & Whitney, I. (1995). How to measure bullying in you school. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in your school*. New York: Routledge.
- Sharp, S., & Smith, P. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Child Development and Care*, 77(1), 47-55.
- Sharp, S., & Smith, P. (1995). *Tackling Bullying in your School*. New York: Routeledge.
- Sharp, S., & Thompson, D. (1995). How to establish a whole-school anti-bullying policy. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in your school: a practical handbook for teachers*. London: Routeledge.
- Shaw, M. (2001). Promoting Safety in Schools: International Experience and Action. *International Centre for the Prevention of Crime*.
- Shaw, M. (2004). Comprehensive Approaches to School Safety and Security: An International View. In OECD (Ed.), *School Safety and Security - Lessons in Danger* (pp. 92-107).
- Shaw, M. (2005). Promoting School Safety: International Perspectives & Practice. *American Society of Criminology Meetings Toronto*, 1-14.
- Sheridan, S., Warnes, E., & Dowd, S. (2004). Home-school Collaboration and Bullying: An Ecological Approach to Increase Social Competence in Children and Youth. In D. Espelage & S. Swearer

- (Eds.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva, M. (2001). *Indisciplina na Aula - Um problema dos nossos dias*. Porto: Coleção Cadernos Pedagógicos. Edições ASA.
- Simões, C., & Carvalho, M. (2009). A violência entre pares. In M. G. Matos & D. Sampaio (Eds.), *Jovens Com Saude - Diálogo com uma geração* Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Sindy, L. (2006). *Relationships between Family Factors and Student's Bullying Behaviors in Hong Kong*. City University of Hong Kong: Hong Kong.
- Slee, P. (1993). Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Development and Care*, 87(1), 47-57.
- Slee, P. (2006). Violence prevention: schools and communities working in partnership. *International Journal on Violence and Schools* (1).
- Slee, P. (2010). The PEACE Pack. A Program for Reducing Bullying in Our Schools. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 481-492). New York: Routledge.
- Slee, P., & Mohyla, J. (2007). The PEACE Pack: an evaluation of interventions to reduce bullying in four Australian primary schools. *Educational research* (Windsor), 49(2), 103-114.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology* (49), 147-154.
- Smith, D. (2008). Promoting a Positive School Climate: Restorative Practices for the Classroom. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1, pp. 132-143). Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Smith, D., & Jenner, S. (1997). All Things Considered. *Educational Psychology in Practice*, 12(4), 250- 255.
- Smith, D., & Sandhu, D. (2004). Toward a Positive Perspective on Violence Prevention in Schools: Building Connections. *Journal of Counseling & Development*, 82, 287-293.
- Smith, J. D., Cousins, J. B., & Stewart, R. (2005). Antibullying Interventions in Schools: Ingredients of Effective Programs. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 739-762.
- Smith, J. D., Schneider, B., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004a). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33(No. 4), 547-560.
- Smith, P. (1999). England and Wales. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Smith, P. (2000). *Don't Suffer in Silence - An anti-bullying pack*. London: Goldsmith College.

- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, Volume 9(No. 3), 98–103.
- Smith, P., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to Reduce School Bullying. *Can J Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Study. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P., Madsen, K., & Moody, J. (1999a). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267-285.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). *An Investigation into Cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. London: Unit for School and Family Studies. Goldsmith College. University of London.
- Smith, P., & Morita, Y. (1999). Introduction. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Smith, P., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999b). *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Smith, P., Sharp, S., Eslea, M., & Thompson, D. (2004b). England: the Sheffield project. In P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* (pp. 99-123). London: Cambridge University Press.
- Smith, P. K. (2006). Tackling violence in schools: a European perspective. In C. Gittins (Ed.), *Violence reduction in schools – how to make a difference. A handbook* (pp. 11-22). Strasbourg: Council of Europe.
- Smith, P. K. (2010). Bullying in Primary and Secondary Schools. Psychological and Organizational Comparisons. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 137-150). London: Routledge.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K., & Madsen, K. (1996). *Action Against Bullying*. Comunicação apresentada Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.

- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004c). *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* London: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., Sharp, S., Eslea, M., & Thompon, D. (2004d). England: the Sheffield project. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* London: Cambridge University Press.
- Smith, P. K., & Slonje, R. (2010). Cyberbullying. The Nature and Extent of a New Kind of Bullying, In and Out of School. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 249-262). New York: Routledge.
- Snakenborg, J., Acker, R. V., & Gable, R. (2011). Cyberbullying: Prevention and Intervention to Protect Our Children and Youth. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(2), 88-95.
- South, C., & Wood, J. (2006). Bullying in Prisons: The Importance of Perceived Social Status, Prisonization, and Moral Disengagement. *Aggressive Behavior*, Volume 32, 490-501.
- Souza, S. (2011). *CYBERBULLYING: Estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Spears, B., Slee, P., Owens, L., & Johnson, B. (2008). *Behind the Scenes: Insights into the Human Dimension of Covert Bullying*. Hawke Research Institute for Sustainable Societies. Centre for the Analysis of Educational Futures. The Coalition to Decrease Bullying, Harassment and Violence in South Australian Schools.
- Stanton, L., & Beran, T. (2009). A Review of Legislation and Bylaws Relevant to Bullying. *McGill Journal of Education*, 44(2), 245-260.
- Starkey, J. (2009). *All-Wales Survey of Bullying in Schools*. Cardiff: Welsh Assembly Government.
- Stephens, P. (2010). Preventing and confronting school bullying: a comparative study of two national programmes in Norway. *British Educational Research Journal*. First published on: 14 April 2010 (iFirst).
- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I. d., & Oost, P. V. (2001). Anti-bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16(2), 155-167.
- Stevens, V., Oost, P. V., & Bourdeaudhuij, I. (2004). Interventions against bullying in Flemish schools: programme development and evaluation. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?* (pp. 141-165). London: Cambridge University Press.
- Stewart, D., & Fritsch, E. (2011). School and Law Enforcement Efforts to Combat Cyberbullying. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(2), 79-87.

- Strom, P., & Strom, R. (2005). Cyberbullying by Adolescents: A Preliminary Assessment. *The Educational Forum*, Volume 70, 21-32.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, no. 89.
- Sullivan, K. (1998). "The David and Goliath Routine Can Backfire - Tread Carefully": A Focus-Group Evaluation of the Kia Kaha Anti-Bullying Kit. *New Zealand Annual Review of Education*, 7, 221-247.
- Sullivan, K. (1999). Aotearoa/New Zealand. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 340-355). London: Routledge.
- Sullivan, K. (2000). School Bullying: Issues for Teachers. *Topic: Practical Applications of Research in Education, the Education Resource Pack*, 23, NFER.
- Sullivan, K. (2004). Local Initiatives in New Zealand. Dealing with Bullying in New Zealand Secondary Schools: The number 8 fencing wire approach. In E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne & E. Roland (Eds.), *Taking Fear Out of Schools* (pp. 104-115). Stavanger: University of Stavanger. Centre for Behavioural Research.
- Swain, J. (1998). What does bullying really mean? *Educational Research*, 40(3), 358-364.
- Swearer, S., & Espelage, D. (2004). Introduction: A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 1-12). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Swearer, S., Espelage, D., & Napolitano, S. (2009). *Bullying Prevention and Intervention : Realistic Strategies for Schools*. New York: Guilford Press.
- Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, Vol. 39(No. 1), 38-47.
- Tableman, B. (2004). School Climate and Learning. *Best Practice Briefs*, 31(December), 1-10.
- Taki, M. (2001). *Japanese School Bullying: Ijime - A survey analysis and an intervention program in school. Understanding and Preventing Bullying: an International Perspective*. Canada: Queen's University.
- Taki, M. (2006). *Ijime (Bullying) in Japanese Schools: A Product of Japanese Education Based on Group Conformity*. Brisbane: University of Queensland.
- Taki, M. (2010). Relations Among Bullying, Stresses, and Stressors. A Longitudinal and Comparative Survey Among Countries. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 151-162). London: Routledge.

- Taki, M., Slee, P., Hymel, S., Pepler, D., Sim, H.-O., & Swearer, S. (2008). A new definition and scales for indirect aggression in schools: Results from the longitudinal comparative survey among five countries. *International Journal of Violence and School* (7), 1-19.
- Tattum, D. (1989). Bullying - a Problem Crying Out for Attention. *Pastoral Care in Education*, 7(2), 21-25.
- Taylor, H. (2003). Primary school bullying and the issue of gender differences. *Education 3-13*, 31(3), 11-14.
- Teijlingen, E., & Hundley, V. (2001). *The importance of pilot studies*. Social Research Update. University of Surrey(35).
- Teixeira, R. (2008). *Os maus tratos entre pares: um estudo das percepções sociais de alunos no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga.
- Thabane, L., Ma, J., Chu, R., Cheng, J., Ismaila, A., Rios, L., Robson, R., Thabane, M., Giangregorio, L., & Goldsmith, C. (2010). A tutorial on pilot studies: the what, why and how. *BMC Medical Research Methodology*, 10(1).
- Thompson, D., & Arora, T. (1991). Why Do Children Bully? An Evaluation of the Long-Term Effectiveness of a Whole-school Policy to Minimize Bullying. *Pastoral Care in Education*, 9(4), 8-12.
- Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2003). *Bullying - Effective strategies for long-term improvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2010). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *J Exp Criminol*, 7, 27-56.
- Ttofi, M., Farrington, D., & Baldry, A. (2008). *Effectiveness of Programmes to Reduce School Bullying*. Stockholm: Bra - Swedish National Council for Crime Prevention.
- Tutty, L. (2008). Best Practices in School-Based Bullying Prevention Programs: What Works? In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1 - PREVNet Series, pp. 144-165). Bloomington: AuthorHouse.
- Tutty, L., Bradshaw, C., Thurston, W., Barlow, A., Marshall, P., & Tunstall, L. (2005). *School-based violence prevention programs - a resource manual*. Ontario: Trillium Foundation of Ontario.
- Twemlow, S., Fonagy, P., & Sacco, F. (2010). The Etiological Cast to the Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 73-87). New York: Routledge.
- Unesco. (2003). *Lidando com a violência nas escolas: o papel da Unesco/Brasil*. Brasil: Unesco.
- Urra, J. (2008). *O Pequeno Ditador. Da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., & Sunderani, S. (2010). Respect or Fear? The Relationship Between Power and Bullying Behavior. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (pp. 211-222). New York: Routledge.
- Vale, E., & Costa, D. (1994). A Violência nos Jovens em Contextualizada nas Escolas. *Inovação*, 7, 255-288.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., Winter, A., Verhulst, F., & Ormel, J. (2005). Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B., Winter, A., Verhulst, F., & Ormel, J. (2006). *The dyadic matches of bullying and victimization: Testing a dual perspective theory*. ICS University of Groningen.
- Veiga, F. (2001). *Indisciplina e Violência na Escola - Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ventura, P. (2011). *Incidência e Impacto do Cyberbullying nos alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Básico Público Português (Tese de Doutoramento)*. Faculdade de Ciências da Educação. Departamento de Didáctica e Organização Escolar. Universidade de Granada: Granada.
- Vere, M., & Erling, R. (2008). The Norwegian Manifesto Against Bullying: Opportunities, Challenges And Results On A National And School Level. In D. Pepler & W. Craig (Eds.), *Understanding and Addressing Bullying: An International Perspective* (Vol. 1, pp. 215-229). Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Vettenburg, N. (1999). Belgium. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Visser, J. (2006). Keeping Violence in Perspective. *International Journal on Violence and Schools*(1).
- Vreeman, R., & Carroll, A. (2007). A Systematic Review of School-Based Interventions to Prevent Bullying. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 161, 78-88.
- Wessler, S., & Preble, W. (2003). *Respectful School : How Educators and Students Can Conquer Hate and Harassment*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development
- Whitaker, D., Rosenbluth, B., Valle, L., & Sanchez, E. (2004). Expect Respect: A School-based Intervention to Promote Awareness and Effective Responses to Bullying and Sexual Harassment. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools. A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Whitted, K., & Dupper, D. (2005). Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools. *Children & Schools* 17(3), 167-175.

- Willard, N. (2006). *An Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats and Distress*. Centre for Safe and Responsible Use of the Internet.
- Wilson, D. (2003). The Future of Comparative and International Education in a Globalised World. *International Review of Education*, 49(1-2), 15-33.
- Wilson, S., & Lipsey, M. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130-143.
- Wolke, D. (2010). *Bullying: Facts and Processes*. Retirado de <http://www.wdms.org/publications.htm> em 26.02.2011.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The Association between Direct and Relational Bullying and Behaviour Problems among Primary School Children. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 41(8), 989-1002.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Wollmann, H. (2005). *Evaluation and evaluation research*. Working Paper 54/2005. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Derecho.
- Wong-Lo, M., & Bullock, L. (2011). Digital Aggression: Cyberworld Meets School Bullies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(2), 64-70.
- Woods, S., & Wolke, D. (2003). Does the Content of Anti-Bullying Policies Inform us About the Prevalence of Direct and Relational Bullying Behaviour in Primary Schools? *Educational Psychology* 23(4), 381-401.
- Ybarra, M., Diener-West, M., & Leaf, P. (2007). Examining the Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implications for School Intervention. *Journal of Adolescent Health* 41, 42-43.
- Ybarra, M., & Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.
- Ybarra, M., & Mitchell, K. (2007). Prevalence and Frequency of Internet Harassment Instigation: Implications for Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 41, 189-195.
- Yoon, J., & Kerber, K. (2003). Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education - An Interdisciplinary International Research Journal* (Number 69), 27-35.
- Young, S. (1998). The Support Approach to Bullying in Schools. *Educational Psychology in Practice*, 14(1), 32-39.

Legislação referenciada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo Português

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto - Constituição da República Portuguesa (7.ª revisão constitucional)

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

Decreto-Lei n.º 41/2007, de 21 de fevereiro - Cria a Empresa Parque Escolar E.P.E.

Portaria n.º 83-A/2009, de 22 de janeiro - Regulamenta a tramitação do procedimento concursal nos termos do n.º 2 do artigo 54.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro

Proposta de Lei n.º 46/XI/2.ª, 2011 - 26.ª alteração do Código Penal (aprovada em Conselho de Ministros a 28 de outubro de 2010)

Resolução do Conselho de Ministros n.º1/2007, de 3 de janeiro - Aprova o Programa de Modernização do Parque Escolar

Webgrafia

www.anacom.pt - ANACOM - Autoridade Nacional de Comunicações

www.abc.tcd.ie - Anti-Bullying Research and Resource Centre, Trinity College (Dublin)

www.anprofessores.pt - Associação Nacional de Professores

www.aph.gov.au - Parliament of Australia

www.aventurasocial.com - Projeto Aventura Social

www.bullying-in-school.info - Projeto *Visionary*

www.caper.com.au - P.E.A.C.E. Pack Program

www.cfchildren.org - Steps to Respect Program

www.changingminds.com - Changing Minds

www.childline.org.uk - Childline

www.clarku.edu - Clark University (Worcester, Estados Unidos da América)

www.clemson.edu - Clemson University (South Carolina, Estados Unidos da América)

www.cybertraining-project.org - Projeto *CyberTraining*

www.e-circus.org - Projeto *eCircus*

- www.ecu.edu.au - Edith Cowan University (Perth, Western Australia)
- www.ed.gov - U.S. Department of Education
- www.education.gov.uk - Department for Education
- www.educationengland.org.uk - The History of Education in England
- www.friendlyschools.com.au - Friendly Schools Program
- www.gold.ac.uk - Goldsmiths College, University of London
- www.hbsc.org - Health Behaviour in School-aged Children (OMS)
- www.ie.uminho.pt - Instituto de Educação (Universidade do Minho)
- www.keele.ac.uk - Keele University (Staffordshire, Reino Unido)
- www.kidshelp.com.au - Kids Help Line (Austrália)
- www.kidshelpphone.ca - Kids Help Phone (Canadá)
- www.leymann.se - The Mobbing Encyclopaedia
- www2.lse.ac.uk - London School of Economics
- www.marktest.com - Marktest
- www.misi.min-edu.pt - MISI@ - Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação
- www.nationalbullyinghelpline.co.uk - National Bullying Helpline (Reino Unido)
- www.nobully.org.nz - 008 NoBully Helpline (Nova Zelândia)
- www.ojjdp.gov - Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (Estados Unidos da América)
- www.police.govt.nz - Kia Kaha Anti-bullying Programme
- www.pordata.pt - Portal PORDATA - Base de Dados de Portugal Contemporâneo
- www.rcaap.pt - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
- www.safeplace.org - Expect Respect Program
- www.schoolsafety.us - National School Safety Center (Estados Unidos da América)
- www.schoolengagement.org - Bully-Proofing Your School Program
- www.shef.ac.uk - University of Sheffield (Reino Unido)
- www.tdsb.on.ca - Toronto District School Board
- www.umaaventurasocial.blogspot.com - Projeto Aventura Social
- www.whatsup.co.nz - 008 What's Up? (Nova Zelândia)

<http://app.parlamento.pt/webjovem2011/> - Programa Parlamento dos Jovens 2011

<http://bornthiswayfoundation.org> - Born This Way Foundation

<http://censos.ine.pt> - Censos 2011 – Instituto Nacional de Estatística

<http://dadus.cnpd.pt/> - Projeto Dadus

<http://ellen.warnerbros.com> - Ellen DeGeneres Show

<http://monit.it.pt/> - Projeto *monIT*

<http://org.kidshelpphone.ca/en> - Kids Help Phone (Canadá)

<http://web2.gov.mb.ca> - Governo Provincial de Manitoba (Canadá)

<http://saf.uis.no> - Centro de investigação da Universidade de Stravanger (Noruega)

<https://sites.google.com/a/companhiaervadaninha.com/> - Companhia de teatro *Erva Daninha*

Índice das figuras

Figura n.º 1. O <i>bullying</i> como um subtipo de comportamento agressivo	42
Figura n.º 2. Os três componentes inerentes aos comportamentos de <i>bullying</i>	46
Figura n.º 3. Fatores propiciadores de comportamentos de <i>bullying</i>	53
Figura n.º 4. Ilustração do cone concêntrico	202
Figura n.º 5. Níveis de prevenção/intervenção	209
Figura n.º 6. O faseamento da implementação dos programas de prevenção e de intervenção	213
Figura n.º 7. As três fases da implementação de programas de prevenção/intervenção	216
Figura n.º 8. Níveis de intervenção propostos no programa OBPP	224
Figura n.º 9. Os indicadores do clima de escola	234
Figura n.º 10. As cinco etapas do processo de mediação de conflitos	251
Figura n.º 11. As cinco etapas dos Círculos de Qualidade	253
Figura n.º 12. Exemplo de um <i>danger/hotspot</i> map respeitante a uma escola	428
Figura n.º 13. Exemplo de um <i>danger/hotspot</i> map respeitante a espaços exteriores a uma escola	428
Figura n.º 14. Locais da escola percecionados como sendo os mais perigosos por parte dos alunos do 7.º ano	533
Figura n.º 15. Locais da escola percecionados como sendo os mais perigosos por parte dos alunos do 10.º ano	534

Índice dos gráficos

Gráfico n.º 1. Evolução do número de possuidores de computador e de utilizadores de Internet entre 1998 e 2010 em Portugal	70
Gráfico n.º 2. Percentagem de jovens envolvidos em situações de <i>bullying</i> por país	185
Gráfico n.º 3. Percentagem de jovens envolvidos em situações de <i>bullying</i> por país em 2002 e 2006	186
Gráfico n.º 4. Percentagens de jovens envolvidos em situações de agressão/vitimação pelo menos <i>duas vezes por mês</i> por país	186
Gráfico n.º 5. Percentagens de jovens envolvidos em situações de vitimação pelo menos <i>duas vezes por mês</i> por país	187
Gráfico n.º 6. Percentagens de jovens envolvidos em situações de vitimação pelo menos <i>duas vezes por mês</i> , por país e por faixa etária	187
Gráfico n.º 7. Percentagens de rapazes e raparigas vitimados pelo menos <i>duas vezes por mês</i> por país, faixa etária e género	188
Gráfico n.º 8. Percentagem de jovens que agrediram pelo menos <i>duas vezes por mês</i> por país	188
Gráfico n.º 9. Percentagem de jovens que agrediram pelo menos <i>duas vezes por mês</i> por país e por faixa etária	189
Gráfico n.º 10. Percentagem de rapazes e raparigas que agrediram pelo menos <i>duas vezes por mês</i> por país e por faixa etária	190
Gráfico n.º 11. As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto-piloto foram devidamente coordenadas	443
Gráfico n.º 12. O material disponibilizado (Manual de Apoio) continha a informação necessária sobre a temática	444
Gráfico n.º 13. Eu participei de forma entusiástica nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto-piloto (perceção dos alunos)	447
Gráfico n.º 14. Os meus colegas de turma participaram de forma entusiástica nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto-piloto (perceção dos alunos)	448
Gráfico n.º 15. Os alunos participaram de forma entusiástica no projeto-piloto (perceção dos docentes)	449
Gráfico n.º 16. Os meus professores participaram de forma entusiástica no projeto-piloto (perceção dos alunos)	450

Gráfico n.º 17. A minha Diretora de Turma participou de forma entusiástica no projeto-piloto (perceção dos alunos)	450
Gráfico n.º 18. Eu participei de forma entusiástica nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto-piloto. (perceção dos docentes)	451
Gráfico n.º 19. Os outros professores da turma participaram de forma entusiástica nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto-piloto (perceção dos docentes)	451
Gráfico n.º 20. Melhorou o relacionamento entre os alunos da turma (perceção dos alunos)	453
Gráfico n.º 21. Melhorou o relacionamento entre os alunos da turma (perceção dos docentes)	454
Gráfico n.º 22. Melhorou o relacionamento entre os alunos e os professores da turma (perceção dos alunos)	454
Gráfico n.º 23. Melhorou o meu relacionamento com os alunos da turma (perceção dos docente)	455
Gráfico n.º 24. Melhorou a minha capacidade para identificar situações de <i>bullying</i> (perceção dos alunos)	455
Gráfico n.º 25. Melhorou a capacidade dos meus colegas de turma para identificar situações de <i>bullying</i> (perceção dos alunos)	456
Gráfico n.º 26. Melhorou a capacidade dos alunos para identificar situações de <i>bullying</i> (perceção dos docentes)	457
Gráfico n.º 27. Melhorou a minha capacidade dos para identificar situações de <i>bullying</i> (perceção dos docentes)	457
Gráfico n.º 28. Eu sinto-me mais confiante para contar a um(a) colega sobre uma agressão de que possa ser alvo (perceção dos alunos)	458
Gráfico n.º 29. Eu sinto-me mais confiante para contar a um adulto na escola sobre uma agressão de que possa ser alvo (perceção dos alunos)	458
Gráfico n.º 30. Eu sinto-me mais confiante para tentar resolver uma situação de agressão a que assista (perceção dos alunos)	459
Gráfico n.º 31. Eu sinto-me mais confiante para contar alguém sobre uma situação de agressão a que assista (perceção dos alunos)	459
Gráfico n.º 32. Eu sinto-me mais confiante para ajudar um(a) aluno(a) vítima de <i>bullying</i> (perceção dos docentes)	461
Gráfico n.º 33. Eu sinto-me mais confiante para intervir junto de um aluno agressor (perceção dos docentes)	461
Gráfico n.º 34. Eu sinto-me mais confiante para tentar resolver uma situação de agressão a que assista (perceção dos docentes)	462
Gráfico n.º 35. As duas sessões de formação ajudaram-me a entender melhor o <i>bullying</i> e o <i>cyberbullying</i> (perceção dos alunos)	463
Gráfico n.º 36. As sessões de formação ajudaram-me a entender melhor a problemática do <i>bullying</i> e do <i>cyberbullying</i> (perceção dos docentes)	463
Gráfico n.º 37. Acho importante que o projeto-piloto continue a ser implementado na minha turma no ano letivo de 2011/2012 (perceção dos alunos)	470
Gráfico n.º 38. Acho importante que o projeto-piloto continue a ser implementado nesta turma no ano letivo de 2011/2012 (perceção dos docentes)	470
Gráfico n.º 39. Acho importante que o projeto-piloto seja implementado noutras turmas no ano letivo de 2011/2012 (perceção dos alunos)	471
Gráfico n.º 40. Acho importante que o projeto-piloto seja implementado noutras turmas no ano letivo de 2011/2012 (perceção dos docentes)	471
Gráfico n.º 41. Representação da amostra por sexo	476
Gráfico n.º 42. Distribuição da amostra por idade	477
Gráfico n.º 43. Sentimento dos sujeitos relativamente à turma em que estão inseridos por género	487
Gráfico n.º 44. Sentimento dos sujeitos relativamente à escola que frequentam por género	488
Gráfico n.º 45. Sentimento dos sujeitos relativamente à segurança da escola que frequentam por género	490
Gráfico n.º 46. Número de alunos vítimas de agressão <i>mais do que duas vezes</i> desde o início do 1.º período	496
Gráfico n.º 47. Percentagem de alunos matriculados no 7.º ano de escolaridade que foram vítimas de agressão <i>mais do que duas vezes</i> desde o início do 1.º período	504
Gráfico n.º 48. Percentagem de alunos matriculados no 10.º ano de escolaridade que foram vítimas	

de agressão <i>mais do que duas vezes</i> desde o início do 1.º período	504
Gráfico n.º 49. Percentagem de alunos do sexo feminino do 7.º e 10.º ano que foram vítimas de agressão <i>mais do que duas vezes</i> desde o início do 1.º período	505
Gráfico n.º 50. Percentagem de alunos do sexo masculino do 7.º e 10.º ano que foram vítimas de agressão <i>mais do que duas vezes</i> desde o início do 1.º período	506
Gráfico n.º 51. Percentagem de alunos matriculados no 7.º ano de escolaridade que foram vítimas de agressão <i>uma vez ou várias vezes por semana</i> desde o início do 1.º período	508
Gráfico n.º 52. Percentagem de alunos matriculados no 10.º ano que foram vítimas de agressão <i>uma vez ou várias vezes por semana</i> desde o início do 1.º período	508
Gráfico n.º 53. Percentagem de alunos matriculados no 7.º ano de escolaridade por género que praticaram <i>pelo menos um</i> tipo de agressão <i>mais do que duas vezes</i> desde o início do 1.º período	522
Gráfico n.º 54. Percentagem de alunos matriculados no 10.º ano de escolaridade por género que praticaram <i>pelo menos um</i> tipo de agressão <i>mais do que duas vezes</i> desde o início do 1.º período	523

Índice dos quadros

Quadro n.º 1. Quadro resumo relativo à evolução do estudo do <i>bullying</i>	36
Quadro n.º 2. Os diferentes tipos de <i>bullying</i>	62
Quadro n.º 3. Riscos associados ao uso da Internet por parte de crianças e jovens	68
Quadro n.º 4. Quadro sínteses da percentagem de agregados familiares possuidores de computador e com ligação à Internet entre 1998 e 2010 em Portugal	70
Quadro n.º 5. Locais utilizados para aceder à Internet em Portugal entre 1998 e 2008.....	71
Quadro n.º 6. Distribuição de utilizadores da Internet em Portugal em função do grupo etário	71
Quadro n.º 7. Caraterísticas que distinguem o <i>bullying</i> tradicional do <i>cyberbullying</i>	77
Quadro n.º 8. Síntese de estudos realizados sobre <i>cyberbullying</i>	90
Quadro n.º 9. Perfil da vítima de acordo com caraterísticas de ordem física, psicológica, comportamental, relacional e familiar	103
Quadro n.º 10. Perfil do agressor de acordo com caraterísticas de ordem física, psicológica, comportamental, relacional e familiar	107
Quadro n.º 11. Classificação das testemunhas de acordo com Olweus (2011: 26), Salmivalli <i>et al.</i> (2005: 74), Twemlow <i>et al.</i> (2001: 265; 2004: 252) e Beane (2010: 76)	113
Quadro n.º 12. Caraterísticas psicológicas e atitudinais dos progenitores e modelos educativos familiares (2011: 190)	126
Quadro n.º 13. Quadro síntese do papel a desempenhar por cada um dos atores	128
Quadro n.º 14. Quadro resumo da participação portuguesa nos estudos <i>HBSC</i>	151
Quadro n.º 15. Síntese de trabalhos sobre <i>bullying</i> realizados em Portugal.....	154
Quadro n.º 16. Número de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento realizadas sobre a temática do <i>bullying / cyberbullying</i> por ano	155
Quadro n.º 17. Número de Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento realizadas sobre a temática do <i>bullying / cyberbullying</i> por zona do país	156
Quadro n.º 18. Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento realizadas em Portugal sobre a temática do <i>bullying / cyberbullying</i> em contexto escolar	157
Quadro n.º 19. Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento realizadas em Portugal sobre a temática do <i>bullying</i> em contexto laboral	160
Quadro n.º 20. Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento realizadas em Portugal sobre a temática do <i>bullying</i> em contexto prisional	160
Quadro n.º 21. Síntese de trabalhos realizados em países anglo-saxónicos	181
Quadro n.º 22. Níveis de vitimação e de agressão no estudo <i>HBSC</i> de 2005/2006	191
Quadro n.º 23. Níveis de vitimação e de agressão no estudo <i>HBSC</i> de 2001/2002	191
Quadro n.º 24. Caraterísticas das <i>abordagens Compreensivas e Não Compreensivas</i> no enfoque à segurança nas escolas	207
Quadro n.º 25. Categorização dos programas de prevenção	212

Quadro n.º 26. As três fases da implementação de programas de prevenção e de intervenção	217
Quadro n.º 27. Quadro resumo do programa OBPP	225
Quadro n.º 28. Quadro resumo das medidas a implementar ao nível da escola	235
Quadro n.º 29. Quadro resumo das medidas a implementar ao nível da sala de aula	246
Quadro n.º 30. Quadro resumo das medidas a implementar ao nível do aluno	258
Quadro n.º 31. Estudos comparativos realizados sobre <i>bullying</i> ao longo dos últimos 20 anos	276
Quadro n.º 32. Etapas seguidas para efetuação do estudo comparativo	279
Quadro n.º 33. Número de programas identificados por país	281
Quadro n.º 34. Critérios adotados para a seleção dos programas a incluir no estudo	282
Quadro n.º 35. Categorias inseridas na grelha de análise	283
Quadro n.º 36. Programas analisados por continente e país	285
Quadro n.º 37. Nome do programa / projeto, país, ano de implementação e autor/instituição responsável	290
Quadro n.º 38. Princípios teóricos subjacentes aos programas analisados	293
Quadro n.º 39. Definição de <i>bullying</i> proposta em cada programa	297
Quadro n.º 40. Tipologias de <i>bullying</i> abordadas nos programas	299
Quadro n.º 41. Destinatários dos programas	300
Quadro n.º 42. Alunos destinatários dos programas	301
Quadro n.º 43. Papel a desempenhar pelo professor	305
Quadro n.º 44. Níveis de ensino abrangidos pelos programas de prevenção	308
Quadro n.º 45. Objetivos gerais e específicos dos programas	310
Quadro n.º 46. Níveis de atuação dos programas	313
Quadro n.º 47. Faseamento da implementação dos programas	317
Quadro n.º 48. Equipas criadas no âmbito dos programas de prevenção e de intervenção	322
Quadro n.º 49. Medidas/componentes ao nível da escola	325
Quadro n.º 50. Medidas/componentes ao nível do pessoal docente/não docente	328
Quadro n.º 51. Medidas/componentes ao nível dos pais/encarregados de educação	330
Quadro n.º 52. Medidas/componentes ao nível da comunidade	331
Quadro n.º 53. Medidas/componentes ao nível da sala de aula	333
Quadro n.º 54. Medidas/componentes ao nível dos alunos	336
Quadro n.º 55. Quadro resumo dos componentes dos programas analisados	338
Quadro n.º 56. Materiais de apoio aos programas	342
Quadro n.º 57. Quadro resumo dos materiais de apoio aos programas	345
Quadro n.º 58. Autores das avaliações efetuadas a cada um dos estudos e duração dos mesmos	348
Quadro n.º 59. Descrição dos participantes de cada um dos estudos	350
Quadro n.º 60. Desenho de pesquisa adotado em cada programa	353
Quadro n.º 61. Instrumentos utilizados para a recolha de informação	355
Quadro n.º 62. Apreciação global dos programas	356
Quadro n.º 63. Resultados obtidos com os programas	360
Quadro n.º 64. Pontos fortes e fracos apontados para cada programa	370
Quadro n.º 65. Referências bibliográficas	373
Quadro n.º 66. Faseamento da implementação do projeto-piloto	379
Quadro n.º 67. Cronograma da implementação do projeto-piloto	380
Quadro n.º 68. Número de alunos matriculados no ensino diurno por ano de escolaridade no ano letivo de 2010/2011	382
Quadro n.º 69. Número de alunos matriculados no ensino secundário por curso no ano letivo de 2010/2011	383
Quadro n.º 70. Número de alunos beneficiários da ação social escolar (ASE)	383
Quadro n.º 71. Número de docentes por categoria agregada	384
Quadro n.º 72. Número de docentes por idade e tempo de serviço (antiguidade)	384
Quadro n.º 73. Número de funcionários não docentes por vínculo e categoria	385
Quadro n.º 74. Número de funcionários não docentes por idade e tempo de serviço	386
Quadro n.º 75. Caracterização das turmas envolvidas no projeto	391
Quadro n.º 76. Habilitações literárias dos pais/encarregados de educação	392
Quadro n.º 77. Situação profissional dos pais/encarregados de educação	392
Quadro n.º 78. Perfil do pessoal docente da turma de intervenção do 7.º ano	393

Quadro n.º 79. Perfil do pessoal docente da turma de intervenção do 10.º ano	394
Quadro n.º 80. Quadro resumo das atividades dinamizadas na fase 1 do projeto-piloto	395
Quadro n.º 81. Tipo de atividades/estratégias propostas pelos docentes das disciplinas	404
Quadro n.º 82. Atividades a desenvolver no âmbito das disciplinas da turma do 7.º ano	405
Quadro n.º 83. Atividades a desenvolver no âmbito das disciplinas da turma do 10.º ano	408
Quadro n.º 84. Quadro resumo das atividades dinamizadas na fase 1 do projeto-piloto	413
Quadro n.º 85. Quadro resumo das atividades dinamizadas na fase 2 do projeto-piloto	430
Quadro n.º 86. Avaliação das sessões de formação	434
Quadro n.º 87. Avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas da turma do 7.º ano	435
Quadro n.º 88. Avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito das disciplinas da turma do 10.º ano	436
Quadro n.º 89. Quadro sintetizador de alguns elementos caraterizadores dos entrevistados – alunos	439
Quadro n.º 90. Quadro sintetizador de alguns elementos caraterizadores dos entrevistados – docentes	441
Quadro n.º 91. Grelha de análise das entrevistas	442
Quadro n.º 92. Aspetos positivos assinalados nos questionários pelos alunos	465
Quadro n.º 93. Aspetos positivos assinalados nos questionários pelos docentes	466
Quadro n.º 94. Aspetos negativos assinalados nos questionários pelos alunos	467
Quadro n.º 95. Aspetos negativos assinalados nos questionários pelos docentes	468
Quadro n.º 96. Quadro resumo das atividades dinamizadas na fase 3 do projeto-piloto	472
Quadro n.º 97. Caraterização da amostra por ano de escolaridade	476
Quadro n.º 98. Distribuição da amostra por ano de escolaridade e por sexo	476
Quadro n.º 99. Distribuição da amostra por curso	477
Quadro n.º 100. Distribuição da amostra por idade e sexo	478
Quadro n.º 101. Número de reprovações	478
Quadro n.º 102. Número de reprovações por ano de escolaridade	479
Quadro n.º 103. Número de reprovações por curso	479
Quadro n.º 104. Número de participações disciplinares e suspensões das atividades letivas	480
Quadro n.º 105. Posse de computador e de telemóvel	480
Quadro n.º 106. Uso dado pelos sujeitos à Internet	481
Quadro n.º 107. Número de ameaças recebidas/feitas através da Internet	482
Quadro n.º 108. Uso dado pelos sujeitos ao telemóvel	482
Quadro n.º 109. Número de ameaças recebidas/feitas através do telemóvel	483
Quadro n.º 110. Número de fotografias tiradas através do telemóvel contra a vontade dos sujeitos	484
Quadro n.º 111. Número de sujeitos conhecedores de colegas que tenham sido gozados /ameaçados na Internet e atitude adotada perante a situação	485
Quadro n.º 112. Comunicação das agressões de que os sujeitos tiveram conhecimento	485
Quadro n.º 113. Sentimento dos sujeitos relativamente à turma em que estão inseridos	486
Quadro n.º 114. Sentimento dos sujeitos relativamente à turma em que estão inseridos por curso	486
Quadro n.º 115. Sentimento dos sujeitos relativamente à escola que frequentam	487
Quadro n.º 116. Sentimento dos sujeitos relativamente à escola que frequentam por curso	488
Quadro n.º 117. Sentimento dos sujeitos relativamente à segurança da escola que frequentam	489
Quadro n.º 118. Sentimento dos sujeitos relativamente à segurança da escola que frequentam por ano de escolaridade e género	489
Quadro n.º 119. Número de alunos que <i>nunca</i> sofreu qualquer tipo de agressão desde o início do 1.º período	491
Quadro n.º 120. Percentagem média de alunos que nunca sofreu qualquer uma das 22 formas de agressão	492
Quadro n.º 121. Tipos de agressão mais assinaladas independentemente da frequência com que ocorreram	493
Quadro n.º 122. Número de alunos que sofreu um tipo de agressão desde o início do 1.º período	494
Quadro n.º 123. Número de alunos vítimas de agressão <i>mais do que duas vezes</i> desde o início do 1.º período	495
Quadro n.º 124. Percentagem média de alunos que sofreu um tipo de agressão <i>mais do que duas vezes</i>	496

Quadro n.º 125. Número de alunos vítimas de agressão <i>uma vez ou várias vezes por semana</i> desde o início do 1.º período	497
Quadro n.º 126. Número de agressões sofridas pelos sujeitos	498
Quadro n.º 127. Número de agressões sofridas pelos sujeitos de acordo com o curso frequentado	498
Quadro n.º 128. Número de agressões sofridas pelos sujeitos de acordo com o ano de escolaridade e o género	499
Quadro n.º 129. Número de alunos por ano de escolaridade e por género que <i>nunca</i> foram vítimas de agressão desde o início do 1.º período	500
Quadro n.º 130. Número de alunos por ano de escolaridade e por género que foram vítimas de agressão <i>uma vez</i> desde o início do 1.º período	501
Quadro n.º 131. Número de alunos por ano de escolaridade e por género que foram vítimas de agressão <i>mais do que duas vezes</i> desde o início do 1.º período	503
Quadro n.º 132. Número de alunos por ano de escolaridade e por género que foram vítimas de agressão <i>uma vez ou várias vezes por semana</i> desde o início do 1.º período	507
Quadro n.º 133. Número de alunos por ano/curso que <i>nunca</i> foram vítimas de agressão desde o início do 1.º período	509
Quadro n.º 134. Percentagem de alunos por curso que foram vítimas de agressão <i>pelo menos uma vez</i> ...	510
Quadro n.º 135. Número de alunos por ano/curso que foram vítimas de agressão <i>uma vez</i> desde o início do 1.º período	511
Quadro n.º 136. Número de alunos por ano/curso que foram vítimas de agressão <i>mais do que duas vezes</i> desde o início do 1.º período	512
Quadro n.º 137. Número de alunos que <i>nunca</i> praticou qualquer tipo de agressão desde o início do 1.º período	513
Quadro n.º 138. Resumo dos tipos de agressão mais praticados pelos jovens	514
Quadro n.º 139. Número de alunos que praticou <i>pelo menos um</i> tipo de agressão desde o início do 1.º período	515
Quadro n.º 140. Número de alunos que praticou <i>pelo menos um</i> tipo de agressão <i>mais do que duas vezes</i> desde o início do 1.º período	516
Quadro n.º 141. Número de alunos que praticou uma agressão <i>uma ou várias vezes por semana</i> desde o início do 1.º período	517
Quadro n.º 142. Número de alunos por ano de escolaridade e por género que <i>nunca</i> praticaram qualquer tipo de agressão desde o início do 1.º período	519
Quadro n.º 143. Número de alunos por ano de escolaridade e por género que praticaram <i>pelo menos um</i> tipo de agressão desde o início do 1.º período	520
Quadro n.º 144. Número de alunos por ano de escolaridade e por género que praticaram <i>pelo menos um</i> tipo de agressão <i>mais do que duas vezes</i> desde o início do 1.º período	521
Quadro n.º 145. Número de alunos por ano de escolaridade e por género que praticara <i>pelo menos um</i> tipo de agressão <i>uma vez/várias vezes por semana</i> desde o início do 1.º período	524
Quadro n.º 146. Perfil do(s) agressor(es) de acordo com a idade, o sexo, o ano de escolaridade e a turma	525
Quadro n.º 147. Perfil do(s) agressor(es) de acordo com o sexo dos sujeitos	526
Quadro n.º 148. Sujeitos a quem os alunos comunicaram as agressões de que foram alvo	527
Quadro n.º 149. Sujeitos, por ano de escolaridade e género, a quem os alunos comunicaram as agressões de que foram alvo	528
Quadro n.º 150. Reação dos sujeitos face à observação de uma agressão	529
Quadro n.º 151. Reação dos sujeitos, por género, face à observação de uma agressão	529
Quadro n.º 152. Reação dos sujeitos, por ano de escolaridade e por género, face à observação de uma agressão	530
Quadro n.º 153. Locais da escola onde os sujeitos foram alvo das agressões	531
Quadro n.º 154. Locais da escola onde os sujeitos, por ano de escolaridade e género, foram alvo das agressões	532
Quadro n.º 155. Tipo de computador possuído pelos alunos	535
Quadro n.º 156. Local da casa onde os sujeitos utilizam o computador	536
Quadro n.º 157. Local onde os alunos acedem à Internet	536
Quadro n.º 158. Número de alunos que acede à Internet utilizando o telemóvel	537

Quadro n.º 159. Pessoas com quem os sujeitos comunicam mais nas salas de conversação virtuais	537
Quadro n.º 160. Identidade assumida pelos sujeitos nas salas de conversação	537
Quadro n.º 161. Identidade assumida pelos sujeitos nas salas de conversação por género	538
Quadro n.º 162. Identidade assumida pelos sujeitos nas salas de conversação por ano de escolaridade e género	538
Quadro n.º 163. Pessoas com quem os sujeitos acedem à Internet	539
Quadro n.º 164. Elemento do agregado familiar dos sujeitos com mais competências no uso da Internet ...	539
Quadro n.º 165. Elemento do agregado familiar dos sujeitos com mais competências no uso da Internet por ano de escolaridade e por género	540
Quadro n.º 166. Frequência de utilização da Internet	540
Quadro n.º 167. Frequência de utilização da Internet por ano de escolaridade e por género	541
Quadro n.º 168. Tempo diário despendido pelos sujeitos no computador e no acesso à Internet durante a semana (dias úteis)	541
Quadro n.º 169. Tempo diário despendido pelos sujeitos no computador e no acesso à Internet durante o fim-de-semana	542
Quadro n.º 170. Parte do dia em que os sujeitos acedem à Internet	543
Quadro n.º 171. Número/percentagem de alunos conhecedores de um(a) amigo(a) viciado na Internet	543
Quadro n.º 172. Número/percentagem de alunos conhecedores de um(a) amigo(a) viciado na Internet por ano de escolaridade e por género	544
Quadro n.º 173. Pessoas com os sujeitos comunicam por telemóvel	544
Quadro n.º 174. Número/percentagem de sujeitos que admite receber SMS depois de estarem deitados ..	545
Quadro n.º 175. Número/percentagem de sujeitos que admite receber SMS depois de estarem deitados por ano de escolaridade e por género	545
Quadro n.º 176. Número de SMS enviados pelos alunos diariamente	546
Quadro n.º 177. Número de SMS enviados pelos alunos diariamente por ano de escolaridade e por género	546

Anexos (gravados em ficheiro com formato Pdf e compilados em CD-ROM apenas ao trabalho principal)

- Anexo n.º 1. Síntese de trabalhos sobre *bullying* realizados em Portugal
- Anexo n.º 2. Metodologias utilizadas para avaliar a natureza e extensão do *bullying*
- Anexo n.º 3. Programas de prevenção e de intervenção implementados em países Anglófonos
- Anexo n.º 4. Grelha de análise modelo para descrição dos programas
- Anexo n.º 5. Descrição dos doze programas de prevenção
- Anexo n.º 6. Grelha de planificação das atividades por disciplina
- Anexo n.º 7. *Bullying* - Manual de Apoio – versão destinada a Diretores de Turma
- Anexo n.º 8. *Bullying* - Manual de Apoio – versão destinada a Docentes
- Anexo n.º 9. *Bullying* - Manual de Apoio – versão destinada a Pais
- Anexo n.º 10. Fotografias da sessão de formação sobre a “Segurança na Internet”
- Anexo n.º 11. 1.º Convite dirigido aos encarregados de educação para a sessão de formação sobre “Segurança na Internet”
- Anexo n.º 12. 2.º Convite dirigido aos encarregados de educação para a sessão de formação sobre “Segurança na Internet”
- Anexo n.º 13. Certificado de participação entregue aos participantes da sessão de formação sobre ‘Segurança na Internet’
- Anexo n.º 14. Avaliação da Sessão de Formação. Turma do 7.º ano
- Anexo n.º 15. Avaliação da Sessão de Formação. Turma do 10.º ano
- Anexo n.º 16. Fotografias da apresentação da 1.ª parte da ação “O *bullying* na Escola – um olhar da Polícia de Segurança Pública”
- Anexo n.º 17. Convite endereçado aos docentes para a ação de formação “O *bullying* na Escola – um olhar da Polícia de Segurança Pública”

- Anexo n.º 18. Avaliação da Sessão de Formação. Professores
- Anexo n.º 19. Certificado de participação entregue aos participantes da sessão de formação “O bullying na Escola – um olhar da Polícia de Segurança Pública”
- Anexo n.º 20. Cartaz de divulgação da palestra subordinada ao tema As relações interpessoais dos jovens no mundo virtual
- Anexo n.º 21. Fotografia da palestra subordinada ao tema As relações interpessoais dos jovens no mundo virtual
- Anexo n.º 22. Cartaz de divulgação da sessão de formação da sessão de formação dedicada ao tema da Gestão comportamental na escola
- Anexo n.º 23. Convite da sessão de formação dedicada ao tema da Gestão comportamental na escola
- Anexo n.º 24. Fotografias da sessão de formação dedicada ao tema da Gestão comportamental na escola
- Anexo n.º 25. Certificado de participação entregue aos participantes da sessão de formação sobre ‘Gestão Comportamental na Escola’
- Anexo n.º 26. Certificado de participação entregue aos assistentes operacionais que participaram na sessão de formação “Bullying – A Violência entre pares”
- Anexo n.º 27. Peça de teatro “Pira-te” pela companhia de teatro Erva Daninha
- Anexo n.º 28. Fotografias da peça apresentada pelos alunos do 7.º ano
- Anexo n.º 29. Fotografias da peça apresentada pelos alunos do 10.º ano
- Anexo n.º 30. Trabalhos produzidos pelos alunos do 7.º ano em Área de Projeto
- Anexo n.º 31. Cartazes produzidos pelos alunos do 7.º ano a Educação Tecnológica
- Anexo n.º 32. Participação numa sessão da atividade Parlamento dos Jovens
- Anexo n.º 33. Divulgação do projeto-piloto no ‘Boletim Informativo’
- Anexo n.º 34. Fotografia da apresentação dos resultados do trabalho sobre bullying realizado por um grupo de alunos do 9.º ano no âmbito da Área de Projeto
- Anexo n.º 35. 1.º questionário aplicado em novembro de 2010
- Anexo n.º 36. 2.ª parte de questionário aplicado em janeiro de 2011
- Anexo n.º 37. Questionários. Novembro. Apresentação de dados. Turma do 7.º ano
- Anexo n.º 38. Questionários. Novembro. Apresentação de dados. Turma do 10.º ano
- Anexo n.º 39. Relatório final de concretização das atividades
- Anexo n.º 40. Questionário aplicado aos alunos em Junho de 2012
- Anexo n.º 41. Questionário aplicado aos docentes em Junho de 2012
- Anexo n.º 42. Guião com categoria de análise das entrevistas realizadas
- Anexo n.º 43. Guião das entrevistas realizadas com os alunos
- Anexo n.º 44. Guião das entrevistas realizadas com os docentes
- Anexo n.º 45. Transcrição da entrevista n.º 1. Alunos. 7.º ano
- Anexo n.º 46. Transcrição da entrevista n.º 2. Alunos. 10.º ano
- Anexo n.º 47. Transcrição da entrevista n.º 3. Docentes

Anexos

Anexo n.º 1

Síntese de trabalhos sobre *bullying* realizados em Portugal

Ano	Autor(es)	Local	Amostra Público-alvo	Metodologia	Resultados				
					Agressor(es)	Vítimas	Testemunhas	Tipo de agressões	Locais
1993	Pereira, Beatriz Almeida, Ana Valente, Lucília Smith, Peter (Coordenação) - Univ. de Goldsmith	Norte do país	-160 crianças dos 1.º e 2.º ciclos	Aplicação de versão modificada do questionário de Olweus (1991)	-----	-----	-----	-----	-----
1994	Almeida, Ana Pereira, Beatriz Mendonça, Denisa Valente, Lucília Smith, Peter (Cooperação) – Univ. de Goldsmith	Concelhos de Braga e de Guimarães	-6197 alunos (2846 – 46% -do 1º ciclo; 3341 – 54% -do 2.º ciclo) -18 escolas (12 do 1º ciclo e 6 do 2.º) -entre os 6 e os 17 anos	Aplicação de versão modificada do questionário de Olweus (1991) com questões apresentadas e testadas no estudo realizado em 1993	-20% (1º ciclo) -15% (2º ciclo) – três ou mais vezes - rapaz (47,7%) -rapariga (5,2%) -Vários rapazes (30,6%) -Várias raparigas (4,4%) -Ambos (12,1%) - da turma (58,1%) -do mesmo ano, de outra turma (35,8%) - mais velhos (61,1%) -mais novos (11,2%)	-22% - 1º e 2º ciclos – (3 ou mais vezes) -42% nunca foram -46% não participaram as agressões aos professores -50% não comunicaram aos pais	-25% dos alunos referiram que os professores “ <i>quase nunca</i> ” procuram impedir os alunos de agredir os companheiros -36% - “ <i>algumas vezes</i> ” -39% - “ <i>muitas vezes</i> ”	-Chamar nomes (52,7%) -Agressão corporal - <i>bater, dar murros, dar pontapés, etc</i> – (41,4%) -Levantar rumores / falar dos outros (39,3%) Roubaram-me (37, 0%)	-Recreio (78% - 1º/2º ciclo) -Sala de aula (33,1%) -Corredores (27,8%) -Cantina (5,6%) -Outros locais (18,5%)
1996	Pereira, Beatriz Mendonça, Denisa Neto, Carlos Almeida, Ana Smith, Peter (Cooperação) – Univ. de	Norte – 6 escolas de Braga & Guimarães Sul – 4 escolas de Lisboa	-4092 alunos do 2.º ciclo -3341 (Norte) – 53,1% rapazes; 46,9% raparigas -751 (Sul) – 47,1% rapazes;	Aplicação de questionário adaptado de Olweus (1989)	-16% (pelo menos 3 vezes ao longo do período lectivo) -15,4% (Norte) -16,0% (Sul)	-20% (pelo menos 3 vezes ao longo do período lectivo) -21,6% (Norte) -19,3% (Sul)	-----	Norte: -Chamar nomes feios/insultar (54,2%) -Espalhar rumores (36,4%) -Agressão física/bater (34,3%)	Norte: -Recreios (78,2%) -Corredores (31,3%) -Sala de aula (23,0%)

Ano	Autor(es)	Local	Amostra Público-alvo	Metodologia	Resultados				
					Agressor(es)	Vítimas	Testemunhas	Tipo de agressões	Locais
	Goldsmith		52,9% raparigas -entre os 10-12 anos		-20,5% rapazes e 9,6% raparigas (Norte) -22,4% rapazes e 10,4% raparigas (Sul)	-24,2% rapazes e 18,7% raparigas (Norte) -22,0% rapazes e 16,9% raparigas (Sul)		Sul: -Chamar nomes feios/insultar (44,6%) -Espalhar rumores (32,1%)	Sul: -Recreios (73,6%) -Corredores (24,0%) -Sala de aula (16,6%)
1998	Costa, Emília Vale, Dulce	A nível nacional	-4925 alunos dos 8º e 11º anos -142 escolas: 20 do Interior Norte (599 alunos); 34 do Litoral Norte (1476); 24 do Litoral Centro (665); 48 de Lisboa e Vale do Tejo (1687); 16 do Sul (498)	Aplicação de questionário				-67,6% dos alunos foram insultados pelo menos uma vez -63,6% dos alunos foram empurrados -54,6% foram insultados -29,1% foram agredidos / batidos	Locais mais inseguros: -percurso entre a escola e a casa (33,3%) -casas de banho (19%) -balneários (17,2%) -recreio (10,4%)
2001	Ferreira, Ana Pereira, Beatriz	Vila Verde (distrito de Braga)	-89 alunos entre os 5 e os 10 anos de idade -a frequentar o Jardim-de-Infância e o 1.º Ciclo	Aplicação de versão adaptada do questionário de Dan Olweus Realização de entrevistas devido à idade das crianças	Antes da intervenção: -65% <i>nunca</i> -17% das crianças agrediram os colegas -13% (3 ou 4 vezes) -4% (5 ou mais vezes) Depois da intervenção: -79% <i>nunca</i> -10% (8% e 2%, respectivamente)	Antes da intervenção: -51% <i>nunca</i> -25% vítimas de <i>bullying</i> (duas ou mais vezes) -16% (2 ou 3 vezes) -9% (4 ou mais vezes) Depois da intervenção: -61% <i>nunca</i> -13% (8% e 5%, respectivamente)			Recreio

Ano	Autor(es)	Local	Amostra Público-alvo	Metodologia	Resultados				
					Agressor(es)	Vítimas	Testemunhas	Tipo de agressões	Locais
2001	Martins, Maria José	Cidade de Portalegre – 4 (quatro) escolas da rede pública	572 alunos (286 do sexo masculino; 286 do sexo feminino) do 7º, 9º e 11º anos -entre os 12 e os 21 anos	Aplicação de versão reduzida do questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE) de Díaz-Aguado (2004)	Formas de agressão mais frequentes (agressores): -‘falei mal de um colega’ (61%); - ‘ignorei um colega’ (45%); -‘insultei e gozei’ (28%); - ‘escondi coisas’ (26%); -‘rejeitei’ (18%)	Formas de agressão mais frequentes: -‘falam mal de mim’ (63%); -‘escondem-me as coisas’ (51%); -‘ignoram-me’ (45%); -‘insultam-me e gozam-me’ (22%); -impedem-me de participar nas suas actividades’ (20,6%); -‘rejeitam-me’ (19%);	-tentar resolver a situação quando se trata de um amigo (91%); -tentar resolver a situação mesmo que não seja um amigo (72%); -não fazer nada, embora pense que o deva fazer (55%); -pedir ajuda a um professor (47%); -‘não faço nada, -o problema não é meu’ (41%); -‘meto-me com ele juntamente com o resto do grupo’ (24%)		
2006	Seixas, Sónia	11 escolas do concelho de Lisboa	-581 alunos (263 do sexo masculino; 318 do sexo feminino) do 3º Ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º anos)	Aplicação: -da <i>Escala de Auto Conceito para Adolescentes</i> de Susan Harter -de questionário sociométrico -do questionário “ <i>Comportamentos de Saúde em Jovens em Idade Escolar</i> ” -do questionário de nomeação de colegas	-17,9% (12,4% - rapazes; 5,5% - raparigas) 7º ano – 37,5%; 8º ano – 34,6%; 9º ano – 27,9%;	-17,2% (9,5% - rapazes; 7,7% - raparigas) 7º ano – 40%; 8º ano – 33%;9º ano – 27%;			

Ano	Autor(es)	Local	Amostra Público-alvo	Metodologia	Resultados				
					Agressor(es)	Vítimas	Testemunhas	Tipo de agressões	Locais
2008	Pereira, Beatriz Silva, Marta Nunes, Berta	7 (sete) escolas do Concelho de Bragança	-387 alunos (195 do sexo feminino; 188 do sexo masculino) do 2º ao 6º ano de escolaridade -entre os 7 e os 14 anos	-Aplicação de questionário adaptado de Olweus (1989) por Pereira e Tomás e revisto por Pereira (2007)	-1,6% através de sms -mais velhos / mesma idade (41,4%) -mais novas /mais velhas (10%) -rapazes individualmente / grupo (30%) – 41,6% se juntarmos raparigas	-204 (52,7%) nunca foram vítimas; -88 (22,7%) foram agredidas 1 ou 2 vezes; -90 (24,2%) foram vítima 3 ou mais vezes;		-1 em cada 4 alunos foi vítima de insulto; -1 em cada 5 alunos foi vítima de agressão física -1% vítima de <i>cyberbullying</i> -bater, empurrar, dar estalo, puxar o cabelo, atirar pasta à cabeça, atirar pedras -serem gozadas, agredidas psicologicamente, obrigar a fazer coisas que não queria	-recreio -corredores -escadas -sala de aula
2008	Lourenço, Lélío Pereira, Beatriz Paiva, Débora Gebara, Carla	13 (treze) agrupament os de escolas 9 (nove) concelhos da Sub- Região de Saúde de Bragança	-3891 alunos de escolas do 1º e do 2º ciclos ou seja, com os alunos do 2º ao 6º ano de Escolaridade -entre os 5 e 16 anos	-Aplicação de questionário adaptado de Olweus		-36,4% dos alunos afirmaram ter sofrido agressão, uma, duas ou mais vezes -24,1% uma ou duas vezes -12,3% três ou mais vezes			-Recreio (31,5%) -Fora da escola (10,7%) -Sala de aula (5,8%)

Anexo n.º 2 Metodologias utilizadas para avaliar a natureza e extensão do bullying

Metodologia	Descrição	Vantagens	Desvantagens	Faixa etária
Instrumentos de autopreenchimento (escalas, inventários ou questionários)	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia mais frequentemente utilizada na literatura referente ao fenómeno <i>bullying</i> (Olweus, 2010: 15; Seixas, 2006: 71) • Respostas dadas por parte dos próprios alunos sobre as suas vivências com os pares (Pepler et al., 1998: 176; Seixas, 2005: 100) • Baseado na assunção de que o aluno tem acesso a mais informação do que outros observadores (Pepler et al., 1998: 176) <p><i>Questionário Bully/Vítima</i> (Olweus) – versões adaptadas no Reino Unido (Smith et al., 2004e), na República da Irlanda, no Canadá, nos Estados Unidos, na Austrália, em Espanha, em Itália, na Alemanha, na Holanda, na Noruega, na Suécia, no Japão, no Brasil</p> <p><i>Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar – QEVE</i> (Diaz-Aguado)</p> <p><i>Questionário Defensor del Pueblo</i> (Pueblo, 2006: 149)</p> <p><i>The Bully Survey</i> (Swearer)</p> <p><i>The Peer Relations Assessment Questionnaires - (PRAQs) para alunos</i> (Rigby & Slee)</p> <p><i>The Peer Relations Questionnaire (PRQ Short version)</i></p> <p><i>Attitude to Victims Scale</i> (Rigby & Slee, 1991)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relativamente baratos e fáceis de recolher (Furlong et al., 2010: 337; Ortega et al., 2001; Pepler et al., 1998: 177; Seixas, 2006: 72) • Podem ser aplicados a uma amostra alargada de alunos (Ortega et al., 2001) • Os alunos relatam, de forma anónima, as suas experiências sociais em contextos múltiplos (Leff et al., 2004: 278; Ortega et al., 2001; Pepler et al., 1998: 177) • Recolhem informação diversificada; diversos tipos de <i>bullying</i> – direto / indireto; perfil do agressor e da vítima; locais de maior risco (Furlong et al., 2010: 337; Leff et al., 2004: 278; Ortega et al., 2001) • Avaliam a assimetria de poder a partir das perspetivas do agressor, da vítima ou da vítima provocadora (Furlong et al., 2010: 337) • Melhoram a validação das respostas dadas (Ortega et al., 2001) • Não dependem do consentimento de outros participantes (Furlong et al., 2010: 337) • Avaliam a perspetiva dos participantes diretos – agressor, vítima (Furlong et al., 2010: 337) 	<ul style="list-style-type: none"> • A resposta autêntica não é a considerada socialmente mais desejável (Pepler et al., 1998: 177; Seixas, 2005: 100, 2006: 72; Thompson et al., 2003: 63) • As respostas dos instrumentos de autopreenchimento poderiam não ser honestas uma vez que o objetivo do agressor é permanecer incógnito (Seixas, 2005: 100, 2006: 72) • As respostas podem carecer de objetividade uma vez que dependem da capacidade do aluno em lembrar pormenores de episódios específicos – <i>memória autobiográfica subjetiva</i> (Bovaird, 2010: 279; Leff et al., 2004: 279; Ortega et al., 2001) • Os alunos podem não entender, de forma clara, o significado complexo associado ao <i>bullying</i>, podendo assim aplicar o conceito de forma errada (Cornell et al., 2010: 269) • A recordação dos episódios por parte das vítimas pode tornar-se uma experiência desagradável (Cornell et al., 2010: 267) • A maior parte dos alunos que se mostraram relutante em admitir seja o facto de agredirem os colegas, seja o facto de serem agredidos, quando diretamente questionados (Cornell et al., 2010: 267; Leff et al., 2004: 279; Seixas, 2005: 100) • Na fase da adolescência, os alunos revelam alguma relutância em partilhar informação acerca das suas relações com os pares (Pepler et al., 1998: 177) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1º CEB (?) • 2º/3º CEB • Ensino Secundário

Metodologia	Descrição	Vantagens	Desvantagens	Faixa etária
Instrumentos de autopreenchimento (escalas, inventários ou questionários)	<i>Peer Victimization Scale</i> (Neary and Joseph)		<ul style="list-style-type: none"> Os alunos podem sentir a tentação de inflacionar algumas das experiências vivenciadas – <i>memória distorcida</i> (Bovaird, 2010: 280; Cornell et al., 2010: 267) Obstáculo para alunos que evidenciam dificuldades de leitura (Sharp et al., 1995a: 7) Permite apenas uma abordagem superficial à problemática (Ortega et al., 2001) Impossibilidade de identificar os alunos envolvidos no <i>bullying</i> (Ortega et al., 2001) Dificuldade (impossibilidade) de comparar respostas dadas por alunos (individualmente) antes e depois de uma intervenção (Leff et al., 2004: 279) 	<ul style="list-style-type: none"> 1º CEB (?) 2º/3º CEB Ensino Secundário
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> Utilizadas fundamentalmente como medida qualitativa para validar ou complementar dados de natureza quantitativa (Seixas, 2006: 71) Utilizadas com o propósito de avaliar o impacto dos comportamentos de <i>bullying</i> nos alunos, as percepções e vivências emocionais associadas, ou ainda o grau de eficácia de intervenções anti-<i>bullying</i> (Seixas, 2006: 71) 	<ul style="list-style-type: none"> Muito útil para trabalhar com pequenas amostras (Pereira, 2008: 28) Possibilidade de obtenção de uma informação mais rica (Pardal et al., 1995: 64; Pereira, 2008: 28) Não exigência de um informante alfabetizado (Pardal et al., 1995: 64) O grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos (Quivy et al., 1995: 194; Tutty et al., 2005: 22-23) A flexibilidade e a fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais (Quivy et al., 1995: 194) O seu carácter adaptativo já que, recorrendo a esta técnica, um investigador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, 	<ul style="list-style-type: none"> Limitação de recolha de informação sobre assuntos delicados (Pardal et al., 1995: 64) Fraca possibilidade de aplicação a grandes universos (Pardal et al., 1995: 64) Ao contrário dos inquéritos por questionário, os elementos de informação e de reflexão recolhidos pelo método da entrevista não se apresentam imediatamente sob uma forma que requeira um modo de análise particular (Quivy et al., 1995: 194) A sua morosidade, a sua subjetividade e a sua exigência, sobretudo no que diz respeito à análise das respostas (Bell, 2004: 137) Os alunos podem não transmitir um testemunho totalmente honesto das suas experiências e sublinham a morosidade da sua realização, sobretudo tratando-se de entrevistas individuais (Sharp et al., 1995a: 16) 	

Metodologia	Descrição	Vantagens	Desvantagens	Faixa etária
Entrevistas		<p>investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer (Bell, 2004: 137)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O seu carácter flexível, a possibilidade de se recolher informação mais rica e detalhada, a oportunidade criada para envolver no estudo alunos com dificuldades de aprendizagem moderadas ou severas ou a percepção mais clara que os alunos podem ter, no caso das entrevistas coletivas, dos efeitos provocados pelo <i>bullying</i> nos colegas (Sharp et al., 1995a: 16) 		
Instrumentos cujo preenchimento é feito pelos pares (métodos de nomeação)	<ul style="list-style-type: none"> • Baseiam-se na identificação do(s) sujeito(s) que corresponde(m) a determinadas descrições ou características. Podem-se dividir em três grandes categorias: a autoneomeação, a nomeação pelos pares e a nomeação pelos professores (Olweus, 2010: 16; Ortega et al., 2001; Seixas, 2006: 75) • Os colegas identificam ou nomeiam os pares que manifestam determinados comportamentos previamente descritos (Pepler et al., 1998: 176; Seixas, 2005: 100) • Têm sido os menos utilizados na literatura no âmbito do <i>bullying</i> (Seixas, 2006: 75) • Duas dimensões da sociabilidade dos alunos são objecto de medição: as amizades e a sua aceitação no seio do grupo de pares (Pepler et al., 1998: 177) <p><i>My Life in School Checklist</i> (Arora & Thompson)</p> <p><i>Peer Relations Questionnaire – PRQ</i> (Slee & Rigby, 1993)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relativamente fáceis e rápidos de aplicar (Ortega et al., 2001) • Os pares passam mais tempo uns com os outros, em muitas ocasiões, longe dos olhares dos adultos (Leff et al., 2004: 282; Pepler et al., 1998: 177) • Os pares encontram-se provavelmente mais atentos a quem costuma agredir e ser vitimizado. (Ortega et al., 2001; Seixas, 2005: 100, 2006: 76) • Os dados recolhidos por um grupo de pares, por seu lado, fornece uma perspetiva múltipla diminui a influência de predisposições individuais (pessoais) e aumenta a fidelidade estatística (Cornell et al., 2010: 272; Pepler et al., 1998: 177; Seixas, 2005: 100, 2006: 76) • Os alunos vitimizados referem procurar ajuda mais frequentemente aos amigos, menos frequentemente à família e raramente aos professores, o que coloca, uma vez mais, os pares em posição privilegiada para identificar os colegas que se envolvem em comportamentos de <i>bullying</i> e vitimação. (Seixas, 2005: 100) • Identificam casos específicos de crianças que estão envolvidas em situações de <i>bullying</i> (Ortega et al., 2001) 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo moroso e complexo para o professor (Leff et al., 2004: 283) • Os alunos devem emitir juízos de valor sobre os colegas (Cornell et al., 2010: 272) • Os alunos podem mostrar alguma reticência em mencionar os nomes dos colegas, pois tal pode ser visto como delação (Cornell et al., 2010: 272) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-escolar / 1º CEB (se adaptados)

Metodologia	Descrição	Vantagens	Desvantagens	Faixa etária
Instrumentos cujo preenchimento é feito pelos adultos (professores, pais)	<ul style="list-style-type: none"> Os professores identificam ou caracterizam os alunos que melhor correspondem ao perfil ou descrição referida nestes instrumentos. (Pepler et al., 1998: 176; Seixas, 2005: 101) <p><i>The Peer Relations Assessment Questionnaires - (PRAQs) para professores e pais (Rigby & Slee)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Instrumentos fáceis de aplicar; dados fáceis de tratar e interpretar (Leff et al., 2004: 280) Tanto os professores como os pais mantêm relações próximas com os jovens e têm oportunidades de os observar durante períodos, mais ou menos, prolongados de tempo (Pepler et al., 1998: 178) Atendendo aos diferentes contextos em que professores e pais observam os jovens, conseguem diferentes perspetivas do processo de socialização do jovem (Pepler et al., 1998: 178) Devido à sua experiência com um número elevado de alunos, os professores conseguem avaliar o desenvolvimento social dos jovens comparativamente com terceiros da mesma idade (Pepler et al., 1998: 179) 	<ul style="list-style-type: none"> Muitos comportamentos de <i>bullying</i> ocorrerem fora da sala de aula, de modo que os professores não se encontram em posição privilegiada para estarem atentos a todos os fenómenos de interação interpessoal entre pares que ocorrem nos espaços exteriores à sala de aula, sendo as suas identificações o resultado das suas experiências com os alunos em contextos específicos (Leff et al., 2004: 281; Ortega et al., 2001; Pepler et al., 1998: 179; Seixas, 2005: 101, 2006: 79; Smith, 2004) Os relatos dos professores são mais credíveis nos primeiros anos de escolaridade, onde os alunos estão com o mesmo professor durante todo o dia ao contrário do que acontece nos anos mais avançados (Pepler et al., 1998: 179) À medida que os alunos vão sendo mais velhos, os professores observam com menos regularidade as suas interações com os seus pares (Pepler et al., 1998: 179) 	<ul style="list-style-type: none"> Pré-escolar 1º - 3º CEB Ensino Secundário
Observação natural / direta	<ul style="list-style-type: none"> Caracterização dos espaços onde ocorrem os fenómenos de violência escolar, entre eles o recreio Construção de grelhas de observação e registo com categorias previamente definidas e caracterizadas, sendo os alunos observados e identificados sempre que os seus comportamentos, intensidade e duração, correspondem às enunciadas categorias (Pepler et al., 1998: 176; Seixas, 2005: 99, 2006: 70) Surgem com menor frequência nas investigações sobre <i>bullying</i> (Seixas, 2006: 70) A preferência por esta metodologia encontra-se diretamente relacionada com 	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionam informação objetiva sobre as ações dos sujeitos-alvo em circunstância específicas (Seixas, 2005: 99; Smith, 2004: 99) Facilita a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem (Quivy et al., 1995: 199) Possibilita a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo (Quivy et al., 1995: 199) Faculta a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos (Quivy et al., 1995: 199) A adoção desta técnica pode ser particularmente útil para descobrir se as pessoas fazem o que dizem 	<ul style="list-style-type: none"> Processo moroso e complexo (Leff et al., 2004: 284; Pereira, 2008: 28; Smith, 2004: 99) Implica a colaboração de vários observadores. (Pereira, 2008: 28) Nos espaços que se assumem como alvo de observação, o elevado número de alunos que, em simultâneo, o partilham e manifestam comportamentos passíveis de categorização, dificulta o registo de alguns desses comportamentos. (Seixas, 2005: 99, 2006: 71) Existem ainda alguns comportamentos menos visíveis ou menos audíveis, que facilmente passam despercebidos ao observador, mas que nem por isso deixam de ser considerados como manifestações de <i>bullying</i> (entre eles, a coação, a ameaça, os rumores ou a exclusão. (Seixas, 2005: 99, 2006: 71) 	<ul style="list-style-type: none"> Pré-escolar 1º - 3º CEB Ensino Secundário

Metodologia	Descrição	Vantagens	Desvantagens	Faixa etária
<p>Observação natural / direta</p>	<p>os objetivos a alcançar, normalmente direcionados para a caracterização dos espaços onde ocorrem os fenómenos de <i>bullying</i> (entre eles o recreio), ou dos processos interativos subjacentes aos agressores e/ou vítimas (Seixas, 2006: 70)</p>	<p>fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se (Bell, 2004: 162)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O facto do observador não se encontrar presente nalguns locais, no interior da escola (por exemplo, nos balneários ou nos corredores), onde alguns comportamentos de <i>bullying</i> ocorrem (Seixas, 2005: 99, 2006: 71) • As dificuldades frequentemente encontradas para se ser aceite como observador pelos grupos em questão (Quivy et al., 1995: 199) • O problema do registo, pois trata-se muitas vezes de uma tarefa muito pesada, devido à fadiga e às condições de trabalho por vezes esgotante (Quivy et al., 1995: 199; Smith, 2004: 99) • O problema da interpretação das observações (Quivy et al., 1995: 199) • O planeamento e a condução cuidadosos deste tipo de estudo são essenciais e é necessária alguma prática para tirar o máximo partido desta técnica (Bell, 2004: 162) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-escolar • 1º/2º/3º CEB • Ensino Secundário (se estruturado)

Anexo n.º 3 Programas de prevenção e de intervenção implementados em países Anglófonos

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Austrália	1	<i>Anti-bullying intervention in Australian schools</i>	2001	Caroline Hunt University of Sydney	12-15 anos de idade		Avaliado
	2	<i>Beyond Bullying Program</i>	2002	SELF Research Centre University of Western Sydney		http://www.beyondbullying.com/	Avaliado
	3	<i>Bully Blocking</i>	1999	Evelyn Field		http://www.bullying.com.au/	BU, CB
	4	<i>Bully-Busters</i>	1997	Amelia Suckling & Carla Temple	Pré-6º ano	http://www.insideouted.com.au/	Avaliado BU
	5	<i>Bullying. No way!</i>	2002	Australian education authorities	Pré-12.º ano	http://www.bullyingnoway.com.au/	BU
	6	<i>Bullying: Out of Bounds</i>	2001	Department of Education and Children's Services Government of South Australia		http://www.decs.sa.gov.au/schlstaff/pages/bullying/	
	7	<i>Child and Student Wellbeing</i>		Department of Education and Children's Services Government of South Australia		http://www.decs.sa.gov.au/speced2/pages/bullying/	
	8	<i>CyberNetrix</i>	2007	Australian Government		http://www.cybernetrix.com.au/	
	9	<i>Disconnect</i>		CQR Consulting		http://www.cqrconsulting.com/	
	10	<i>Dr. Ken Rigby's Bullying Pages</i>	1995	Ken Rigby		http://www.kenrigby.net/	WBS, BU
						http://chpru.ecu.edu.au/research/completed/fsaf.php	
	11	<i>Friendly Schools & Families</i>	2002	Donna Cross - Curtin University (Western Australia)	4º-5º anos	http://www.friendlyschools.com.au/about.php http://www.auseinet.com/files/ppei/friendlyschools_07.pdf	Avaliado
	12	<i>From bullying to responsible citizenship: approach to building safe school communities</i>	1996	Criminology Research Council	1º-4º anos		Não avaliado
	13	<i>Healthy Neighbourhoods Project</i>	2005	Centre for Adolescent Health at Melbourne University			
	14	<i>Kids Helpline</i>	2006	BoysTown – La Salle Brothers		http://www.kidshelp.com.au/home_KHL.aspx?s=6	
	15	<i>MindMatters: dealing with bullying and harassment</i>	2000	Commonwealth Department of Health and Ageing			Não avaliado
	16	<i>National Centre Against Bullying</i>	2007	The Alannah and Madeline Foundation		http://www.ncab.org.au/	
	17	<i>Netalert</i>				http://www.netalert.gov.au/	
18	<i>Pathways to Prevention Project</i>	1999					

CB – Cyber bullying HPL – Helpline WBS – Website BU – Bullying DCS – Desenvolvimento de competências sociais PV – Prevenção da violência
ANE – Abordagem ao nível de escola

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Austrália	19	<i>P.E.A.C.E. Pack</i>	2001	Phillip Slee		http://www.kidsmatter.edu.au/peace-pack/	
	20	<i>Peer Support Australia</i>	2003	Peer Support Foundation (Nova Gales do Sul)	5º-6º anos	http://peersupport.edu.au/	Não avaliado
	21	<i>Program Achieve (second edition)</i>	2001	Michael Bernard	1º-2º anos		Não avaliado
	22	<i>ReachOut.com</i>				http://au.reachout.com/find/articles/bullying-what-to-do-if-you-are-being-bullied	
	23	<i>Story of Us</i>		Readymade Productions Adelaide, South Australia		http://www.readymade.com.au/stories/	
	24	<i>The New South Wales Study, Australia</i>	1999	Petersen & Rigby			
Canadá	25	<i>A Matter of Respect</i>		Halton Rape Crisis Centre			
	26	<i>A School Based Anti-Violence Program / ASAP</i>	1996	London Family Court Clinic			
	27	<i>A Whole-School Approach to Safety and Belonging – Preventing Violence and Bullying</i>	2005	Ministry of Education – (Provincial Government) Manitoba		http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/guidance/whole_school_approach.html	
	28	<i>AD-AGR-A – Youth Centres Programme</i>	2001	M. Lussier Québec	13-18 anos de idade		Avaliado
	29	<i>Alternatives to Violence Educational Program for Youth (AVEPY)</i>		Calgary John Howard Society Calgary, Alberta	7º ano	www.johnhoward.calgary.ab.ca	Avaliado
	30	<i>Be a Buddy, Not a Bully</i>		BUD Publishers, Inc		http://www.budwins.com/index.html	
	31	<i>Be the Bigger Person</i>					
	32	<i>Beat the Bully</i>					
	33	<i>Be Web Aware</i>	2007	Media Awareness Network (MNet)	2-17 anos	http://www.bewebaware.ca/english/CyberBullying.aspx	CB
	34	<i>B-free.com</i>		The Art of Peace		http://b-free.ca/default.html	
	35	<i>BOATS: Behaviour, Observation, Assessment, Teacher Strategies</i>	2006	Alberta Teacher's Association, Special Education Council		http://education.alberta.ca/teachers/resources/connection/archive/jan2008/specialprog/support.aspx	
	36	<i>B.R.A.V.A (Bully Resistance And Violence Avoidance Program)</i>					
	37	<i>BRAVE (Bullying Resistance and Violence Education) program (British Columbia)</i>					
	38	<i>Bully B Gone</i>					
	39	<i>Bully Beware: Take Action Against Bullying</i>		Cindi Seddon Bully B"ware Productions, Coquitlam, B.C.	Pré-10º ano	http://www.bullybeware.com/	Avaliado
	40	<i>Bully-Boy</i>				http://bullyboy.ca/	
	41	<i>Bully Busters: A Bullying Prevention Program (original dos EUA)</i>		Horne et al.			Avaliado
	42	<i>Bully Lab</i>		Wendy Craig		http://www.bullylab.com/	
43	<i>BullyingCanada</i>				http://www.bullyingcanada.ca/		
44	<i>Bullying Course</i>				http://www.bullyingcourse.com/		

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Canadá	45	<i>Bully Free Includes Me: A Resource for Teachers</i>					
	46	<i>Bully Free Alberta</i>	2005	Government of Alberta		http://www.bullyfreealberta.ca/	
	47	<i>Bully Prevention Program</i>		Community Resource Centre of Goulbourn, Kanata & West Carleton			
	48	<i>Bully Smart Series</i>					
	49	<i>Bullying: A Culture of Silence</i>					
	50	<i>Bullying – It's Hurtful (Ontário)</i>					
	51	<i>Bullying.org</i>	2000	Bill Belsey		http://www.bullying.org/	
	52	<i>Bullying: Has This Ever Happened to You? "By Golly, Molly, You're Right!"</i>					
	53						
	54	<i>Canada's Bullying Awareness Network</i>				www.bullyonline.org/workbully/canada.htm	
	55	<i>Canadian Initiative for the Prevention of Bullying</i>					
	56	<i>Canadian Observatory on School Violence Prevention</i>		Laval University (Québec)		http://www.preventionviolence.ca/html/AproposAg.html	
	57	<i>Caring and Respectful Schools – Bullying Prevention</i>	2005	Ministry of Education – Provincial Government of Saskatchewan		http://www.education.gov.sk.ca/Bullying-Prevention	
	58	<i>Champions Against Bullying</i>		Alex Penn		http://www.championsagainstbullying.com/	
	59	<i>Community Builders</i>					
	60	<i>Cool Heads in the Zone</i>			3º-7º anos	http://www.canadiansafeschools.com	
	61	<i>Cool Kids in The Zone</i>				http://www.canadiansafeschools.com	
	62	<i>Creating Communities We Want</i>					
	63	<i>Creating Safe and Caring Classrooms</i>					
	64	<i>Cyberbullying.ca</i>		Bill Belsey		http://cyberbullying.ca	CB
	65	<i>Cyberbullying.org</i>		Bill Belsey		http://cyberbullying.org	CB
	66	<i>Dare to Care (Bully Proofing Your School Program)</i>	1998	Lisa Dixon–Wells		http://www.daretocare.ca	Avaliado
67	<i>Days of Courage</i>						
68	<i>Day of Empowerment</i>						
69	<i>Earlscourt School-based Program (ESP)</i>	1993	David Day, Louise Harttley Toronto, Ontario			Avaliado	
70	<i>Focus on Bullying: A Prevention Program for Elementary / Secondary School Communities</i>	2002	British Columbia Ministry of Education - Provincial Government	Pré-12.º ano		BU Avaliado	
71	<i>Freeze-Out Bullying (Freestyle Soccer)</i>		Freestyle Soccer Inc. Canadian Safe School Network		http://www.freestylesoccer.ca/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=28		
72	<i>Getting Started on Stopping Bullying with Social Education Skills</i>		Clarior Consulting		http://clariorconsulting.com/site/index.htm		
	<i>Healing Circles: Resolving Conflict Creatively Between Victims and Youth</i>						

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Canadá	73	<i>Offenders</i>					
	74	<i>"Huddle Up" - A Bullying Prevention Program</i>		Toronto Argonauts Players, Cheerleaders, Foundation staff and The Canadian Safe School Network	3º-8º anos	http://www.stoptheviolence.ca/	
	75	<i>I Decide</i>				http://www.casreep.net/	
	76	<i>Imagine... A School Without Bullying: A School Climate Approach to Bullying Prevention</i>		Region of Waterloo Public Health Waterloo Catholic District School Board Waterloo Region District School Board		http://region.waterloo.on.ca/bullying	
	77	<i>Imagine Bully Free Schools</i>				http://www.durham.edu.on.ca/	
	78	<i>International Cyber-bullying Project</i>	2008	Shaheen Shariff McGill University, Montréal		http://shariff-research.mcgill.ca/cyberbullying/	CB
	79	<i>Kick Bullying with the Toronto Lynx</i>		Canadian Safe School Network Toronto Lynx Soccer Club		http://www.torontolynx.com/site.html	
	80	<i>Kids.now</i>				http://www.kidsnowcanada.org/	
	81	<i>Kids Help Phone</i>				http://www.kidshelpphone.ca/en/informed/bullying/bullying.asp	HPL
	82	<i>LEAPS (Life Excelerator/Assessment of Personal Skills)</i>				http://www.goleaps.com/	DCS
	83	<i>Lesson One: The ABCs of Life</i>					
	84	<i>Let's Stop the Bullying: A Resource for School Communities</i>				Pré-8º ano	
	85	<i>Lions Quest: Promoting Peace and Preventing Violence</i>		Lion's Quest Canada	Pré-12º ano		Avaliado
	86	<i>Lions Quest: "Working it Out"</i>		Lion's Quest Canada			
	87	<i>Listen... said the Mountain: Bullying Intervention & Emotional Learning Program</i>				http://www.listenmountain.com/	
	88	<i>Kids Help Phone</i>	1989			http://www.kidshelpphone.ca/en/about/default.asp	HPL
	89	<i>London Anti-bullying Coalition</i>	2005			http://www.londonabc.ca/	
	90	<i>MENTORS Towards Understanding: Anti Islamphobia Resource Kit - Elementary</i>				http://www.mentorscanada.com/	
	91	<i>MENTORS Towards Understanding: Anti Islamphobia Resource Kit - Secondary</i>				http://www.mentorscanada.com/	
	92	<i>Motivational Magic – Be Aware and Care: A Bully Prevention Program</i>		Steve Harmer Calgary, Alberta	Pré-6º ano		Avaliado
93	<i>No Bully For Me</i>		Tim Field		http://www.nobullyforme.org/		
94	<i>No More Bullies</i>		National Film Board for Canada				
95	<i>Pacific Path</i>		Canadian Safety Council				

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Canadá	96	<i>PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)</i>		Channing Bete Company	5-12 anos de idade Pré-6º ano	http://www.channing-bete.com/prevention-programs/paths/	
	97	<i>Peace@Schools Toolkit</i>		Production Agency National Film Board of Canada			Recurso Multimedia
	98	<i>Peace by PEACE</i>				http://www.peacebypeace.sa.utoronto.ca/	
	99	<i>PlayFair Teams – Disability, Social Justice, Inclusion</i>					
	100	<i>PractiQuest.com</i>				http://www.practiquest.com/	
	101	<i>Prehistoric Pals (Anger Management Program)</i>					
	102	<i>Preparing For Adolescence and Social Success (P.A.S.S.)</i>					
	103	<i>Project Ploughshares Puppets for Peace (P4 Program)</i>	1982	Project Ploughshares Calgary		http://www.ploughsharescalgary.ca/puppets/	
	104	<i>PREVNet</i>		Network of 67 Canadian researchers (27 universities) 49 Non-governmental organizations Government		http://prevnet.ca/Home/tabid/36/Default.aspx	
	105	<i>Project WIN: Working out Integrated Negotiations</i>					
	106	<i>Put the Brakes on Bullying (Ontário)</i>		NCPC		http://www.yrdsb.edu.on.ca/	
	107	<i>Quebec Joint Strategy on Bullying</i>		Quebec Department of Public Security			
	108	<i>QUEST-i'm-on</i>					
	109	<i>Rational-Emotive Education (REE)</i>	1996	Jerry Wilde Ottawa	4º ano		Avaliado
	110	<i>Reach for the Stars</i>					
	111	<i>ReportBullying.com</i>		Jim Jordan		http://reportbullying.com/	CB
	112	<i>RISE (Respect In Schools Everywhere)</i>				http://www.rippleeffects.com	
	113	<i>Roots of Empathy (ROE)</i>				http://www.rootsofempathy.org/	
	114	<i>Safe and Caring Schools (SACS)</i>		The Society for Safe and Caring Schools and Communities (SACSC), Edmonton, Alberta	Pré-12º ano	http://www.sacsc.ca/resources.htm	Avaliado
115	<i>Safe and Caring Schools Initiative</i>		Alberta Learning		http://www.safecanada.ca/topic_e.asp?category=28		
116	<i>SafeCanada.ca</i>		Government of Canada				
117	<i>Safe Communities for Safe Kids</i>		New Brunswick Block Parents Association				
118	<i>Safe School Unit Plans (Elementary/Secondary)</i>				http://www.the fourth.ca/		
119	<i>Safe Schools</i>	2008	Ministry of Education Provincial Government Ontario		http://www.edu.gov.on.ca/safeschools/bullying.html		

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Canadá	120	<i>See Me</i>					
	121	<i>Shadowbox Learning</i>				http://www.shadowbox.ca/	
	122	<i>Showdown</i>					
	123	<i>SMARTteam: Students Managing Anger & Resolution Together</i>					
	124	<i>SNAP® - Stop-Now-And-Plan</i>	1985	Canadian Safe School Network (CSSN)	Até 12 anos de idade	http://www.stopnowandplan.com/	
	125	<i>S-Team Heroes</i>				http://www.teamheroes.ca/website/index.html	
	126	<i>Stand Up Against Bullying</i>					
	127	<i>Stand Up For Respect</i>					
	128	<i>Stand Up! Speak Out!</i>				http://ca.k12.premieragendas.com/	
	129	<i>START (Skills to Act Responsibly Together) Now!</i>	2000	Belanger, Sturgeon School Division Morinville, Alberta	1º-9º anos		Avaliado
	130	<i>Sticks And Stones May Break My Bones</i>					
	131	<i>Stop Bullying!</i>				http://ca.k12.premieragendas.com/	
	132	<i>Stop Bullying Me</i>				http://www.stopbullyingme.ab.ca/	
	133	<i>Stop Bullying Today</i>					
	134	<i>Stop Taunting Others, Make Peace (S.T.O.M.P.)</i>					
	135	<i>Stop the Bullying</i>					
	136	<i>Street Smart Kidz Program</i>	2008			http://www.streetsmartkidz.ca/	
	137	<i>Student-Mediated Conflict Resolution Program</i>		Charles Cunningham Hamilton Health Sciences' Community Parent Education Program	Pré-5º ano		
	138	<i>Talk Helps</i>		Family Service Canada (Ottawa)		http://www.talk-helps.com/	
	139	<i>Teasing and Bullying: Unacceptable Behaviour Program (TAB)</i>		M. Langevin Institute for Stuttering Treatment and Research's Edmonton, Alberta	4º-6º anos	http://www.tab.ualberta.ca/	Avaliado
140	<i>TEEN DEFENDER</i>						
141	<i>Thames Valley District School Board / TVDSB Violence Prevention Program</i>	1998	Board of Education in London	Pré-12º ano			
142	<i>The Bully Around the Corner: Changing Brains – Changing Behaviours</i>						
143	<i>The Fourth R: Relationship Based Violence Program</i>		David Wolfe, Peter Jaffe, Claire Crooks, Ray Hughes, Debbie Chiodo	8º-12º anos	http://www.youthrelationships.org/		
144	<i>The Great Bug Race</i>				http://www.carouselplayers.com/		
145	<i>The Incredible Speediness of Jamie Cavanaugh</i>				http://www.safeschoolambassadors.org/		
146	<i>The Non-bystander</i>				http://www.ualberta.ca/~bullying/		

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Canadá	147	<i>The Outdoor Classroom</i>					
	148	<i>The Quest for the Golden Rule</i>				http://www.practiquiest.com/	
	149	<i>The Restitution Peace Project</i>					
	150	<i>The Safe School Ambassadors Program</i>					
	151	<i>The Shape of a Girl</i>					
	152	<i>Together We Can Stop Bullying</i>					
	153	<i>Together We Light the Way – The Respect Program</i>				www.togetherwelighttheway.com	
	154	<i>Too Good for Violence Curriculum (TGFV)</i>					
	155	<i>Tools For Life: A Relationship Problem-solving Program</i>					
	156	<i>Toronto Study</i>	1991	Debra Pepler & Wendy Craig			Avaliado
	157	<i>TV & ME: Helping Children to be media and life wise</i>				http://www.cca-kids.ca/	
	158	<i>Vers la Pacifique / Pacific Path</i>		International Centre for Conflict Resolution and Mediation (ICCRM) Montreal, Quebec	Pré-12º ano	http://www.iccrm.com	Avaliado
	159	<i>Victory of the 3 V's (Violence, Victimization, Vandalism)</i>					
160	<i>What's Okay?</i>				http://www.fairnessinc.com/		
161	<i>Yoga Ed Tools for Teachers</i>						
Escócia	162	<i>Action Against Bullying</i>	1992	Scottish Council for Research in Education (SCRE)			
	163	<i>Anti-Bullying Network</i>	1999	Edinburgh University		http://www.antibullying.net	
	164	<i>Bullyproofing our School: Promoting Positive Relationships</i>	1995	Alan McLean Local Education Authority (LEA) University of Strathclyde Faculty of Education			
	165	<i>Let's Stop BULLYING – Advice for Parents and Families</i>	1999	Scottish Government		http://www.scotland.gov.uk/Publications/1999/10/StopBullying	BU
	166	<i>Promoting Positive Behaviours</i>	1992	Strathclyde region			
	167	<i>Respectme</i>	2007	Scottish Government SAMH (Scottish Association for Mental Health) LGTB Youth Scotland		http://www.respectme.org.uk/	
	168	<i>School Action Against Bullying</i>	1991				BU
	169	<i>Scottish Schools Anti-Bullying Initiative (SSABI)</i>	1993	Andrew Mellor, Pamela Munn SCRE			BU

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Estados Unidos da América	170	<i>Aggression Replacement Training® (ART®)</i>	2007	Arnold Goldstein and Barry Glick	12-17 anos de idade	http://www.g-gconsultants.org/	PV, DCS Avaliado
	171	<i>Aggressors, Victims & Bystanders: Thinking and Acting to Prevent Violence</i>		R. Slaby Education Development Center, Newton, MA	6º-9º anos	http://www.edc.org/thtm https://secure.edc.org/publications	PV, DCS Avaliado
	172	<i>All Stars (Core Program)</i>		William B. Hansen Tanglewood Research, Inc.	6º-7º anos	http://www.tanglewood.net	PV, DCS Avaliado
	173	<i>Al's Pals: Kids Making Healthy Choices</i>		Susan R. Geller	3-8 anos de idade	http://wingspanworks.com	PV, DCS Avaliado
	174	<i>An elementary school intervention to reduce violence</i>	2001	Stuart Twemlow, Oeter Fonagy, Frank Sacco, Martin Gies, Richard Evans & Russel Ewbank Topeka, KS			Avaliado
	175	<i>Back Off Bully</i>		Stuart Twemlow, Frank Sacco, Stephen Twemlow		http://www.backoffbully.com/	BU
	176	<i>Be Cool</i>		James Stanfield Company Santa Barbara, California	Pré-12º ano	http://www.stanfield.com/order.html	Avaliado
	177	<i>B.E.S.T-Bullying Eliminated from Schools Together</i>	2003	Kaiser-Ulrey Florida	Pré-12º ano		Avaliado
	178	<i>Buddy Bugs "ROK"</i>		Suzanna Royse			BU
	179	<i>Bullies And Victims – SATI (Student Assistance Training International)</i>		Cheryl Watkins			BU
	180	<i>Bullies2buddies</i>		Izzy Kalman		http://www.bullies2buddies.com/	BU
	181	<i>Bullying Prevention Project</i>		Susan Limber University of South Carolina			BU
	182	<i>Bully Free Program</i>		Allan Beane Murray, Kentucky		http://www.bullyfree.com/index_home.php	BU
	183	<i>Bully Police USA</i>		Brenda High		http://www.bullypolice.org/	BU
	184	<i>Bullyproof</i>		L. Sjoström & N.D. Stein Wellesley Center for Women Wellesley, MA	4º-5º anos		BU Avaliado
	185	<i>Bully-Proofing Your School (BPYS)</i>	1994	Carla Garrity, K. Jens, W. Porter, N. Sager & C. Short-Camilli Denver, Colorado	Pré-8º ano		Avaliado
	186	<i>BullySafe USA</i>	2002	SuEllen Fried		http://www.bullysafeusa.com/	BU
	187	<i>Bully Safe Schools</i>		SuEllen Fried		http://www.bullysafeschools.com/website/index.asp	BU
	188	<i>Bully Safe Schools – Bully Busters</i>	1996	Pacific Northwest		http://www.stopbullyingnow.net/website/training	Avaliado
	189	<i>Bully Safe Schools – R Time</i>				http://www.bullysafeschools.com/websitertime.asp#Whatis	BU
190	<i>Bully Stoppers.com</i>	2001	Tom Letson		http://www.bullystoppers.com/	BU	
191	<i>CAPSLE ("Creating a Peaceful School Learning Environment")</i>						
192	<i>Caring School Community Program (antigo Child Development Project)</i>		Eric Schaps Caring School Community Program Developmental Studies Center	1º-6º anos	http://www.devstu.org	PV, DCS Avaliado	

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Estados Unidos da América	193	CASASTART		National Center on Addiction and Substance Abuse Columbia University's Children at Risk (CAR)	8-13 anos de idade	http://www.casacolumbia.org	PV, DCS Avaliado
	194	<i>Champions Against Bullying</i>		Alex Penn		http://www.championsagainstbullying.com/	BU
	195	<i>CHAOS: Cyber-Harassment, Aggression & Online Safety</i>		Mike Donlin		http://cybersafety.seadesk.seattleschools.org/public.aspx	CB
	196	<i>Check in/ Check out (CICO ou Behaviour Education Program)</i>	2003	Hawken & Horner Pacific Northwest			Avaliado
	197	<i>Chicago Project</i>	1999	McMahon et al.			Avaliado
	198	<i>Chula Vista Olweus Bullying Prevention Program</i>		California Department of Education Office of the Attorney General of California Chula Vista, California			BU Avaliado
	199	<i>Colorado Anti-bullying Project</i>					BU
	200	<i>Common Sense Parenting (CSP)</i>		Girls and Boys Town		http://www.girlsandboystown.org/	
	201	<i>Community of Caring</i>		Brian J. Mooney Community of Caring, Inc. Washington, DC	Pré-12º ano	http://www.communityofcaring.org	PV, DCS Avaliado
	202	<i>Conflict Managers</i>	1981	Community Board Program San Francisco, California	3º-12º anos		Avaliado
	203	<i>Conflict Resolution: A Curriculum for Youth Providers</i>	1990	Community Boards, San Francisco, California	7º-9º anos	http://www.nrcys.ou.edu/	Avaliado
	204	<i>Coping Power Program</i>	2003	Lochman & Wells, University of Alabama Tuscaloosa, Alabama	1º-8º anos	http://www.copingpower.com/	PV, DCS Avaliado
	205	<i>Creating Lasting Family Connections</i>		Ted N. Strader Council on Prevention and Education: Substances, Inc.	11-17 anos de idade	http://www.copes.org	PV, DCS Avaliado
	206	<i>Creating the Peaceable School</i>		R.J. Bodine, D.K. Crawford and F. Schrumphf, NCCRE, Urbana, IL	1º-12º anos	www.resolutioneducation.com	Avaliado
	207	<i>Creating a Peaceful School Learning Environment (CAPSLE)</i>					
	208	<i>Cyberbullying.us</i>		Justin Patchin, Sameer Hinduja		http://www.cyberbullying.us/	CB
	209	<i>"Don't Laugh At Me"</i>		Operation Respect		http://www.operationrespect.org/	
	210	<i>ED-based violence prevention program</i>	2006	Leslie Zun, LaVonne Downey, Jodi Rosen Chicago	10-20 anos de idade		Avaliado
211	<i>Eyes on Bullying</i>	2008	Ron Slaby, Kim Storey, Jennifer Minotti, Melanie Adler, Rachel Katz Newton, Massachussets		http://www.eyesonbullying.org/	PV, DCS	
212	<i>Facing History and Ourselves</i>		Terry Tollefson Facing History and Ourselves National Foundation, Inc.	7º-12º anos	http://www.facing.org	Avaliado	

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Estados Unidos da América	213	<i>Families and Schools Together / FAST Track Program</i>		Lynn McDonald University of Wisconsin-Madison	3-14 anos de idade		
	214	<i>Florida Bullying Prevention Initiative</i>				http://www.fasa.net/FBPI/	
	215	<i>Get Real About Violence</i>		Comprehensive Health Education Foundation, Seattle	Pré-12º ano	http://www.promoteprevent.org/publications/ebi-factsheets/get-real-about-violence	Avaliado
	216	<i>Girls Health - Bullying</i>				http://www.girlshealth.gov/bullying/	
	217	<i>Good Behavior Game</i>		Sheppard Kellam Maryland	1º-2º anos		Avaliado
	218	<i>Group counselling intervention</i>		Ron Nelson, Cass Dykeman, Sandy Powell, Dave Petty			
	219	<i>Hands & Words Are Not For Hurting Project</i>	1997	The Hands Project Salem, Oregon		http://www.handsproject.org/	
	220	<i>I Can Problem Resolve</i>		Myrna Shure MCP-Hahemann University, Pennsylvania	Pré-6º ano	http://www.thinkingpreteen.com/icps.htm	PV, DCS Avaliado
	221	<i>i-Safe</i>	1998	i-SAFE Inc.		http://www.isafe.org/	CB
	222	<i>Incredible Years: Parents, Teachers, and Children Training Series (IY)</i>		The Incredible Years	4-8 anos de idade	http://www.incredibleyears.com/	
	223	<i>Kansas Bullying Prevention Program</i>				http://www.stopbullyingkansas.org/	BU
	224	<i>Lesson One: The ABC's of Life</i>		The Lesson One Foundation, Inc., Boston, MA	Pré-5º ano	http://www.lessonone.org	Avaliado
	225	<i>Let Each One Teach One Mentor Program</i>		Vicki Tomlin Let Each One Teach One Mentor Program Denver Public Schools	Adolescentes		PV, DCS Avaliado
	226	<i>LifeSkills Training (LST)</i>		National Health Promotion Associates	6º-9º anos	http://www.lifeskillstraining.com/	PV, DCS Avaliado
	227	<i>Linking the interests of families and teachers (LIFT)</i>	2000	Mark, Reid, Fetrow Eugene Springfield, Oregon	1º-5º anos	http://www.oslc.org	Avaliado
	228	<i>Lions-Quest Skills for Adolescence</i>		Greg Long Quest International, Newark	6º-8º anos	http://www.quest.edu	PV, DCS Avaliado
	229	<i>Lions-Quest Working Toward Peace</i>		Greg Long Quest International, Newark	10-14 anos de idade	http://www.quest.edu	PV, DCS Avaliado
	230	<i>Maine Bullying Prevention Education Program</i>	2001	Maine Law & Civics Education University of Maine School of Law			
	231	<i>Maine Project Against Bullying – "Brave Enough to be Kind"</i>	1999	Chuck Saufier, Cyndi Gagne		http://lincoln.midcoast.com/~wps/against/bullying.html	Avaliado
	232	<i>Michigan Model for Comprehensive School Health Education</i>		Don Sweeney Michigan Department of Community Health	Pré-12º ano	http://www.emc.cmich.edu	PV, DCS Avaliado
233	<i>Multisystemic Therapy (MST)</i>		Marshall Swenson	12-17 anos de idade	http://www.mstservices.com/		
234	<i>Net Bullies</i>				http://netbullies.com/pages/1/index.htm	CB	
235	<i>New Jersey Coalition for Bullying Awareness and Prevention</i>	2000			http://www.njbullying.org/		

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Estados Unidos da América	236	<i>No Bully – Stopping School Bullying</i>	2008	Nicholas Carlisle San Francisco		http://www.nobully.com/	
	237	<i>Open Circle Curriculum</i>		Pamela Seigle Wellesley College, The Stone Center, Wellesley Centers for Women	Pré-5º ano	http://www.wellesley.edu/OpenCircle	PV, DCS Avaliado
	238	<i>PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) Curriculum</i>	198-	Carole Kusché Marl Greenberg	Pré-5º ano	http://www.prevention.psu.edu/projects/PATHS.html	PV, DCS Avaliado
	239	<i>PeaceBuilders®</i>	1991	Michael Krupnick PeaceBuilders Heartsprings, Inc., Tucson, Arizona	Pré-12º ano	http://www.peacebuilders.com/	PV, DCS Avaliado
	240	<i>Peacemakers: Violence Prevention for Students in Grades 4–8</i>		Shapiro Center for Research Applewood Centers, Cleveland	4º-8º anos	http://www.applewoodcenters.org/peacemakers.htm	PV, DCS Avaliado
	241	<i>Peaceful Schools Project</i>		Menninger Clinic Baylor College of Medicine	Pré-5º ano		
	242	<i>Peers Making Peace</i>	2007	Susan Armoni Peacemakers Unlimited, Inc.	Pré-12º ano	http://www.paxunited.org/	PV, DCS Avaliado
	243	<i>Positive Action</i>		Carol Gerber Allred Positive Action Inc.	Pré-8º ano	http://www.positiveaction.net http://www.posaction.com	PV, DCS Avaliado
	244	<i>Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)</i>		OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports	1º-12º anos	http://www.pbis.org/	DCS
	245	<i>Project Peace: A Safe-Schools Skills</i>		D. de Anda			
	246	<i>Project WIN (Working out Integrated Negotiations)</i>		Laura Roberts Roberts Educational Research Lansdale, Pennsylvania	5º-8º anos		Avaliado
	247	<i>Quit It! A Teacher's Guide on Teasing and Bullying</i>	1997	Froschl , Sprung, Mullin-Rindler EEC, Wellesley College Center for Research on Women, NEA Professional Library	Pré-3º ano	www.wcwoonline.org/bullying	Avaliado
	248	<i>REACH/CHALLENGE</i>		S. Kraizer, Coalition for Children, Denver, Colorado	1º-6º anos	www.safechild.org	Avaliado
	249	<i>Reconnecting Youth: A Peer Group Approach to Building Life Skills (RY)</i>		Reconnecting Youth Co.TM	9º-12º anos	http://www.son.washington.edu/departments/pch/ry	
	250	<i>ReportBullying.com</i>		Jim Jordan		http://reportbullying.com/	CB
	251	<i>Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)</i>	1998	L. Lantieri, RCCP National Centre New York, NY	Pré-12º ano	www.esrnational.org	Avaliado
	252	<i>Respect U</i>		Joel Haber		http://www.respectu.com/	
253	<i>Responding In Peaceful and Positive Ways (RIPP)</i>		A. Meyer, A. Farrell, W. Northup, E. Kung & L. Plybon Virginia Commonwealth University, Richmond, VA	6º-8º anos	http://www.has.vcu.edu/RIPP/	PV, DCS Avaliado	
254	<i>Safe Child Program</i>	1996	Sherryl Kraizer		http://www.safechild.org/		

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Estados Unidos da América	255	<i>Safe Culture Project</i>				http://www.safeculture.com/	
	256	<i>Safe Dates Program</i>	2004	Vangie Foshee et al. North Carolina	8º ano		Avaliado
	257	<i>Safe School Ambassadors</i>	1990	Community Matters		http://www.safechoolambassadors.org/	
	258	<i>Safe Schools Initiative</i>					
	259	<i>SafeKids.com</i>	1994	Larry Maqid		http://www.safekids.com/	CB
	260	<i>Say It Straight Training</i>		Paula Englander-Golden University of North Texas Department of Rehabilitation, Social Work and Addictions	3º-12º anos Adolescentes		PV, DCS Avaliado
	261	<i>SCARE Program</i>		Alan Vincent SCARE Program Kendall/Hunt Publishing Company			PV, DCS Avaliado
	262	<i>School Resource Officer Program</i>	1999	Ida Johnson Southern City, Alabama			Avaliado
	263	<i>School Transitional Environmental Program / STEP</i>		Committee for Children, Seattle	7º-12º anos		
	264	<i>Schools Anti Bullying Web Gateway</i>	2005	Sullivan EurAsia		http://www.schoolsantibullying.com/	
	265	<i>Seattle Trial of the Olweus Program</i>	2007	Bauer et al.			Avaliado
	266	<i>Second Step: A Violence Prevention Curriculum</i>		Claudia Gaze Committee for Children, Seattle	Pré-9º ano	http://www.cfchildren.org/programs/ssp/overview	Avaliado
	267	<i>Skills for Life</i>		The Lesson One Foundation, Inc., Boston, MA	Pré-5º ano	http://www.lessonone.org/	Avaliado
	268	<i>Skills, Opportunity, and Recognition (SOAR)</i>		Channing Bete Company One Community Place	1º-6º anos	www.channing-bete.com	PV, DCS Avaliado
	269	<i>SMART Team (Students Managing Anger and Resolution Together)</i>	1993	K. Bosworth			
	270	<i>Social Decision Making and Problem Solving</i>		College of Education, University of Arizona, Tucson, Arizona	5º-9º anos		Avaliado
	271	<i>Social Skills Group Intervention (S.S.GRIN)</i>		Linda Bruene Butler University of Medicine and Dentistry New Brunswick, NJ	Pré-8º ano	http://www2.umdnj.edu/spsweb/news.htm	PV, DCS Avaliado
	272	<i>Steps to Respect: A Bullying Prevention Program</i>	2001	Committee for Children, Seattle	3º-6º anos	http://www.cfchildren.org/progras/str/overview	Avaliado
	273	<i>Stop Bullying Now: Learn what you can do</i>	1997	Stan Davis Wayne, Maine		http://www.stopbullyingnow.com/index.htm	
	274	<i>Stop Cyberbullying</i>		Wired Kids, Inc. Washington		http://www.stopcyberbullying.org/	CB
275	<i>STORIES (Structure / Themes / Open Communication / Reflection / Individuality / Experiential Learning / Social Problem Solving)</i>		H. Teglassi, University of Maryland & L. Rothman, Prince George's County School System	2º-5º anos		Avaliado	

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Estados Unidos da América	277	<i>Strands of Truth</i>				http://www.strandsoftruth.com/	
	278	<i>Students Against Violence Everywhere</i>		National Save		http://www.nationalsave.org/	
	279	<i>Student Created Aggression Replacement Training (SCARE)</i>	1994	D. Scott Herrmann & J. Jeffries McWhirter Arizona			Avaliado
	280	<i>Students Managing Anger and Resolution Together (SMART) Team</i>		Kris Bosworth University of Arizona, Department of Educational Leadership	5º-9º anos	http://drugstats.org	PV, DCS Avaliado
	281	<i>Take a Stand Against Bullying</i>				http://www.takeastandagainstbullying.org/	
	282	<i>Taking the Bully by the Horns</i>		Kathy Woll, Jay Carter		http://www.kathywoll.com/	
	283	<i>Target Bullying Survey & Intervention System</i>	2001	Susan Swearer		http://www.targetbully.com/	
	284	<i>Teaching Students to be Peacemakers</i>		D. Johnson, R. Johnson & E. Holdback, Cooperative Learning Center, University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota	Pré-12º ano		Avaliado
	285	<i>Teasing and Bullying</i>	2000	Nancy Mullin Wellesley Centers for Women		http://www.wcwonline.org/bullying/index.html	
	286	<i>Teenage Health Teaching Modules</i>		Erica Macheca Center for School Health Programs Newton, MA	6º-12º anos	http://www.edc.org/thtm	PV, DCS Avaliado
	287	<i>The ABCs of Bullying – Addressing, Blocking, and Curbing School Aggression</i>		SAMSHA		http://www.pathwayscourses.samsha.gov/bully/bully_intro_pg1.htm	
	288	<i>The Arizona Bullying Prevention Project</i>					
	289	<i>The Bullying Hurts Program</i>				http://www.bullyinghurts.com/	
	290	<i>The Conflict Resolution Program</i>	1990	Community Boards, San Francisco, California	7º-9º anos	http://www.nrcys.ou.edu/	Avaliado
	291	<i>The Coolien Challenge: Youth Violence Prevention</i>		Applewood Centers, Cleveland, Ohio	6º-12º anos		Avaliado
	292	<i>The Expect Respect Project</i>	1998	Safeplace Center for Battered Women	5º-12º anos	http://www.safeplace.org/	Avaliado
	293	<i>The Bullystoppers.com</i>				http://www.bullystoppers.com	
	294	<i>The Melissa Institute for Violence Prevention and Treatment</i>	1995	The Melissa Institute		http://www.melissainstitute.org/	
	295	<i>The Strengthening Families Program: For Parents and Youth 10–14</i>		Institute for Social and Behavioral Research Iowa State University	5º-9º anos	http://www.extension.iastate.edu/SFP	PV, DC Avaliado
	296	<i>The Think Time Strategy</i>		Sopris West	Pré-8º ano	http://www.sopriswest.com	PV, DC Avaliado
297	<i>Too Good for Violence</i>		The Mendez Foundation Tampa, Florida	Pré-8º ano	http://www.mendezfoundation.org/educationcenter/app/researchbehind/index.htm	Avaliado	
298	<i>Tools for Getting Along: Teaching Students to Problem Solve Aggression Intervention Research Project</i>		University of Florida, Department of Special Education, Gainesville, FL	4º-5º anos	http://www.coe.ufl.edu/	Avaliado	

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Estados Unidos da América	299	<i>Training Program for Adolescents</i>		University of California, Los Angeles, California	6º-12º anos		Avaliado
	300	<i>Transforming Actingout Behaviours (TAB) Project</i>	1996	Leonore Brantley, Paul Brantley, Karen Baerbarkley Michigan	4º-6º anos		Avaliado
	301	<i>Transition Intervention Program / TIP</i>		Sandy Schowe University of Utah	1º-6º anos		
	302	<i>Violence Prevention Curriculum for Adolescents</i>		D. Prothrow-Stiith, Education Development Center, Newton, Massachusetts	9º-10º anos	http://www.edc.org	Avaliado
	303	<i>Wave America</i>				http://www.waveamerica.com/	
	304	<i>Working Together to Resolve Conflict</i>		Conflict Research Project, University of Florida, Department of Special Education, Gainesville, FL	7º-9º anos	http://www.coe.ufl.edu/CRPM/order.htm	Avaliado
	305	<i>Youth Matters</i>	2007	Jenson & Dieterich	4º-5º anos		Avaliado
Inglaterra	306	<i>Act Against Bullying</i>	2003	Louise Burfitt-Dons The Global Warming Alliance		http://www.actagainstabullying.com/	
	307	<i>Actionwork</i>	1990			http://www.actionwork.com/	
	308	<i>Anti-bullying Alliance</i>	2002	NSPCC & NCB		http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/	
	309	<i>BBC Bullying</i>		British Broadcasting Corporation (BBC)		http://news.bbc.co.uk/cbbnews/hi/specials/bullying/default.stm	
	310	<i>Beatbullying</i>			Todas as idades	http://www.beatbullying.org/	BU, DCS Avaliado
	311	<i>Beyond Bullying</i>		Educational Psychology Service in Leicestershire County Council		http://www.beyondbullying.com/	
	312	<i>Bullyfreeworld.com</i>				http://www.bullyfreeworld.com/	
	313	<i>Bully Free Zone</i>	1996	Nicola Schofield		http://www.bullyfreezone.co.uk/	
	314	<i>Bullying UK</i>	1999	Liz Carnell		http://www.bullying.co.uk/	
	315	<i>Childline</i>	2006	National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC)		http://www.childline.org.uk/Pages/default.aspx	HPL
	316	<i>Childnet</i>		Childnet International		http://www.childnet.com/default.aspx	CB
	317	<i>Coastkid</i>				http://www.coastkid.org/	
	318	<i>County Durham Anti-bullying Service</i>		Durham's Children and Young People's Service		http://www.durhamlea.org.uk/abs/	
	319	<i>CRISP – Conflict Resolution</i>				http://www.crispuk.org/	
	320	<i>CyberMentors</i>				http://cybermentors.org.uk/	
	321	<i>Don't Suffer in Silence</i>		British Department of Education and Skills		www.dfes.gov.uk/bullying/	
	322	<i>Get Real Project</i>				http://www.getrealproject.com/	
323	<i>Home Office Project</i>	1991	Pitts & Smith Home Office – Liverpool & London	1º-12º anos		Avaliado	
324	<i>No Bully Starts Today</i>		Lucky Duck Publications				
325	<i>OnLine Bullying Help</i>				http://www.bullying.newham.net/		

País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.	
Inglaterra	326	<i>PSHE (Personal, Social and Health Education)</i>			(Não) Docentes	www.teachernet.gov.uk/PSHE	BU, DCS Nacional Avaliado	
	327	<i>R Time</i>	2002		3 a 13 anos de idade	www.rtime.info/uk/	DCS Não avaliado	
	328	<i>Safer School Partnership</i>	2002					
	329	<i>Say no to Bullying!</i>	2005	Department for Education and Skills	1º-6º anos	www.standards.dfes.gov.uk		
	330	<i>SEAL - Social and Emotional Aspects of Learning: Improving behaviour, improving learning (Primary & Secondary)</i>				1.º-12.º anos	www.dfes.gov.uk	BU, DCS Nacional Avaliado
	331	<i>Short Video Intervention</i>						
	332	<i>Social Skills Training in Schools</i>	1990	Verduyn C. M., Lord W. and Forrest G.C., Oxford		2º-4º anos		Avaliado
	333	<i>Stick2gether</i>					http://stick2gether.ukobservatory.com/	
	334	<i>Take a STANCE against homophobic bullying</i>	2007				http://www.stance.org.uk/	
	335	<i>Teachernet</i>					http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/behaviour/tacklingbullying/	
	336	<i>The Anti-Bullying Strategy</i>		East Sussex County Council			http://www.eastsussex.gov.uk/educationandlearning/schools/safetyandwelfare/bullying/	
	337	<i>The Home Office Study</i>	1991	Police Research group of the Home Office (financiamento)				Avaliado
	338	<i>The Sheffield Cooperative Learning Study</i>	1994	Cowie et al.				Avaliado
	339	<i>The Sheffield Study</i>	1990	Peter K. Smith, Goldsmiths College, University of London Sonia Sharp, Educationleeds			http://www.gold.ac.uk	Avaliado
	340	<i>TMR Network Project: Nature and prevention of bullying</i>					http://old.gold.ac.uk/tmr/	
341	<i>Towards a Non-Violent Society - Checkpoints for Schools</i>	1999					Avaliado	
Nova Zelândia	342	<i>"Cool Schools" Peer Mediation Programme</i>	1984	Yvonne Duncan The Foundation for Peace Studies	Ensino Primário		Avaliado	
	343	<i>Eliminating Violence</i>		Group Special Education				
	344	<i>Eliminating Violence, Managing Anger, (EVMA)</i>	1993	Christine Hilton-Jones & Fenella Gill Manukau North Specialist Education Service's			http://www.ses.org.nz	Avaliado
	345	<i>Keeping Ourselves Safe</i>		Police Youth Education Services				


País	En	Nome do Programa	Ano	Organização / Autor(es)	Público-alvo	Url	Obs.
Nova Zelândia	346	<i>Kia Kaha</i>	1992	Telecom & New Zealand Police		http://www.police.govt.nz/service/yes/nobully/	Avaliado
	347	<i>Mentally Healthy Schools</i>	1997	Mental Health Foundation (MHF)			
	348	<i>Netsafe</i>				http://www.netsafe.org.nz/	
	349	<i>School Trustee Association Task Force on Solutions to Violence in Schools</i>		National Council of the New Zealand School Trustees Association			
	350	<i>South Canterbury Principals' Association Initiative</i>	1997	South Canterbury Principals' Association (SCPA)			
	351	<i>Stop Bullying</i>	1997	The Telecom / Police			
	352	<i>ZT Bully Pack: The "Zero Tolerance to Bullying Pack"</i>				http://www.cepnz.co.nz/bully.html	
República da Irlanda	353	<i>Anti-bullying Centre</i>	1996	Mona O'Moore Trinity College, Dublin		http://www.abc.tcd.ie/	
	354	<i>Anti-bullying project</i>	1993	Justin Moraham Dublin	Ensino Secundário		
	355	<i>Childline</i>	1998	Irish Society for the Prevention of Cruelty to Children (ISPCC)			HPL
	356	<i>Home/School/Community Liaison Scheme</i>	1990		Ensino Primário-Secundário		
	357	<i>Meitheal</i>		Diocese de Kildare & Leighlin			
	358	<i>Stay Safe Programme</i>	1991	The Child Abuse Prevention Programme Irish National Teachers' Organisation Departments of Health and Education	8-11 anos de idade		
	359	<i>Sticks and Stones Theatre Company</i>	1994	Gulbenkian Foundation Department of Education	Ensino Primário - Secundário		
	360	<i>The ABC Trinity / St. Andrews College Peer Mediation Project</i>		The Anti-Bullying Centre, Trinity College St Andrews Secondary School, Dublin			Avaliado
	361	<i>The Donegal Primary Schools' Antibullying Project</i>		Irish Research Council for Humanities and Social Sciences		http://www.abc.tcd.ie/	BU Avaliado
	362	<i>Pathways Through Education</i>	1998	O' Moore & Minton			

Anexo n.º 4 Grelha de análise modelo para descrição dos programas

País			
Nome do programa		Ano de criação / implementação	
Website			
Autor(es)			
Tipo de programa			
Destinatários			
Objetivos do programa			
Descrição do programa			
Principais métodos e estratégias			
Materiais de apoio			
Métodos de avaliação			
Avaliação			
Fontes			

Anexo n.º 5 Descrição dos doze programas de prevenção

Registo n.º 1 Beyond Bullying Program

País	Austrália 		
Nome do programa	<i>Beyond Bullying Program</i> ²²⁰ (BBP)	Ano de criação / implementação	2001
Website	http://www.uws.edu.au/centre_for_educational_research/cer		
Autor(es)	Rhonda Craven, Roberto Parada, Linda Finger SELF Research Centre, University of Western Sydney		
Tipo de programa	Abordagem compreensiva ao nível global da escola – tem em consideração todos os níveis (ecologias) que influenciam os comportamentos dos alunos		
Destinatários	Direcção, docentes, não docentes, alunos e pais		
Objectivos do programa	<p><u>Objectivo principal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilizar e permitir que professores, alunos e pais possam contribuir para enfrentar o <i>bullying</i> nas escolas 		
Descrição do programa	<p><u>Princípios:</u></p> <p>-Projecto com abordagem multi-modal que visa potenciar o papel específico da escola e dos seus docentes na criação / potenciação de um clima de escola positivo e na gestão dos incidentes de <i>bullying</i> (princípios idênticos aos do programa de Dan Olweus).</p> <p>-O <i>bullying</i> é encarado como um fenómeno social que se desenvolve por via da interacção de factores de risco e de protecção para as crianças e jovens. O programa visa abordar cada um de estes factores: o clima de escola, o ambiente familiar do aluno, a influência dos pares, e as características individuais do aluno.</p> <p>-O programa assenta na adopção de uma política proactiva ao nível da escola para a gestão de comportamentos de agressão reiterada. Inclui, portanto, a definição clara dos comportamentos que se enquadram no <i>bullying</i>, bem como a clarificação dos procedimentos a adoptar por docentes / não docentes, alunos e pais na gestão desses episódios.</p> <p>-O programa potencia / desenvolve as capacidades dos docentes para que estes possam: identificar comportamentos de <i>bullying</i>; gerir e promover relações saudáveis entre os seus alunos; sensibilizar e ensinar as crianças e jovens sobre estes comportamentos agressivos e sobre o modo como podem contribuir para a sua não ocorrência.</p> <p>-O programa valoriza o papel dos pais e das famílias na prevenção dos comportamentos de <i>bullying</i> por via de uma vertente (in)formativa.</p>		

²²⁰O programa subdivide-se no *Beyond Bullying in Primary Schools* e *Beyond Bullying in Secondary Schools*.


<p>Descrição do programa</p>	<p><u>Níveis de actuação:</u></p> <p>-O programa incide em quatro “áreas alvo”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da (estrutura da) escola; • ao nível dos docentes / não docentes; • ao nível dos alunos; e • ao nível dos pais. <p>-É dada especial atenção à <u>área dos docentes</u> uma vez que, segundo os mentores do programa, grande parte das situações de agressão ocorrem no espaço da sala de aula e, por outro lado, devido à aparente falta de atenção dada à temática por parte dos professores.</p> <p><u>Faseamento da intervenção:</u></p> <p>-O programa desenvolve-se em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • etapa preliminar - ‘<i>Getting Started</i>’ - envolvimento e comprometimento por parte da direcção da escola na implementação do programa de forma activa e empenhada; criação e formação de equipa consultiva (conhecimento do BBP; organização e distribuição dos recursos necessários para a escola, docentes e alunos; acompanhamento da implementação do programa); avaliação inicial para recolha de informação junto de docentes e de alunos; • etapa da implementação - ‘<i>School Implementation</i>’ – implementação das actividades do programa no estabelecimento de ensino; divulgação da política de escola; formação do pessoal docente / não docente; sensibilização e educação dos alunos e dos respectivos pais; e • etapa da manutenção / sustentação do programa - ‘<i>Maintenance</i>’ – verificação da manutenção dos princípios básicos do programa; formação de todos os elementos novos na estrutura da escola; avaliação final para aferir dos benefícios da intervenção (sobretudo no que diz respeito aos alunos) e reformulação de procedimentos;
<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p><u>Métodos:</u></p> <p>-Ao nível da (estrutura da) escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compromisso e envolvimento direto por parte da direcção da escola na implementação do programa de forma activa e empenhada (‘<i>Getting Started</i>’): • incorporação das actividades do programa no calendário escolar (plano de actividades) da escola; • criação e formação de <i>Equipa Consultiva</i> composta por 4 a 6 elementos (‘<i>Consulting Team</i>’), assim como definição do plano de trabalhos / intervenção (datas para formação, divulgação do programa); • implementação do programa a cargo da <i>Equipa Consultiva</i> e com o apoio / supervisão da direcção da escola; • lançamento e divulgação da política de escola contra o <i>bullying</i> (‘<i>Beyond Bullying School Policy</i>’) – inclui definição de <i>bullying</i>; objectivos e princípios subjacentes a uma abordagem ao nível da escola; procedimentos a adoptar em situações de agressão; • alterações e adaptações ao código de conduta da escola (processo participado); • reforço da vigilância nas zonas da escola consideradas de maior risco; • aplicação de questionários em dois momentos – inicial para avaliação da extensão dos comportamentos de <i>bullying</i> (junto de alunos e professores) na escola e final para medição dos efeitos do programa nos alunos; • verificação e manutenção da integridade dos princípios subjacentes ao programa; • sensibilização e consciencialização de novos alunos e respectivos pais; • implementação de sistema de registos de incidentes de <i>bullying</i> e subsequente

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p>acompanhamento de alunos;</p> <p>-Ao nível dos docentes / não docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ministração de sessões de formação destinadas ao pessoal docente / não docente sobre: os princípios gerais do BBP; a natureza do <i>bullying</i>; a criação de um clima positivo de sala de aula / escola; competências de melhoramento e a gestão de relacionamentos; • apoio na implementação de mudanças (gestão) em contexto de sala de aula; • realização reuniões com pessoal docente para proceder a ponto de situação relativamente à implementação do programa; • ministração de sessões de formação destinadas ao pessoal docente / não docente recém-chegado à escola; <p>-Ao nível dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de sessões de sensibilização, de consciencialização e de formação dos alunos sobre o <i>bullying</i> e as suas causas / consequências (realce do papel individual dos jovens na potenciação / diminuição dos comportamentos agressivos e na criação de um clima de escola positivo); • acompanhamento de alunos vitimados ou agressores; • apoio aos alunos que adoptam comportamentos proactivos em situações de <i>bullying</i>; <p>-Ao nível dos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização e educação dos pais (sobre o <i>bullying</i>; formas de reconhecer comportamentos agressivos; procedimentos a adoptar junto da escola caso detectem situações de conflitualidade); • apoio aos pais de alunos vítimas ou agressores; <p><u>Estratégias:</u></p> <p>-Ao nível (da estrutura) da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ministração de formação aos elementos da Equipa Consultiva sobre todos os elementos do programa (distribuição de recursos: um exemplar da política anti-<i>bullying</i> da escola; material com actividades destinado a professores; um Manual do Professor contendo material, actividades, aconselhamento e informação sobre <i>bullying</i>; actividades destinadas a alunos para 3 lições; suporte vídeo destinado a alunos; material informativo, incluindo brochura, destinada a pais); • distribuição de boletins informativos ('<i>Newsletters</i>'); • formação de docentes e não docentes; • elaboração e divulgação da política de escola sobre <i>bullying</i> e gestão de relacionamentos, nomeadamente sobre sanções a aplicar (organização de evento para divulgação formal do programa; distribuição de um exemplar da política aos docentes / não docentes, alunos e pais • implementação de métodos de contingência: realização de entrevistas; elaboração de contratos de comportamento; dinamização de momentos de reflexão ('<i>thinking time</i>'); envolvimento dos pais; promoção da mediação; • reforço da vigilância e da supervisão das áreas da escola identificadas como problemáticas; • apoio aos professores na melhoria das actividades a realizar na sala de aula; • apoio aos alunos que intervêm em situações de <i>bullying</i>; • apoio aos pais de alunos agressores ou vítimas de <i>bullying</i>; • afixação de cartazes nas salas de aula; <p>-Ao nível dos docentes / não docentes:</p>
--	--

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • sensibilização dos docentes; • realização de formação em gestão de relacionamentos no espaço da sala de aula; • desenvolvimento de competências para identificar e resolver comportamentos de <i>bullying</i>; • desenvolvimento de competências para promover relacionamentos saudáveis (estabelecer expectativas; modelação; atenção a comportamentos positivos; feedback descritivo; melhoramento do feedback; feedback correctivo; conversações estruturadas); • desenvolvimento de competências para lidar com o <i>bullying</i> e outros comportamentos disruptivos (micro-técnicas; manutenção de atenção; discussão de expectativas; controlo partilhado); <p>-Ao nível dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de actividades de sensibilização e de informação dos alunos sobre comportamentos de <i>bullying</i> (identificação, consequências) – para o efeito são dinamizadas 3 lições de 45 minutos cada; • dinamização de momentos / entrevistas de reflexão (<i>'thinking time'</i>) para os alunos envolvidos nas agressões; <p>-Ao nível dos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização dos pais sobre como podem / devem contactar a escola caso os seus filhos se envolvam em situações de <i>bullying</i>; • solicitação do apoio / envolvimento dos pais (sobretudo no caso de alunos vitimados ou agressores); • transmissão de informação sobre <i>bullying</i>, nomeadamente sobre: a definição do fenómeno; as consequências; as técnicas para o identificar; as formas de prestação de apoio aos seus filhos; os procedimentos a adoptar junto da escola;
<p>Materiais de apoio</p>	<p>-exemplar da política anti-<i>bullying</i> da escola, contendo definições de <i>bullying</i> e as abordagens que a escola deverá ter relativamente a tais comportamentos; inclui ainda os direitos e deveres de todos os elementos da comunidade escolar face à problemática em causa;</p> <p>-<i>'Consulting Team Member's Handbook'</i> – contendo uma extensa revisão da literatura e outro material para ministrar a formação aos demais docentes da escola (estratégias e actividades do BBP; acetatos, apresentações em suporte <i>powerpoint</i>, notas informativas, vídeos), aconselhamento;</p> <p>-<i>'Manual do Professor'</i> – (<i>'Teacher's Handbook'</i>) contendo igualmente revisão da literatura sobre <i>bullying</i>; uma síntese do BBP; descritivo das actividades do programa; estratégias, exercícios e referências bibliográficas;</p> <p>-actividades destinadas a alunos para 3 lições;</p> <p>-brochuras (de 14 páginas) e suporte vídeo (<i>'On The Couch'</i>) destinado a alunos;</p> <p>-diverso material informativo, incluindo brochura, <i>newsletters</i>, vídeos e Cd-rom, destinada a pais; inclusão de muito do material informativo nos meios de divulgação do próprio estabelecimento de ensino;</p> <p>-cartazes com os princípios orientadores do programa para afixação nas salas de aula;</p>
<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Recolha de informação:</u></p> <p>-aplicação de escalas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escala APRI:BT - Adolescent Peer Relations Instrument: Bully/Target (Parada, 2000); • Escala APRI:PR - Adolescent Peer Relations Instrument: Participant Roles (Parada, 2000); • Escala APRI:BA - Adolescent Peer Relations Instrument: Bullying Attitudes (Parada, 2000); • Escala SBS - School Belonging Scale (Parada & Richards, 2002);

<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Desenho da pesquisa:</u></p> <p>-pré-teste e pós-teste;</p> <p>-no decorrer de dois anos; recolha de informação realizada 6 vezes (3 vezes no ano anterior à intervenção; 1 vez no 2.º ano + 2 vezes efectuadas após a intervenção);</p> <p><u>Participantes:</u></p> <p>5124 alunos (a frequentar o 7.º ao 11.º ano) em 6 estabelecimentos de ensino;</p> <p>354 docentes (a partir do 2.º ano do programa – ano da intervenção);</p> <p>(ver Capítulo 5 de Tese de Doutoramento de Roberto Parada)</p>
<p>Pontes fortes e fracos do programa</p>	<p>-Pontos fortes: compromisso assumido e apoio prestado pela escola a docentes / não docentes e alunos; papel assumido pela direcção; flexibilidade e adaptabilidade do programa (no que diz respeito à aplicação dos componentes do programa, assim como à durabilidade do mesmo); monitorização do programa (articulação com a <i>Consulting Team</i>); abrangência dos recursos utilizados;</p> <p>-Pontos fracos (desafios): o carácter não anónimo dos questionários (facto que poderá ter enviesado os resultados);</p>
<p>Avaliação</p>	<p><u>Apreciação global:</u></p> <p>-O programa teve um <u>impacto positivo</u> na redução dos níveis de agressão e de vitimação, assim como na produção de efeitos positivos noutros comportamentos desejados – ao nível das atitudes dos alunos enquanto observadores e face à problemática, em geral.</p> <p>-Registaram-se <u>reduções</u> ao nível do <i>bullying</i> físico e verbal, o mesmo <u>não sucedendo</u> com o indirecto.</p> <p>-Registaram-se <u>impactos positivos</u> em todos os níveis de ensino e em ambos os sexos.</p> <p><u>Níveis de agressão:</u></p> <p>-Após a implementação do programa, registaram-se <u>efeitos significativos</u> nos comportamentos dos agressores e das vítimas. Os níveis globais de <i>bullying</i> <u>baixaram consideravelmente</u>, em todas as faixas etárias e nos alunos de ambos os sexos.</p> <p><u>Níveis de vitimação:</u></p> <p>-No que diz respeito ao número de alunos objecto de agressões, registou-se igualmente uma <u>redução significativa</u> dos níveis globais de vitimação.</p> <p>-O programa foi mais <u>eficaz na redução das agressões verbais</u> (neste particular, sobretudo entre as raparigas) e <u>físicas</u>. Não foram registados impactos para ambos os sexos no que diz respeito ao <i>bullying</i> físico e relacional. Foram registados <u>maiores reduções nos níveis de vitimação junto do grupo das raparigas</u>. No geral, a intervenção <u>surtiu mais efeito</u> nas faixas etárias dos alunos a frequentar os 7.º aos 8.º anos (alunos mais novos).</p> <p><u>Intervenção dos bystanders:</u></p> <p>-O programa teve aparentemente pouco impacto activo no reforço (incitamento) de comportamentos de <i>bullying</i>, tendo inclusive sido verificado um ligeiro aumento de casos em que os alunos ignoraram ou desvalorizaram agressões que testemunharam (mais visível no caso dos alunos a frequentar os níveis de ensino supra mencionados).</p>

<p>Avaliação</p>	<p>-Os relatos de situações em que os alunos reforçaram os comportamentos dos agressores (através de posturas de incitamento) decresceram igualmente de forma considerável. A manifestação da intenção, por parte dos alunos, de protegerem os colegas alvos de agressão saiu reforçada na sequência da implementação do programa.</p> <p>-Assistiu-se igualmente a uma redução nas atitudes pró-<i>bullying</i> (concordar, por exemplo, com as agressões porque os outros o fazem ou porque os <i>bullies</i> são considerados elementos populares). No sentido inverso, aumentaram os comportamentos em defesa dos alvos do <i>bullying</i>, tendo havido um aumento na vontade de pôr fim às agressões e na necessidade de prestar apoio aos alunos alvo de agressão. No domínio das atitudes dos alunos face aos comportamentos de <i>bullying</i>, o programa teve um efeito globalmente positivo em todos os níveis de ensino, tanto para os rapazes como para as raparigas.</p> <p><u>Sentimento de pertença à escola:</u></p> <p>-O programa produziu efeitos positivos nos alunos no que diz respeito ao seu sentimento de pertença à escola, nomeadamente ao nível do relato de experiências positivas / negativas por parte dos alunos com os seus pares, com os professores, com os pais e com o desempenho académico.</p> <p><u>Docentes:</u></p> <p>-Aumento do sentimento de confiança ao nível dos conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas para lidarem de forma eficaz com situações de <i>bullying</i>;</p>
<p>Fontes</p>	<p>Craven <i>et al.</i> (2007; 2002); Parada <i>et al.</i> (2006; 2008; 2003)</p>

País	Estados Unidos da América			
Nome do programa	<i>Bully Busters Program</i> ²²¹	Ano de criação / implementação	2000 ²²²	
Website	http://www.uga.edu/ (sítio da universidade)			
Autor(es)	Dawn Newman-Carlson, Arthur Horne & Christi Bartolomucci University of Georgia, Athens, Georgia			
Tipo de programa	Abordagem sistémica ao nível da escola (<i>modelo ecossistémico</i>) assente na identificação da influência exercida pelas características individuais da criança / do jovem, da sua família, da escola que frequenta (incluindo os seus pares e os adultos) e da comunidade.			
Destinatários	Direcção, docentes, não docentes, alunos, pais, comunidade			
Objectivos do programa	<p><u>Objectivos principais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • aumentar o conhecimento dos professores no que diz respeito ao <i>bullying</i> e ao uso de competências de intervenção; • aumentar a eficácia pessoal e profissional dos docentes no trabalho a desenvolver com grupos específicos de alunos; • reduzir a quantidade de <i>bullying</i> e de vitimização dentro da sala de aula 			
Descrição do programa	<p><u>Princípios:</u></p> <p>-O programa procura modificar o sistema social de modo a que o <i>bullying</i> não ocorra. Os comportamentos de <i>bullying</i> são assimilados e reforçados através de diferentes contextos ambientais – individuais, familiares, escolares, sociais, comunitários.</p> <p>-O programa assenta, assim, nas premissas de que mudar o ambiente é mais importante do que mudar o indivíduo; de que a prevenção é preferível à intervenção; e de que mudar o ambiente da escola carece da forte compreensão e motivação dos docentes.</p> <p>-Neste quadro, os professores assumem um papel determinante na ocorrência de comportamentos de <i>bullying</i> dentro do espaço da escola e da sala de aula. O programa enfatiza, portanto, o papel de modelo do docente e aposta na vertente da sua formação.</p> <p>-O programa baseia-se nos seguintes valores básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • todas as crianças podem adquirir conteúdos académicos e competências comportamentais de modo a estabelecerem <u>relacionamentos positivos</u>; • todos os elementos da comunidade escolar devem ser tratados com <u>respeito e dignidade</u>; • não há espaço para a violência, <i>bullying</i> ou agressão na escola – promoção de clima de paz. 			

²²¹O nome foi escolhido pelos alunos e docentes que participaram no programa (Horne et al., 2010: 507). Programa implementado em todos os estados americanos e em diversos países (Horne et al., 2010: 507).


²²²Em 2000, para o 6.º ao 8.º ano (*‘Middle Schools’*); em 2003, para o pré-primário ao 5.º ano (*‘Elementary Schools’*). Existe, ainda, uma terceira versão do programa, criada em 2008, e destinada especificamente aos pais.

<p>Descrição do programa</p>	<p>-O <i>bullying</i>, segundo os autores do programa, reproduz uma problemática complexa. Os comportamentos agressivos são apreendidos e reproduzidos através dos diferentes contextos ambientais: cultura, sociedade, escola, família e o próprio indivíduo. Contudo, os autores do programa destacam o papel dos professores que, no seu entender, se encontram numa posição privilegiada para alterar os comportamentos dos alunos.</p> <p>-O programa procura facilitar a aquisição, por parte de professores e alunos, de competências, técnicas e estratégias de intervenção / prevenção especificamente relacionadas com condutas de agressão e de vitimação. Visa, ainda, desenvolver as capacidades dos docentes na resolução de conflitos dentro do espaço da sala de aula.</p> <p>-O programa destaca os esforços dos professores no controlo e na prevenção de comportamentos de <i>bullying</i>. O controlo visa reduzir as ocorrências de agressão ao passo que a prevenção procura criar condições para que estes comportamentos possam surgir com menor frequência.</p> <p>-Encontram-se identificados quatro tipos de <i>bullying</i> objecto de intervenção: físico, verbal, relacional (indirecto) e sexual.</p> <p><u>Níveis de actuação:</u></p> <p>-O programa é implementado / desenvolvido em três vertentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da escola; • ao nível do professor; • ao nível do currículo da escola / da sala de aula / do aluno; <p><u>Faseamento da intervenção:</u></p> <p>-O programa desenvolve-se em três fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>fase da pré-implementação</u> - avaliação / sensibilização para a problemática; avaliação das competências e práticas docentes em contexto de sala de aula criação de equipa de conselheiros ('<i>Bully Busters Teacher Support Team</i>'); aplicação de questionários; • <u>fase da implementação do programa</u> – ministração dos módulos de formação aos docentes da escola; • <u>fase da pós-implementação</u> - avaliação do programa – aferição dos conhecimentos adquiridos pelos docentes; aplicação de questionário a alunos e professores para medir os níveis de <i>bullying</i>; <p><u>Formação modular:</u></p> <p>-Na sua vertente principal – a da formação (que pode ser ministrada por elementos da própria escola), o programa é composto por sete módulos, cada um com objectivos muito específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Módulo 1</u> - sensibilizar para a problemática do <i>bullying</i> (os alunos dramatizam / simulam diversos cenários de agressão) • <u>Módulo 2</u> - identificar o <i>bully</i> (visionamento de filmes onde as personagens desempenham os papeis de agressor ou de vítima; o módulo termina com discussões em torno de alguns mitos relacionados com o <i>bullying</i>) • <u>Módulo 3</u> - identificar a vítima (ênfase dado ao papel importante que os alunos, enquanto testemunhas, podem desempenhar para pôr termo a situações de <i>bullying</i>; os professores incentivam os alunos a quebrar o 'código de silêncio' que leva muitos alunos a assumirem posturas passivas; o envolvimento activo das testemunhas ajuda a criar um clima mais seguro na escola para todos os alunos)
-------------------------------------	---

<p>Descrição do programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 4 - actuar em situações de <i>bullying</i> (este módulo inclui / incide sobre estratégias específicas relacionadas com a gestão da sala de aula – definição / aplicação de regras, formas de intervir; os docentes recebem formação ao nível de competências de gestão de emoções, sociais e relacionais) • Módulo 5 - auxiliar as vítimas - recomendações e intervenções (desenvolvimento de competências dos alunos através de estratégias específicas a implementar com jovens vítimas de agressão; pretende-se que os alunos conheçam as suas capacidades; adquiram uma imagem positiva a seu respeito; desenvolvimento de competências e de confiança sociais que facilitem a sua integração em grupos) • Módulo 6 - compreender o papel da prevenção (torna-se melhor para o professor criar um ambiente dentro da sua sala de aula que previna o <i>bullying</i> do que ter que resolver esses problemas depois de ocorrerem; a partir dos conhecimentos adquiridos com os módulos precedentes, desenvolvem-se actividades com os alunos visando o desenvolvimento de competências – sociais, de resolução de problemas, de tomada de decisões - que evitam o surgimento / desenvolvimento de conflitos) • Módulo 7 - desenvolver competências e técnicas de relaxação para lidar com o <i>bullying</i> (depois de aprenderem estas técnicas, os professores ensinam os seus alunos a utilizarem-nas) • No final do programa, procede-se à avaliação dos conhecimentos – e da sua implementação – adquiridos pelos docentes, bem como à aplicação de um questionário destinados a professores e alunos.
<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p>Métodos:</p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • avaliação de conhecimentos sobre a temática do <i>bullying</i> e da extensão do problema • sensibilização da comunidade escolar para a problemática (a partir, por exemplo, dos dados recolhidos na aplicação dos questionários); • criação de um grupo / equipa de conselheiros (<i>'Bully Busters Teacher Support Team'</i>), constituído por docentes representantes de anos escolares, áreas curriculares (6-8 professores); <p>-Ao nível do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sessões de formação (em sistema modular e dinamizada em formato de oficina de trabalho – ver acima); • aplicação de conhecimentos, estratégias e actividades em contexto de sala de aula; • discussão e partilha de experiências e de materiais (pós-formação); <p>-Ao nível da sala de aula / do aluno / do currículo da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discussão, elaboração partilhada de regras / códigos de conduta relacionados com comportamentos de <i>bullying</i>; • aplicação coerente dessas mesmas regras; • desenvolvimento de competências sociais e relacionais; • promoção de abordagens de resolução de problemas. <p>Estratégias:</p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • implementação de dois níveis de avaliação – o 1.º nível procura aferir a capacidade dos docentes para lidar com problemas de <i>bullying</i>; o 2.º nível visa avaliar os níveis de <i>bullying</i> na escola a partir da perspectiva dos alunos e dos docentes;

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • criação de um grupo de conselheiros nas duas primeiras semanas do ano lectivo (constituído por docentes, não docentes, orientador vocacional da escola e elementos da direcção); • realização de, pelo menos, uma reunião por mês (oito, no total, ao longo do ano lectivo); • esta equipa desenvolve as seguintes actividades: implementação / gestão do programa; prestação de apoio aos professores por via da partilha de informação; desenvolvimento de trabalho individual com alunos e com turmas; identificação / revisão dos componentes do programa que resultam / não resultam por forma a torná-lo mais eficaz; realização regular de reuniões; • distribuição a cada docente de um manual (<i>'A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders'</i>) contendo os sete módulos a abordar no decorrer dos workshops. O manual, que funciona como guião, inclui actividades e fichas de trabalho a trabalhar nas actividades lectivas; <p>-Ao nível do professor / da sala de aula / do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de formação dos professores na modalidade de oficina de trabalho (<i>staff development training workshop</i>), cujos conteúdos abordam a transmissão de informação sobre os agressores e as vítimas, intervenções recomendadas, estratégias de prevenção, técnicas de gestão de <i>stress</i> e actividades a implementar na sala de aula; • realização de três sessões de formação (com duas horas de duração) no início do ano lectivo. Cada sessão de trabalho englobava uma vertente teórica e outra experimental. • depois de cada oficina de trabalho (que coincide com o final de cada um dos 7 módulos), os professores partilharam o que aprenderam com os seus alunos, implementando, para tal, as actividades no contexto da sala de aula. Existem mais de 50 (cinquenta) actividades que são fornecidas aos professores, que seleccionam aquelas que consideram ser as mais apropriadas aos seus alunos.
<p>Materiais</p>	<p>-Manual destinado a docentes – <i>'A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders'</i> para cada um dos grupos – Pré-primário-5.º ano (<i>'Elementary Schools'</i>); 6.º ao 8.º ano (<i>'Middle Schools'</i>);</p> <p>-Manual destinado a pais / encarregados de educação – <i>'Helping Bullies, Victims, and Bystanders: A Parent's Guide to Bully Busters'</i></p> <p>-CD-ROM <i>'Bully Busters'</i> (inclui PDFs de todos os materiais reproduzíveis e de todas as fichas destinadas aos alunos que se encontram no manual do professor.</p> <p>-Flyers promocionais do programa destinados aos docentes</p>
<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Recolha de informação:</u></p> <p>Aplicação dos seguintes questionários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • questionário demográfico; • questionário TISK - Teacher Inventory of Skills and Knowledge - a self-report questionnaire that was developed as the pretest for this project, to assess teachers' knowledge and use of bullying intervention skills before going through the training; • questionário TES - Teacher Efficacy Scale - a self-report survey focusing on personal teaching efficacy (beliefs about responsibility for student learning) and general teaching efficacy (beliefs that one's behavior will lead to the desired outcome); • questionário <i>Teacher Efficacy and Attribution Measure (TEAM)</i> – visa medir o grau de satisfação dos professores. <p><u>Desenho da pesquisa:</u></p> <p>-quasi-experimental - pré-teste e pós-teste (18 meses após o início da intervenção) – grupo de controlo</p>

Métodos de avaliação	<p><u>Participantes:</u></p> <p>-Participaram num estudo realizado por Newman-Carlson & Horne (2004) 30 docentes dos 6º, 7º e 8º anos (15 no grupo experimental; 15 no de controlo) de uma escola pública do sudeste dos Estados Unidos da América;</p>
Pontes fortes e fracos do programa	<p>-Pontos fortes: flexibilidade e adaptabilidade do programa (desenvolvido para ser preferencialmente implementado ao nível da escola, mas pode-o ser com uma única turma e com um único docente); facilidade de implementação; baixos custos financeiros; abordagem resolutive dos conflitos;</p> <p>-Pontos fracos (desafios): não mencionados</p>
Avaliação	<p><u>Apreciação global:</u></p> <p>-Resultados positivos.</p> <p><u>Aquisição de conhecimentos para prevenir e intervir</u></p> <p>-Os docentes que se envolveram no programa revelaram ter <u>adquirido conhecimentos e desenvolveram competências</u> adicionais sobre como prevenir e intervir de forma eficaz em situações de agressão, como lidar com os agressores e com as vítimas, como sensibilizar os seus alunos para a temática em causa.</p> <p><u>Sentimento de responsabilidade</u></p> <p>-Estes professores evidenciaram igualmente um aumento significativo no seu sentimento de responsabilidade no que diz respeito às aprendizagens e aos comportamentos dos seus alunos.</p> <p><u>Capacidade para alterar comportamentos dos alunos</u></p> <p>-Contudo, os docentes que participaram no programa de prevenção <u>não manifestaram grande convicção na sua capacidade para alterar os comportamentos dos seus alunos</u>, nomeadamente quando estes eram condicionados por factores externos à escola, como o ambiente familiar.</p> <p><u>Aquisição de competências para gerir situações de conflitualidade</u></p> <p>-A exposição dos docentes ao programa afectou significativamente o seu sentimento de eficácia no que diz respeito às competências adquiridas para lidar e gerir o envolvimento dos seus alunos em comportamentos de <i>bullying</i>.</p> <p>-Os níveis de <i>bullying</i> evidenciados pelos alunos (ao nível da sala de aula) baixaram consideravelmente.</p> <p>-(Por via da realização de entrevistas) Os alunos admitiram estar mais consciencializados para a temática, tendo, por isso, assinalado a ocorrência de um número maior de incidentes.</p> <p>-Relataram, no entanto, a existência de uma redução nos comportamentos de agressão no interior da sala de aula e uma maior sensibilização por parte de outros colegas, visível em diversos espaços da escola – bufete, recreio / campo de jogos.</p>
Fontes	<p>Bedell <i>et al.</i> (2005); Bell (2008); Espelage <i>et al.</i> (2004a); Horne <i>et al.</i> (2004; 2010); Jimerson <i>et al.</i> (2010a); Newman-Carlson <i>et al.</i> (2004)</p>

<p>País</p>	<p>Estados Unidos da América</p> 		
<p>Nome do programa</p>	<p><i>Bully-Proofing Your School (BPYS)</i>²²³</p>	<p>Ano de criação</p>	<p>1994</p>
<p>Website</p>	<p>http://www.bullyproofing.org/ http://www.schoolengagement.org/</p>		
<p>Autor(es)</p>	<p>Carla Garrity, Kathryn Jens, William Porter, Nancy Sager & C. Short-Camilli National Center for School Engagement, Denver, Colorado</p>		
<p>Tipo de programa</p>	<p>Abordagem compreensiva ao nível da escola</p>		
<p>Destinatários</p>	<p>Alunos, professores, pessoal não docente, pais, comunidade</p>		
<p>Objectivos do programa</p>	<p><u>Objectivo geral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • desenvolver um ambiente seguro, inclusivo e respeitador onde os professores possam ensinar e os alunos possam aprender <p><u>Objectivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar comportamentos de <i>bullying</i>; • estabelecer regras em contexto de sala de aula; • responder de forma rápida e eficaz aos comportamentos de <i>bullying</i>; • potenciar a empatia dos alunos junto das vítimas; • desenvolver competências de comunicação em situações emotivas; • desenvolver competências de resolução de conflitos. 		
<p>Descrição do programa</p>	<p><u>Princípios:</u></p> <p>-Inspirado no programa implementado por Dan Olweus, o projecto preconiza uma abordagem ao nível da escola visando mudar a cultura da escola através do isolamento e da alteração dos factores ambientais que potenciam os comportamentos de <i>bullying</i> (físico, verbal ou social).</p> <p>-O programa engloba três componentes principais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização para a problemática do <i>bullying</i>; • desenvolvimento de competências para lidar com comportamentos agressivos (na perspectiva das vítimas e das testemunhas); • criação de um clima de escola positivo que contribuiu para a adopção de comportamentos de protecção por parte das testemunhas. <p>-O programa <i>Bully-Proofing Your School</i> foi subdividido em três versões: uma destinada a crianças do pré-escolar ao 6º ano (<i>Elementary schools</i>), outra para alunos do 6º ao 8º ano (<i>Middle schools</i>) e uma terceira para alunos do Ensino Secundário.</p>		

²²³ Programa igualmente implementado no Canadá (Horne et al., 2010: 514).


<p>Descrição do programa</p>	<p>-O programa desenvolve-se ao nível das actividades da escola e apoiado por via da revisão das políticas e dos procedimentos utilizados pelos elementos do estabelecimento para lidar com situações de <i>bullying</i>.</p> <p>-O programa assenta em seis princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípio nº 1 – É da responsabilidade dos adultos garantir que a escola represente um ambiente física e psicologicamente seguro no qual as crianças possam aprender. • Princípio nº 2 – O <i>bullying</i> não é sinónimo de <i>conflito</i> ou de <i>agressão</i>. • Princípio nº 3 – Uma comunidade preocupada e carinhosa desencoraja os agressores. • Princípio nº 4 – As abordagens punitivas resultam apenas parcialmente. • Princípio nº 5 – O programa BPYS será bem-sucedido se implementado de forma compreensiva. • Princípio nº 6 – Cada elemento da comunidade escolar desempenha um papel fundamental na implementação do programa. <p><u>Níveis de actuação:</u></p> <p>-O programa é implementado / desenvolvido em quatro vertentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da escola; • ao nível do professor / pessoal não docente; • ao nível da sala de aula / do aluno; • ao nível dos pais e do envolvimento da comunidade. <p><u>Faseamento da intervenção:</u></p> <p>-O programa desenvolve-se em três fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>fase da pré-implementação do programa</u> – sensibilização para a problemática do <i>bullying</i> (reconhecimento do <i>bullying</i> como problema por parte da direcção e do corpo docente / não docente; avaliação das áreas de preocupação; definição de expectativas comportamentais / disciplinares dos alunos); criação de uma comissão cuja papel principal incide na coordenação da implementação do programa; • <u>fase da implementação do programa</u> – promoção de uma cultura de escola positiva; desenvolvimento de competências e de técnicas por parte da população jovem e adulta da escola; • <u>fase da avaliação do programa</u> – avaliação final (implementados igualmente mecanismos de avaliação enquanto o programa está a ser implementado – reuniões regulares dos elementos da comissão de coordenação do projecto; visibilidade dada ao programa)
<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p><u>Métodos:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apoio público e explícito por parte da direcção na implementação do programa; • assunção de compromisso plurianual por parte da escola; • criação de uma comissão cuja papel principal incide na coordenação da implementação do programa; • avaliação da extensão do problema; • inclusão de toda a população adulta no programa – pessoal docente / não docente, pais e comunidade; • implementação de mecanismos contínuos de monitorização do programa (recurso ao registo de dados); <p>-Ao nível do professor / pessoal não docente:</p>

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • intervenção regular e consistente nas agressões por parte dos adultos; • sessões de formação (assuntos abordados: definição de <i>bullying</i>; características e papéis desempenhados pelo agressor, pela vítima e pelos <i>bystanders</i>; consequências a curto e longo prazo do <i>bullying</i>; dinâmicas em torno do <i>bullying</i> estilos de gestão de conflito mais eficazes para lidar com os principais actores); <p>-Ao nível da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sessões de formação realizadas em seis lições (assuntos abordados: definição de <i>bullying</i>; características e papéis desempenhados pelo agressor, pela vítima e pelos <i>bystanders</i>; desenvolvimento de competências e de técnicas para lidar com comportamentos agressivos, para resistir a situações de vitimação e para apoiar alunos vítimas de agressão; a importância dos afectos nas relações entre pares; • promoção de uma cultura de escola positiva na qual a 'maioria silenciosa' ou os observadores ('<i>bystanders</i>') se transforma numa 'maioria preocupada' (de alunos que não aceitam comportamentos de <i>bullying</i> e que protegem os seus pares); <p>-Ao nível do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • censura de comportamentos levados a cabo pelos agressores; • apoio aos alunos vítimas de agressão; <p>-Ao nível dos pais e do envolvimento da comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • divulgação do programa para que os seus princípios sejam implementados fora do contexto da escola (paragens de autocarro, vizinhanças, actividades desportivas e da comunidade) <p><u>Estratégias:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • transmissão de informação sobre <i>bullying</i> e sobre as suas consequências nas vítimas; • aplicação de um questionário ao nível da escola; • assumpção de uma política de não tolerância ao <i>bullying</i>; • discussão e criação de regras e expectativas de não-aceitação dos comportamentos de <i>bullying</i>; • divulgação e aplicação dessas regras. <p>-Ao nível do professor / pessoal não docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sessões de formação destinadas aos professores (informação sobre <i>bullying</i>, técnicas de identificação e de intervenção); • reconhecimento e valorização de comportamentos exemplares evidenciados por alunos; <p>-Ao nível da sala de aula / do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilização de seis estratégias contidas no acróstico HÁ HÁ SO (<i>help, assert yourself; humour; avoid; self talk; own</i>). São ensinadas aos alunos estratégias individuais que possam ser utilizadas em diferentes contextos de agressão; • desenvolvimento de cinco técnicas que podem ser utilizadas pelos alunos para prestar apoio a outros estudantes vítimas de <i>bullying</i> (<i>CARES – Creative problem-solving; Adult Help; Relate and join; Empathy; Stand up</i>); • sessões destinadas aos alunos (seis aulas de 30 a 45 minutos uma vez por semana); • realização semanal de assembleias de turma; • realização de trabalho individual com alunos agressores e vítimas.
--	--

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • trabalho realizado com os alunos observadores (<i>bystanders</i>); <p>-Ao nível dos pais e do envolvimento da comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • distribuição de um guia de aconselhamento e de boletins informativos (<i>newsletters</i>) aos pais; • realização de '<i>noites da família</i>'; • prestação de apoio individualizado aos pais de alunos envolvidos em situações de agressão e / ou vitimação; • reconhecimento público de comportamentos comunitários exemplares
<p>Materiais de apoio</p>	<p>-Diversos guias / manuais destinados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • às direcções das escolas – 'Bully-Proofing Your School - Administrator's Guide to Staff Development in Elementary Schools' (Garrity et al.); 'Bully-Proofing for High Schools— Program Implementation Guide Book' (McDonald & Stoker); • aos docentes - 'Bully-Proofing Your School - Teacher's Manual and Lesson Plans for Elementary Schools' (Garrity et al.); 'BPYS – A Comprehensive Approach for Middle Schools' (Bonds & Stoker); 'Bully-Proofing for High Schools - Student Curriculum' (McDonald & Stoker); • a trabalhar com alunos agressores e vítimas – 'Bully-Proofing Your School - Working With Victims and Bullies in Elementary Schools' (Garrity et al.); • a pais – 'Bully-Proofing Your Child – A Parent's Guide' (Garrity et al.); <p>-Brochuras e posters destinados a alunos / turmas</p> <p>-Livros, vídeos e filmes destinados a docentes, alunos e pais</p> <p>-Boletins informativos</p>
<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Recolha de informação:</u></p> <p>-questionário de auto-preenchimento por parte dos alunos;</p> <p>-questionário de auto-preenchimento por parte dos professores e do pessoal não docente</p> <p><u>Desenho da pesquisa:</u></p> <p>-pré-teste e pós-teste nas escolas de controlo²²⁴ e objecto de intervenção;</p> <p>-no decorrer de 5 anos com 5 medições: 2001/2002 (T1); 2002/2003 (T2); 2003/2004 (T3); 2004/2005 (T4); 2005/2006 (T5)</p> <p><u>Participantes:</u></p> <p>5124 alunos (a frequentar o 3º ao 8º ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> -3497 alunos (todos os que frequentavam o 3º ao 5º ano) de 7 escolas (<i>Elementary schools</i>); -1627 alunos (todos os que frequentavam o 6º ao 8º ano) de 3 escolas (<i>Middle schools</i>); -895 professores; -301 não docentes.
<p>Pontes fortes e fracas do programa</p>	<p>-Pontos fortes: -empenho e fidelidade da aplicação do programa nas 'elementary schools' e que se traduziu em resultados mais consistentes; produção de resultados positivos em qualquer dos contextos em que o programa foi implementado;</p> <p>-Pontos fracos (desafios): -menor empenho / envolvimento na implementação do programa em algumas escolas (nomeadamente dos diretores); escassez de tempo assinalado por alguns professores para implementação do programa; dificuldades nos processos de avaliação (sobretudo no caso das 'middle schools', onde os resultados foram inconclusivos)</p>
<p>Avaliação</p>	<p><u>Elementary Schools:</u></p> <p>O programa atingiu os seguintes objectivos ao nível das <i>Elementary Schools</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> -<u>aumento da percepção dos alunos</u> no que diz respeito à atitude dos adultos para desencorajar o

²²⁴Controlled studies, considered more rigorous than uncontrolled studies, include a comparison condition in which students do not receive the bullying prevention program and their outcomes are compared to those students who received the intervention. (Porter et al., 2010: 431)

<p>Avaliação</p>	<p><i>bullying</i>;</p> <p>-<u>redução dos níveis de <i>bullying</i></u>; e</p> <p>-<u>aumento, embora de forma ligeira, do sentimento de segurança dos alunos nos recreios</u> e, globalmente, perante a escola;</p> <p>-Foram assinaladas <u>reduções significativas</u> ao nível dos relatos de agressões testemunhados pelos alunos.</p> <p><u>Middle Schools:</u></p> <p>-O programa foi bem-sucedido na criação de um contexto em que os alunos sabiam que quaisquer comportamentos de <i>bullying</i> eram desencorajados;</p> <p><u>Apreciação global:</u></p> <p>-Os resultados apurados nas <i>Middle Schools</i> não são suficientemente sólidos para se poder considerar o programa eficaz nesta faixa etária; os dados finais foram condicionados pela discrepância na abordagem metodológica feita aos dois grupos (de controlo e de intervenção);</p> <p>-Os dados revelam sucesso e uma <u>maior adequação do programa aos alunos da <i>Elementary School</i></u> na medida em que foram alcançados os objectivos dos três componentes nucleares que o compõem (impacto no clima de escola; nas atitudes para com os comportamentos agressivos e violentos; nos níveis de agressão e de vitimização relacional, físico e verbal); o programa mostrou, igualmente, atingir os factores de risco potenciadores dos comportamentos agressivos e violentos (ambiente entre pares e atitudes para com a agressão); os efeitos do programa foram sustentados após o término do programa.</p>
<p>Fontes</p>	<p>Garrity <i>et al.</i> (1994); Jimerson <i>et al.</i> (2010a); Menard <i>et al.</i> (2008); Porter <i>et al.</i> (2010); Ttofi <i>et al.</i> (2008); Tutty <i>et al.</i> (2008; 2005)</p>

País	República da Irlanda 		
Nome do programa	Donegal ²²⁵ Primary Schools' Anti-bullying Project	Ano de criação / implementação	1998
Website	http://www.abc.tcd.ie/		
Autor(es)	Mona O'Moore & James Minton Anti-bullying Centre – Trinity College, Dublin		
Tipo de programa	Abordagem compreensiva ao nível da escola		
Destinatários	Direcção, docentes / não docentes, alunos, pais, comunidade local		
Objectivos do programa	<p><u>Objectivo principal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • prevenir e responder ao <i>bullying</i> de forma eficaz. 		
Descrição do programa	<p><u>Contexto:</u></p> <p>-Projecto-piloto financiado pelo <i>Irish Research Council for Humanities and Social Sciences</i>.</p> <p>-Projecto implementado na sequência do estudo nacional realizado em 1993 (ver ponto xxx do Capítulo 3) – onde se concluiu serem necessárias iniciativas de prevenção e de intervenção ao nível do país para reduzir os níveis de <i>bullying</i> nas escolas.</p> <p><u>Princípios:</u></p> <p>-Projecto inspirado na segunda intervenção a nível nacional levada a cabo na Noruega (implementação do 'Zero Programme' de Erling Roland²²⁶).</p> <p>-Os adultos (com especial destaque para os professores) desempenham um papel vital de liderança no âmbito do programa, nomeadamente na prevenção e intervenção de comportamentos de violência e <i>bullying</i> – funcionam como exemplos para os alunos / pais, devendo criar todas as condições para que subsista um clima positivo promotor de valores como a dignidade, o respeito e a tolerância pelas diferenças individuais.</p> <p><u>Rede de professores coordenadores:</u></p> <p>-Criação e ministração de formação a uma equipa de coordenação - rede de 11 professores ('Network of Professionals') – modelo de <i>formação do formador</i> - a quem coube implementar e coordenar o programa, dar formação e apoiar os elementos das escolas (direcções, docentes, alunos, pais);</p>		

²²⁵O condado de Donegal situa-se na província de Ulster, no norte da República da Irlanda.


²²⁶À semelhança do programa de Dan Olweus, existem três níveis de intervenção no 'Zero Programme': ao nível da escola, da sala de aula e do aluno. O pré-requisito subjacente ao programa incide no conhecimento que os adultos possuem sobre a temática de modo a actuarem de forma eficaz sempre que se verificarem situações de agressão.

<p>Descrição do programa</p>	<p>-Estes 11 docentes frequentaram <i>workshops</i> e seminários ao longo de 12 fins-de-semana com o objectivo de adquirir informação sobre os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -definição de <i>bullying</i>; -extensão / prevalência do fenómeno; -causas para a sua existência; -perfis dos alunos agressores e vitimados; -verificação de sinais de alerta; critérios para o diagnóstico de alunos envolvidos no fenómeno; -consequências negativas do <i>bullying</i>; -abordagens ao nível da escola para fazer face ao fenómeno; -estratégias de intervenção a implementar ao nível individual e ao nível da sala de aula; -formas de lidar com os pais dos alunos agressores e vitimados; e competências de apresentação; <p>-Após esta fase inicial de formação da rede de professores, cada um dos 11 docentes ficou responsável pela implementação e coordenação do programa em 3 a 5 estabelecimentos de ensino, prestando o apoio necessário.</p> <p><u>Níveis de actuação:</u></p> <p>-O programa é implementado / desenvolvido em quatro níveis / quatro vertentes-chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da escola; • ao nível do professor; • ao nível da sala de aula / dos alunos; e • ao nível dos pais; <p><u>Faseamento da intervenção:</u></p> <p>-O programa desenvolve-se em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pré-implementação - criação e formação da 'rede de professores' (<i>Network of Professionals</i>); formação da população adulta (d direcção, docentes, não docentes) das escolas por parte de um dos professores da 'rede'; avaliação dos níveis de <i>bullying</i> (recolha de dados) • implementação do programa; • pós-implementação – avaliação (recolha de dados)
<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p><u>Métodos:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>avaliação</u> da extensão do problema na escola; • sensibilização / envolvimento de toda a população adulta (d direcção, pessoal docente e não docente); • apoio da direcção na implementação do programa; • discussão, desenvolvimento e implementação de uma <u>política de escola</u> contra o <i>bullying</i> (integrada nos códigos de conduta / disciplinares gerais da escola) - pontos incluídos na política preconizam: <ul style="list-style-type: none"> -a criação de <u>um clima de escola positivo</u> que não aceite quaisquer comportamentos de <i>bullying</i> - potenciação de laços afectivos entre todos os elementos da comunidade escolar (promoção de um clima onde prevaleça o respeito, a dignidade e a tolerância); -a implementação de <u>mecanismos de supervisão e de monitorização</u> em todos os locais da escola; -a implementação de <u>mecanismos de comunicação e de registo</u> de incidentes de <i>bullying</i>;

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p>-o desenvolvimento de um programa de <u>apoio aos alunos</u> diretamente envolvidos nas agressões;</p> <p>-a articulação do programa com entidades da <u>comunidade local</u>; a avaliação da eficácia do programa);</p> <ul style="list-style-type: none"> • envolvimento / sensibilização dos pais; <p>-Ao nível do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização para a temática e para o papel decisivo que desempenham; • formação (onde foram abordados os seguintes pontos: definição de <i>bullying</i>; mitos associados à problemática; tipologias de <i>bullying</i>; perfis de vítimas e agressores; efeitos do <i>bullying</i>; desenvolvimento de políticas ao nível da escola; estratégias a implementar em contexto de sala de aula; formas de actuação em caso de ocorrência de agressões); • ênfase na <u>gestão da sala de aula</u> e na existência de <u>um clima de aula positivo</u>; • coesão dos relacionamentos com os pais; <p>-Ao nível da sala de aula / dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização / informação dos jovens para a problemática do <i>bullying</i>; • criação de <u>um clima de sala de aula positivo</u> que não aceite quaisquer comportamentos de <i>bullying</i> / potenciação de laços afectivos entre todos os elementos da turma; • desenvolvimento de códigos de conduta; • incentivo à liderança de pares; • promoção de comportamentos proactivos, em que os alunos prestam apoio a colegas que sejam vítimas de agressão; • incentivo à comunicação de agressões de que tenham sido alvos; • utilização de <u>abordagens disciplinares não coercivas</u> junto dos alunos agressores. <p>-Ao nível dos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização, informação e envolvimento dos pais; <p><u>Estratégias:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de sessão de lançamento do programa – apresentação do programa e dos formadores aos diretores das escolas; • dinamização de um dia de <u>sensibilização</u>; <p>-Ao nível do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dinamização de um dia de <u>sensibilização</u> para os professores; • valorização da auto-estima dos alunos; • desenvolvimento de estratégias específicas para lidar com comportamentos de <i>bullying</i>; • ênfase na <u>gestão da sala de aula</u>, na existência de <u>um clima de aula positivo</u>; • implementação de práticas educativas positivas (formas de aprendizagem colaborativas) e de disciplina assertivas; • maior vigilância e maior eficácia na resolução de situações de <i>bullying</i>; • <u>identificação / acompanhamento de alunos agressores</u> por via de uma abordagem não punitiva (recurso ao <i>No Blame Approach</i>, Método de Pikas); <p>-Ao nível da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • utilização de manuais e vídeos
--	--

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p>-Ao nível da sala de aula / dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dinamização de dias alusivos à temática; • realização de actividades / produção de trabalhos no domínio das artes, da música, da dramatização e da literatura como forma de sensibilização das crianças; • comemoração de um dia alusivo à temática ('Open Day') onde as crianças expõem e apresentam os trabalhos concretizados aos pais e à comunidade escolar / local; • uso de materiais de apoio - manuais e vídeos (adaptados às respectivas idades); <p>-Ao nível dos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produção e distribuição de um desdobrável ('<i>Bullying: What parents need to know</i>') a todos os pais contendo informação sobre: <ul style="list-style-type: none"> -a natureza e prevalência do <i>bullying</i>; -os tipos de <i>bullying</i>; -as causas do <i>bullying</i>; -os efeitos do <i>bullying</i>; e -as formas como lidar com incidentes de <i>bullying</i>; • aconselhamento sobre como podem / devem aumentar a auto-estima dos seus filhos; • informação complementada através da realização de reuniões regulares com os pais.
<p>Materiais de apoio</p>	<p>-pacote com recursos para professores coordenadores do projecto ('<i>Teachers' Resource Pack</i>');</p> <p>-manuais e vídeos destinados docentes e alunos (adaptados às respectivas idades);</p> <p>-desdobrável ('<i>Bullying: What parents need to know</i>');</p>
<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Recolha de informação</u></p> <p>-aplicação de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • versão modificada do 'Questionário Bully/Vítima' de Dan Olweus aos alunos; • questionário '<i>Rigby Questionnaire</i>' aos professores <p><u>Desenho da pesquisa</u></p> <p>-pré-teste e pós-teste (1 ano após o início da intervenção)</p> <p><u>Participantes</u></p> <p>-520 alunos (a frequentar o 3º e 4º ano) de 42 escolas (das 100 existentes em Donegal);</p> <p>-a avaliação do programa foi feita com base nos dados recolhidos em 22 escolas;</p> <p>-11 docentes tiveram formação;</p> <p>-inexistência de grupo de controlo.</p>
<p>Pontos fortes e fracos do programa</p>	<p>-Pontos fortes: empenho e papel central desempenhado pelos docentes na implementação do programa;</p> <p>-Pontos fracos (desafios): dificuldades nos processos de avaliação; tamanho reduzido das escolas; inexistência de escolas de controlo; resultados positivos podem ter sido condicionados pela forma como as escolas foram seleccionadas (mediante convite);</p>
<p>Avaliação</p>	<p><u>Apreciação global:</u></p> <p>-<u>Resultados positivos / encorajadores</u>; o programa revelou-se eficaz na redução dos níveis de agressão, vitimação e no apoio (atitude proactiva) a colegas vítimas de agressões (O'Moore, 2008: 281)</p> <p><u>Níveis de vitimização</u></p> <p>-<u>Redução significativa</u> (19,6%) nos relatos de vitimização para o período lectivo anterior à aplicação do questionário (de 36,7% para 29,5%);</p>

<p>Avaliação</p>	<p>-<u>Redução significativa</u> (43,0%) no número de alunos vítimas de <i>bullying</i> nos 5 dias anteriores (de 22,1% para 12,6%);</p> <p>-<u>Não foram verificados efeitos positivos</u> no que diz respeito ao relato das agressões por parte dos alunos agredidos. Antes da implementação do programa, 48,7% dos alunos afirmaram ter comunicado aos professores as agressões de que foi alvo; 52,0% fizeram-no após. O mesmo sucedeu com elementos das famílias – 31,2% e 34,8%, respectivamente.</p> <p><u>Níveis de agressão</u></p> <p>-<u>Redução</u> do número de alunos (17,3%) que relataram terem agredido outros colegas ao longo do período escolar anterior à aplicação do questionário (de 27,1% para 22,4%);</p> <p>-<u>Redução significativa</u> (51,8%) no número de situações em que os alunos se envolveram, como agressores, em episódios de bullying (últimos 5 dias) – de 13,7% para 6,6%;</p> <p><u>Intervenção de professores/alunos</u></p> <p>-<u>Ligeiro aumento</u> quanto à percepção dos alunos no que diz respeito à intervenção dos professores para tentarem pôr fim às agressões – antes da implementação do programa, 52,6% dos alunos consideravam que os seus professores intervinham “por vezes” ou “quase sempre”; depois da intervenção a percentagem subiu para 58,4%;</p> <p>-<u>Aumento</u> no número de alunos predispostos a apoiar colegas vítimas de agressão – 61,8% dos alunos antes do início do programa; 71,4% no final; relativamente à percentagem de jovens que afirmaram não optar por qualquer tipo de intervenção caso assistissem a agressões - pois a contenda não lhes dizia respeito - os números decresceram de 15,9% para 9,2% entre os dois momentos.</p> <p><u>Relato de incidentes</u></p> <p>-Não foi registado um aumento dos relatos de situações de <i>bullying</i> por parte dos alunos aos seus professores; registou-se, aliás uma ligeira diminuição.</p>
<p>Fontes</p>	<p>Farrington et al. (2009b); Jimerson et al. (2010a); McGuire et al. (2004); O'Moore et al. (2008, s/d; 2002, 2004)</p>

País	Estados Unidos da América 		
Nome do programa	<i>Expect Respect²²⁷ Project</i>	Ano de criação	1998
Website	http://www.safeplace.org		
Autor(es)	Barri Rosenbluth Safe Place Center for Battered Women, Austin, Texas		
Tipo de programa	Abordagem ao nível da escola		
Destinatários	Toda a comunidade escolar: direcção, pessoal docente, não docente, alunos (do pré-primário ao 12.º ²²⁸ ano), pais		
Objectivos do programa	<p><u>Objectivos principais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • melhorar o clima de escola no sentido de este diminuir os comportamentos abusivos • sensibilizar e promover respostas para comportamentos de <i>bullying</i> e de agressão sexual <p><u>Objectivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • apoiar os jovens vítimas de abuso • promover a equidade e o respeito nas relações • melhorar a segurança e o respeito no espaço escolar • promover a liderança juvenil na prevenção da violência 		
Descrição do programa	<p><u>Contexto:</u></p> <p>-Projecto financiado pelo <i>Centers for Disease Control and Prevention</i> e implementado por uma equipa de investigadores da Universidade do Texas.</p> <p><u>Princípios:</u></p> <p>-Projecto inspirado na intervenção levada a cabo por Dan Olweus na Noruega. Ao contrário da maior parte dos programas, este programa incide não só sobre o <i>bullying</i>, mas também sobre os comportamentos de agressão sexual (devendo-se incluir neste particular as agressões / o <i>bullying</i> no namoro).</p> <p>-Segundo os autores do programa, ambos os fenómenos apresentam dinâmicas comuns, ou seja, traduzem actos de agressividade: perpetrados com a intenção de magoar ou controlar outrem; efectuados de forma repetida / contínua; ocorrendo num contexto relacional em que o agressor se encontra numa posição de superioridade física ou social em relação à vítima. A aceitação de tais comportamentos por parte dos jovens favorecerá a sua ocorrência em contextos futuros (no namoro, na família).</p>		

²²⁷Significa – ‘increasing expectations for respect’ (Smith, 2008)

²²⁸Projecto avaliado com alunos do 5.º ano por se acreditar que os jovens nesta faixa etária apresentam maiores possibilidades de alterarem os seus comportamentos.

<p>Descrição do programa</p>	<p>-O programa assenta, por este motivo, numa abordagem ao nível da escola com o objectivo de prevenir o <i>bullying</i> e as agressões sexuais preparando, para o efeito, todos os elementos da comunidade escolar no sentido de identificarem e responderem de forma eficaz a estas duas formas de comportamentos agressivos. O papel dos adultos na detecção e não-aceitação de tais comportamentos assume primordial importância.</p> <p>-O programa procurou, por outro lado, aumentar a segurança das crianças e dos jovens e o clima de escola por via da não-aceitação social de tais comportamentos.</p> <p><u>Níveis de actuação:</u></p> <p>O programa desenvolveu-se a cinco níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da escola; • ao nível da sala de aula / do currículo; • ao nível dos docentes e não docentes; • ao nível dos pais; e • ao nível dos serviços especializados de apoio. <p><u>Faseamento da intervenção:</u></p> <p>-O programa desenvolve-se em três fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pré-implementação – sensibilização da direcção; desenvolvimento de política anti-<i>bullying</i> ao nível da escola; aplicação de questionário para avaliação da extensão do problema; elaboração e divulgação de política anti-<i>bullying</i>; sessões de formação (destinadas à direcção, docentes, não docentes, técnicos dos serviços especializados) com o objectivo de sensibilizar os adultos para as problemáticas do <i>bullying</i> e das agressões sexuais e de os preparar para responder a quaisquer manifestações de agressão de forma eficaz; • implementação – execução da política anti-<i>bullying</i> (nomeadamente, formas de atuação e de participação em casos de ocorrência das ofensas); desenvolvimento de actividades em contexto de sala de aula; formação de alunos (ao longo de 12 semanas) • pós-implementação – avaliação / monitorização da intervenção
<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p><u>Métodos / componentes:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização da direcção para implementação de política anti-<i>bullying</i>²²⁹; • apoio à direcção na implementação da política; • desenvolvimento de uma política <i>anti-bullying</i> por parte da direcção da escola de modo a garantir respostas consistentes, por parte de docentes e não docentes, a quaisquer incidentes de <i>bullying</i> e de agressão sexual; • utilização de um modelo de política cedido pelos responsáveis pelo projecto como base de trabalho, sendo que cada direcção procede à adaptação do documento de acordo com as necessidades específicas da sua escola; • divulgação da política <i>anti-bullying</i> ao pessoal docente / não docente, alunos e pais por parte do diretor da escola.


²²⁹O documento inclui os seguintes elementos: fundamentos filosóficos e teóricos subjacentes à política; conceptualização e exemplificação de comportamentos de *bullying* e de agressão sexual; formas de actuação e de participação em casos de ocorrência das ofensas; declaração de compromisso para que seja garantido o anonimato de todos os sujeitos que se envolvam nos incidentes na qualidade de vítimas, de agressores ou de testemunhas (Rosenbluth, 2002b: 10).

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • envolvimento de pessoal docente e não docente, bem como dos pais; <p>-Ao nível da sala de aula / do currículo (intervenção curricular):</p> <ul style="list-style-type: none"> • sessões de formação ao longo de 12 semanas (currículo 'Bullyproof') - sensibilização e transmissão de informação acerca do <i>bullying</i> e das agressões sexuais (distinção entre brincadeiras e actos dolorosos; tipos de agressão); desenvolvimento de competências nas crianças e jovens para poderem responder a qualquer forma de agressão por parte dos pares; encorajamento dos alunos a agirem, na qualidade de observadores (<i>bystanders</i>), de forma proactiva a episódios de <i>bullying</i> e de agressão sexual, contribuindo, por este meio, para uma redução na sua aceitação social. <p>-Ao nível dos docentes e não docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sessões de formação ministrada aos elementos integrantes do projecto com o objectivo de os sensibilizar para a problemática e de modo a que possam responder eficazmente a incidentes de <i>bullying</i> (no início e durante o período de implementação do programa); • sessões de formação ministradas a docentes e não docentes (informação científica sobre <i>bullying</i> e agressão sexual; divulgação de estratégias para que existam respostas rápidas e consistentes ao nível individual, da sala de aula e da escola; divulgação de estratégias para que possa ser potenciado o respeito mútuo entre alunos; utilização do currículo para abordar as temáticas; divulgação de metodologias para dinamização de actividades na sala; promoção da interdisciplinaridade; <p>- Ao nível dos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • solicitação do envolvimento dos pais no projecto e nos objectivos preconizados pelo mesmo; • sessões de esclarecimento e de formação sobre: o conteúdo e metodologias do projecto; estratégias de apoio aos filhos que venham a envolver-se em situações de <i>bullying</i> (na qualidade de agressores, de vítimas ou de observadores); recursos disponibilizados pela escola e pela comunidade local para combater este tipo de comportamentos. <p>- Ao nível dos serviços de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apoio aos orientadores vocacionais das escolas; • sessões de formação especializadas sobre como lidar com alunos repetidamente envolvidos em episódios de <i>bullying</i>, ora como agressores ora como vítimas; • divulgação de material (<i>kits</i>) sobre <i>bullying</i>, agressões sexuais e violência doméstica <p><u>Estratégias:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • elaboração de um documento contendo a política da escola de combate ao <i>bullying</i> e às agressões, nomeadamente os procedimentos a adoptar pelo estabelecimento de ensino para garantir respostas eficazes e consistentes a incidentes verificados; <p>-Ao nível da sala de aula / do currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de 12 sessões, a realizar semanalmente, com recurso a uma adaptação do manual intitulado "<i>Bullyproof: a teachers' guide on teasing and bullying for use with fourth and fifth grade students</i>"; • articulação de textos propostos com aqueles constantes nos <i>curricula</i> oficiais; • redacção / produção de textos;
--	---

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • realização de actividades dramáticas, simulação de episódios (<i>role- plays</i>); • dinamização de discussões ao nível da turma <p>-Ao nível dos docentes e não docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de formação com duração de 6 horas destinada aos elementos do projecto, às direcções e aos docentes; • realização de sessões de formação com duração de 3 horas (uma por semestre) destinada a docentes / não docentes. <p>- Ao nível dos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de sessões de apresentação, sensibilização e informação destinadas a pais (realizadas duas vezes por ano) • distribuição de Boletins Informativos (<i>newsletters</i>) contendo informações actualizadas sobre aconselhamento prático, sobre o processo de implementação do projecto na escola ou sobre sugestões de leitura sobre a temática. <p>- Ao nível dos serviços especializados de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de sessões de formação especializadas sobre como lidar com alunos repetidamente envolvidos em episódios de <i>bullying</i>, ora como agressores ora como vítimas; • distribuição de material (<i>kits</i>) sobre <i>bullying</i>, agressões sexuais e violência doméstica.
<p>Materiais</p>	<p>-Manual de recursos "<i>Bullyproof</i>", contendo material de leitura e actividades sobre <i>bullying</i>, assédio sexual e violência doméstica (destinado aos <u>conselheiros da escola</u>);</p> <p>-Adaptação do manual intitulado "<i>Bullyproof: a teachers' guide on teasing and bullying for use with fourth and fifth grade students</i>"</p> <p>-<i>kits</i> sobre <i>bullying</i>, agressões sexuais e violência doméstica destinados aos serviços de apoio</p>
<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Recolha de informação:</u></p> <p>-a aplicação de um questionário anónimo de auto-preenchimento por parte dos alunos;</p> <p>-foram realizadas entrevistas a grupos focais de alunos e professores;</p> <p>-foram, ainda, realizadas entrevistas com os administradores das escolas.</p> <p><u>Desenho da pesquisa:</u></p> <p>O projecto foi implementado ao longo de 2 anos; estudo comparativo antes e depois da intervenção com 3 medições: início do 1.º semestre (início do Outono), no final do 1.º semestre (final do Outono) e no final do 2.º semestre (final da Primavera).</p> <p><u>Participantes:</u></p> <p>Alunos de 12 escolas a frequentar o 5º ano (1763 no total), entre os 10-11 anos de idade: -929 alunos (grupo experimental)</p> <p>-834 alunos (grupo de controle)</p> <p>O programa foi implementado nas seis escolas de forma faseada – em 3 estabelecimentos de ensino em 1998 e nas restantes 3 em 1999.</p>
<p>Pontes fortes e fracos do programa</p>	<p>-Pontos fortes: compromisso e envolvimento de alguns diretores; flexibilidade e adaptabilidade do projecto (introdução / substituição de alguns módulos de formação; cobertura dada ao projecto pela comunicação social local - televisão, rádio, imprensa escrita;</p> <p>-Pontos fracos (desafios): menor envolvimento de algumas escolas; limitações de tempo para implementação de algumas sessões de formação; período do dia em que algumas das sessões de</p>

<p>Pontes fortes e fracos do programa</p>	<p>formação foram desenvolvidas (final do dia, período em que os professores estavam cansados); ausência de algum pessoal docente / não docente a algumas sessões em virtude de estas terem sido desenvolvidas fora do seu horário de trabalho; escassez de dados relativamente à implementação de alguns componentes do programa nos diversos níveis, nomeadamente no que diz respeito ao seu impacto;</p>
<p>Avaliação</p>	<p><u>Apreciação global:</u></p> <p><u>Atitudes para com o bullying:</u></p> <p>-Os alunos das escolas objecto de intervenção revelaram ter testemunhado mais episódios de <i>bullying</i> e em mais locais, bem como manifestaram maior prontidão em intervir pessoalmente (não transmitindo, contudo, esses factos aos adultos). Os resultados mostram que a intervenção <u>melhorou a capacidade dos jovens na identificação de casos de agressão</u>.</p> <p><u>Níveis de agressão:</u></p> <p>-O facto de os alunos terem testemunhado mais situações de <i>bullying</i> após a intervenção pode, no entanto, ser um indicador de que se verificou efectivamente um aumento dos conhecimentos sobre <i>bullying</i> por parte dos jovens. Outra explicação para este facto pode, de facto, indiciar que houve efectivamente uma crescente ocorrência de agressões.</p> <p><u>Níveis de vitimação:</u></p> <p>-Os alunos das escolas objecto de intervenção <u>não evidenciaram alterações após a implementação do programa no que diz respeito às formas de agressão verbal e física</u>, tendo, no caso das escolas de controlo, sido registado um decréscimo de ocorrências em relação ao primeiro tipo de ofensa.</p> <p><u>Postura dos adultos perante o bullying:</u></p> <p>-Nas escolas de intervenção, o número de situações em que as raparigas ignorou os actos de bullying não sofreu alteração após a implementação do programa ao passo que no grupo de controlo se assistiu a uma diminuição da frequência durante o mesmo período.</p> <p>-O estudo revelou uma diferença na percepção dos alunos e dos docentes / não docentes no que diz respeito à forma como reagiriam os adultos perante situações de <i>bullying</i> e de agressão sexual. Os alunos, por exemplo, dividiram-se: uns consideraram que os adultos diriam aos jovens para ignorarem as agressões; outros afirmaram que os seus professores e o pessoal não docente adoptaram uma postura mais proactiva (exigir ao agressor que parasse ou aplicação de punições). Em ambos os casos, as percentagens aumentaram desde o início da intervenção, o que pode indiciar que houve, de facto, uma maior consciencialização para a problemática em causa.</p> <p>-O pessoal docente e não docente das escolas intervencionadas admitiram que os adultos passaram a intervir de forma mais activa em situações de comportamento inadequados testemunhados.</p> <p>-O programa revelou igualmente ter sido bem sucedido no que diz respeito ao aumento de conhecimentos de alunos e docentes relativamente às agressões de carácter sexual.</p> <p><u>Intervenção dos bystanders:</u></p> <p>-Os alunos do conjunto de escolas objecto de intervenção, bem como os do grupo de controlo, revelaram uma maior intervenção de intervir no caso de assistirem a agressões, tendo este facto</p>

Avaliação	<p>sido ligeiramente mais evidente para os que participaram no projecto. Os investigadores não conseguiram, contudo, comprovar se efectivamente existiu esta mudança de postura, em circunstâncias ocorreram e se, por outro lado, foram bem sucedidas.</p> <p><u>Relato dos incidentes de bullying aos adultos:</u></p> <p>-Não se registaram alterações nas escolas de intervenção ao contrário do que sucedeu no grupo de controle onde a frequência de comportamentos subiu.</p>
Fontes	<p>Jimerson <i>et al.</i> (2010a); Meraviglia <i>et al.</i> (2003); Rigby (2002); Rosenbluth (2002b; 2004); <i>SafePlace</i>; Ttofi <i>et al.</i> (2008); Tutty <i>et al.</i> (2005); (Rosenbluth, 2002a); Whitaker <i>et al.</i> (2004)</p>

País	Austrália 		
Nome do programa	<i>Friendly Schools Project</i>	Ano de criação	2000 ²³⁰
Website	www.friendlyschoools.com.au		
Autor(es)	Donna Cross; Erin Erceg Edith Cowan University, Child Health Promotion Research Centre, Perth; Curtin University of Technology, Perth, Western Australia		
Tipo de programa	Abordagem compreensiva ao nível da escola		
Destinatários	Direcção, docentes, não docentes, alunos, pais (comunidade escolar)		
Objectivos do programa	<p><u>Objectivo principal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • reduzir os níveis de <i>bullying</i>; <p><u>Objectivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilizar a comunidade escolar para a temática do <i>bullying</i>; • avaliar a eficácia de uma intervenção ao nível da escola destinada à prevenção, redução e gestão do <i>bullying</i> ao nível do 1º ciclo do ensino básico; • aumentar a capacidade das escolas de modo a que possam responder, forma sistemática, ao situações de <i>bullying</i>; • ajudar professores, alunos e pais a prevenir e a lidar eficazmente com situações de <i>bullying</i>; • promover o apoio aos alunos vitimados por parte dos pares e dos adultos; • promover o desencorajamento de comportamentos de <i>bullying</i> por parte dos pares e dos adultos. 		
Descrição do programa	<p><u>Contexto:</u></p> <p>-Projecto financiado pela <i>Western Australian Health Promotion Foundation</i>.</p> <p><u>Princípios:</u></p> <p>-Na perspectiva dos autores do programa, os índices de <i>bullying</i> podem ser prevenidos e reduzidos se os jovens desenvolverem as competências e os valores necessários para responderem de forma adaptativa a estas formas de agressão. Procura-se, igualmente, prestar apoio aos alunos vítimas de <i>bullying</i> e conter comportamentos agressivos.</p> <p>-A todos os elementos da comunidade escolar assiste o direito de se sentirem seguros, aceites, respeitados e valorizados; por este motivo, a todos (docentes, não docentes, alunos e pais) compete a responsabilidade de criar as condições para que os outros sintam o mesmo.</p> <p>-O programa enfatiza, portanto, a importância do comportamento cooperativo entre os jovens e centra-se nos valores que tais condutas potenciam.</p>		


²³⁰Continuação do projecto com o ‘*Friendly Schools Friendly Families*’ em 2002.

<p>Descrição do programa</p>	<p>-Preconiza, ainda, a necessidade de implementação de uma abordagem multi-modal ao nível da escola que envolve o contributo de pais, professores e pessoal não docente.</p> <p>-O programa incentiva e desafia as escolas a verificarem em que medida a sua organização, o seu clima, o(s) seu(s) ambiente(s) de aprendizagem e a(s) sua(s) resposta(s) ao <i>bullying</i> inibem ou potenciam o surgimento de tais comportamentos entre os seus elementos.</p> <p><u>Níveis de actuação:</u></p> <p>O programa desenvolve-se a quatro níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da escola (da comunidade escolar); • ao nível do professor (4.º e 5.º anos); • ao nível dos respectivos alunos; e • ao nível dos pais / da família. <p><u>Faseamento da intervenção:</u></p> <p>-O programa desenvolve-se em cinco etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pré-intervenção - preparação (sensibilização / mobilização da direcção da escola; criação de equipa coordenadora); <ul style="list-style-type: none"> -recolha de informação / aplicação de questionário; -revisão (definir prioridades e iniciar mudança); -planificação (definição de política de escola e planificação de implementação); • intervenção - implementação do programa; • pós-intervenção - reflexão / avaliação;
<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p><u>Métodos:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização / mobilização da direcção da escola; • criação de uma equipa coordenadora – ‘<i>Friendly Schools Committee</i>’ (composta por elementos-chave da escola – o diretor, docentes, um representante dos pais, o psicólogo); compete a esta equipa coordenadora identificar, planificar e preparar as estratégias a implementar; • formação da equipa coordenadora (assunção de compromisso e capacidade para lidar com o <i>bullying</i> dentro da própria escola); • distribuição de manual prático - guia simplificado sobre a forma como implementar o programa anti-<i>bullying</i> (o manual incluía: processos de revisão da política de escola e formas de organização da escola para reduzir o <i>bullying</i>; formas de potenciar comportamentos sociais, de resolução de problemas e de mobilização da pressão social para desencorajar comportamentos agressivos; sugestões para melhorar a qualidade do ambiente da escola; respostas para lidar com situações de <i>bullying</i>; estudos de caso de práticas bem-sucedidas) e ministração de formação aos elementos da equipa coordenadora; <p>-Ao nível dos professores (dos 4º e 5º anos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • sessões de formação destinadas aos docentes com o objectivo de fornecer informação útil relativamente à temática, sobre como introduzir o tema nos <i>curricula</i> dos alunos e como gerir situações de conflitualidade entre os alunos; • distribuição de manuais aos professores como instrumento de auxílio para, por exemplo, dinamizar uma efectiva implementação das actividades / lições. As actividades procuram ser práticas e visam os interesses específicos de crianças que frequentam este nível de ensino. Apesar de estas actividades serem destinadas a alunos do 4º e 5º anos, algumas podem ser adaptadas a

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p>crianças mais novas. Os manuais incluem informação sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -a temática do <i>bullying</i>; -formas de bom relacionamento consigo próprio / com os outros; e -estratégias de cooperação com os pares. <p>• os professores frequentaram, ainda, sessões de formação (com uma duração de 6 horas) por parte dos dinamizadores do projecto, onde receberam informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> -sobre a natureza e os efeitos dos comportamentos de <i>bullying</i>; -de carácter prático – identificação de situações de <i>bullying</i>; formas de actuação; -sobre estratégias e actividades a implementar com os alunos em contexto de sala de aula; <p>-Ao nível dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inclusão, no currículo dos alunos, de 9 actividades por ano lectivo. As actividades são desenvolvidas por professores devidamente formados para o efeito em 3 blocos (módulos) de 3 lições com a duração individual de 60 minutos a serem ministradas em cada um dos 3 períodos. Estas actividades visam: <ul style="list-style-type: none"> -identificar comportamentos de <i>bullying</i>; -sensibilizar / consciencializar os alunos para os comportamentos de <i>bullying</i> e para as consequências inaceitáveis; -ajudar os alunos a adoptarem posturas assertivas e a falarem com os seus professores e pais sobre estes comportamentos; e -promover uma atitude de desencorajamento de comportamentos de <i>bullying</i> junto de alunos e de adultos <p>-Ao nível dos pais / das famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização dos pais para a temática e, consequentes, repercussões do <i>bullying</i>; <p><u>Estratégias:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de sessões de formação de quatro horas com a equipa coordenadora; <p>-Ao nível dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades que visam desenvolver as seguintes competências: sociais e relacionais – sentimentos de empatia por alunos vítimas de agressão; gestão de conflitos; capacidade para lidar com incidentes de <i>bullying</i>; tomada de decisões; assertividade na comunicação; <p>-Ao nível dos pais / das famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dinamização de actividades a implementar em casa em articulação com as actividades desenvolvidas no contexto da sala de aula; • distribuição de caderno informativo (<i>newsletter</i>) abrangendo 16 competências básicas (8 para cada um dos anos lectivos objecto de intervenção) com o intuito de fornecer informação (retirada de estudos realizados) sobre <i>bullying</i> e, por outro lado, transmitir conselhos sobre procedimentos a adoptar no caso dos seus filhos se encontrarem envolvidos em situações de agressão – na qualidade de vítimas ou agressores.
<p>Materiais</p>	<p>Pacote destinado a toda a comunidade escolar – ‘<i>Friendly Schools and Families Whole-school Pack</i>’ – que inclui:</p> <ul style="list-style-type: none"> -um manual destinado à comissão – ‘<i>Friendly Schools & Families Team Handbook</i>’ – ‘<i>Making it work</i>’

<p>Materiais</p>	<p>-5 manuais – ‘<i>Classroom Teaching and Learning Handbook</i>’ - Levels 1, 2, 3, 4, 5 - manuais contendo estratégias que visam melhorar as competências sociais dos alunos e ajudar na redução dos níveis de <i>bullying</i></p> <p>-um CD ROM – ‘<i>Bringing the Program Alive</i>’</p> <p>-Caderno informativo destinado a pais – ‘<i>Friendly Families</i>’ Pacote destinado à sala de aula – ‘<i>The Classroom Pack</i>’ – que inclui:</p> <p>-livros de actividades para alunos</p> <p>-11 posters</p> <p>-5 manuais – ‘<i>Classroom Teaching and Learning Handbook</i>’ - Levels 1, 2, 3, 4, 5</p> <p>-Questionários para serem preenchidos pela comunidade educativa em geral, por docentes, por pais (cuja aplicação compete à equipa coordenadora do projecto)</p>
<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Recolha de informação:</u></p> <p>-aplicação de questionário anónimo (baseado noutros questionários sobre <i>bullying</i>) de auto-preenchimento por parte dos alunos envolvidos na intervenção e adaptados à especificidade da escola e à idade dos alunos;</p> <p>-desenvolvidos quatro questionários (para alunos, docentes, pais e para a escola no geral);</p> <p><u>Desenho da pesquisa:</u></p> <p>-o projecto foi implementado ao longo de 3 anos;</p> <p>-pré-teste e pós-teste nas escolas de controlo e objecto de intervenção; 3 medições: início (Março de 2000), T1 (Novembro de 2000) e T2 (Novembro de 2001).</p> <p><u>Participantes:</u></p> <p>2068 alunos a frequentar os 4.º e 5.º anos (entre os 9-10 anos) em 29 escolas:</p> <p>-1046 alunos (grupo experimental);</p> <p>-992 alunos (grupo de controlo);</p> <p>-15 escolas (grupo experimental);</p> <p>-14 escolas (grupo de controlo).</p>
<p>Pontes fortes e fracos do programa</p>	<p><u>Pontos fortes:</u> flexibilidade e adaptabilidade do programa (cada escola aplica o programa tendo em conta as suas características e as suas necessidades); compromisso e envolvimento de alguns diretores; divulgação do projecto nos meios de comunicação social locais;</p> <p><u>Pontos fracos</u> (desafios): não implementação de todos os componentes / actividades por motivo de falta de tempo; dificuldades em mobilizar / motivar os pais para se envolverem no projecto e nas actividades solicitadas pelos docentes; saída / transferência de diretores e de docentes das escolas a meio da intervenção; dificuldades, por parte de alguns professores, em lidar com alguns casos concretos de <i>bullying</i>;</p>
<p>Avaliação</p>	<p><u>Apreciação global:</u></p> <p>-Programa globalmente bem-sucedido. A investigação levada a cabo revelou uma redução bastante significativa nos comportamentos de <i>bullying</i>, um aumento dos sentimentos de segurança e de felicidade nos estabelecimentos de ensino, bem como uma consolidação das competências sociais dos jovens. Foi igualmente registado um aumento no número de relatos de <i>bullying</i> feitos pelos alunos aos seus professores.</p> <p><u>Níveis de agressão:</u></p> <p>-Redução significativa do número de alunos das escolas de intervenção que afirmaram nunca ter agredido (individualmente ou em grupo) no semestre anterior (de 87,0% antes do início do programa para 59,3%).</p>

<p>Avaliação</p>	<p>-Aumento ligeiro do número de alunos (grupo de intervenção) que respondeu ter agredido “quase todos os dias” (de 1,3% para 2,3%), “uma vez em cada 1 ou 2 semanas” (de 1,3% para 3,1%). Aumento mais significativo no caso de ter agredido “uma ou duas” vezes (de 10,4% para 35,4%).</p> <p><u>Níveis de vitimação:</u></p> <p>-Redução dos níveis de vitimação nas escolas do grupo experimental para a maior parte dos tipos de <i>bullying</i> [directo físico – <i>empurrar, bater, pontapear</i> (de 19,0% para 16,2%); e indirecto – <i>ignorar, deixar de fora</i> (de 23,2% para 14,7%); <i>rumores</i> (de 19,7% para 18,2%); <i>meter medo</i> (de 16,7% para 10,8%)]. No caso do bullying directo verbal, registou-se um ligeiro aumento: <i>chamar nomes</i> (de 25,6% para 26,1%; <i>gozar</i> (de 24,4% para 25,2%).</p> <p>-Os alunos que eram agredidos “muitas vezes” na fase inicial do programa apresentavam cinco vezes menos possibilidades de serem vitimados comparativamente com as crianças que não foram objecto da intervenção. O mesmo sucedeu com os alunos que eram agredidos “por vezes”, sendo que, aqui, as hipóteses de agressão eram três vezes inferiores.</p> <p><u>Relato dos incidentes:</u></p> <p>-Ao fim de 20 meses (T2), a maior parte dos alunos das escolas dos grupos experimental e de controlo afirmou que contaria a alguém caso testemunhassem uma agressão a outro aluno. Com a aplicação do programa, os alunos das escolas de intervenção aumentaram significativamente, as probabilidades de comunicarem a uma terceira pessoa os episódios de <i>bullying</i> presenciados.</p>
<p>Fontes</p>	<p>Cross <i>et al.</i> (2004; 2011; 2008); Farrington <i>et al.</i> (2009b); Jimerson <i>et al.</i> (2010a); (<i>Friendly Schools & Families - An evidence-based bullying reduction program</i>); Rigby (2002); Ttofi (2008)</p>

País	Nova Zelândia 		
Nome do programa	<i>Kia Kaha Anti-bullying Programme</i>	Ano de criação / implementação	1992
Website	http://www.police.govt.nz/service/yes/nobully/kia_kaha/whole.html http://www.nobully.org.nz/advicek.htm		
Autor(es)	Polícia da Nova Zelândia (<i>New Zealand Police Youth Education Service</i>)		
Tipo de programa	Abordagem compreensiva ao nível da escola		
Destinatários	Direcção, docentes, alunos, pais e comunidade local		
Objectivos do programa	<p><u>Objectivos principais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • reduzir / eliminar os comportamentos de <i>bullying</i>; • criar ambientes onde todos se sintam seguros, respeitados e valorizados; 		
Descrição do programa	<p><u>Contexto:</u></p> <p>-Na língua Maori, a palavra "<i>kia kaha</i>" significa "<i>aguentar firme</i>", sugerindo, desta forma, que toda a comunidade educativa terá que adoptar tal postura para prevenir o <i>bullying</i>; as crianças e os jovens devem ser incentivados a acreditarem nas suas qualidade e capacidades para que, por um lado, não venham a ser vítimas de <i>bullying</i> e para que, por outro lado, possam adoptar posturas proactivas sempre que assistam a tais comportamentos envolvendo outros alunos. O mesmo aplica-se às escolas e a todos os seus membros adultos, que devem igualmente '<i>aguentar firme</i>' na prevenção do <i>bullying</i>.</p> <p><u>Princípios:</u></p> <p>-O programa, em formato de <i>kit</i>, foi produzido pelo <i>New Zealand Police Law Related Education Programme</i> e destina-se a todos os elementos da comunidade escolar. O <i>kit</i> procura ajudar alunos, professores e pais a desenvolver competências e a implementar estratégias que permitam identificar e fazer cessar comportamentos de <i>bullying</i>, substituindo-os por outros mais positivos / saudáveis – <u>desenvolvimento de competências e promoção de mudanças de comportamento</u>.</p> <p>-O programa, atendendo à sua flexibilidade, pode ser adaptado às necessidades individuais de cada escola ou aluno. O projecto assenta na necessidade de existir um clima de aprendizagem seguro na sala de aula / escola, onde qualquer comportamento de <i>bullying</i> deve ser rejeitado e onde são implementadas políticas que visam a sua inibição e o seu não surgimento – <u>clima de escola positivo; inibição dos factores de risco e potenciação dos factores de protecção</u>.</p> <p>-Trata-se de um programa compreensivo que aborda questões relacionadas com as relações entre pares, com a identificação (e resolução) de comportamentos de <i>bullying</i>, com a tomada de decisões pessoais, com o desenvolvimento de sentimentos de auto-estima, com o respeito pela diferença e com a necessidade de trabalhar em cooperação com os outros – <u>promoção de valores</u>.</p>		

<p>Descrição do programa</p>	<p>-Os agentes da polícia – <i>Police Educations Officers</i> (PEOs) – desempenham um papel activo na implementação do projecto (apresentam e incentivam / aconselham as escolas – através do seu diretor - a adotar e a implementar o programa; apoiam as escolas na elaboração da política anti-<i>bullying</i>; fornecem formação ao corpo docente; dinamizam actividades com os alunos em contexto de sala de aula; realização reuniões com os pais - '<i>parent night</i>') – <u>papel da direcção: envolvimento de todos os elementos da comunidade escolar.</u></p> <p><u>Etapas de desenvolvimento do programa:</u></p> <p>O programa desenvolve-se em oito etapas para verificação de que os objectivos do programa são atingidos:</p> <p><u>-Fase da pré-intervenção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Primeira etapa:</i> verificação dos pré-requisitos da escola e dos seus elementos com vista à implementação do programa; • <i>Segunda e terceira etapa:</i> apresentação / divulgação / explicitação do programa (e da forma como irá ser implementado) ao pessoal docente / não docente da escola (abordadas questões sobre como: lidar com comportamentos de <i>bullying</i>, dar apoio à vítima, potenciar comportamentos sociais positivos, melhorar o ambiente da escola); • <i>Quarta etapa:</i> envolvimento da comunidade, nomeadamente dos pais / encarregados de educação (através, por exemplo, da realização de reuniões); • <i>Quinta etapa:</i> planificação de actividades; formação dos docentes na utilização / exploração do vídeo em contexto de sala de aula; <p><u>-Fase da intervenção</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sexta etapa:</i> execução do programa; <p><u>-Fase da avaliação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sétima etapa:</i> avaliação do programa e da sua eficácia (por via da aplicação de questionários aos docentes, aos alunos e aos pais); • <i>Oitava etapa:</i> revisão e correcção do programa <p><u>Níveis de actuação:</u></p> <p>O programa desenvolveu-se a quatro níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da escola; • ao nível dos docentes; • ao nível dos alunos / da sala de aula; e • ao nível dos pais (e da comunidade local, em geral).
<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p><u>Métodos:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização / envolvimento / compromisso do corpo docente e da direcção; • aplicação de questionário (versão adaptada – australiana - do questionário de Dan Olweus); • selecção de um coordenador da escola para o programa ('<i>Kia Kaha Co-ordinator</i>') e criação de uma equipa ('<i>Kia Kaha Committee</i>') a quem implementar e coordenar o programa (planificação, implementação, coordenação, monitorização, avaliação); • implementação de política de escola contra o <i>bullying</i>; <p>-Ao nível dos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sessões de formação; • não-aceitação de comportamentos de <i>bullying</i> entre os alunos;


<p>Principais métodos e estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • promoção de relações e de actividades que favoreçam um clima positivo / seguro na sala de aula / escola; • implementação de medidas resolutivas para incentivar mudanças comportamentais nos alunos. <p>-Ao nível dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização dos alunos sobre o <i>bullying</i> (transmissão de informação com base em dados factuais sobre a problemática); • discussão, elaboração e aplicação de regras de conduta; • discussão e partilha de experiências; • aprendizagem de estratégias de resposta a situações de <i>bullying</i>; • desenvolvimento de competências comportamentais, relacionais e sociais. <p>-Ao nível dos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização e envolvimento dos pais / encarregados de educação <p><u>Estratégias:</u></p> <p>-Ao nível de escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reuniões entre direcções de escola e docentes; • afixação de cartazes alusivos ao programa. <p>-Ao nível dos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • distribuição de um guião sobre o programa, contendo instruções sobre a planificação, implementação e avaliação das actividades na sala de aula; de material auxiliar (vídeo); de material informativo destinado aos pais / encarregados de educação. <p>-Ao nível dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • disponibilização de uma caixa de relato de ocorrências (<i>'Kia Kaha anonymous reporting box'</i>); • dinamização da actividade <i>'waka'</i>²³¹, em que os alunos trabalham em conjunto para criar uma <i>'waka'</i> que, por sua vez, simboliza o avanço colectivo / colaborativo da turma; • utilização de cartas com imagens que representam situações de <i>bullying</i>; os alunos aprendem a actuar no sentido de resolver esses conflitos (<i>Parar, Pensar, Considerar as opções, Actuar, Reflectir</i>); • promoção de sessões de discussão (a partir do visionamento do vídeo); • realização actividades de representação / dramatização; • realização de jogos. <p>-Estratégias adoptadas ao nível dos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • envio de cartas • realização de reuniões
<p>Materiais de apoio</p>	<p>-Kit "Kia Kaha" (em formato de caixa), distribuído gratuitamente às escolas e composto pelos seguintes recursos de acordo com a faixa etária dos alunos (<i>Building a Safe, Happy Classroom - The Kia Kaha Curriculum for Junior Primary - school years 0-3; A Bully-Free Zone - The Kia Kaha Curriculum for Middle Primary - school years 4-6; Safer Communities Together - The Kia Kaha Curriculum for Senior Primary - school years 7-8; Our Place The Kia Kaha Curriculum for Secondary</i></p>

²³¹Canoa utilizada pelos Maori.

<p>Materiais de apoio</p>	<p>Schools - school years 9-13):</p> <ul style="list-style-type: none"> • um guião para os professores – ‘<i>Teaching Guide</i>’ - apresenta uma perspectiva global do programa (indicações respeitantes à organização da campanha anti-bullying, nomeadamente no que diz respeito à execução das oito fases) bem como orientações sobre a planificação e implementação das aulas (sugestão de actividades e exercícios); • um livro de actividades para os alunos - ‘<i>Kia Kaha in Your School – a working booklet</i>’ – • um vídeo (com duração de 14 minutos) - produzido com recurso a actores profissionais, reproduz cinco cenários de <i>bullying</i> intercalados com questões colocadas aos alunos para reflexão; o vídeo serve de pretexto para iniciar a discussão em torno do que está a acontecer e do que deve ser feito; <p>-panfletos explicativos destinados aos pais / encarregados de educação procurando, por esta via, envolver a comunidade na implementação do programa;</p> <p>-cartas com imagens;</p> <p>-cartazes</p> <p>-caixa de relato de ocorrências</p>
<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Recolha de informação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -aplicação de questionários a alunos e docentes; -realização de entrevistas a docentes e agentes policiais; -discussão com alunos do 5º e 6º ano (que participaram no programa) em contexto de sala de aula <p><u>Desenho da pesquisa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -pré-teste e pós-teste (3 anos após o início da intervenção) <p><u>Participantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -3155 alunos (do 5.º ao 8.º ano, entre os 8 e os 13 anos de idade) de 53 escolas (4 estabelecimentos de ensino acabaram por não participar no programa) -31 escolas de intervenção implementaram o programa ao longo de 3 anos; -22 escolas funcionaram como grupo de controlo. -67 docentes.
<p>Pontes fortes e fracas do programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Pontos fortes: flexibilidade do programa (pode ser adaptado às necessidades individuais de cada escola ou aluno); -Pontos fracos (desafios): transmissão de mensagem de que apenas com comportamentos de força se consegue fazer frente ao(s) agressor(es); agressores não parecem ser responsabilizados pelos seus atos; incidência na figura masculina e pouco inteligente como estereótipo do agressor (e respectivos acompanhantes); a mudança de atitudes e de comportamentos incide maioritariamente na mudança de atitude por parte da vítima;
<p>Avaliação</p>	<p><u>Apreciação global:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Alguns dos pontos fortes do programa <i>Kia Kaha</i> abrangem a sua flexibilidade assim como o apoio contínuo fornecido pelos PEOs. <p><u>Níveis de vitimação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -A frequência da vitimação foi mais reduzida nas escolas objecto de intervenção. No grupo de controlo, 62% dos alunos foram agredidos pelo menos uma vez ao longo do ano lectivo; nas escolas em que o programa foi implementado, a percentagem foi inferior – 53%. -Comparativamente com o grupo de controlo, um número maior de alunos nas escolas que participaram no projecto afirmou não ter sido vítima de <i>bullying</i> ao longo do ano.

<p style="text-align: center;">Avaliação</p>	<p>-O programa teve maior impacto ao nível do <i>bullying</i> verbal nas escolas de intervenção.</p> <p>-Neste grupo de escolas, 65% dos alunos do 7º e 8º ano afirmou nos questionários que o programa tinha reduzido, de forma significativa, os episódios de <i>bullying</i> na escola.</p> <p>-43% dos docentes afirmou igualmente que os índices de agressão tinham baixado, ao passo que 57% considerou não terem sido registadas alterações.</p> <p><u>Níveis de agressão:</u></p> <p>-Os alunos das escolas de intervenção mencionaram ter presenciado menos de situações de agressão.</p> <p>-44% dos docentes referiu que, desde a implementação do programa, um número maior de alunos relatava aos adultos as agressões de que eram alvo ou de que eram testemunhas.</p> <p><u>Intervenção dos bystanders:</u></p> <p>-59% dos docentes afirmou que o número de relatos de agressões testemunhadas, por parte dos alunos, tinha aumentado desde que o programa tinha sido posto em prática.</p> <p><u>Atitudes para com o bullying:</u></p> <p>-Os alunos envolvidos no programa confessaram apoiar menos os agressores e, pelo contrário, evidenciaram atitudes mais pró-activas, prestando mais auxílio ao colegas vítimas de ataque.</p> <p>-Este mesmo grupo de alunos mostrou ter desenvolvido mais confiança ter adquirido mais competências na capacidade de resolução de situações de <i>bullying</i>.</p> <p>-No item "os adultos da minha escola não acreditam em mim quando eu relato uma situação de <i>bullying</i>", 44% dos jovens referiu que tal não correspondia ao que acontecia na escola, pois os professores confiavam sempre nos seus testemunhos.</p> <p><u>Clima de escola:</u></p> <p>-As reduções dos níveis de agressão mostram que o programa teve efeitos positivos no clima de escola. Foram criadas condições para que os alunos relatassem, com mais naturalidade, episódios de agressão a que tivessem assistido.</p> <p>-Registaram-se, ainda, progressos nos níveis de auto-estima dos alunos e nas atitudes positivas em relação aos jovens vitimados.</p> <p>-Os docentes confirmaram igualmente que o programa tinha afectado, de forma positiva, o clima da escola.</p> <p><u>Críticas ao programa:</u></p> <p>-a transmissão da mensagem de que apenas com comportamentos de força se consegue fazer frente ao(s) agressor(es);</p> <p>-os agressores não parecem ser responsabilizados pelos seus actos;</p> <p>-incidência na figura masculina e pouco inteligente como estereótipo do agressor (e respectivos acompanhantes);</p> <p>-a mudança de atitudes e de comportamentos incide maioritariamente na mudança de atitude por</p>
---	--

Avaliação	parte da vítima;
Fontes	Cleary (2001); Farrington <i>et al.</i> (2009b); No Bully; Raskaukas (2007); Sullivan (1998, 1999, 2004); Ttofi <i>et al.</i> (2008)

País	Austrália 		
Nome do programa	P.E.A.C.E. Pack Program	Ano de criação / implementação	2001
Website	http://www.caper.com.au		
Autor(es)	Phillip Slee School of Education, Flinders University, Adelaide, Austrália do Sul		
Tipo de programa	Abordagem sistémica ao nível da escola		
Destinatários	Direção, docentes, não docentes, alunos, pais, orientadores vocacionais		
Objectivos do programa	<p><u>Objectivos principais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • consciencializar a comunidade escolar para a ocorrência de comportamentos de <i>bullying</i> e de violência na escola por forma a facilitar a implementação do programa na escola; • reduzir o <i>bullying</i> por via da aplicação de estratégias ao nível da escola 		
Descrição do programa	<p><u>Princípios:</u></p> <p>-O programa (em forma de <i>pacote</i>) fornece um enquadramento sistémico para que as escolas disponibilizem um ambiente seguro e divertido aos seus alunos.</p> <p>-O <i>bullying</i> é abordado como sendo uma problemática que diz respeito a toda a comunidade escolar.</p> <p>-O pacote inclui linhas orientadoras e actividades de cariz prático com o propósito de apoiar as escolas na implementação do programa.</p> <p>-Através de uma abordagem de cariz sistémico, pretende-se que ocorra uma mudança ao nível do contexto global da escola. Em vez de existir uma preocupação em mudar o comportamento desadequado do agressor ou em prestar apoio à vítima, o programa incide nas relações, nos papéis, nas interações e nas comunicações ao nível do sistema que potenciam ou inibem o <i>bullying</i> - <u>inibição dos factores de risco e potenciação dos factores de protecção.</u></p> <p><u>Níveis de actuação:</u></p> <p>O programa desenvolveu-se a cinco níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da escola; • ao nível dos docentes e não docentes; • ao nível da sala de aula / do currículo; • ao nível dos alunos; e • ao nível dos pais; <p><u>Faseamento da intervenção:</u></p> <p>-O programa desenvolveu-se em cinco etapas de acordo com o descrito no acrónimo PEACE (Paz):</p>		

<p>Descrição do programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fase 1 – Pré-implementação - 'Iniciação' do programa: <ul style="list-style-type: none"> 'P' – remete para a fase da Preparação, em que se recolhe dados e outra informação sobre <i>bullying</i> na escola com o intuito de sensibilizar e mobilizar a comunidade escolar para a temática; 'E' – representa a educação que os envolvidos necessitam ter sobre o <i>bullying</i> e os procedimentos a adoptar para lidar com situações de agressão; • Fase 2 – Implementação - 'Condução' do programa: <ul style="list-style-type: none"> 'A' – traduz a acção e as estratégias a implementar a todos os níveis no sentido de reduzir o <i>bullying</i>; 'C' – aponta para o desenvolvimento de competências e estratégias (<i>coping</i>²³²); • Fase 3 - 'Avaliação' do programa: <ul style="list-style-type: none"> 'E' – remete para a avaliação (<i>evaluation</i>) da eficácia do programa e para uma eventual reformulação do mesmo.
<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p>Métodos:</p> <p>-Etapa 'P' - etapa da Preparação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • criação de uma pequena equipa de trabalho (constituída por professores, pais, alunos e representantes da comunidade local – constituição pode ser flexível) que ficará responsável pela recolha de dados e de recursos materiais e pela 'condução' do programa; • recolha de dados sobre os níveis de <i>bullying</i> existentes na escola por via da aplicação de questionários e da realização de entrevistas a alunos, a pessoal docente/não docente e a pais; <p>-Etapa 'E' – etapa da Educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • divulgação dos dados recolhidos nos questionários e nas entrevistas; • transmissão de informação de carácter prático sobre o <i>bullying</i> (tipos de agressão, sinais de alerta, consequências para os envolvidos, clarificação de mitos); • desenvolvimento e divulgação de política <i>anti-bullying</i> junto da comunidade escolar; • inclusão na política global dos seguintes componentes: <ul style="list-style-type: none"> -definição e tipos de <i>bullying</i>; -menção clara e inequívoca de que o <i>bullying</i> diz respeito a todos os elementos da comunidade escolar; de que todos os utentes da escola têm o direito de se sentirem seguros; de que todos são responsáveis por não se envolverem em episódios de agressão; de que todos devem relatar situações de <i>bullying</i> a que assistem ou de que tenham conhecimento; de que a escola está determinada a prevenir, a minimizar e a responder de forma eficaz a este tipo de ofensas. <p>-Etapa 'A' – etapa da Acção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • implementação da política <i>anti-bullying</i>; • intervenção preventiva a três níveis: <ul style="list-style-type: none"> -ao nível primário (relação entre alunos e professores; introdução de actividades no currículo dos alunos secundário; melhoramento das condições físicas e materiais dos espaços lúdicos ao ar livre; dinamização de estes espaços); -ao nível secundário (prestação de apoio aos alunos directamente envolvidos nas agressões – vítimas e agressores) e

²³²De acordo com a definição apresentada pela Infopedia (Enciclopédia e Dicionários Porto Editora - <http://www.infopedia.pt/>), o *coping* é o processo cognitivo utilizado pelos indivíduos para lidar com situações de stress e que inclui os esforços para administrar problemas no seu quotidiano. Por outras palavras, é o conjunto de estratégias cognitivas ou comportamentais a que um indivíduo recorre quando se encontra perante uma solicitação que tanto pode ser interna como externa, mas que é para ele considerada negativa ou coativa. Estas estratégias permitem restabelecer um controlo sobre a situação causadora de stress.


<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p>-ao nível terciário (trabalho com todos os elementos que indirectamente influenciam o comportamentos de vítimas e agressores – pares/observadores, professores e pais);</p> <ul style="list-style-type: none"> • integração / articulação do programa com outras actividades / iniciativas levadas a cabo pela escola; <p>-Etapa ‘C’ – etapa da aquisição de Competências (<i> coping</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> • intervenção a três níveis com base nos dados recolhidos na etapa da Preparação: ao nível das atitudes (criação de ambiente de escola afetivo e seguro que condene os comportamentos violentos), dos comportamentos (comunicação, registo e acompanhamento dos autores de comportamentos violentos) e do currículo (actividades no domínio das expressões – desenho, dramatizações, danças; leitura/escrita de textos); <p>-Etapa ‘E’ – etapa da avaliação do programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aplicação de 2.º questionário; • ‘comemoração’ de objectivos alcançados com o programa; <p><u>Estratégias:</u></p> <p>-Etapa ‘P’ - etapa da Preparação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aplicação de questionários / a todos os elementos da comunidade escolar (alunos, docentes e pais); • realização de entrevistas a alguns de estes elementos; <p>-Etapa ‘E’ – etapa da Educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de reuniões com professores, alunos e pais para divulgação e discussão partilhada de informação sobre o <i>bullying</i> (tipos, sinais de alerta e consequências para as vítimas); • clarificação / desmistificação de ideias preconcebidas (ex: o <i>bullying</i> como uma etapa do crescimento dos jovens; como conduta fortalecedora do carácter; desvalorização das agressões de carácter verbal); • implementação de medidas suplementares, visando especificamente os alunos agressores. <p>-Etapa ‘A’ – etapa da Acção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • implementação de três níveis de estratégias de prevenção (<i>primárias, secundárias e terciárias</i>): <p>a) <i>Estratégias primárias:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -visam modificar os aspectos da escola que estejam a potenciar a vitimação de alunos (melhoria, por exemplo, da relação estabelecida entre professores e alunos, sobretudo no que diz respeito ao sentido de justiça dos primeiros; se os docentes agirem de forma justa com os seus alunos, estes adoptarão uma postura idêntica com os seus pares; por outro lado, os alunos procurarão com maior frequência a ajuda dos seus professores na resolução de conflitos); -fomento, por parte dos professores, de relacionamentos mais afetivos e calorosos junto dos seus alunos, evitando situações de isolamento e de conseqüente vitimização; -inclusão de actividades no currículo dos alunos (sobretudo ao nível do ensino primário); -difusão de informação continuada que promova a coesão social dos alunos no seio da turma e no contexto da escola, em geral; -melhoramento físico e material dos espaços exteriores da escola (recreios / campos de jogos), bem como dinamização de actividades estruturadas
--	--

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p>durante os intervalos;</p> <p>b) <i>Estratégias secundárias</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> -transmissão de apoio emocional e de aconselhamento prático aos alunos agressores e vitimados, sobretudo ao grupo de jovens que são simultaneamente vítimas e agressoras (<i>bully-victims</i>); o suporte emocional dado às vítimas serve para que se sintam melhor e acarinhadas ao passo que o apoio prático visa capacitá-los a lidar com incidentes em momentos futuros; <p>c) <i>Estratégias terciárias</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> -percepção dos alunos de que os professores raramente procuram ajudar os alunos vítimas de agressões; -a forma mais eficaz de prevenir os comportamentos de <i>bullying</i> reside numa pronta reacção quando esses incidentes ocorrem por forma a evitar que os mesmos possam novamente acontecer; -os docentes devem manifestar uma postura de receptividade face às queixas apresentadas pelos alunos, sobretudo no que diz respeito às formas não-verbais de agressão; -os docentes devem - perante as vítimas, os agressores e os observadores - adoptar uma postura não punitiva, embora manifestando repúdio pelas atitudes evidenciadas pelos agressores; -nos alunos mais novos, uma simples advertência pode ser suficiente para pôr fim a estes comportamentos; -para os alunos com mais de nove anos, são sugeridas diversas abordagens (<i>Método de Pikas, No Blame Approach, sessões de aconselhamento</i>) que, embora reconhecendo que os agressores são responsabilizados pelos seus actos e pelos efeitos causados nas vítimas, procuram resolver o problema em vez de punir os sujeitos; -mediação de pares (sobretudo a partir da adolescência) – formação de alunos para que estes ajudem os seus pares a negociar numa situação de conflito; esta estratégia pode ser mais bem-sucedida do que um envolvimento por parte dos professores; a selecção, o treino e a supervisão dos mediadores deve ser feita com cuidado de modo a que o impacto da sua intervenção não seja negativo; -envolvimento / colaboração dos pais de alunos agressores e vítimas na procura de soluções;-envolvimento de serviços especializados de apoio (orientação profissional, técnicos de saúde, polícia); -suspensão dos <i>bullies</i> em casos de agressão grave e reiterada <p>-Etapa ‘C’ – etapa da aquisição de Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prestação de apoio às vítimas para que estas se possam defender das agressões; <p><i>Estratégias</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> -recurso ao apoio de um colega de turma / escola (mais indicado no caso dos alunos do 2.º Ciclo); -desenvolvimento de competências de resolução de conflitos (adopção de posturas assertivas); -evitamento de locais da escola onde ocorrem com maior frequência as situações de <i>bullying</i>; -transmissão de indicações aos alunos no sentido de estes saberem como e a quem podem relatar, sem hesitações, quaisquer incidentes;
--	--

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p>-Fase E – fase da Avaliação (<i>Evaluation</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> • verificação de que as medidas implementadas nas fases anteriores estão a produzir os efeitos desejados, nomeadamente no que diz respeito à segurança dos alunos vitimados e à criação de condições para que outros jovens não o venham a ser; • formalização das boas práticas (estratégias bem-sucedidas) por via da produção de uma política global de escola sobre comportamentos de <i>bullying</i> e promotora de valores (justiça, paz, solidariedade);
<p>Materiais de apoio</p>	<p>-Pacote P.E.A.C.E. (<i>The P.E.A.C.E. Pack</i>), caderno composto por 24 páginas (contém informação sobre <i>bullying</i> e consequências que produz na escola, pormenores sobre alguns dos efeitos produzidos pelo programa, bem como uma listagem de recursos passíveis de serem policopiados e utilizados em seminários, encontros ou conferências) e 14 fichas de trabalho sobre a implementação do programa (contém ideias práticas para construção da política global de escola, planos de aula para abordar temáticas relacionadas com o <i>bullying</i>, pormenores sobre intervenções aplicadas a agressores e vítimas e dicas sobre como envolver os pais nos programas de combate ao <i>bullying</i>);</p> <p>-DVD “<i>Coping with Bullying: What would you do?</i>” – suporte prático, escrito e produzido por alunos do Ensino Secundário destinado à promoção de discussão sobre como lidar com situações de <i>bullying</i> na escola;</p>
<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Recolha de informação:</u></p> <p>-aplicação de questionário, com recurso a escalas de <i>Likert</i> descritivas.</p> <p><u>Desenho da pesquisa:</u></p> <p>-desenho da investigação – quasi-experimental – com pré-teste e pós-teste</p> <p>Duração da pesquisa:</p> <p>-2 anos</p> <p><u>Participantes:</u></p> <p>-954 alunos entre os 5 e os 12 anos de idade (458 do sexo masculino e 496 do sexo feminino) de 4 escolas primárias situadas nos subúrbios de classe média-baixa da área metropolitana de Adelaide, no sul da Austrália (<i>‘Junior Primary School’</i> – 5-7 anos de idade; <i>‘Primary School’</i> – 8-12 anos)²³³.</p> <p>-não foram utilizadas escola(s) de controlo</p>
<p>Pontos fortes e fracos do programa</p>	<p>-Pontos fortes: flexibilidade e adaptabilidade do programa (no que diz respeito à aplicação dos componentes do programa, assim como à durabilidade do mesmo); envolvimento elementos / instituições da própria comunidade local (como, por exemplo, a polícia)</p> <p>-Pontos fracos (desafios): não mencionados</p>
<p>Avaliação</p>	<p><u>Apreciação global:</u></p> <p>-De acordo com o autor do programa, avaliações feitas ao programa apontam para uma <u>redução</u> média de cerca de 25% do <i>bullying</i> e, conseqüentemente, um aumento no sentimento de segurança por parte dos alunos. Os jovens participantes no programa manifestaram saber a quem falar sobre situações de <i>bullying</i> e revelaram ter adquirido as competências necessárias para prevenir</p>

²³³Existem algumas variações entre Estados e Territórios. No Território da Capital da Austrália (*Australian Capital Territory*), o ensino primário engloba o 1º ao 7º ano de escolaridade.

<p>Avaliação</p>	<p>situações de agressão.</p> <p>-No caso do estudo realizado por Slee <i>et al.</i>, o decréscimo de agressões aproximou-se dos 20%, sendo que os efeitos da intervenção parecem ter tido mais impacto no grupo dos alunos mais velhos.</p> <p>-Apuraram-se, igualmente, <u>efeitos positivos</u> ao nível das capacidades para pôr fim a agressões, para denunciar as situações a terceiros e, por fim, no que concerne o sentimento de segurança.</p> <p><u>Níveis de vitimação:</u></p> <p>-No grupo das <i>Junior Primary Schools</i> (JPS), 17% dos rapazes e 19% das raparigas afirmou ter sido objecto de <u>menos bullying</u> um ano após o início da implementação do programa;</p> <p>-Foram igualmente verificados <u>progressos</u> ao nível dos relatos em que os jovens relataram que: não iriam associar-se a terceiros para agredir outros alunos (+ 4%); sabiam como pôr fim a situações de <i>bullying</i> (+ 18%); sabiam quem contar as agressões de que tinham sido alvo (+ 13%); se sentiam mais seguros / protegidos de agressões na escola (+ 22%);</p> <p>-No grupo dos alunos mais velhos – <i>Primary School</i> (8 a 12 anos de idade) – 29% dos rapazes e 20% das raparigas afirmou ter sido objecto de menos <i>bullying</i> um ano após o início da implementação do programa;</p> <p>-Foram, à semelhança do que sucedeu com os mais novos, dadas respostas favoráveis relativamente ao saber como pôr fim a situações de <i>bullying</i>; ao saber a quem contar as agressões de que tinham sido alvo; ao sentimento de maior segurança / protecção a escola;</p> <p><u>Níveis de agressão/vitimação:</u></p> <p>-No grupo das JPS, 12% dos rapazes e 13% das raparigas afirmou ter sido objecto de mais <i>bullying</i> um ano após o início da implementação do programa; 17% dos rapazes e 19% das raparigas mencionou ter sido agredido com menos frequência após a intervenção;</p> <p>-No grupo das PS, 12% dos rapazes e 12% das raparigas afirmou ter sido objecto de mais <i>bullying</i> um ano após o início da implementação do programa; 29% dos rapazes e 20% das raparigas, mencionou, por outro lado, ter sido objecto de menos agressões;</p>
<p>Fontes</p>	<p>Jimerson <i>et al.</i> (2010a); Ma <i>et al.</i> (2001a); McGuire <i>et al.</i> (2004); Porter (2007); Rigby <i>et al.</i> (1999); Slee (2006, 2010); Slee <i>et al.</i> (2007); (<i>The P.E.A.C.E. Pack: a program to reduce bullying in our schools</i>)</p>

País	Inglaterra 		
Nome do programa	Sheffield Project	Ano de criação / implementação	1991
Website	http://www.gold.ac.uk		
Autor(es)	Peter K. Smith, Goldsmiths College, University of London Sonia Sharp, EducationLeeds		
Tipo de programa	Abordagem compreensiva ao nível da escola e da comunidade		
Destinatários	Alunos do ensino primário e secundário, docentes, não docentes, pais		
Objectivos do programa	<p><u>Objectivos principais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • reduzir os comportamentos de <i>bullying</i> nas escolas • apoiar as escolas para que desenvolvam formas de reduzir as agressões dentro da escola • avaliar a eficácia dos métodos aplicados • elaborar um conjunto de medidas para ajudar os docentes no combate ao <i>bullying</i> 		
Descrição do programa	<p><u>Contexto:</u></p> <p>-Projeto financiado pelo Departamento de Educação, em Inglaterra, e implementado sob a coordenação de Peter K. Smith entre os anos de 1990 e 1992 em Sheffield.</p> <p><u>Princípios:</u></p> <p>-Projeto inspirado na intervenção nacional levada a cabo por Dan Olweus na Noruega, embora construído e desenvolvido com características próprias.</p> <p>-Projeto centrado na premissa de que o envolvimento dos alunos torna-se fundamental no combate ao <i>bullying</i>. Os alunos são, por esse motivo, incentivados a envolverem-se direta e activamente na prevenção do <i>bullying</i> na sua escola.</p> <p>-O projecto preconiza igualmente o envolvimento máximo da comunidade escolar e define linhas orientadoras concretas sobre o modo como poderá eficazmente abordado o combate ao <i>bullying</i> por parte dos estabelecimentos de ensino.</p> <p>-O projecto comporta dois tipos de intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma intervenção <u>nuclear</u> (<i>'core intervention'</i>) que todas as escolas devem adoptar; e • um conjunto de intervenções <u>opcionais</u> (<i>'optional interventions'</i>). <p>-No âmbito da intervenção nuclear, e após consulta realizada a toda a comunidade escolar, cada instituição deve redigir um documento escrito (<i>'whole school policy'</i>), onde consta a seguinte informação: explicações sobre <i>bullying</i>, bem como orientações para alunos, pessoal docente / não docente e pais sobre como lidar com o fenómeno.</p>		


<p>Descrição do programa</p>	<p><u>Níveis de actuação:</u></p> <p>O programa desenvolveu-se a cinco níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da escola; • ao nível dos professores; • ao nível do aluno / da sala de aula / do currículo; • ao nível dos alunos; • ao nível dos pais <p><u>Faseamento da intervenção:</u></p> <p>-O programa desenvolve-se em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pré-intervenção – consciencialização da comunidade escolar para o problema do <i>bullying</i> e das suas consequências (dia alusivo ao tema; formação de pessoal docente / não docente; disponibilização de material / recursos); consulta / auscultação alargadas da comunidade escolar; preparação / redacção final do projecto / programa a implementar; avaliação dos níveis de <i>bullying</i>; • intervenção – divulgação / implementação efectiva / monitorização do projecto / programa • pós-intervenção – monitorização e avaliação do projecto / programa de modo a garantir a eficácia e sustentação do projecto / programa
<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p><u>Métodos / estratégias:</u></p> <p>-Estratégias ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • elaboração de política de escola anti-<i>bullying</i> (componente nuclear) <p>(i) O elemento chave do projecto incide sobre a elaboração de um documento escrito onde o estabelecimento define o modo como irá ser feita a abordagem ao <i>bullying</i>. Constam do documento: definição clara sobre comportamentos de <i>bullying</i>; medidas a serem tomadas perante situações de agressão; circuito interno de comunicação e registo de ocorrências.</p> <p>(ii) O documento deve ser redigido de forma clara, amplamente divulgado e efectivamente implementada no quotidiano da instituição.</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização / informação – ‘<i>Orientation Day</i>’ – apresentação dos objectivos principais do projecto <p>As escolas podem, ainda, pôr em prática as seguintes actividades de acordo com a sua especificidade (componentes opcionais):</p> <p>-Estratégias ao nível dos espaços exteriores (recreios / campos de jogos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • valorização do papel dos supervisores; • formação de supervisores; • encorajamento de comportamentos positivos nos espaços exteriores; • promoção de boas relações entre os supervisores e os alunos; • melhoria do tipo de brincadeiras entre alunos; • vigilância dos espaços; • reacções eficazes aos comportamentos agressivos; • dinamização dos espaços; • reestruturação dos espaços com a ajuda de arquitectos. <p>-Estratégias ao nível da sala de aula / do currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discussão e elaboração de regras para combater comportamentos de <i>bullying</i>; • visionamento de vídeos (‘<i>The Trouble with Tom</i>’ – ensino primário; <i>Sticks and Stones</i> –

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p>ensino secundário), de peças de teatro (<i>'Only Playing, Miss'</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização / dinamização de workshops de formação e dramatizações; • leitura / análise de excertos de textos (<i>'The Heartstone Odyssey'</i>); • trabalho de grupo cooperativo; • realização de 'círculos de qualidade' (<i>'Quality Circles'</i>), 'círculos de amigos' (<i>'Circles of Friends'</i>); <p>-Estratégias ao nível do aluno / grupos de alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • trabalho directo com os alunos agressores e vitimados; • aconselhamento de pares (<i>'Peer Counselling'</i>); • treino de assertividade para as vítimas; • implementação do Método de Pikas (<i>'Pikas Method'</i>); • mediação levada a cabo por alunos ou adultos; • dinamização de 'Tribunais de Escola' (<i>'School Tribunals'</i>); <p>-Estratégias ao nível dos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comunicação regular entre escola e família • transmissão de informação sobre o <i>bullying</i> e as suas consequências • exibição de peças de teatro alusivas ao tema • monitorização voluntária dos espaços exteriores <p>-Estratégias ao nível dos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'Dia de orientação' para apresentação e divulgação do projecto; • reuniões de professores; • sessões de formação (informação sobre <i>bullying</i>, técnicas de avaliação, implementação de actividades). A formação tem uma duração aproximada de 15 horas. <p>-Complementarmente, o Departamento de Educação produziu, em 1994, um 'pacote' intitulado <i>'Don't Suffer in Silence'</i> a partir das experiências das escolas envolvidas no projecto entre 1990 e 1992. O documento fornece orientações às escolas e aos seus docentes sobre práticas a utilizar no combate ao <i>bullying</i> (e <i>cyberbullying</i>). Inclui, igualmente, instruções sobre cuidados a ter na implementação de um questionário, estudos de caso de escolas integradas no projecto e uma lista extensiva de recursos a utilizar pelas instituições. O pacote inclui também um vídeo. O pacote <i>'Don't Suffer in Silence'</i> é disponibilizado às escolas de forma gratuita.</p>
<p>Materiais</p>	<p>-Pacote anti-<i>bullying</i> <i>'Don't Suffer in Silence'</i> (que inclui um vídeo de suporte) (Smith, 2000);</p> <p>-Vídeos com filmes (<i>'The Trouble with Tom'</i> – ensino primário; <i>Sticks and Stones</i> – ensino secundário) e peças de teatro (<i>'The Heartstone Odyssey'</i>), acompanhados de manuais com actividades;</p> <p>-Cd-roms;</p> <p>-Livros</p>
<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Recolha de informação:</u></p> <p>-Foi aplicada uma versão traduzida do questionário original de Dan Olweus com o objectivo de recolher informação sobre a extensão do <i>bullying</i> nas escolas abrangidas pelo projecto.</p> <p>-Foram igualmente levadas a cabo entrevistas com uma amostragem de alunos e de professores para avaliarem quais as actividades mais implementadas.</p>

<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Desenho da pesquisa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -pré-teste e pós-teste (18 meses após o início da intervenção); -acompanhamento de 4 escolas de intervenção (3 anos após o início da intervenção). <p><u>Participantes:</u></p> <p>Entre 1991 e 1993, participaram no projecto 6500 alunos (dos 8 aos 16 anos de idade) de 23 escolas (16 do ensino primário e 7 do ensino secundário).</p>
<p>Pontes fortes e fracos do programa</p>	<p>-Pontos fortes: flexibilidade do programa (existência de componentes opcionais que as escolas podem pôr em prática de acordo com a sua especificidade); forma como o programa foi discutido, divulgado e implementado junto da comunidade escolar; impactos positivos das intervenções, sobretudo nas escolas primárias (empenhamento registado nestas escolas que tem a ver com a sua dimensão); dedicação dos professores, sobretudo os que desempenhavam funções de coordenação; apoio manifestado pelas direções das escolas.</p> <p>-Pontos fracos (desafios): o pouco empenho de algumas escolas; instabilidade do corpo docente (nomeadamente da sua redução); descontinuidade na aplicação do programa (provocada pela mudança de docentes e / ou de diretores a meio do processo); fragilidades no nível interno de comunicação (causado pela mudança do coordenador);</p>
<p>Avaliação</p>	<p><u>Apreciação global:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Pontos fortes: flexibilidade e adaptabilidade do programa (cada escola interpreta e aplica o programa tendo em conta as suas características e as suas necessidades); -Pontos fracos (desafios): mudanças ao nível da gestão de algumas escolas, da rede escolar; dificuldades de comunicação dentro das escolas; inactividade de alguns estabelecimentos de ensino; -Os efeitos da implementação do projecto foram globalmente positivos, apesar de não terem tido tanto impacto como na Noruega. -Verificada uma relação significativa entre o <i>input-output</i> – as escolas que fizeram maior esforço com a intervenção obtiveram maior redução nos níveis de bullying (Pereira, 2008: 75) <p><u>Ao nível da escola:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -uma crescente sensibilização para a temática do <i>bullying</i> e um aumento do sentimento de pertença por parte das escolas; -uma maior responsabilização e autonomia por parte das escolas na escolha das estratégias e actividades a implementar; -as escolas que manifestaram um esforço maior nas actividades de intervenção obtiveram os índices mais elevados de redução dos níveis de <i>bullying</i>; -um número considerável de alunos de ambos os níveis de ensino – cerca de 90% - reconheceu os esforços levados a cabo pela escola e admitiu (80%) que a situação tinha melhorado; <p><u>Níveis de agressão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -a maior parte das escolas apresentou resultados positivos no que diz respeito ao número de alunos que não tinha agredido os colegas (aumento), à frequência das agressões (diminuição) e ao número de colegas de turma que supostamente agrediam terceiros; <p><u>Níveis de vitimação:</u></p>

<p style="text-align: center;">Avaliação</p>	<p>-as escolas envolvidas no projecto revelaram um aumento de 17% no número de alunos que não tinham sido vítimas de <i>bullying</i> e um decréscimo de 14% no caso dos jovens que tinham sido vitimados;</p> <p>-as alterações de comportamento foram mais visíveis no ensino primário do que no secundário, facto que sugere que as políticas de prevenção devem ser implementadas o mais cedo possível;</p> <p>-foram igualmente mais visíveis junto dos rapazes do que no que diz respeito às raparigas, onde as formas de <i>bullying</i> indirecto são mais frequentes;</p> <p>-o número de alunos do ensino primário vítimas de <i>bullying</i> baixou cerca de 15%. No ensino secundário, não se registaram alterações significativas;</p> <p><u>Intervenção dos bystanders:</u></p> <p>-verificou-se um aumento significativo no número de alunos (sobretudo no ensino secundário) que confessou não se envolver em situações em que um colega estava a ser agredido;</p> <p><u>Atitudes para com o bullying:</u></p> <p>-registou-se um aumento no número de alunos que admitiram não se irem juntar a outros para agredir, sobretudo no ensino secundário;</p> <p><u>Relato dos incidentes de bullying aos professores:</u></p> <p>-a percentagem de alunos que contaram a um professor terem sido agredidos aumentou 6% (no ensino primário) e 32% (no ensino secundário), respectivamente;</p> <p>B. Foram, no entanto, verificados efeitos contrários aos inicialmente esperados:</p> <p><u>Postura dos adultos perante o bullying:</u></p> <p>-não foram verificadas alterações na percepção dos alunos face à intervenção dos docentes nas situações de agressão;</p> <p><u>Níveis de agressão:</u></p> <p>-três anos depois de iniciada a intervenção, os resultados obtidos em 4 escolas primárias mostraram que os níveis de <i>bullying</i> não se alteraram (no caso dos rapazes) e que, por outro lado, em 2 estabelecimentos de ensino o número de alunas vítimas de agressão aumentou;</p> <p><u>Intervalos:</u></p> <p>-na maior parte das escolas primárias, mais alunos confessaram passar os intervalos sem a companhia dos colegas.</p> <p>Na intervenção levada a cabo neste projecto, foi proposta às escolas a aplicação opcional de um conjunto variado de estratégias e actividades, sendo condição essencial (estruturante) o desenvolvimento de uma política global de escola de combate ao <i>bullying</i>. A grande variedade de combinações de estratégias e actividades utilizadas por parte das escolas não permitiu que os investigadores assinalassem as mais eficazes.</p> <p>As escolas que se dedicaram mais e implementaram mais iniciativas foram as que apresentaram melhores resultados. Outros factores contribuíram para o êxito do programa: a dedicação dos professores, sobretudo aos que desempenharam as funções de coordenação do projecto; o apoio manifestado pelas direcções das escolas; a forma como o programa foi discutido, divulgado e implementado junto da comunidade escolar, sem a supressão de etapas;</p>
---	--

Fontes	Elsea et al. (1998); Jimerson et al. (2010a); Pereira (2008); Rigby (2002); Sharp et al. (1991); Smith (1999, 2000; 2003; 2010); Smith et al. (1999b; 2004c; 1996; 2004e); Ttofi et al. (2008); Tutty et al. (2008; 2005)
---------------	---

País	Estados Unidos da América 		
Nome do programa	South Carolina Programme	Ano de criação / implementação	1997
Website	http://www.clemson.edu/olweus/		
Autor(es)	Susan Limber, Gary B. Melton Institute for Families in Society, University of South Carolina in Columbia Carolina do Sul		
Tipo de programa	Modelo ecológico - abordagem compreensiva ao nível da escola – intervenção ao nível dos múltiplos níveis do ambiente da criança / do jovem.		
Destinatários	Direção da escola, docentes, alunos, pais		
Objectivos do programa	<p><u>Objectivo principal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • reduzir o <i>bullying</i> e demais comportamentos antissociais nos alunos das <i>Middle Schools</i> 		
Descrição do programa	<p><u>Princípios:</u></p> <p>-Projeto inspirado, de forma directa, na intervenção levada a cabo por Dan Olweus na Noruega. Primeira implementação / avaliação do programa de Olweus nos Estados Unidos da América.</p> <p>-Implementada uma versão adaptada do modelo original para aplicação nos estabelecimentos de ensino dos 6.º aos 8.º anos (<i>Middle Schools</i>) de meios rurais do estado da Carolina do Sul.</p> <p>-A implementação do programa foi cuidadosamente preparada de modo a garantir uma aplicação fidedigna do modelo norueguês. Um dos elementos responsáveis pela aplicação do programa frequentou um <i>workshop</i> dinamizado na Noruega por Dan Olweus (que desempenhou igualmente as funções de consultor).</p> <p>-À semelhança do que sucedeu na Noruega, os princípios subjacentes ao programa preconizavam que, para haver uma redução dos níveis de <i>bullying</i>, seria necessário potenciar um clima de escola caracterizado pelo(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • afecto, carinho e envolvimento dos adultos para com os alunos; • estabelecimento de limites claros para comportamentos inaceitáveis; • aplicação de medidas construtivas em caso de não cumprimento de regras. <p><u>Níveis de actuação:</u></p> <p>-O programa desenvolveu-se a quatro níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da escola; • ao nível da sala de aula; 		

<p>Descrição do programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível dos alunos; e • ao nível da comunidade <p>-Foram introduzidas duas alterações ao programa original: elaboração de regras contra os comportamentos <i>de bullying</i>, mas idênticos para toda a escola; o envolvimento da comunidade local nas actividades de prevenção do <i>bullying</i>.</p> <p><u>Faseamento da intervenção:</u></p> <p>-O programa desenvolve-se em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pré-intervenção – planificação e preparação para a implementação do programa (contratação de pessoal para equipa externa de coordenação do projeto; sessões de formação; consultas feitas a Dan Olweus; seleção e preparação das escolas participantes; envolvimento, informação e sensibilização dos diretores dos estabelecimentos de ensino seleccionados; avaliação dos níveis de <i>bullying</i>; sensibilização e informação da população escolar – realização de: sessões de formação, de assembleias de escola; utilização de meios audiovisuais); • intervenção – implementação do programa (dos componentes nucleares do programa B/V de Dan Olweus; as escolas foram, no entanto, encorajadas a utilizar a criatividade na aplicação de actividades adicionais desde de que consistentes com os princípios do modelo original); • pós-intervenção – avaliação
<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p><u>Métodos:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • criação de uma equipa coordenadora de prevenção do <i>bullying</i> (<i>'Bullying Prevention Coordinating Committee'</i>), constituída por 6 a 8 elementos (o Diretor ou o Subdiretor, um docente representante de cada ano de escolaridade, um técnico dos serviços de psicologia e orientação vocacional, outros elementos do pessoal docente e não docente, bem como pais; esta equipa contou com o apoio de um consultor da universidade); • avaliação da extensão dos comportamentos de <i>bullying</i> no seio da escola por via da aplicação do <i>Questionário Bully/Vítima de Dan Olweus</i> antes do início da aplicação do programa; • sensibilização e informação da população adulta das escola - sessões de formação destinadas a docentes e a não docentes a com base nos dados produzidos a partir da aplicação do questionário com o objectivo de sensibilizar os participantes para os problemas associados aos comportamentos de <i>bullying</i>, de analisar/discutir os componentes do programa e planear a sua implementação em cada uma das escolas; • dinamização de actividades para divulgação do programa de prevenção e de intervenção (sessões de formação, de assembleias de escola; utilização de meios audiovisuais; comemoração de dia alusivo ao tema – <i>'Bully-Free Day'</i>); • supervisão do comportamento dos alunos (identificação dos pontos mais sensíveis da escola – <i>'hotspots'</i> - por via dos dados obtidos com os questionários; intensificação da vigilância dos espaços assinalados; • elaboração de regras contra os comportamentos <i>de bullying</i> (a cargo da equipa coordenadora); divulgação das normas na escola e discussão com alunos; aplicação efectiva das regras; • reforço dos comportamentos prossociais dos alunos (sobretudo junto dos pares que evidenciam maiores fragilidades); • envolvimento dos pais (sensibilização e informação dos encarregados de educação); <p>-Ao nível da sala de aula:</p>


<p>Principais métodos e estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • realização de assembleias de turma com regularidade para abordar questões relacionadas com <i>bullying</i> (natureza e prevalência das agressões na própria escola; consequências das ofensas; as normas da escola para prevenir e combater o fenómeno; as sanções previstas para os alunos prevaricadores) e com as relações entre pares; • reforço e valorização dos comportamentos prossociais; • diversificação das metodologias pedagógicas utilizadas pelos professores (visionamento de vídeos; dramatizações; leitura e produção de textos - escrita criativa); <p>-Ao nível dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • intervenção junto dos discentes envolvidos em situações de <i>bullying</i> (pôr fim ao comportamento dos agressores; proteger os alunos vitimados; desenvolver / reforçar as competências sociais e relacionais); • contactos com os pais do alunos envolvidos nas agressões; • desenvolvimento de planos de segurança para os jovens vítimas de <i>bullying</i> crónico; • envolvimento de serviços especializados de saúde mental nos casos mais graves; <p>-Ao nível da comunidade local:</p> <ul style="list-style-type: none"> • divulgação do programa (realização de reuniões com alguns líderes comunitários para apresentar / discutir aspectos do programa de prevenção; divulgação do programa nos meios de comunicação locais); • envolvimento da comunidade local nos esforços de prevenção / intervenção do <i>bullying</i> (solicitação de apoios materiais para a concretização de algumas actividades) • envolvimento da comunidade local nas actividades desenvolvidas ao nível da escola. <p><u>Estratégias:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dinamização de assembleias de escola para divulgar formalmente e explicitar o programa aos alunos e ao pessoal docente/não docente; • divulgação e apresentação do programa com recurso a meios audiovisuais; • monitorização reforçada dos locais assinalados pelos alunos como sendo mais perigosos ('<i>hot spots</i>') e nos intervalos; • afixação das regras contra os comportamentos <i>de bullying</i> em diversos locais da escola (salas de aula, corredores, bufete, refeitório); • envolvimento dos alunos em actividades de carácter social (recompensando, em alguns casos, os casos mais exemplares); • 'adoção' de alunos mais novos por parte dos mais velhos; • distribuição de desdobráveis aos pais contendo sinais de alerta e encorajando o seu envolvimento no programa; • divulgação do programa aos pais em reuniões; <p>-Ao nível da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dinamização de assembleias de turma pelo menos uma vez por quinzena e com 20 a 30 minutos de duração (para falar sobre a ocorrência de <i>bullying</i> na escola, sobre as suas consequências, sobre as regras definidas, bem como sobre as sanções a aplicar em caso de agressão);
<p>Materiais de apoio</p>	<p>-Versão adaptada do <i>Questionário Bully/Vítima de Dan Olweus</i>;</p> <p>-Relatórios anuais com os dados recolhidos na sequência da aplicação dos questionários;</p>

<p>Materiais de apoio</p>	<p>-Livro <i>Bullying at school: What we know and what we can do</i> (Olweus, 2005)</p> <p>-Vídeo intitulado <i>Bullying</i> (duração de 11 minutos) – desenvolvido e produzido por um canal de televisão local com a colaboração de Dan Olweus; o vídeo apresenta testemunhos de alunos; recurso utilizado para iniciar momentos de discussão;</p> <p>-Guião do Professor (<i>Teacher's Guide</i>) para ser utilizado em conjunto com o vídeo; contem informação sobre bullying, sugestões / actividades de exploração do vídeo na sala de aula;</p> <p>-Desdobrável distribuído aos pais e a elementos da comunidade contendo informação útil sobre a problemática do <i>bullying</i>;</p> <p>-Newsletter (<i>Bully-Free Times</i>), distribuída uma vez por semestre e destacando algumas das actividades inovadoras implementadas no âmbito do programa;</p>
<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Recolha de informação:</u></p> <p>-aplicação de <i>Questionário Bully/Vítima</i> de Dan Olweus de auto-preenchimento por parte dos alunos.</p> <p><u>Desenho da pesquisa:</u></p> <p>O projecto foi implementado ao longo de 3 anos; estudo comparativo antes e depois da intervenção com 3 medições: início (Março de 1995), T1 (Março de 1996) e T2 (Maio de 1997)</p> <p><u>Participantes:</u></p> <p>Alunos a frequentar o 4º ao 8º ano de 6 escolas de distritos não-metropolitanos; as escolas foram divididas em 2 grupos:</p> <p>-Escolas do Grupo A implementaram o projecto ao longo de 2 anos;</p> <p>-Escolas do Grupo B serviram de grupo de controle no 1º ano do projecto e foram objecto de intervenção no 2º ano;</p> <p>Início: 6389 alunos (4º ao 6º ano) T1: 6263 alunos (5º ao 7º ano) T2: 4928 alunos (6º ao 8º ano)</p>
<p>Pontes fortes e fracos do programa</p>	<p>-Pontos fortes: momentos de partilha de experiências / troca de informações; apoio externo prestado (visitas semanais); interesse evidenciado pelas direcções na implementação do programa;</p> <p>-qualidade / quantidade dos recursos materiais disponibilizados;</p> <p>-Pontos fracos (desafios): fraco envolvimento / pouco entusiasmo de alguns adultos (cepticismo e baixa sensibilidade à problemática; falta de tempo / sobrecarga de trabalho e ausência de motivação); resistência por parte de alguns professores (sobretudo no que diz respeito realização das reuniões); dificuldades na adequação dos horários dos adultos para dinamizarem reuniões ou desenvolverem trabalho cooperativo; dificuldades manifestadas pelos docentes (alguns com 100 alunos) em conhecerem, com alguma profundidade os seus discentes e os relacionamentos que mantêm com os seus pares;</p>
<p>Avaliação</p>	<p><u>Apreciação global:</u></p> <p><u>Níveis de agressão:</u></p> <p>-Redução significativa dos níveis de agressão no 1º ano de implementação do programa; no 2º ano, os valores subiram, tendo, no entanto, ficado ligeiramente abaixo dos verificados na fase inicial.²³⁴</p>

²³⁴Segundo Limber et al. (Whitaker et al., 2004: 332), estes números podem ser explicados pelo facto de as escolas terem tido um menor acompanhamento por parte dos consultores externos no 2º ano de implementação do programa.

<p>Avaliação</p>	<p><u>Níveis de vitimação/isolamento:</u></p> <p>-Redução significativa nos níveis de vitimação e de isolamento no grupo dos rapazes no 1º ano; após o 2º ano, os níveis aproximaram-se dos registados no início. No caso das raparigas os níveis de isolamento baixaram muito ligeiramente.</p> <p><u>Relato dos incidentes de bullying aos pais:</u></p> <p>-Redução significativa no número de relatos aos pais por parte dos rapazes no 1º ano e uma redução moderada no caso das raparigas. No 2º ano, verificou-se um ligeiro aumento no caso dos rapazes e, por outro lado, uma manutenção dos números no universo das raparigas.²³⁵</p> <p><u>Intervenção dos bystanders:</u></p> <p>-Redução significativa do número de situações em que os alunos na qualidade de <i>bystanders</i> intervieram para resolver a situação, tanto no caso dos rapazes como no das raparigas.²³⁶</p> <p><u>Postura dos adultos perante o bullying:</u></p> <p>-Redução moderada verificada no 1º ano relativamente ao número de intervenções testemunhadas pelos alunos em que os adultos tiveram que intervir para resolver uma situação de <i>bullying</i>. No 2º ano, os níveis aproximaram-se dos registados na etapa inicial do programa.</p> <p><u>Atitudes para com o bullying:</u></p> <p>-Não foram apuradas diferenças significativas nas atitudes dos rapazes para com o <i>bullying</i> ao longo dos dois anos. No caso das raparigas, verificou-se, no final do 1º ano, uma ligeira menor tolerância; no 2º ano, os níveis de tolerância subiram.</p>
<p>Fontes</p>	<p>Limber (2004); Limber et al. (2004); Olweus et al. (2010); Ttofi et al. (2008)</p>

²³⁵ De acordo com os autores de estudo, este decréscimo reflecte uma diminuição efectiva dos níveis de *bullying* entre os alunos.

País	Estados Unidos da América 		
Nome do programa	Steps to Respect Program (STR)	Ano de criação	2001
Website	http://www.cfchildren.org/programs/str/overview/		
Autor(es)	Committee for Children, Seattle, Washington		
Tipo de programa	Modelo ecológico - abordagem compreensiva ao nível da escola		
Destinatários	Direcção da escola, docentes, não docentes, alunos, pais, comunidade local		
Objectivos do programa	<p><u>Objectivos principais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • reduzir os comportamentos de <i>bullying</i>; • ajudar os alunos a fomentarem relacionamentos mais colaborativos entre si. <p><u>Objectivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilizar pessoal docente e não docente para a temática do <i>bullying</i>; • promover valores; • desenvolver competências que promovam relações saudáveis entre os jovens. 		
Descrição do programa	<p><u>Contexto:</u></p> <p>-Programa criado pelo <i>Committee for Children</i>, autores do projecto <i>Second Step</i> (programa destinado à resolução de problemas de conflitualidade). Estes dois programas implementam-se frequentemente numa óptica de complementaridade.</p> <p>-Programa multi-nível que visa interromper o círculo vicioso que potencia os comportamentos agressivos reiterado por via, por exemplo, da redução dos factores que potenciam o reforço dos comportamentos de <i>bullying</i> e do aumento dos apoios sistemáticos para que adoptem comportamentos proactivos.</p> <p>-Papel relevante dos adultos (direcção, docentes, não docentes) na criação / promoção de laços afectivos com os alunos, de um ambiente de confiança mútua e de um clima favorável ao exercício da cidadania e da aprendizagem.</p> <p>-Papel igualmente crucial a desempenhar pelos alunos, nomeadamente na adopção activa de comportamentos que desincentivem qualquer forma de <i>bullying</i> (enfoque nos <i>bystanders</i>).</p> <p><u>Níveis de actuação:</u></p> <p>O programa desenvolveu-se a cinco níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da escola; 		


²³⁶ Poderá reflectir uma diminuição real do número de episódios de *bullying* que os alunos testemunharam.

<p>Descrição do programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ao nível dos docentes; • ao nível da sala de aula; • ao nível dos alunos; e • ao nível dos pais. <p><u>Faseamento da intervenção:</u></p> <p>-O programa desenvolve-se em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • etapa preliminar à implementação do programa – planificação da abordagem ao nível da escola (melhoramento das condições materiais e humanas); avaliação da extensão do problema; discussão e delineamento da política anti-<i>bullying</i> (contendo procedimentos, formas de comunicação e consequências); formação do pessoal docente / não docente; • etapa da implementação do programa – implementação das competências e das actividades adquiridas na formação em contexto da sala de aula; desenvolvimento de competências junto dos alunos; trabalho directo com os alunos envolvidos em situações de <i>bullying</i>; apresentação do programa aos pais; • etapa da monitorização / avaliação do programa – avaliação do programa
<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p><u>Métodos:</u></p> <p>-Ao nível da escola (visando os seguintes objectivos: compreender a natureza e as consequências dos comportamentos de <i>bullying</i>; sensibilizar a população adulta para a problemática; aumentar o envolvimento e os processos de supervisão dos adultos):</p> <ul style="list-style-type: none"> • formação de um grupo reduzido de “líderes” (<i>‘School bullying prevention team’</i>) que irá assumir as funções de coordenação e supervisão da implementação do programa na escola; • desenvolvimento de uma política anti-<i>bullying</i> (incluindo uma definição de <i>bullying</i>, tipo de comportamentos abrangidos, consequências...) e, conseqüentemente, de procedimentos a adoptar para prevenir / combater os comportamentos de <i>bullying</i> (código disciplinar; formas eficazes de comunicação de incidentes); • identificação de espaços da escola que requerem maior supervisão por parte dos adultos; <p>-Ao nível dos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sessões de formação destinadas a docentes e a não docentes (ministradas por formadores externos à escola – da <i>‘Committee for Children’</i>); • realização de reuniões periódicas com o intuito de acompanhar o processo de implementação do programa; <p>-Ao nível da sala de aula (visando os seguintes objectivos: melhorar a qualidade das relações entre alunos; reduzir os riscos potenciadores de situações de vitimação; identificar, relatar e rejeitar quaisquer comportamentos de <i>bullying</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento de competências de amizade e de regulação de emoções; • identificação (e conseqüente discussão) sobre os diferentes tipos de <i>bullying</i> (directo, indirecto e sexual); • ensino de estratégias de prevenção; • dinamização de discussões em grupo entre os alunos; • promoção de comportamentos de entajuda e de relações saltares entre alunos (amizade, solidariedade, tolerância, afecto); <p>-Ao nível dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • treino e acompanhamento de alunos envolvidos em situações de <i>bullying</i>; • formação / preparação dos alunos ao nível dos “Four-A Responses” (<i>affirm behaviour, ask</i>

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p><i>questions, assess immediate safety, act)</i></p> <p>-Ao nível dos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentação do programa aos pais (reuniões com pais); • sensibilização dos pais para a problemática e para o seu envolvimento no processo de aprendizagem dos seus filhos; • contacto dos pais dos alunos envolvidos em situações de agressão; <p><u>Estratégias:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • criação e formação de um grupo reduzido de “líderes” (docentes) que irão assumir as funções de coordenação e supervisão da implementação do programa na escola; • sessões de formação destinadas a docentes / não docentes realizadas a dois níveis: para a totalidade da população adulta, visando a divulgação do programa (objectivos, componentes, faseamento da implementação); para os docentes e elementos da direcção, incidindo sobre o trabalho a realizar com os alunos envolvidos em situações de bullying (desenvolvimento de competências comportamentais e relacionais; aprendizagem cooperativa e dramatização de episódios); • discussão e divulgação de regras, consequências e procedimentos a adoptar para o envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i>; • realização de reuniões (<i>‘Noite dos Pais’</i>) com vista à transmissão de informação aos pais (feita pelos docentes) sobre: o programa e o seu funcionamento; os diversos comportamentos de <i>bullying</i> e suas consequências; a forma como os pais podem auxiliar os seus filhos caso estes sejam alvo de agressões; a política anti-<i>bullying</i> adoptada pela escola. • distribuição de material informativo (desdobráveis, brochuras e uma <i>newsletter</i> anual) com informação fundamental sobre a problemática do <i>bullying</i>; <p>-Ao nível da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leccionação de 11 sessões anti-<i>bullying</i> (de 20 a 30 minutos cada) e de 7 a 10 sessões de leitura / discussão de textos para que os alunos possam, por exemplo: sentir mais empatia para com os pares vítimas de <i>bullying</i>; gerir as suas emoções de forma equilibrada; identificar comportamentos / situações de <i>bullying</i>; reconhecer comportamentos em que possam estar a contribuir para o <i>bullying</i>; adoptar posturas assertivas; assimilar estratégias que ponham termo às agressões; desencorajar posturas passivas por parte dos <i>bystanders</i>; e recorrer ao apoio dos adultos na tentativa de resolver conflitos; • dinamização de sessões de discussão em grupo; • implementação de actividades experimentais / lúdicas / jogos educativos; <p>-Ao nível dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificação dos alunos envolvidos em conflitos de <i>bullying</i>, ora no papel de agressores, ora na situação de vítima; • envolvimento deste grupo de alunos num programa de formação / preparação individualizado (<i>“coaching model”</i>) que incide prioritariamente numa abordagem de resolução de problemas; no caso dos agressores, os jovens são confrontados com uma listagem de comportamentos de <i>bullying</i> (<i>“Bullying Behaviors List”</i>) para que possam identificar e reflectir sobre as suas condutas (os alunos mais velhos preenchem um formulário – <i>“Bullying Report Form”</i>); para os alunos vítimas de agressão, o programa adopta a modalidade de tutoria; procura-se tranquilizar o jovem, transmitindo-se a garantia de que a situação será efectivamente acompanhada
--	---

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p>e solucionada; a abordagem apoia os jovens no sentido de que estes possam reconhecer adultos na escola em quem possam confiar; procede-se à elaboração de um plano para que, no futuro, o aluno não se depare com situações de vulnerabilidade; desenvolvem-se competências de sociabilidade, bem como de adopção de comportamentos assertivos.</p>
<p>Materiais de apoio</p>	<p>-Manuais destinados ao pessoal docente, não docente e às famílias;</p> <p>-Kit de implementação do programa contendo os seguintes materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guia do programa STR (The program guide presents an overview of curricular content, goals, and research foundations as well as a blueprint for developing school-wide policy and procedures.com actividades a implementar em contexto de sala de aula; • Manual 'S to R' ("<i>S to R training manual</i>"); • Dvd / Vídeo; • Actividades para desenvolver em contexto de sala de aula; • Cartaz; <p>-Kit de sala de aula contendo os seguintes materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 11 lições para desenvolvimento de competências dos alunos; <p>-desdobráveis, brochuras e uma <i>newsletter</i> anual;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dvd / Vídeo; • 2 livros; • 3 canções destinadas a faixas etárias específicas; • 6 cartazes;
<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Recolha de informação:</u></p> <p>-aplicação de questionário de auto-preenchimento ('<i>Student Experience Survey: What School Is Like for Me</i>') aos alunos composto por 60 itens (procura avaliar os relatos efectuados por alunos sobre <i>bullying</i>, as suas atitudes perante este tipo de agressão e observações testemunhadas nos recreios / campos de jogos.</p> <p>-aplicação da escala 'Peer-Preferred Social Behavior subscale of the Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment, Elementary Version' (Walker & McConnell, 1995) aos docentes;</p> <p><u>Desenho da pesquisa:</u></p> <p>O projecto foi implementado ao longo de 2 anos; -pré-teste e pós-teste nos grupos e nas escolas de controlo e objecto de intervenção seleccionadas de forma aleatória; 3 medições: início, T1 (6 meses após o início da intervenção), T2 (18 meses após o início da intervenção).</p> <p><u>Participantes:</u></p> <p>-1126 alunos (entre os 8 e os 12 anos) de 6 escolas seleccionadas para o grupo experimental e de controlo;</p> <p>-uma sub-amostragem composta por 544 alunos foi objecto de observação e o comportamento codificado;</p>
<p>Pontos fortes e fracos do programa</p>	<p>-Pontos fortes: produção de efeitos positivos num curto espaço de tempo; interesse manifestado por algumas escolas em relação ao programa; recursos materiais de apoio utilizados;</p> <p>-Pontos fracos (desafios): dificuldades em observar determinados tipos de <i>bullying</i>; número reduzido de escolas objecto de análise; reduzida taxa de consentimento para participar nos estudos;</p>

<p>Avaliação</p>	<p><u>Níveis de agressão / atitudes para com o bullying:</u></p> <p>-Mudanças positivas assinaladas ao nível: dos comportamentos de <i>bullying</i> observados nos espaços exteriores (recreios / campos de jogos) e das competências sociais.</p> <p>-6 meses após o início da implementação do programa, os dados recolhidos apontavam para resultados encorajadores, traduzidos em reduções objectivas do número de ocorrências (cerca de 25%), no que diz respeito à frequência do <i>bullying</i> e aos comportamentos nefastos verificados pelos observadores (<i>bystanders</i>). Foram, igualmente, verificadas reduções ao nível de outros tipos de agressão</p> <p>-Os níveis de <i>bullying</i> verificados nos espaços exteriores aumentaram nas escolas de controlo, o mesmo não tendo sido verificado nas que foram objecto de intervenção.</p> <p>-Esta tendência foi confirmada e consolidada ao fim dos 2 anos de intervenção, sendo realçado que, no caso dos observadores, as atitudes pró-<i>bullying</i> tinham praticamente deixado de existir.</p> <p><u>Níveis de vitimação:</u></p> <p>-Reduções significativas nos níveis de vitimação; o programa alterou expressivamente as reacções produzidas por parte das vítimas, sendo que em vez de respostas desreguladas e agressivas, muitos destes jovens para a reagir de forma assertiva e eficaz.</p> <p>-Os rapazes parecem ter beneficiado mais da implementação do programa do que as raparigas, nomeadamente no que se refere à adopção de comportamentos mais amistosos e à capacidade de reagir, de forma assertiva, às tentativas de agressão perpetuadas pelos <i>bullies</i>. As raparigas, por sua vez, mostraram ser menos receptivas ao <i>bullying</i> e a outros tipos de posturas agressivas, tendo admitido adoptar mais frequentemente formas de agressão indirectas.</p> <p>-Verificou-se que, no caso das turmas com maior quebra nos índices de vitimação e de comportamentos nefastos por parte dos observadores, os docentes tinham dedicado mais tempo à formação / preparação dos alunos envolvidos em episódios de <i>bullying</i>.</p> <p><u>Postura dos adultos perante o bullying:</u></p> <p>-Segundo os alunos, os docentes demonstraram estar mais receptivos aos relatos de agressão. Estes, por sua vez, admitiram estar mais bem preparados para lidar com situações de <i>bullying</i>.</p>
<p>Fontes</p>	<p><i>Website da Committee for Children</i>; Frey et al. (2005b); Frey et al. (2005a); Frey et al. (2010); Hirschstein et al. (2007); Jimerson et al. (2010a); Ttofi et al. (2008); Tutty (2008)</p>

País	Canadá 		
Nome do programa	Toronto Anti-bullying Programme	Ano de criação / implementação	1991
Website			
Autor(es)	Debra Pepler e Wendy Craig		
Tipo de programa	Abordagem sistémica ao nível da escola		
Destinatários	Direção da escola, docentes, não docentes, alunos (do pré-primário ao 6º ano), pais		
Objectivos do programa	<p><u>Objectivo principal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • reestruturar o ambiente da escola existente de modo a criar um clima (cultura) que considere o <i>bullying</i> como um comportamento inapropriado e inaceitável <p><u>Objectivos específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • aumentar os conhecimentos sobre o <i>bullying</i> em todos os sistemas relevantes; • encorajar docentes e pais a envolverem-se na planificação e na implementação do programa; • definição de regras específicas contra comportamentos de <i>bullying</i> 		
Descrição do programa	<p><u>Contexto:</u></p> <p>-Projecto realizado em colaboração com o <i>Toronto Board of Education</i>²³⁷.</p> <p><u>Princípios:</u></p> <p>-Projecto inspirado na intervenção levada a cabo por Dan Olweus na Noruega (<u>adaptado ao sistema educativo canadiano, às normas culturais do país e à diversidade étnica característica do país</u>), baseado na premissa de que a problemática do <i>bullying</i> ultrapassa o aluno enquanto sujeito individual. Envolve, portanto, o grupo de pares, os docentes e os pais dos alunos.</p> <p>-Os diretores e os docentes influenciam igualmente a ocorrência – ou não – de incidentes de <i>bullying</i> no contexto da escola, pois desempenham um papel fundamental na definição das normas de conduta e na protecção / no apoio a prestar aos alunos com maiores fragilidades.</p> <p>-<u>Papel importante a desempenhar por todos os adultos</u> que fazem parte das vidas dos alunos (na escola e na família) – devem evidenciar preocupação pelo bem-estar das crianças e dos jovens; devem, por outro lado, servir de exemplos / modelos para as crianças.</p>		

²³⁷ Actualmente *Toronto District School Board* (<http://www.tdsb.on.ca/>)

<p>Descrição do programa</p>	<p>-Os alunos exercem igualmente um papel preponderante na prevenção (e no combate) do <i>bullying</i> – fazem parte da solução – devem também servir de exemplos positivos para os seus pares.</p> <p><u>Níveis de actuação:</u></p> <p>-Foram introduzidos três elementos / componentes fundamentais no programa: formação do corpo docente; aplicação de códigos de conduta; e supervisão dos espaços exteriores.</p> <p>O programa desenvolveu-se a cinco níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao nível da escola; • ao nível dos docentes; • ao nível da sala de aula; • ao nível dos alunos (agressores e vítimas); e • ao nível dos pais. <p><u>Faseamento da intervenção:</u></p> <p>-O programa desenvolve-se em três etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pré-intervenção – avaliação da natureza e dos níveis de <i>bullying</i> no interior das escolas; sensibilização e consciencialização da comunidade escolar para o problema do <i>bullying</i> e das suas consequências; • intervenção – implementação efectiva / monitorização regular do projecto / programa • pós-intervenção – monitorização e avaliação do projecto / programa
<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p><u>Métodos:</u></p> <p>-Ao nível da escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento de códigos de conduta – <u>elemento nuclear do programa</u> (diferentes dos desenvolvidos na Noruega, na medida em que foram promovidos e propostos direitos numa perspectiva positiva em detrimento da imposição de regras com carácter negativa) – explicitação de comportamentos não permitidos; consequências para os não cumpridores; direitos e responsabilidades dos alunos e dos adultos; • sensibilização e motivação das direcções da escola e dos docentes para a necessidade de intervenção; • selecção de representante da escola (<i>team leader</i>) e criação de comité para liderar o processo de implementação do programa; • divulgação e discussão de informação sobre o <i>bullying</i> e suas consequências; • reorganização e reequipamento dos recreios; • aumento da qualidade da supervisão / vigilância nos espaços exteriores (recreios e campos de jogos) e nos corredores da escola - <u>elemento nuclear do programa</u>; • promoção de interações positivas entre alunos nos espaços exteriores (recreios); • registo e monitorização de incidentes verificados e de medidas implementadas; <p>-Ao nível dos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • transmissão de informação sobre a problemática do <i>bullying</i>; • sessões de formação destinadas a docentes para lidarem mais eficazmente com comportamentos de <i>bullying</i> dentro do espaço da sala de aula - <u>elemento nuclear do programa</u>; <p>-Ao nível da sala de aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • discussão e elaboração de regras / códigos de conduta relacionados com comportamentos de <i>bullying</i>; • mudança das atitudes e dos comportamentos dos alunos em relação ao <i>bullying</i>;

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento de competências nas crianças e jovens para ouvirem os seus pares de modo respeitoso, tolerante e cooperativo; • promoção de relações saudáveis entre alunos; • desenvolvimento de competências nas crianças e jovens para gerirem conflitos que ocorram nos recreios e nos campos de jogos; • oportunidade para que os alunos discutam questões respeitantes aos seus relacionamentos com os seus pares <p>-Ao nível dos alunos (agressores e vítimas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • transmissão aos agressores a não aceitação dos seus comportamentos e reiteração de castigos a aplicar; • informação dos pais dos alunos agressores acerca dos seus comportamentos e solicitação do seu apoio na resolução dessas condutas; • encorajamento das vítimas para falarem sobre as agressões de que foram vítimas e manifestação da intenção da escola em acompanhar de perto os seus casos; • contacto com os pais dos alunos vitimados no sentido de solicitar o seu apoio na denúncia de situações de agressão e solicitação do seu apoio aos seus educandos; • envolvimento de técnicos sociais no apoio aos alunos <p>-Ao nível dos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sensibilização para os comportamentos de <i>bullying</i> e para as suas consequências; • informação regular sobre o processo de implementação do programa; • encorajamento dos pais para que dialoguem com os seus filhos acerca do <i>bullying</i> e para que estejam atentos a possíveis sinais de vitimação. <p><u>Estratégias:</u></p> <p>-Ao nível de escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reuniões entre direcções das escola e docentes; • reuniões entre docentes; • aplicação de questionários para avaliação / monitorização do processo de implementação do programa; • apetrechamento dos espaços exteriores com novo equipamento; • realização de um dia dedicado à temática ('<i>School Conference Day</i>'). <p>-Ao nível dos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reuniões entre docentes; <p>-Ao nível da sala de aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de assembleias de turma, de trabalhos de grupo; • leitura de histórias, textos literários; • produção de textos; • realização de actividades de dramatização, simulação de episódios (<i>role-plays</i>). <p>-Ao nível dos alunos (agressores e vítimas):</p> <ul style="list-style-type: none"> • conversas individuais com alunos agressores e vítimas; • registo escrito de episódios de <i>bullying</i>.
--	---

<p>Principais métodos e estratégias</p>	<p>-Estratégias adoptadas ao nível dos pais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • realização de reuniões com / de pais ('<i>information nights</i>'); • distribuição de boletins informativos (<i>newsletters</i>); • conversas individuais com pais de alunos agressores ou vitimados.
<p>Materiais de apoio</p>	<p>-Livros e histórias sobre <i>bullying</i></p> <p>-Boletins informativos (distribuídos aos pais)</p> <p>-Equipamento destinado aos espaços exteriores</p>
<p>Métodos de avaliação</p>	<p><u>Recolha de informação:</u></p> <p>-avaliação holística efectuada nos quatro níveis objecto de intervenção (nomeadamente docentes, alunos e pais), recorrendo a metodologias diversificadas (questionários e observações naturalistas);</p> <p>-aplicação de um questionário anónimo (antes da intervenção e 18 meses após o seu início) aos alunos (versão ligeiramente adaptada do questionário utilizado no estudo de Bergen) – <i>Toronto Bullying Survey</i> – da autoria de Pepler, Ziegler & Charach.</p> <p>-os docentes responderam igualmente a um questionário acerca do seu trabalho com os alunos ao nível da sala de aula.</p> <p>-foram também realizadas entrevistas com os responsáveis pelas <u>equipas coordenadoras do programa</u> de 4 estabelecimentos de ensino.</p> <p><u>Desenho da pesquisa:</u></p> <p>-O projecto foi implementado ao longo de 3 anos (entre o Outono de 1992 e 1995); estudo comparativo antes e depois da intervenção; a escola A iniciou o programa no Outono de 1992, a escola B no mesmo período de 1993 e a escola C (escola de controle) em 1994;</p> <p><u>Participantes:</u></p> <p>-898 alunos de 3 escolas (entre os 5 e os 11 anos);</p> <p>-2 turmas de cada ano (1º ao 6º ano), ou seja, 12 turmas de cada escola foram seleccionadas aleatoriamente para participar;</p> <p>-1º ano do programa – participaram 319 alunos da escola A e 300 da escola B;</p> <p>-2º ano do programa – participaram 325, 240 e 303 alunos das escolas A, B e C;</p> <p>-3º ano do programa – participaram 306, 163 e 289 alunos das escolas A, B e C.</p> <p>-Foi aplicado o questionário anteriormente à implementação da intervenção; dezoito meses depois, e recorrendo novamente ao mesmo instrumento, foram recolhidos os seguintes dados:</p>
<p>Pontes fortes e fracos do programa</p>	<p>-Pontos fortes: flexibilidade e adaptabilidade do programa (cada escola aplica o programa tendo em conta as suas características e as suas necessidades); observações naturalistas efectuadas (no espaço da sala de aula e do recreio); metodologias diversificadas (questionários e observações naturalistas) utilizadas para proceder à avaliação do programa;</p> <p>-Pontos fracos (desafios): escolas de controlo (apresentam características diferentes no que diz respeito às direcções, ao corpo docente e discente, à sua cultura); a forma como decorreu a implementação (e os seus resultados) dependeu do empenho manifestado pelos diretores das escolas;</p>
<p>Avaliação</p>	<p><u>Apreciação global:</u></p> <p>-the implementation of the intervention varied significantly across schools, largely dependent on the leadership of the schools principals</p>

<p>Avaliação</p>	<p><u>Postura dos adultos perante o bullying:</u></p> <p>-apurou-se que houve <u>um aumento na percentagem de docentes que procuraram pôr fim a situações de bullying</u> (47 para 55%); os professores <u>falaram com maior frequência</u> com os agressores sobre o seu comportamento (42-50%), o mesmo sucedendo em relação aos alunos vitimados (47-53%).</p> <p>-os alunos afirmaram que os seus professores <u>tinham passado a intervir de forma mais activa</u>, dialogando mais frequentemente com agressores e vítimas. Cerca de 50% dos alunos agressores afirmou que os professores tinham falado com eles acerca do seu comportamento, o mesmo acontecendo com as vítimas. Registou-se <u>um pequeno aumento</u> no número de alunos vitimados que tinham obtido apoio por parte dos seus docentes;</p> <p>-os autores do estudo salientam, no entanto, as dificuldades que os docentes sentiram em distinguir situações de brincadeira ('<i>rough and tumble play</i>') e de <i>bullying</i>. Realçam, ainda, a dificuldade que alguns professores evidenciaram em pôr efectivamente em prática junto dos seus alunos a necessidade de fomentar um clima construtivo de discussão participativa.</p> <p>-uma percentagem de docentes considerou que os alunos vitimados apresentavam uma postura irritante e pouco social, facto que potenciava atitudes agressivas por parte dos pares. Os investigadores alertam, portanto, para as dificuldades que alguns professores apresentam na implementação de práticas eficazes para reduzir os casos de <i>bullying</i>.</p> <p><u>Níveis de agressão/vitimação:</u></p> <p>-os indicadores respeitantes à redução dos episódios de <i>bullying</i> não foram conclusivos. Primeiramente, assistiu-se <u>uma redução</u> no número de jovens agredidos nos cinco dias anteriores à aplicação do questionário (18%); no que diz respeito aos que foram objecto de agressão mais do que uma ou duas vezes ao longo do período lectivo, verificou-se <u>um aumento</u> de casos (20%). Igual tendência foi constatada no universo de alunos que agrediu os colegas pelo menos uma vez nos últimos cinco dias (24%) e uma ou duas vezes por semana durante o período lectivo (22%).</p> <p><u>Intervenção dos bystanders:</u></p> <p>-questionados se tentavam parar o <i>bullying</i> se assistissem à agressão de colegas, a percentagem de alunos <u>diminuiu</u> relativamente à fase que antecedeu a implementação do projecto (33-30%), o mesmo sucedendo com a indicação de que outros colegas teriam a mesma atitude (48-45%). No que diz respeito ao desconforto sentido por assistirem a <i>bullying</i>, verificou-se igualmente uma ligeira redução (81-80%). Em sentido contrário, face à pergunta "achas que poderias juntar-te ao agressor?", apurou-se uma redução de 18 para 15%.</p> <p><u>Relato dos incidentes de bullying aos pais:</u></p> <p>-<u>não foram registadas alterações</u> nas percentagens de pais que falaram com os seus filhos (agressores) – 42%; no que toca aos progenitores de alunos vitimados, registou-se um decréscimo de 62 para 59%.</p> <p>-Os investigadores salientaram a dificuldade sentida em detectar a ocorrência de uma efectiva mudança nos comportamentos dentro das escolas, apontando, para esse efeito, a inconsistência de alguns resultados.</p>
<p>Fontes</p>	<p>Holt <i>et al.</i> (2004); Pepler <i>et al.</i> (2004a; 1993, 1994); Rigby (2002); Smith <i>et al.</i> (2005); Stevens <i>et al.</i> (2001) Ttofi <i>et al.</i> (2008)</p>



Projecto-piloto de Prevenção do Bullying

Ano lectivo de 2010/2011

Nome do professor: _____

Disciplina(s) que lecciona: _____

Ano: _____ Turma: _____

Actividades desenvolvidas / a desenvolver	Objectivos	Calendarização (mês / semana)
1º Período		
2º Período		

2010

Bullying - A violência entre pares
Manual de Apoio



José Ilídio Alves de Sá



Convite

Sessão de Formação destinada a pais / encarregados de educação sobre
“Segurança na Internet”

Exmo(a). Sr(a) Encarregado(a) de Educação,

Venho, por este meio, convidar V.ª Ex.ª para estar presente numa sessão de formação destinada a pais e encarregados de educação sobre a temática da “**Segurança na Internet**” que se irá realizar na próxima quarta-feira, dia 16 de Fevereiro, pelas 18h30 na Biblioteca da Escola.

Esta atividade será dinamizada por [REDACTED] e [REDACTED] (da Biblioteca Municipal de [REDACTED]) e integra-se no âmbito do Projeto *Internet Segura* (da Microsoft, da FCCN e do Ministério da Educação), do Plano Anual de Atividades da Biblioteca da escola e do Projeto-piloto de Prevenção do *bullying* em que estão diretamente envolvidos os alunos, pais e docentes das turmas do 7.º/3.ª e 10.º/6.ª.

Dada a importância da temática, contamos com a sua participação.

O coordenador do projeto-piloto

(José Ilídio Alves de Sá)

✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂
(destacar e devolver ao Diretor de Turma)

_____ (nome do encarregado de educação), encarregado(a) de
educação do(a) aluno(a) _____ da turma ____ do ____ .º ano declaro que
tomei conhecimento da realização da sessão de formação sobre “**Segurança na Internet**” que se irá realizar
na próxima quarta-feira, dia 16 de Fevereiro, pelas 18h30 na Biblioteca da Escola.

Tenciono estar presente – N.º de pessoas: _____

Não tenciono estar presente

O Encarregado de Educação: _____

ConviteSessão de Formação destinada a pais / encarregados de educação sobre
“Segurança na Internet”

Exmo(a). Sr(a) Encarregado(a) de Educação,

Venho, por este meio, informar V.^a Ex.^a que, em virtude das condições climatéricas adversas verificadas no dia 16 de Fevereiro, a sessão de formação destinada a pais e encarregados de educação sobre a temática da **“Segurança na Internet”** foi adiada para a **próxima quarta-feira, dia 23 de Fevereiro, pelas 18h30 na Biblioteca da Escola.**

Relembro V.^a Ex.^a que esta atividade será dinamizada por [REDACTED] e [REDACTED] [REDACTED] (da Biblioteca Municipal de [REDACTED]) e integra-se no âmbito do Projeto *Internet Segura* (da Microsoft, da FCCN e do Ministério da Educação), do Plano Anual de Atividades da Biblioteca da escola e do Projeto-piloto de Prevenção do *bullying* em que estão diretamente envolvidos os alunos, pais e docentes das turmas do 7.º/3.^a e 10.º/6.^a.

Dada a importância da temática, contamos com a sua participação.

O coordenador do projeto-piloto

(José Ilídio Alves de Sá)

✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂-----✂
(destacar e devolver ao Diretor de Turma)

_____ (nome do encarregado de educação), encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____ da turma ____ do ____ .º ano declaro que tomei conhecimento da realização da sessão de formação sobre **“Segurança na Internet”** que se irá realizar na próxima quarta-feira, dia 23 de Fevereiro, pelas 18h30 na Biblioteca da Escola.

Tenciono estar presente – N.º de pessoas: _____

Não tenciono estar presente

O Encarregado de Educação: _____



Certificado de participação

Certifica-se que _____, participou na acção de formação/ sensibilização realizada no Dia Europeu da Internet Segura 2011, numa iniciativa do projecto Internet Segura e promovida pelo(a) _____.

O formador



Co-financiado pela União Europeia
Safer Internet plus



Microsoft
O seu potencial. A nossa paixão.



Avaliação da Sessão de (in)formação sobre “Bullying na Escola”, dinamizada pelo Dr. D. A. com os alunos do 7.º ano (na aula de Formação Cívica) no dia 11 de março de 2011

A. Avaliação feita pela docente

1. No planeamento desta actividade foram

Estabelecidos e discutidos com os alunos os principais objectivos	Sim
Dadas orientações aos alunos de forma a melhorar a sua participação	Sim
Discutidas e estabelecidas as regras de comportamento a respeitar durante a actividade	Sim

2. Avaliação Global da Actividade – numa escala de 1 (Insuficiente) a 4 (Muito Bom)

Os objectivos propostos foram atingidos	4
A actividade decorreu num ambiente de respeito e civismo	3
A gestão do tempo foi adequada	4
Contribuiu para articular/consolidar alguns dos conteúdos da(s) disciplina(s)	4
Média	3,75

3. Pontos fortes / fracos da actividade

Pontos fortes da actividade
-A forma como a temática foi abordada -O enfoque atribuído ao papel a desempenhar pelos “observadores” -O “despertar” em alguns alunos a vontade de “falar” / “denunciar”
Pontos fracos da actividade
-Não foram assinalados pontos fracos

B. Resultados obtidos na avaliação feita pelos alunos

1. Avaliação Global da Actividade

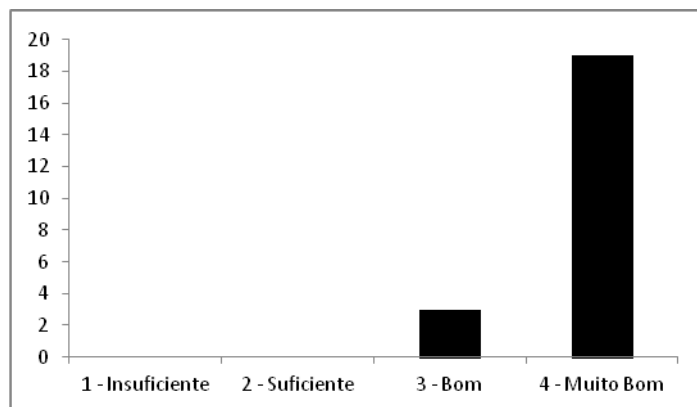


Gráfico n.º 1 - Pontualidade dos participantes – Valor médio: 3,63

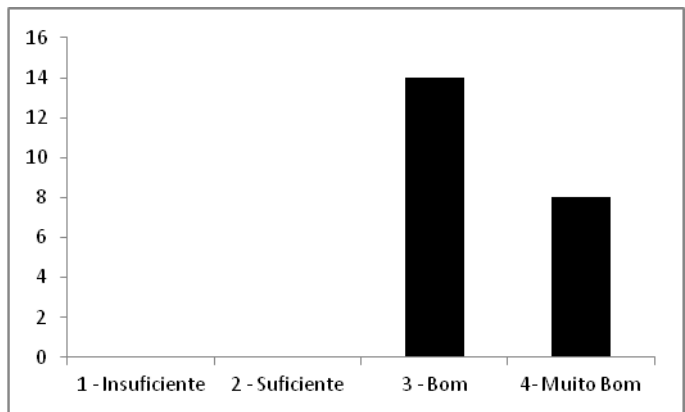


Gráfico n.º 2 - Comportamento dos participantes - Valor médio: 3,36

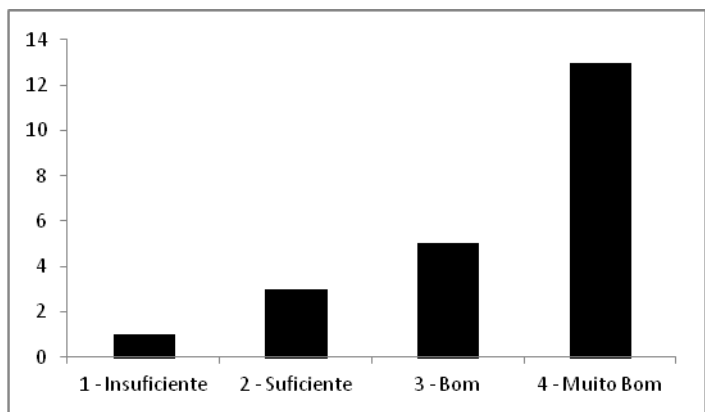


Gráfico n.º 3 - Interesse do tema - Valor médio: 3,36

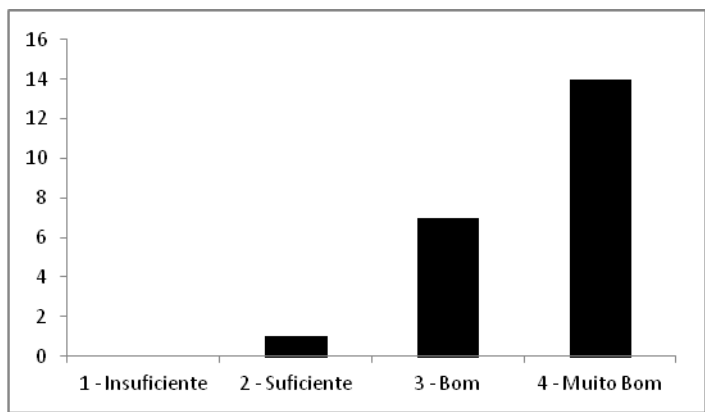


Gráfico n.º 4 - Clareza da linguagem utilizada - Valor médio: 3,59

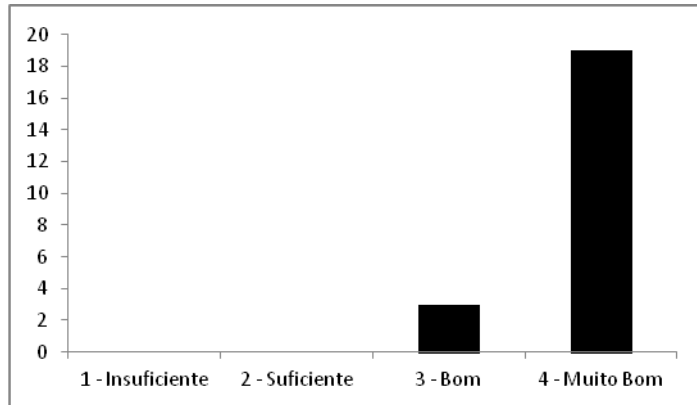


Gráfico n.º 5 - Qualidade dos materiais utilizados - Valor médio: 3,59

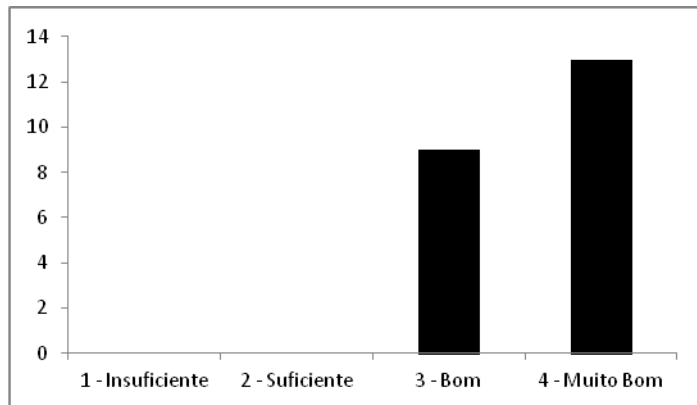


Gráfico n.º 6 - Gestão do tempo - Valor médio: 3,59

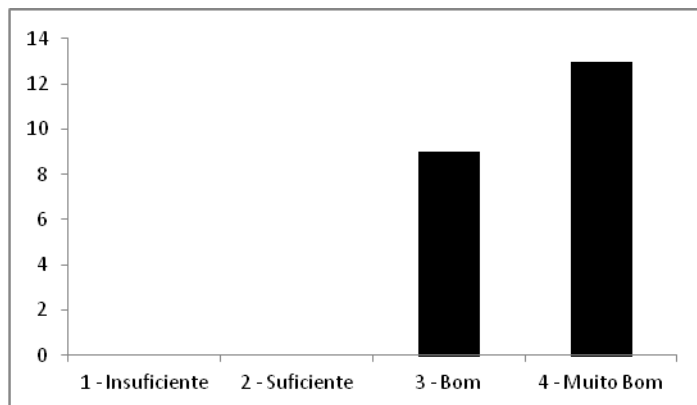


Gráfico n.º 7 - Espaço para debate e discussão - Valor médio: 3,59

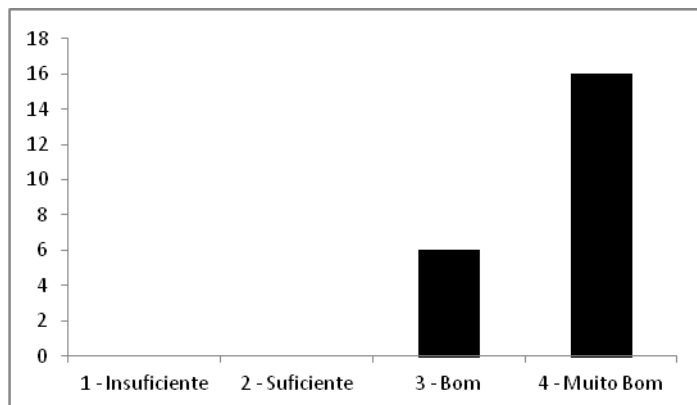


Gráfico n.º 8 - Articulação dos assuntos tratados com os conteúdos leccionados nas aulas - Valor médio: 3,72

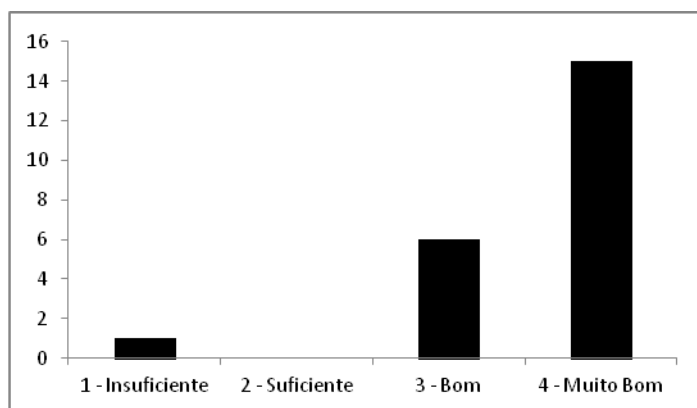


Gráfico n.º 9 - Correspondeu às minhas expectativas - Valor médio: 3,59

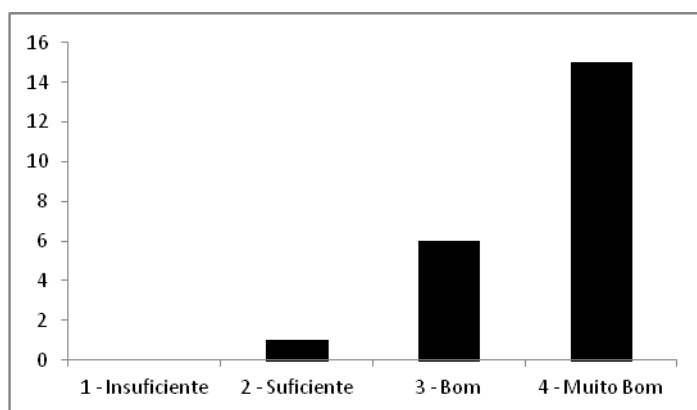


Gráfico n.º 10 - Contribuiu para a minha formação como cidadão - Valor médio: 3,63

Avaliação da Sessão de (in)formação sobre “*Bullying na Escola*”, dinamizada pelo Dr. D. A. com os alunos do 10.º ano no dia 23 de março de 2011

-Classifica a atividade relativamente a...

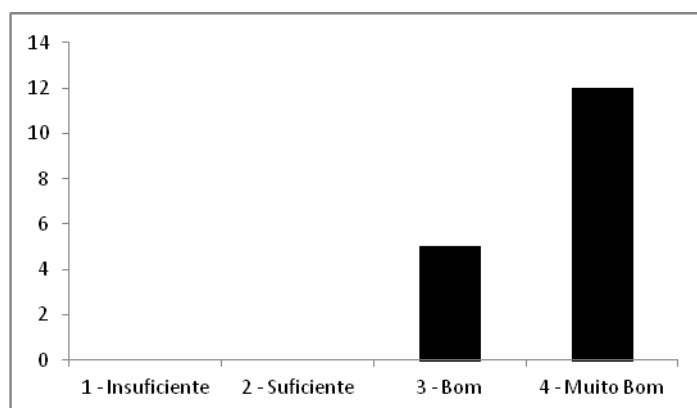


Gráfico n.º 1 - Pontualidade dos participantes – Valor médio: 3,71

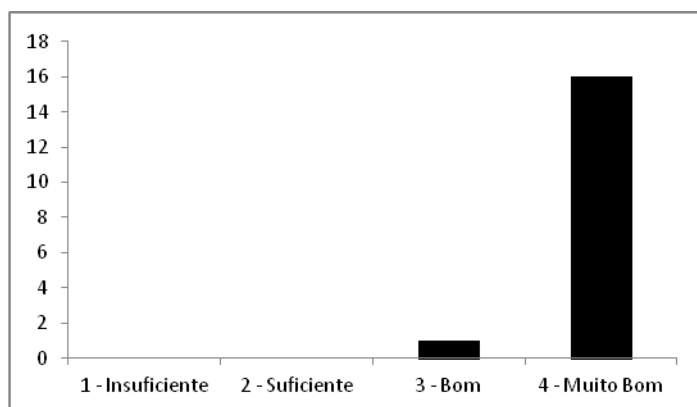


Gráfico n.º 2 - Comportamento dos participantes - Valor médio: 3,94

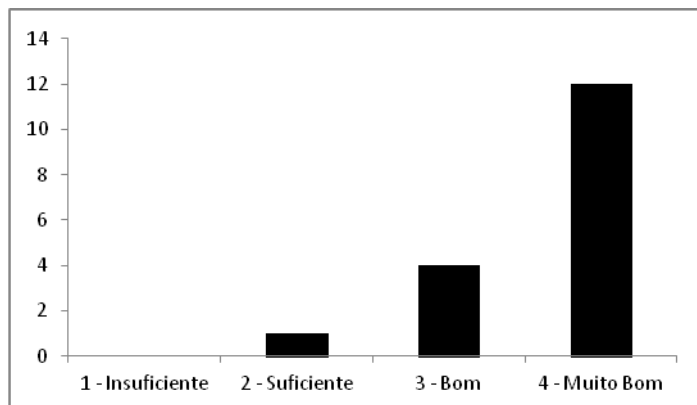


Gráfico n.º 3 - Interesse do tema - Valor médio: 3,65

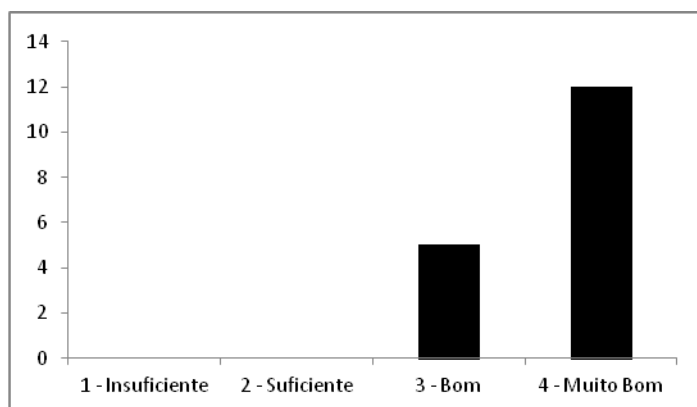


Gráfico n.º 4 - Clareza da linguagem utilizada - Valor médio: 3,71

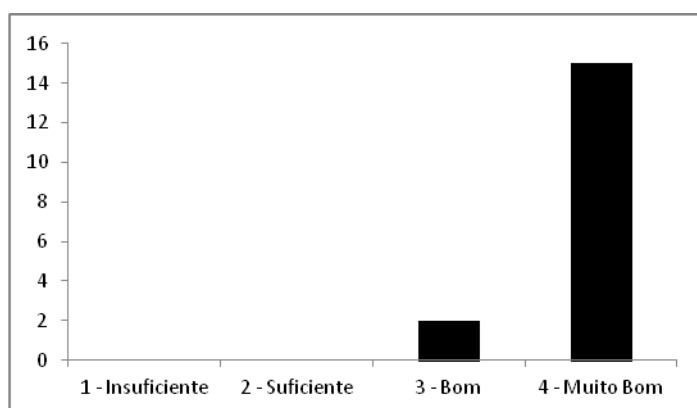


Gráfico n.º 5 - Qualidade dos materiais utilizados - Valor médio: 3,88

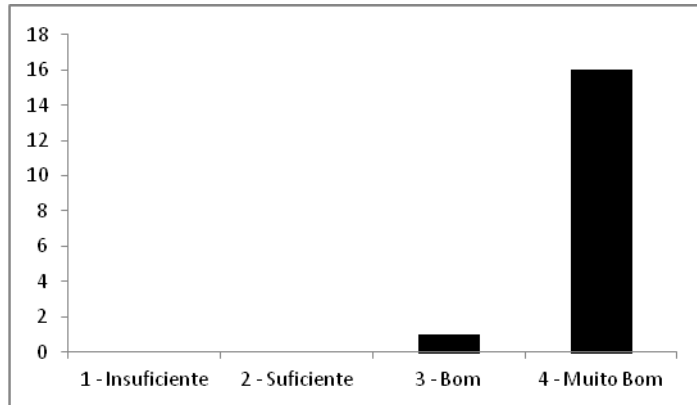


Gráfico n.º 6 - Gestão do tempo - Valor médio: 3,94

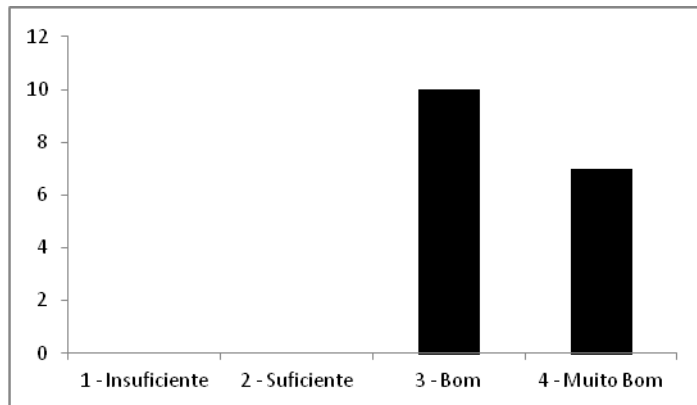


Gráfico n.º 7 - Espaço para debate e discussão - Valor médio: 3,41

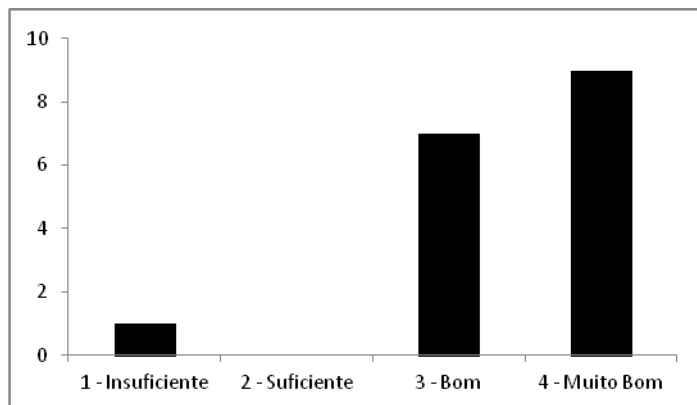


Gráfico n.º 8 - Articulação dos assuntos tratados com os conteúdos leccionados nas aulas - Valor médio: 3,41

-Na globalidade, a atividade...

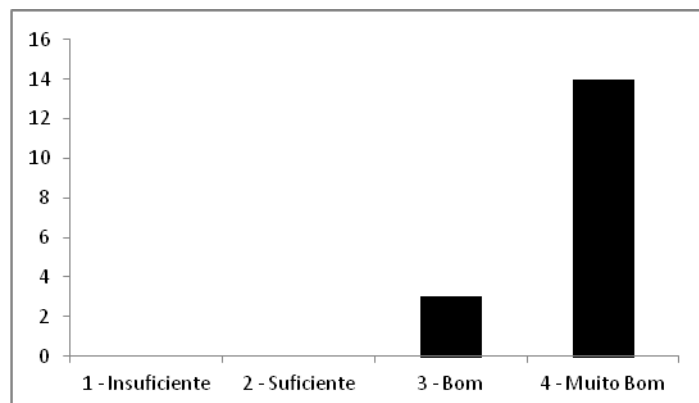


Gráfico n.º 9 - Correspondeu às minhas expectativas - Valor médio: 3,82

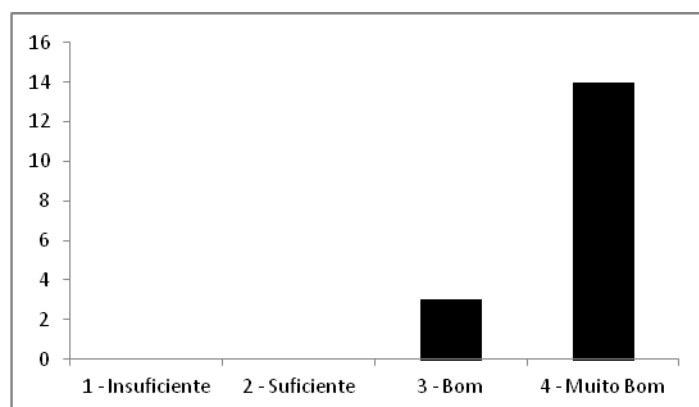


Gráfico n.º 10 - Contribuiu para a minha formação como cidadão - Valor médio: 3,82

-Pontos fortes / fracos da atividade

Pontos fortes da actividade


- O material de suporte utilizado (imagens, vídeos e músicas)
- Pertinência do tema
- Atividade muito divertida e lúdica
- A forma como a atividade foi apresentada
- A gestão do tempo
- Aquisição de informação como cidadã
- O espaço de debate
- Interatividade entre o formador e os alunos

Pontos fracos da actividade

- A aula escolhida



**C
O
N
V
I
T
E**



Projecto-piloto de Prevenção e de Intervenção do *Bullying*

De acordo com o combinado no passado dia 2 de Fevereiro, serve o presente convite para lembrar que haverá uma sessão de trabalho no próximo dia 16 de Março (quarta-feira), pelas 15h00 na sala 12 do Bloco A1, subordinada ao tema “O *bullying* na Escola - um olhar da Polícia de Segurança Pública” e que irá ser dinamizada por elementos daquela instituição.

O Coordenador do Projecto

José Ilídio Alves de Sá

Avaliação da Sessão de (in)formação sobre “O *Bullying* na Escola – um olhar da Polícia de Segurança Pública”, dinamizada por agentes da PSP com docentes no dia 16 de março de 2011

-Classifique a atividade relativamente a...

Gráfico n.º 1 Interesse do tema



Gráfico n.º 2 Clareza da linguagem utilizada

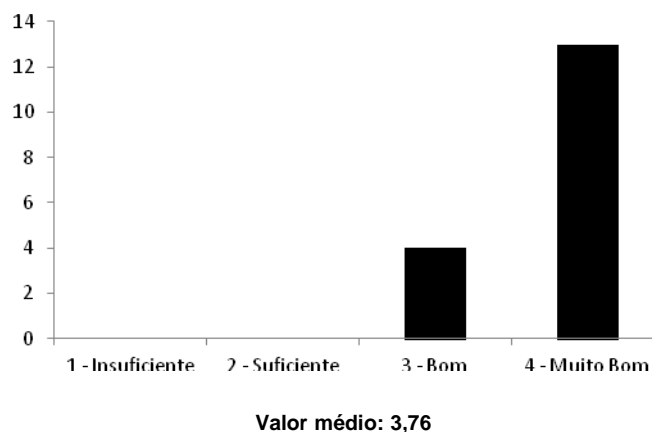


Gráfico n.º 3 Qualidade dos materiais utilizados

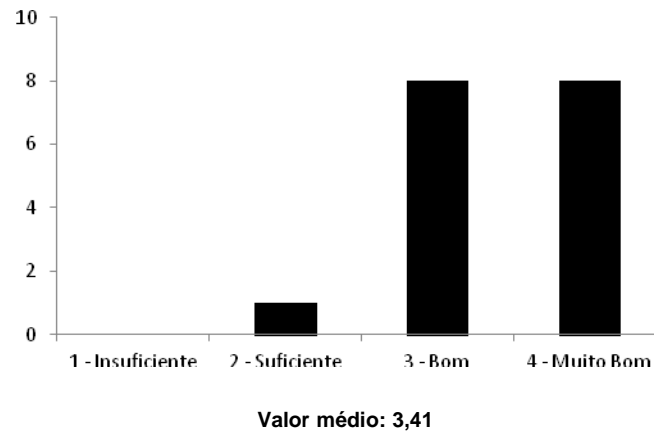


Gráfico n.º 4 Gestão do tempo

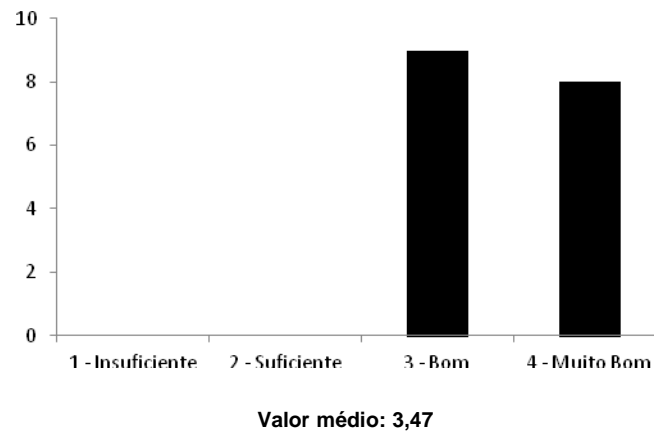
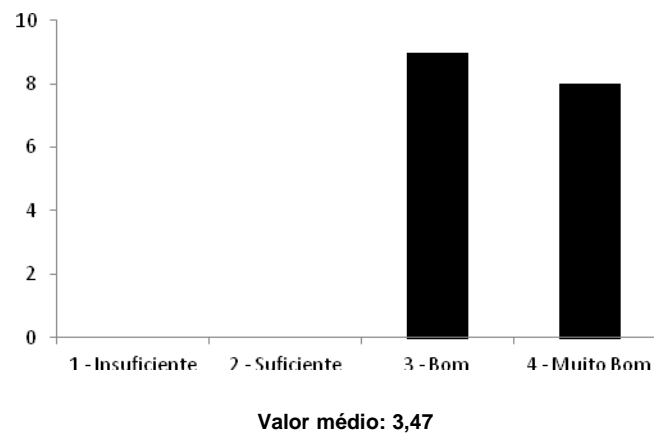


Gráfico n.º 5 Espaço para debate e discussão



-Na globalidade, a atividade...

Gráfico n.º 6

Correspondeu às minhas expetativas

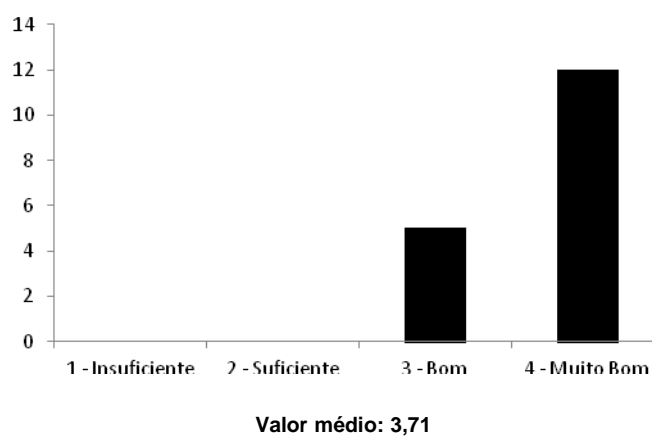
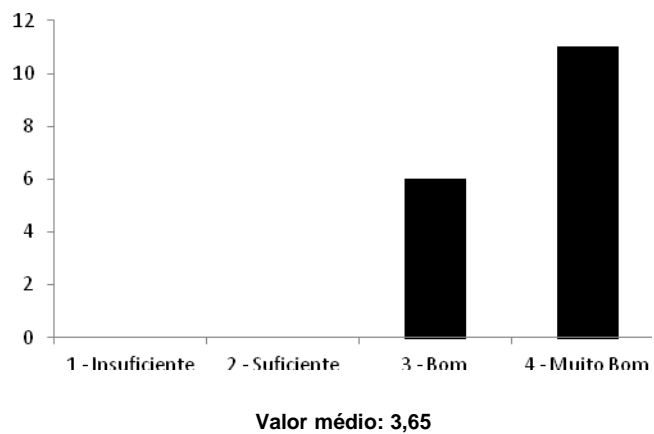


Gráfico n.º 7

Contribuiu para a minha formação



-Pontos fortes / fracos da atividade

Pontos fortes da atividade

- Pertinência e atualidade do tema (sobretudo na sua vertente eletrónica)
- Interesse / motivação de todos os intervenientes
- Sensibilização para o *bullying*
- Capacidade de comunicação dos agentes (abertura, à-vontade, simpatia, entusiasmo evidenciado)
- Apresentação muito esclarecedora e objetiva
- Pertinência dos alertas efetuados e dos exemplos apresentados
- Estratégias de atuação e de vigilância propostas (em relação ao uso das redes sociais)
- Espaço de debate (sem pressão da falta de tempo)
- Exposição de experiências vivenciadas
- Exemplos reais apresentados
- Organização dos materiais e passagem da mensagem
- Articulação entre a escola e a instituição PSP

Pontos fracos da atividade

- Fracá discussão sobre quais as medidas a tomar pelo professor para atuar (sobretudo com o agressor)
- Fracá divulgação das formas de atuação da PSP em relação às práticas de *bullying*
- Pouco tempo para o desenrolar da ação
- Alguns pontos poderiam ter sido mais desenvolvidos (*cyberbullying*)
- A atividade deveria ter sido alargada a mais professores
- Apresentação em *powerpoint*
- Momento do ano letivo em que se realizou a ação

[Redacted]

Certificado

Certifica-se que [Redacted] frequentou, no âmbito do Projecto-piloto implementado na escola, uma Acção de Formação subordinada ao tema "*O bullying na Escola – um olhar da Polícia de Segurança Pública*", dinamizada pelos agentes [Redacted], [Redacted] e [Redacted] no dia 16 de Março de 2011, entre as 15h00 e as 17h00.

Escola [Redacted], 16 de Março de 2011

O Director

[Redacted]

Palestra

"As relações interpessoais dos jovens no mundo virtual"

- Abraçando oportunidades,
prevenindo riscos...

25 de Março

21h00

Auditório da Escola

Palestrantes

[Redacted] (Centro Social de [Redacted])

[Redacted] (Social Media Marketer)

Organização:

Associação de Pais da Escola [Redacted]

Actividade integrada no projecto-piloto de prevenção do *bullying*



Sessão de Formação

“Gestão comportamental na escola: Intervenção baseada na evidência”

24 de Maio de 2011 - 17h30

Auditório da Escola

Formadores

Professor Doutor Carlos Fernandes da Silva
(Psicólogo e Professor Catedrático na
Universidade de Aveiro)

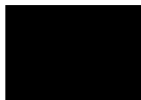
Dra. Beatriz Oliveira
Dra. Joana Pinto
Mestrandas em Psicologia Forense na
Universidade de Aveiro

Destinatários

**Professores, directores de turma, assistentes
operacionais, pais e encarregados de educação**

Actividade integrada no projecto-piloto de prevenção do bullying

CONVITE



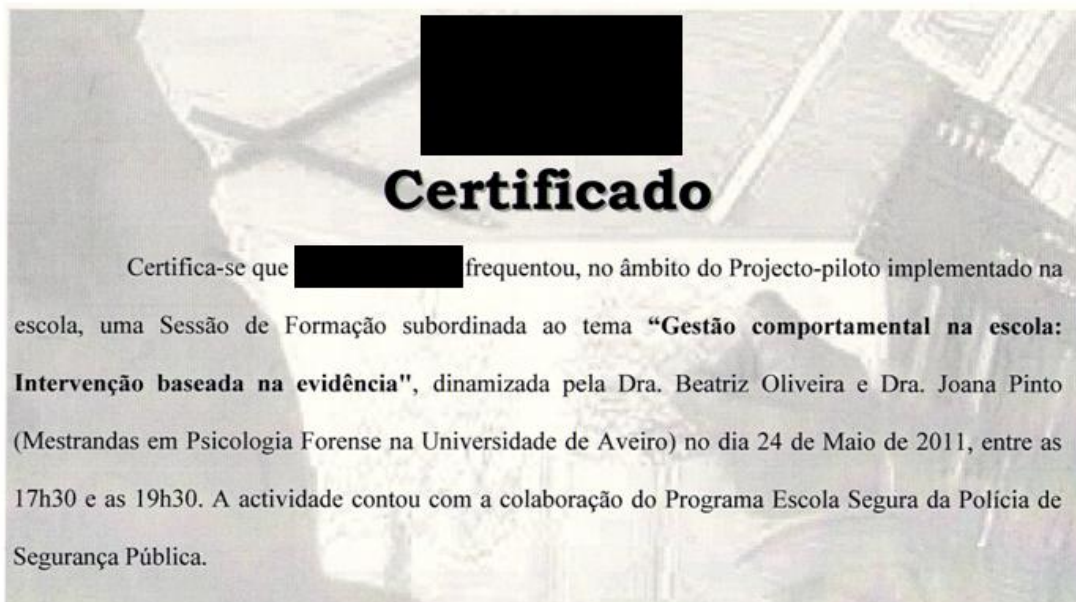
Projecto-piloto de Prevenção e de Intervenção do *Bullying*

Convida-se V.ª Ex.ª. para uma sessão de formação / trabalho no próximo dia 24 de Maio (terça-feira), pelas 17h30 no Auditório da Escola, subordinada ao tema “*Gestão comportamental na escola: intervenção baseada na evidência*” e que irá ser dinamizada por psicólogos da Universidade de Aveiro.

O Coordenador do Projecto

José Ilídio Alves de Sá













Não gozes com



os outros!

Já viste o que as pessoas sofrem



quando tu as magoas?

Ninguém tem culpa de ter uma determinada cor de pele, nem de ter



diferentes costumes, aceita isso, pois todos temos direito de viver!

Não fales daquilo que



não sabes!

Vamos tentar parar o *Bullying*!



Quem está connosco?

Frases sobre o Bullying

- ✓ Diga não ao Bullying, a última palavra é sua!
- ✓ STOP ao Bullying!
- ✓ Falar é a única forma de te defenderes!
- ✓ Não ignores o Bullying o próximo podes ser tu.
- ✓ É apenas um gesto uma simples palavra, não chega tens de dizer mais. " Defender-me" é a palavra chave.
- ✓ Só tu podes acabar com o Bullying.
- ✓ O melhor que tu podes fazer é denunciar.

Bullying -Violência entre pares

Se tu bates nos pequenos.

Cuidado!

Eles crescerão.



Bullying as marcas ficam!

hoje eu ,tu amanhã!



Vamos completar o puzzle!

Vamos derrotar o Bullying!

Vamos fazê-lo juntos!

Let's Complete The Puzzle



Não estás sozinho!

Diga não ao Bullying!

Todos juntos vamos dizer não ao Bullying



Turma 7º3

O Bullying

É um sentimento que não desaparece

Com o vento

Fica no coração.

O Bullying é inconsciente

Uma brincadeira adolescente

A todos tem de preocupar

Baixa o rendimento escolar

Isto tem de mudar

Os agressores têm de aprender

As vitimas ajudar

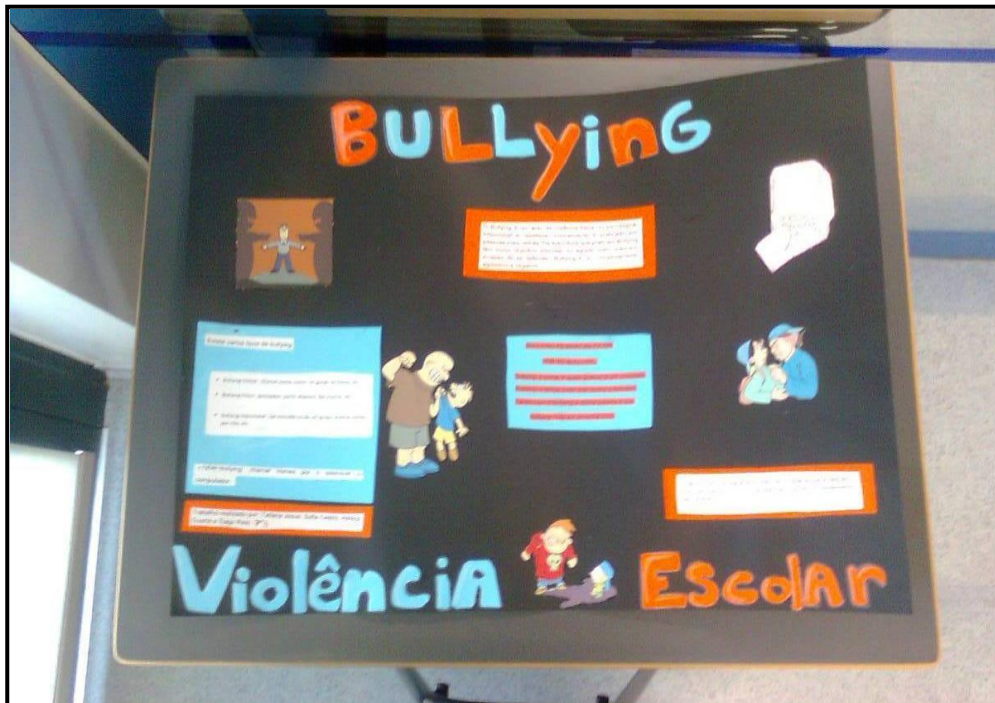
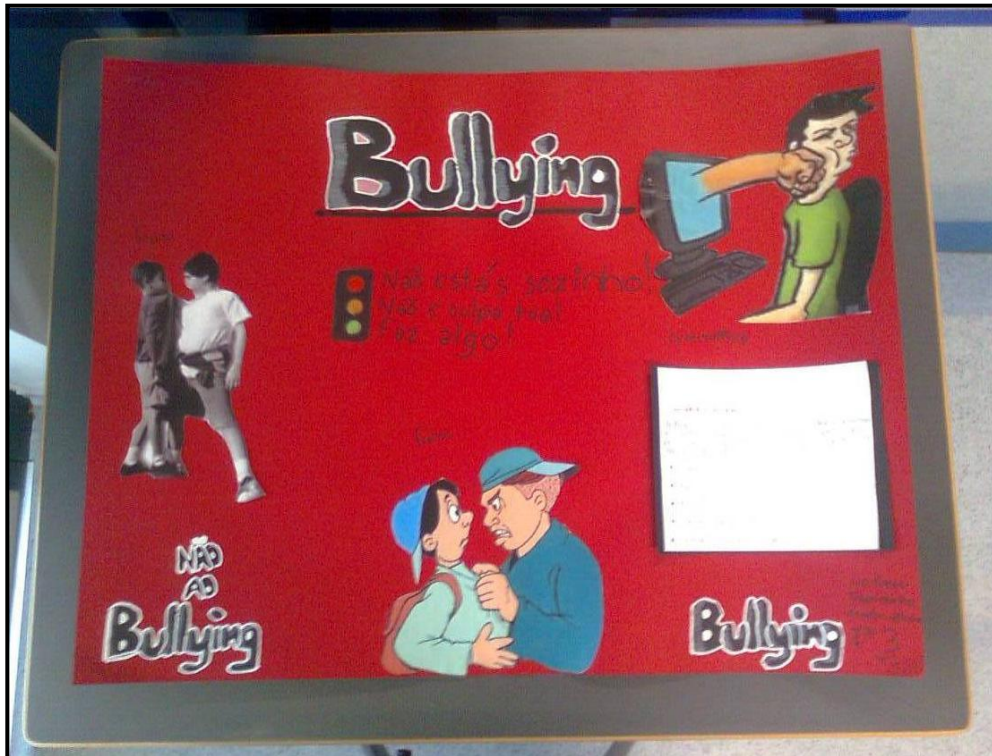
Para deixarem de sofrer

Para garantir

Um futuro menos duro

O mundo, não vai mudar

Mas temos de tentar



BULLYING



O Bullying tem como objetivo intimidar ou agredir física ou verbalmente quem se encontra na situação de vítima.

Tipos de Bullying:

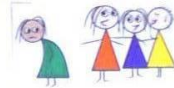
- Direto: O agressor faz o bullying diretamente.
- Indireto: O agressor faz o bullying através de terceiros.
- Ciberbullying: O agressor faz o bullying através de meios eletrônicos.



O bullying pode acontecer a qualquer momento e em qualquer lugar. É importante que todos estejam preparados para lidar com essa situação.

Se você é vítima de bullying, não fique em silêncio. Denuncie!

Stop
Bullying!



TODOS DIFERENTES,
TODOS IGUAIS

Se és vítima não
fiques em silêncio
Denúncia!

Escola [REDACTED]

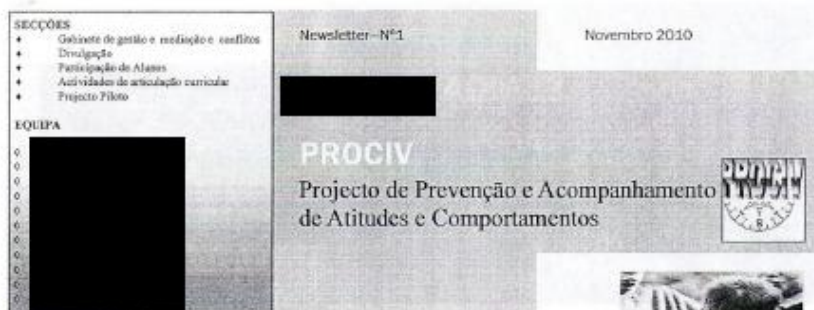
10 de Novembro de 2010



- Parlamento dos Jovens - “Violência em Meio Escolar”

José Ilídio Alves de Sá





Diário de Bordo

Na secção de Actividades de Articulação Curricular, está disponível uma compilação muito interessante de materiais didácticos, que podem ser utilizados quer no âmbito do projecto, quer em contexto de sala de aula. A secção continua a pesquisar e recolher materiais para enriquecer o espólio. A participação dos alunos, consubstanciou-se para já, na já rotineira reunião de delegados de que daremos notícias detalhadas mais á frente. O GGMC, realizou até ao momento cerca de 42 entrevistas com alunos, estando 5 casos a aguardar momento oportuno, o que implica articulação de horários entre o gabinete e os alunos. Foram já efectuadas

as

reuniões com Encarregados de Educação dos 7ºs Anos e 10ºs dos Cursos Profissionais, cumprindo assim a planificada articulação com o SPO. Estão ainda em marcha a reformulação das aplicações informáticas de apoio ao projecto, com a participação do finalista do Curso profissional de Informática de Gestão, [REDACTED] com a supervisão das professoras Cristina

[REDACTED] Também o gabinete afecto ao projecto está com um excelente projecto de remodelação do espaço, projecto este da autoria dos alunos do 12º ano do curso científico humanístico de artes, e com a



Em Fevereiro, o Bullying vai dar que falar na nossa Escola.

supervisão do colega

Divulgação

Esta secção dinamizada pela colega [REDACTED] Tavares, vai até ao fim do primeiro período enquadrar e dinamizar uma iniciativa no âmbito do Projecto, que consiste em levar à cena uma peça de teatro cujo tema irá ao encontro das preocupações do Projecto com os comportamentos e atitudes. Isto será feito pela turma do 12º 11º (CPMRPP) com o apoio

[REDACTED] veira, formadora do Curso Profissional de Marketing, Comunicação Relações Públicas e Publicidade. Esta campanha de marketing social, terá contituidade nos 2º e 3º períodos

Projecto Piloto

Teve início neste ano lectivo um projecto de prevenção do Bullying envolvendo as turmas 7º 3º e 10º 6º, e respectivos Directores de Turma, [REDACTED]. A implementação do projecto, passou por reuniões com os encarregados de educação, sessões de esclarecimento junto das turmas e a colaboração dos professores das diferentes disciplinas, que em conselho de turma avançaram com propostas de actividades a desenvolver para se atingir o objectivo principal; prevenir manifestações de Bullying. O projecto da autoria do colega Ilídio Sá será em progressivamente alargado, à Escola, em futuros anos lectivos.



- 'Projecto-piloto de prevenção e de intervenção do *bullying*' -

Novembro de 2010

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem por objectivo conhecer a forma como os alunos desta escola se relacionam entre si e o modo como ocupam os intervalos entre as aulas. Todos os questionários são anónimos, pelo que pedimos que respondas às seguintes questões com toda a sinceridade.

Lê, com atenção, todas as questões até ao fim. Pedimos que penses com cuidado sobre cada uma das situações antes de assinalares a tua resposta!

Obrigado pela tua preciosa colaboração.

I

1. Sexo: Masculino Feminino (assinalar com um X)

2. Idade: _____ anos

3. Ano de escolaridade que frequentas: _____º ano

Turma: _____

4. Pessoas com quem vives:

mãe

pai

irmão(s) Quantos? _____

irmã(s) Quantas? _____

avô

avó

outros Quem? _____

5. Já reprovaste alguma vez? Não Sim Quantas vezes? 1 vez 2 3 4

6. Já tiveste alguma participação disciplinar? Não Sim Quando? Este ano lectivo Noutro ano

7. Já foste suspenso(a) das actividades lectivas? Não Sim Quando? Este ano lectivo Noutro ano

8. Tens computador em casa? Não Sim - Com ligação à Internet? Sim
Não

9. Costumas utilizar a Internet para: **(podes assinalar uma ou mais opções com um X)**

Enviar / receber *emails* Fazer os trabalhos da escola Utilizar o Messenger Jogar
Ver vídeos Fazer *downloads* de música Criar *blogs* Telefonar

10. Já foste ameaçado(a) na Internet? Não Sim Quantas vezes? 1 vez 2 - 3 + 4 vezes

11. Já ameaçaste alguém na Internet? Não Sim Quantas vezes? 1 vez 2 - 3 + 4 vezes

12. Tens telemóvel? Não Sim

13. Utilizas o telemóvel para: **(podes assinalar uma ou mais opções com um X)**

Fazer chamadas Receber chamadas Enviar mensagens Jogar
Ouvir música Tirar fotografias Gravar videos Outro fim _____

14. Já recebeste uma mensagem no teu telemóvel de alguém a ameaçar-te? Não Sim Quantas vezes? 1 vez 2 a 3 + 4 vezes

15. Já enviaste uma mensagem de telemóvel a ameaçar um(a) colega? Não Sim Quantas vezes? 1 vez 2 a 3 + 4 vezes

16. Já te tiraram uma fotografia de telemóvel contra a tua vontade? Não Sim Quantas vezes? 1 vez 2 a 3 + 4 vezes

17. Já tiraste uma fotografia de telemóvel a algum(a) colega contra a sua vontade? Não Sim Quantas vezes? 1 vez 2 a 3 + 3 vezes

18. Conheces algum colega da tua turma ou da escola que tenha sido gozado ou ameaçado na Internet? Não Sim

19. O que é que fizeste perante essa situação? Tentei impedir Limitei-me a assistir Entrei no jogo e também gozei Não liguei

20. Contaste a alguém? Não Sim A quem? A um colega A um professor
Aos meus pais

21. O teu encarregado de educação vem à escola Todas as semanas as De 15 em 15 dias 1 vez por período por 2-3 vezes por período Nunca

22. Como te sentes em relação à turma em que estás inserido(a)?

Não gosto nada Não gosto Nem gosto, nem desgosto Gosto Gosto muito

23. Como te sentes em relação à escola que frequentas?

Não gosto nada Não gosto Nem gosto, nem desgosto Gosto Gosto muito

24. Consideras a tua escola

Muito perigosa Perigosa Pouco segura Segura Muito segura

25. Nos intervalos das aulas e à hora de almoço costumavas:

Estar sozinho(a) Andar com colegas da tua turma Andar com colegas de outras turmas

26. Nos intervalos, costumavas **(podes assinalar com X mais do que uma opção)**

-ficar à entrada da sala onde vais ter aulas -ir para o campo de jogos
-ficar à entrada do bloco onde vais ter aulas -ir para trás de um edifício da escola
-ir ao bufete -sair da escola
-ir para a Biblioteca -outro: _____

27. Já magoaste algum(a) aluno(a) da escola com a intenção de lhe fazer mal?

Nunca 1 vez 2-3 vezes Mais do que 3 vezes

28. Já faltaste à escola por teres medo que um(a) aluno(a) da escola te fizesse mal?

Nunca 1 vez 2-3 vezes Mais do que 3 vezes

29. Contaste a alguém o que tinha acontecido?

Não Aos meus pais Aos meus irmãos A um(a) professor(a)

II

Repara nas situações que são apresentadas neste quadro.

Pensa num colega ou colegas que te tenham feito uma destas coisas com a intenção de te magoar...

Já te aconteceu alguma destas situações desde o início do 1.º período (Setembro)?

Coloca um **X** na situação que se aplica a ti.

	Nunca	1 vez	Mais do que 2 vezes	1 vez por semana	Várias vezes por semana
29.1.Bateram-me (deram-me um estalo / muro)					
29.2.Deram-me um pontapé					
29.3.Empurraram-me					
29.4.Puxaram-me o cabelo					
29.5.Atiraram-me uma bola de propósito					
29.6.Perseguiram-me					
29.7.Chamaram-me nomes feios					
29.8.Chamaram nomes feios a alguém da minha família					
29.9.Insultaram-me					
29.10.Gozaram comigo					
29.11.Ameaçaram-me					
29.12.Disseram mentiras sobre mim					
29.13.Espalharam falsos rumores sobre mim					
29.14.Não me deixaram participar em jogos					
29.15.Não me escolheram para fazer parte de uma equipa					
29.16.Desprezaram-me completamente					
29.17.Roubaram-me dinheiro					
29.18.Danificaram uma coisa minha					
29.19.Esconderam uma coisa minha					
29.20.Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha					
29.21.Obrigaram-me a fazer uma coisa que eu não queria fazer					
29.22.Meteram-me em sarilhos					

Repara novamente nas situações que são apresentadas neste quadro.

Pensa num colega (ou colegas) a quem tenhas feito uma destas coisas com a intenção de o(a) magoar...

Já fizeste alguma destas coisas desde o início do 1.º período (Setembro)?

Coloca um X na situação que se aplica a ti.

	Nunca	1 vez	Mais do que 2 vezes	1 vez por semana	Várias vezes por semana
30.1.Bati nessa pessoa (dei-lhe um estalo / muro)					
30.2.Dei-lhe um pontapé					
30.3.Empurrei-a					
30.4.Puxei-lhe o cabelo					
30.5.Atirei-lhe uma bola de propósito					
30.6.Persegui essa pessoa					
30.7.Chamei-lhe nomes feios					
30.8.Chamei nomes feios a alguém da sua família					
30.9.Insultei-o(a)					
30.10.Gozei com ele/ela					
30.11.Ameacei-o(a)					
30.12.Disse mentiras sobre essa pessoa					
30.13.Espalhei falsos rumores sobre ele/ela					
30.14.Não o(a) deixei participar em jogos					
30.15.Não o(a) escolhi para fazer parte da minha equipa					
30.16.Desprezei-o(a) completamente					
30.17.Roubei-lhe dinheiro					
30.18.Danifiquei uma coisa dele/dela					
30.19.Escondi uma coisa dele/dela					
30.20.Obriguei-o(a) a dar-me o dinheiro que ele/ela tinha					
30.21.Obriguei-o(a) a fazer uma coisa que ele/ela não queria fazer					
30.22.Meti-o(a) em sarilhos					

31. Sempre que te aconteceu uma das situações descritas nos pontos 29 (**1ª grelha na página 4**), tu contaste: (**podes assinalar com X mais do que uma opção**)

-a ninguém -aos teus pais -a um funcionário -ao teu Diretor(a) de Turma

-a um colega -ao teu irmão/irmã -a um professor -à Direcção da Escola

-a outra pessoa

Quem? _____

32. A maior parte das situações descritas nos pontos 29 (**1ª grelha na página 4**) aconteceram: (**podes assinalar com X mais do que uma opção**)

-na sala de aula -numa casa de banho -num campo de jogos -junto aos cacifos

-nos corredores -no balneário -atrás de um edifício -no refeitório

-no bufete -à entrada do bloco -à entrada da escola -noutro local

Onde? _____

33. A maior parte das situações descritas nos pontos 29 (**1ª grelha na página 4**) foram provocadas por um/uma: (**podes assinalar com X mais do que uma opção**)

-aluno mais novo -aluno da tua turma -grupo de alunos da tua turma -rapaz

-aluno mais velho -aluno de outra turma -grupo de alunos de outras turmas -rapariga

34. Conheces algum aluno ou colega teu que esteja a ser constantemente “perseguido” por outro aluno e que esteja com medo? Não Sim

35. Esse aluno ou colega contou a alguém? Não Sim

36. Quando vês um aluno a bater ou a magoar outro, o que é que costumas fazer?

-nunca aconteceu

-tento socorrer o aluno agredido

-nada

-procuro a ajuda de um adulto

-viro as costas pois não é nada comigo

-tento separá-los

-limito-me a assistir

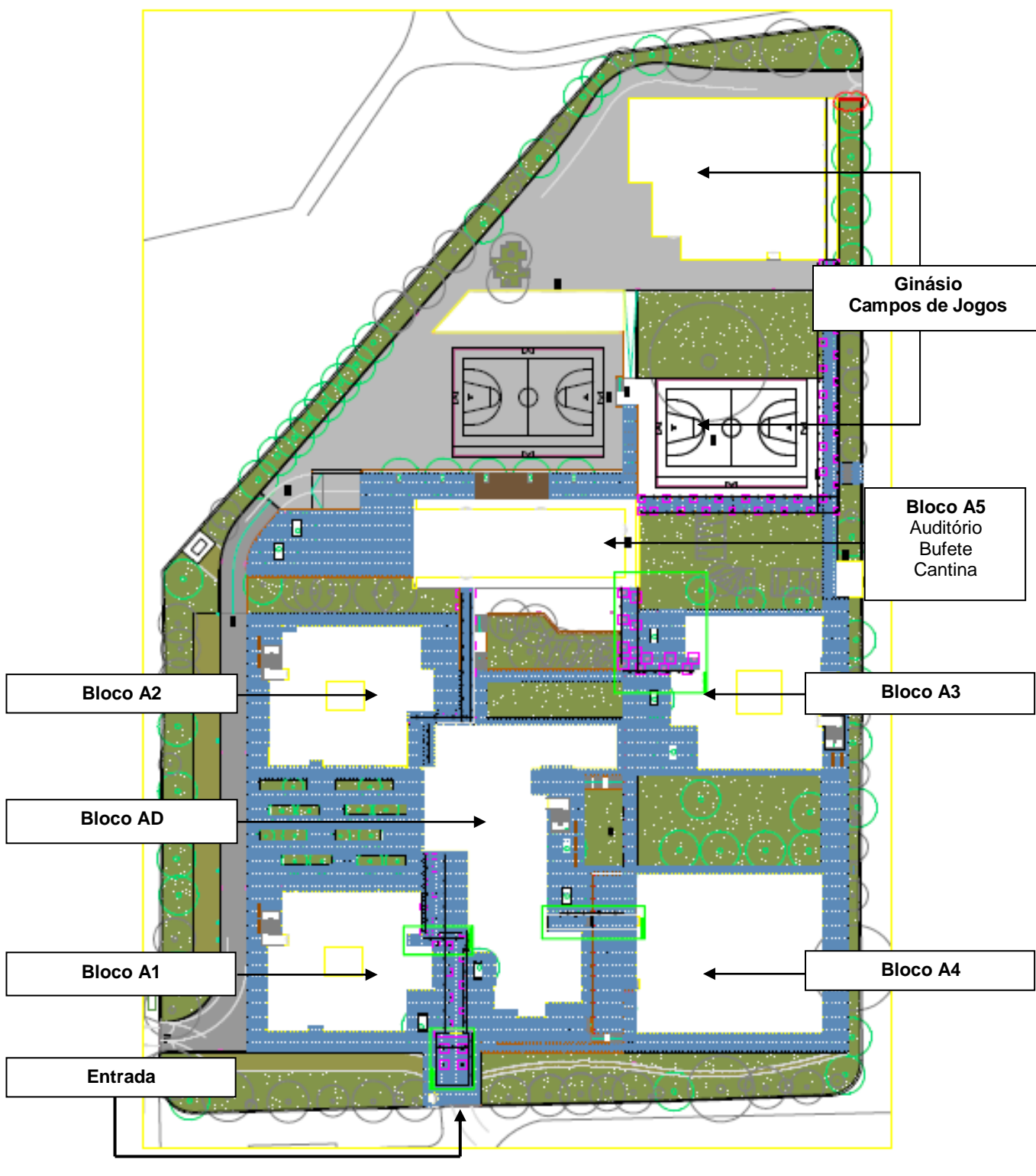
-apoio o agressor

-outra situação Qual? _____

III

37. Esta é uma planta da tua escola vista de cima.

Assinala com um **X** as três zonas mais perigosas da tua escola.



Obrigado pela tua colaboração!

- 'Projecto-piloto de prevenção e de intervenção do *bullying*' –
Questionário – Parte II

Ano de escolaridade que frequentas: ____º ano Turma: ____

Sexo: Masculino Feminino Idade: ____ anos

38. Tens um computador:

Fixo Portátil Fixo e portátil

39. Quando estás em casa, onde costumas utilizar o computador?

No meu quarto No quarto de um irmão/irmã Na sala de estar

No quarto dos meus pais No escritório/sala de trabalho

40. Em que sítio costumas utilizar a internet (navegar, *chat*, *email*)? (podes assinalar com X mais do que uma opção)

Nenhum, não utiliza a internet Em casa Na escola

Em casa de um amigo/familiar Via telemóvel Noutro sítio Qual? _____

41. Quando participas em *chats*, comunicas mais:

Com amigos da escola Com pessoas que conheceste em *chats*

42. Quando participas num *chat*, costumas aparecer tal como és ou finges ser outro tipo de pessoa?

Mostro-me sempre como sou Às vezes finjo Finjo sempre

43. Quando utilizas a internet costumas estar: (podes assinalar com X mais do que uma opção)

Sozinho Com um amigo/a Com vários amigos/as

Com um irmão/irmã Com o meu pai Com a minha mãe

Com o meu namorado/a Com outras pessoas

44. Em tua casa, quem é que mais sabe sobre internet?

Eu Os meus irmãos/irmãs O meu pai

A minha mãe Outras pessoas

45. Com que frequência utilizas a internet?

Todos os dias 3 a 4 vezes por semana

1 ou 2 vezes por semana <input type="checkbox"/>	Pelo menos uma vez por mês <input type="checkbox"/>
--	---

46. Durante a semana, quanto tempo por dia utilizas o computador, fora da escola?

Não utilizo <input type="checkbox"/>	30 minutos ou menos <input type="checkbox"/>	1 hora <input type="checkbox"/>
Entre 1 e 2 horas <input type="checkbox"/>	Entre 2 e 3 horas <input type="checkbox"/>	Entre 3 e 4 horas <input type="checkbox"/>
Entre 4 e 5 horas <input type="checkbox"/>	5 horas ou mais <input type="checkbox"/>	Não sei <input type="checkbox"/>

47. Durante o fim-de-semana, sábado e domingo, quanto tempo por dia costumás utilizar a internet?

Não utilizo <input type="checkbox"/>	30 minutos ou menos <input type="checkbox"/>	1 hora <input type="checkbox"/>
Entre 1 e 2 horas <input type="checkbox"/>	Entre 2 e 3 horas <input type="checkbox"/>	Entre 3 e 4 horas <input type="checkbox"/>
Entre 4 e 5 horas <input type="checkbox"/>	5 horas ou mais <input type="checkbox"/>	Não sei <input type="checkbox"/>

48. Durante a semana, em que momento do dia costumás utilizar a internet:

De manhã <input type="checkbox"/>	De tarde até às 20 horas <input type="checkbox"/>	Das 20 às 22 horas <input type="checkbox"/>
Das 22 horas à meia-noite <input type="checkbox"/>	Da meia-noite às 2h da manhã <input type="checkbox"/>	A partir das 2h da manhã <input type="checkbox"/>
Todo o dia <input type="checkbox"/>	Não utilizo a internet <input type="checkbox"/>	

49. Conheces alguém que esteja totalmente agarrado à internet?

Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>	Não sabe/não responde <input type="checkbox"/>
------------------------------	------------------------------	--

50. Quem paga as tuas despesas com o teu telemóvel?

Eu <input type="checkbox"/>	Os meus pais <input type="checkbox"/>
Outras pessoas <input type="checkbox"/>	Não sei/Não respondo <input type="checkbox"/>

51. Sabes quanto gastas por semana/mês?

Menos de 5 euros <input type="checkbox"/>	Entre 5 e 10 euros <input type="checkbox"/>	Entre 11 e 15 euros <input type="checkbox"/>
Entre 16 e 20 euros <input type="checkbox"/>	Mas de 20 euros <input type="checkbox"/>	Não sei <input type="checkbox"/>

52. Com que pessoas costumás comunicar mais?

Com a minha mãe <input type="checkbox"/>	Com o meu pai <input type="checkbox"/>	Com os meus irmãos/irmãs <input type="checkbox"/>
Com outros familiares <input type="checkbox"/>	Com os amigos/as <input type="checkbox"/>	Com o meu namorado/a <input type="checkbox"/>
Com outras pessoas <input type="checkbox"/>	Não sei/Não respondo <input type="checkbox"/>	

53. Costumas receber chamadas ou mensagens quando já estás deitado?

Sim, às vezes <input type="checkbox"/>	Sim, muitas vezes <input type="checkbox"/>	Não, nunca <input type="checkbox"/>
--	--	-------------------------------------

54. Em média, quantos SMS envias diariamente através do teu telemóvel?

Menos de 10

Entre 10 e 25

Entre 26 e 50

Entre 50 e 100

Entre 100 e 200

Mais de 200

55. Para quem é que envias mais habitualmente SMS através do telemóvel (podes assinalar com X mais do que uma opção)

Para familiares

Para amigos

Familiares/amigos/colegas

Para outras pessoas (ex: namorado/a)

Obrigado pela tua colaboração!

'Projecto-piloto de prevenção e de intervenção do *bullying*'
- Apresentação de dados resultantes da 1.ª aplicação do questionário -

Dezembro de 2010

Turma: 7.º ano

Género

Sexo	Frequência / N	Percentagem	Percentagem acumulada
Feminino	10	45,5%	45,5%
Masculino	12	54,5%	54,5%
Total	22	100,0%	

Tabela n.º 1 – Distribuição da turma por sexo

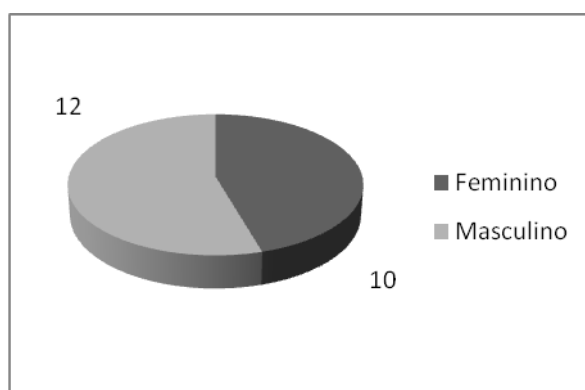


Gráfico n.º 1 – Representação da amostra por sexo

Utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação

Questão n.º 9 – Costumas utilizar a Internet para:

	Respostas		Percentagem para cada resposta
	N	Percentagem	
Enviar / receber <i>emails</i>	17	13,9%	77,3%
Ver vídeos	21	17,2%	95,5%
Fazer os trabalhos da escola	17	13,9%	77,3%
Fazer downloads de música	16	13,1%	72,7%

Utilizar o Messenger	19	15,6%	86,4%
Criar <i>blogs</i>	6	4,9%	27,3%
Jogar	20	16,4%	90,9%
Telefonar	6	4,9%	27,3%
Total	122	100,0%	554,5%

Questão n.º 10 – Já foste ameaçado(a) na Internet?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	21	95,5	95,5
Sim	1	4,5	100,0
Total	22	100,0	

Questão n.º 11 – Já ameaçaste alguém na Internet?

	Frequência	Percentagem
Não	22	100,0
Total	22	100,0

Questão n.º 13 – Utilizas o telemóvel para:

	Respostas		Percentagem para cada resposta
	N	Percentagem	
Fazer chamadas	19	15,0%	90,5%
Ouvir música	19	15,0%	90,5%
Receber chamadas	19	15,0%	90,5%
Tirar fotografias	18	14,2%	85,7%
Enviar mensagens	20	15,7%	95,2%
Gravar vídeos	15	11,8%	71,4%
Jogar	15	11,8%	71,4%
Outro fim	2	1,6%	9,5%
Total	127	100,0%	604,8%

Questão n.º 14 – Já recebeste uma mensagem no teu telemóvel de alguém a ameaçar-te?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	21	95,5	95,5
Sim	1	4,5	100,0
Total	22	100,0	

Questão n.º 15 – Já enviaste uma mensagem de telemóvel a ameaçar um(a) colega?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	19	86,4	86,4
Sim	3	13,6	100,0
Total	22	100,0	

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	19	86,4	86,4
1 vez	1	4,5	90,9
2 a 3 vezes	1	4,5	95,5
+ de 4 vezes	1	4,5	100,0
Total	22	100,0	

Questão n.º 16 – Já te tiraram uma fotografia de telemóvel contra a tua vontade?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	16	72,7	72,7
Sim	6	27,3	100,0
Total	22	100,0	

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	16	72,7	72,7
1 vez	1	4,5	77,3
2 a 3 vezes	3	13,6	90,9
+ de 4 vezes	2	9,1	100,0
Total	22	100,0	

Questão n.º 17 – Já tiraste uma fotografia de telemóvel a algum(a) colega contra a sua vontade?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	16	72,7	72,7
Sim	6	27,3	100,0
Total	22	100,0	

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	16	72,7	72,7
1 vez	3	13,6	86,4
2 a 3 vezes	2	9,1	95,5
+ de 4 vezes	1	4,5	100,0
Total	22	100,0	

Questão n.º 18 – Conheces algum colega da tua turma ou da escola que tenha sido gozado ou ameaçado na Internet?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	18	81,8	81,8
Sim	4	18,2	100,0
Total	22	100,0	

Questão n.º 19 – O que fizeste perante essa situação?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Tentei impedir	3	75,0	75,0
N / R	1	25,0	100,0
Total	4	100,0	

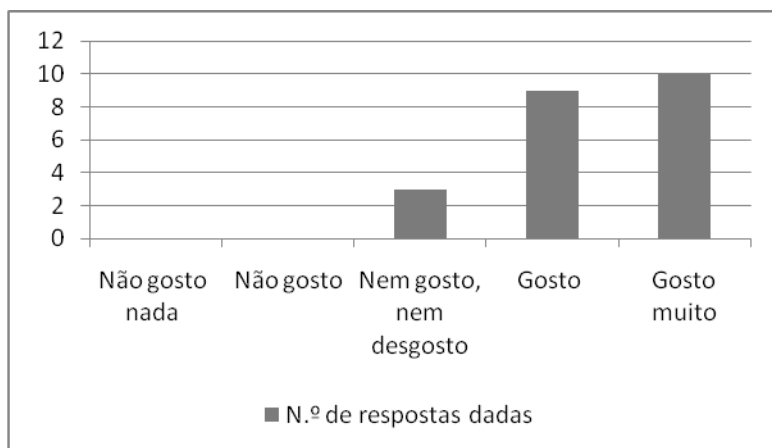
Questão n.º 20 – Contaste a alguém?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	3	75,0	75,0
N / R	1	25,0	100,0
Total	4	100,0	

Sentimentos em relação à turma e à escola

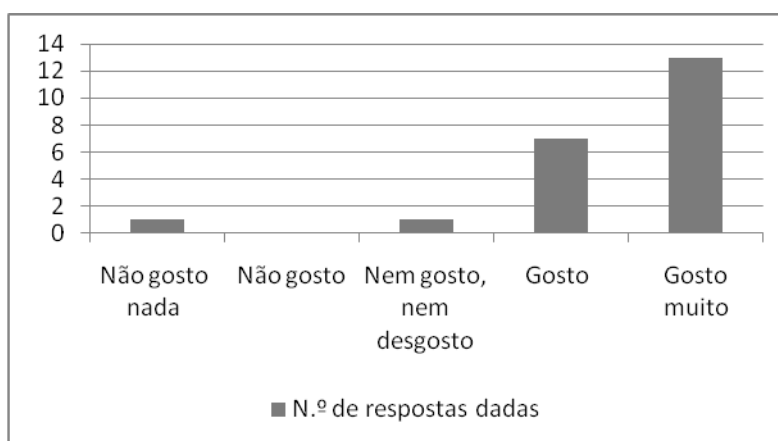
Questão n.º 22 – Como te sentes em relação à turma em que estás inserido(a)?

			Nem gosto, nem desgosto	Gosto	Gosto muito	Total
Género	Feminino	Frequência	1	5	4	10
		% Género	10,0%	50,0%	40,0%	100,0%
		% para cada resposta	33,3%	55,6%	40,0%	45,5%
Masculino	Frequência	Frequência	2	4	6	12
		% Género	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
		% para cada resposta	66,7%	44,4%	60,0%	54,5%
Total	Frequência	Frequência	3	9	10	22
		% Género	13,6%	40,9%	45,5%	100,0%
		% para cada resposta	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



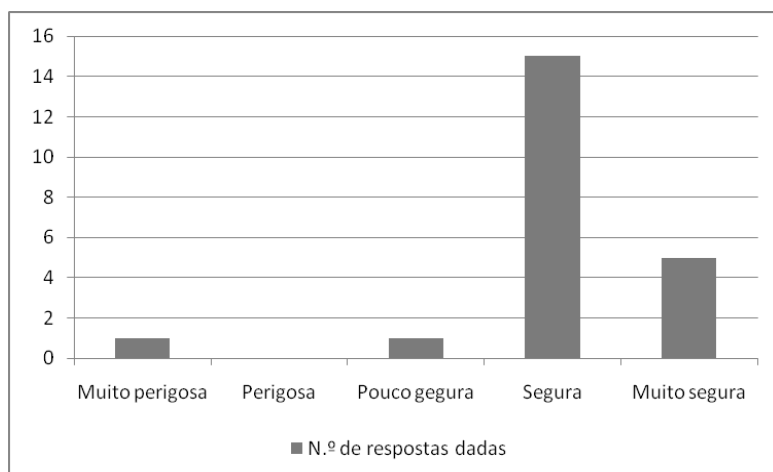
Questão n.º 23 – Como te sentes em relação à escola que frequentas?

		Não gosto nada	Nem gosto, nem desgosto	Gosto	Gosto muito	Total
Feminino	Frequência	0	1	3	6	10
	% Género	0,0%	10,0%	30,0%	60,0%	100,0%
	% por resposta	0,0%	100,0%	42,9%	46,2%	45,5%
Masculino	Frequência	1	0	4	7	12
	% Género	8,3%	0,0%	33,3%	58,3%	100,0%
	% por resposta	100,0%	0,0%	57,1%	53,8%	54,5%
Total	Frequência	1	1	7	13	22
	% Género	4,5%	4,5%	31,8%	59,1%	100,0%
	% por resposta	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Questão n.º 24 – Consideras a tua escola:

		Muito perigosa	Pouco segura	Segura	Muito segura	Total
Feminino	Frequência	0	1	7	2	10
	% Género	0,0%	10,0%	70,0%	20,0%	100,0%
	% por resposta	0,0%	100,0%	46,7%	40,0%	45,5%
Masculino	Frequência	1	0	8	3	12
	% Género	8,3%	0,0%	66,7%	25,0%	100,0%
	% por resposta	100,0%	0,0%	53,3%	60,0%	54,5%
Total	Frequência	1	1	15	5	22
	% Género	4,5%	4,5%	68,2%	22,7%	100,0%
	% por resposta	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Questão n.º 25 – Nos intervalos das aulas e à hora de almoço costumamos:

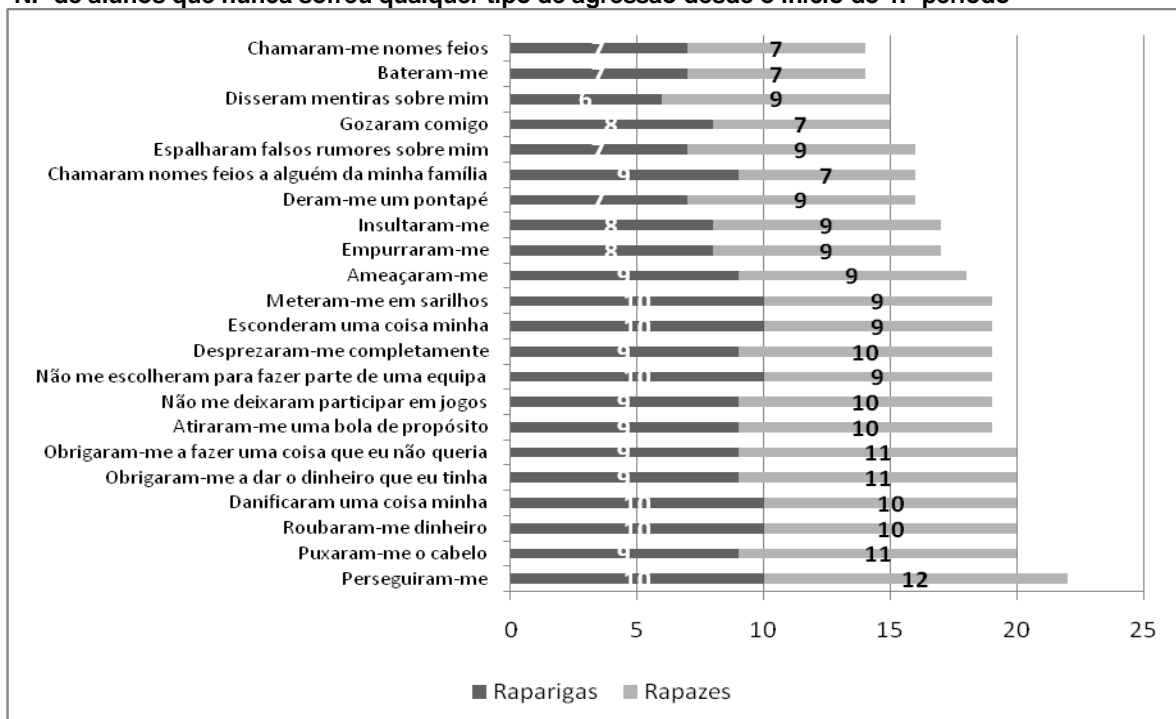
	Frequência	Percentagem	Percentagem somada
Estar sozinho(a)	2	5,7%	9,1%
Andar com colegas da tua turma	19	54,3%	86,4%
Andar com colegas de outras turmas	14	40,0%	63,6%
Total	35	100,0%	159,1%

Questão n.º 26 – Nos intervalos, costumamos:

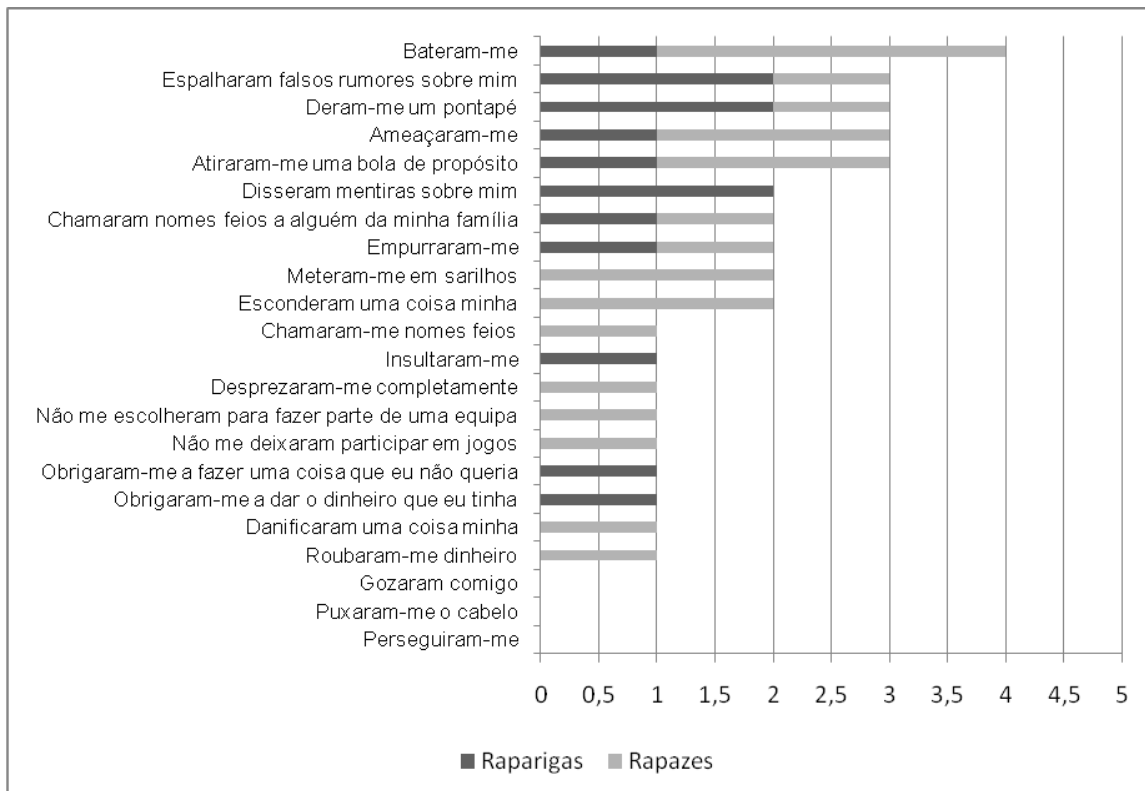
	Frequência	Percentagem	Percentagem somada
Ficar à entrada da sala	10	8,3%	21,3%
Ficar à entrada do bloco	21	17,5%	44,7%
Ir ao bufete	22	18,3%	46,8%
Ir para a Biblioteca	19	15,8%	40,4%
Ir para o campo de jogos	15	12,5%	31,9%
Ir para trás de um edifício da escola	3	2,5%	6,4%
Sair da escola	17	14,2%	36,2%
Passear pela escola	13	10,8%	27,7%
Total		100,0%	255,3%

Formas de agressão vividas pelos alunos

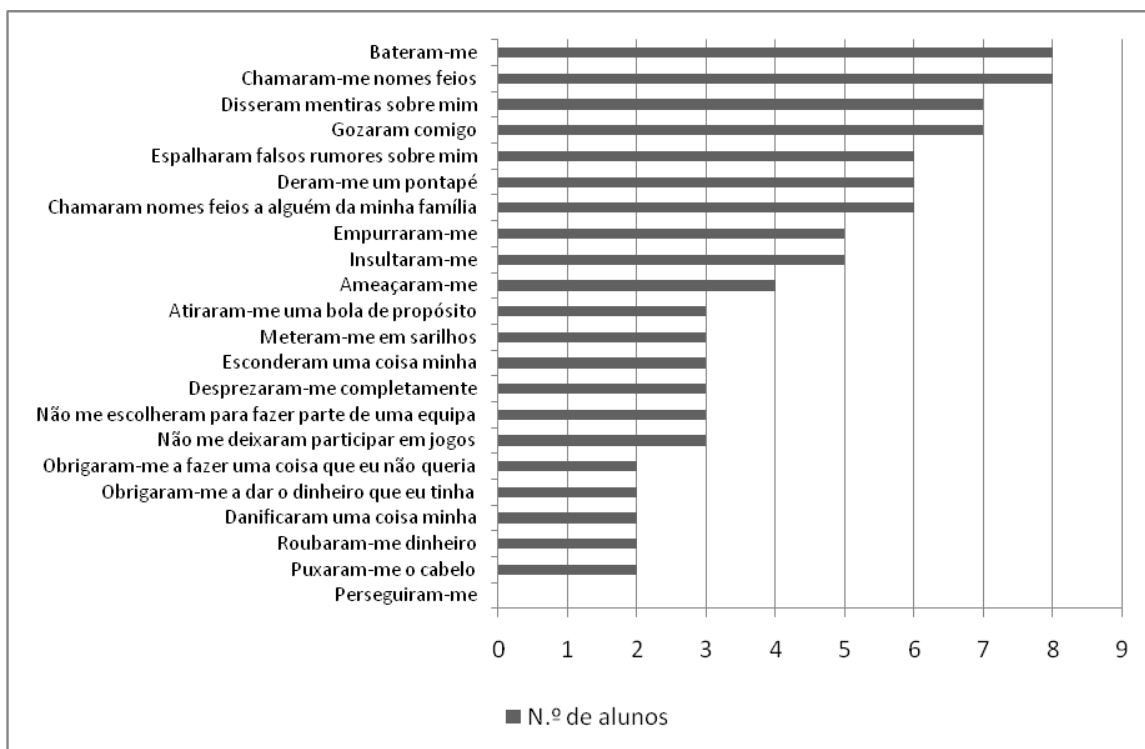
-N.º de alunos que nunca sofreu qualquer tipo de agressão desde o início do 1.º período



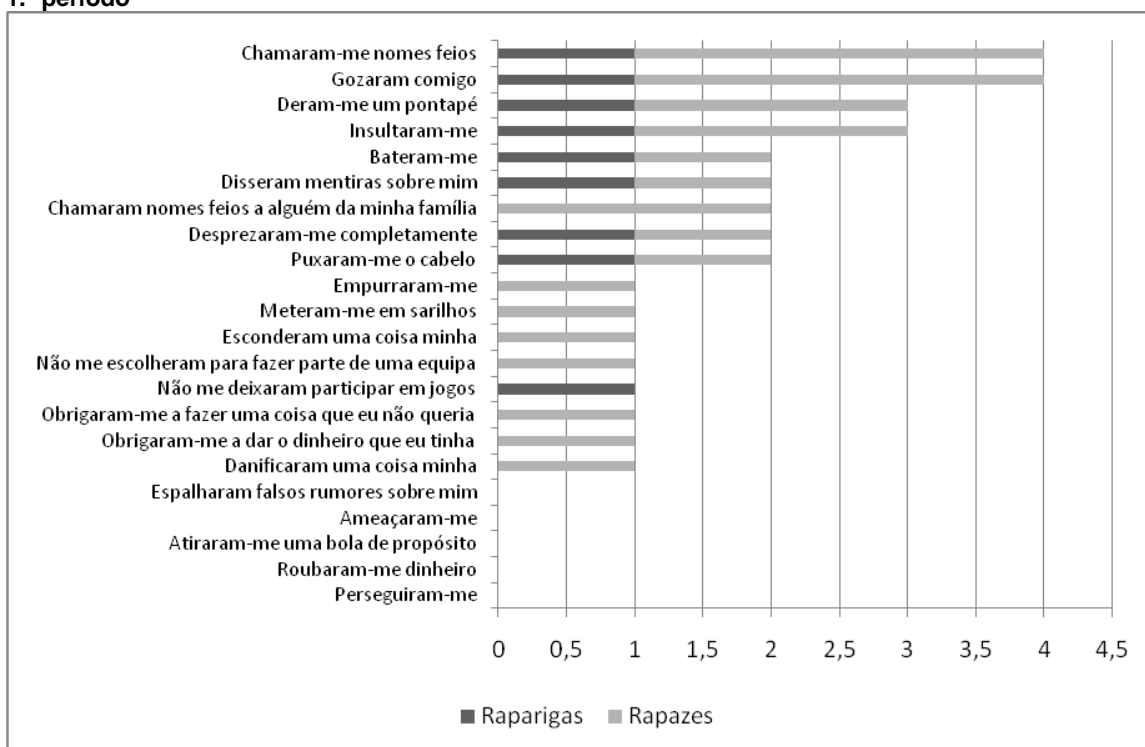
-N.º de alunos que sofreu as seguintes agressões *uma vez* desde o início do 1.º período



-N.º de alunos que sofreram as seguintes agressões pelo menos *uma vez* desde o início do 1.º período



-N.º de alunos vítimas de agressão *uma vez por semana ou várias vezes por semana* desde o início do 1.º período



Questão n.º 31 – Sempre que te aconteceu uma das situações descritas nos pontos 29, tu contaste:

\$Contar31 Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
\$Contar31 ^a	Ninguem	6	31,6%	40,0%
	Colega	6	31,6%	40,0%
	Pais	4	21,1%	26,7%
	Irmaos	1	5,3%	6,7%
	Funcionário	1	5,3%	6,7%
	Professor	1	5,3%	6,7%
Total		19	100,0%	126,7%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Questão n.º 32 –

\$Local32 Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
\$Local32 ^a	SalaAula	4	19,0%	33,3%
	Corredores	2	9,5%	16,7%
	CasaBanho	1	4,8%	8,3%
	Balneario	2	9,5%	16,7%
	EntrBloco	4	19,0%	33,3%
	CampJogos	2	9,5%	16,7%
	AtrasEdif	2	9,5%	16,7%
	EntrEscola	1	4,8%	8,3%
	Recreio	2	9,5%	16,7%
	OutroLoc	1	4,8%	8,3%
Total		21	100,0%	175,0%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

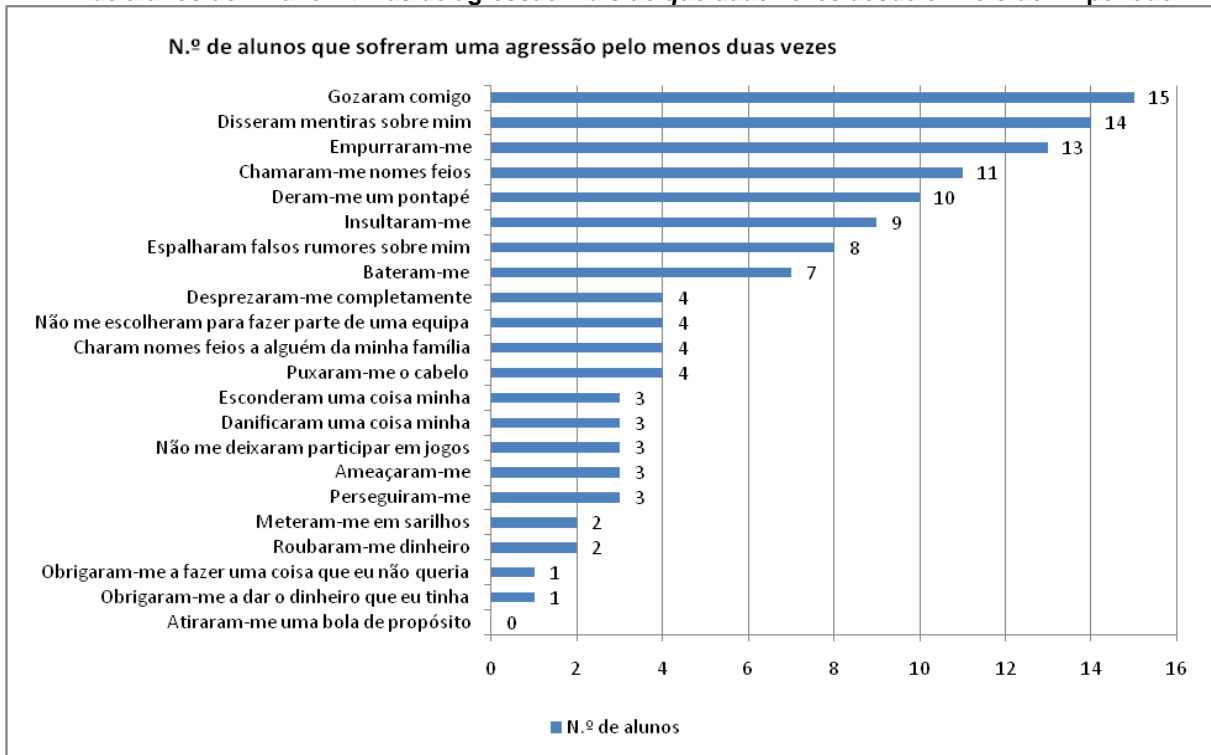
Questão n.º 36 –

\$Reacao36 Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
\$Reacao36 ^a	NuncaAcont	9	29,0%	40,9%
	Nada	2	6,5%	9,1%
	ViroCostas	1	3,2%	4,5%
	LimAssistir	2	6,5%	9,1%
	TentSocorrer	4	12,9%	18,2%
	ProкуроAdult	4	12,9%	18,2%
	TentSeparar	9	29,0%	40,9%
	Total	31	100,0%	140,9%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

-N.º de alunos do 7.º ano vítimas de agressão *mais do que duas vezes* desde o início do 1.º período



Tipo de agressão	N.º de alunos	Porcentagem
Gozaram comigo	15	20,0%
Disseram mentiras sobre mim	14	18,7%
Empurraram-me	13	17,3%
Chamaram-me nomes feios	11	14,7%
Deram-me um pontapé	10	13,3%
Insultaram-me	9	12,0%
Espalharam falsos rumores sobre mim	8	10,7%
Bateram-me	7	9,3%
Puxaram-me o cabelo	4	5,3%
Chamaram nomes feios a alguém da minha família	4	5,3%
Não me escolheram para fazer parte de uma equipa	4	5,3%
Desprezaram-me completamente	4	5,3%
Perseguiram-me	3	4,0%
Ameaçaram-me	3	4,0%
Não me deixaram participar em jogos	3	4,0%
Danificaram uma coisa minha	3	4,0%
Esconderam uma coisa minha	3	4,0%
Roubaram-me dinheiro	2	2,7%
Meteram-me em sarilhos	2	2,7%
Obrigaram-me a dar o dinheiro que eu tinha	1	1,3%
Obrigaram-me a fazer uma coisa que eu não queria	1	1,3%
Atiraram-me uma bola de propósito	0	0%

‘Projecto-piloto de prevenção e de intervenção do *bullying*’
- Apresentação de dados resultantes da 1.ª aplicação do questionário -

Dezembro de 2010

Turma: 10.º ano

Género

Sexo	Frequência / N	Percentagem	Percentagem acumulada
Feminino	13	88,4%	88,4%
Masculino	6	31,6%	31,6%
Total	19	100,0%	

Tabela n.º 1 – Distribuição da turma por sexo

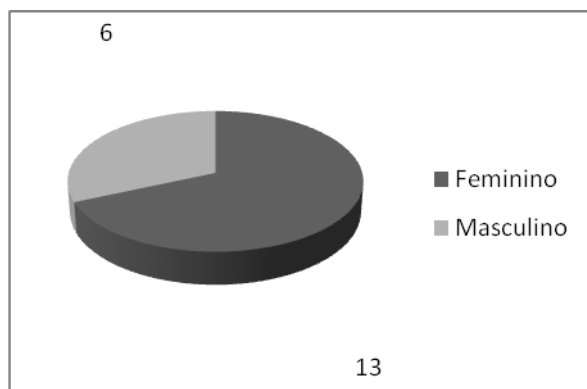


Gráfico n.º 1 – Representação da amostra por sexo

Utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação

-Questão n.º 9 – Costumas utilizar a Internet para:

	Respostas		Percentagem para cada resposta
	N	Percentagem	
Enviar / receber <i>emails</i>	17	16,7%	89,5%
Ver vídeos	17	16,7%	89,5%
Fazer os trabalhos da escola	17	16,7%	89,5%
Fazer downloads de música	15	14,7%	78,9%
Utilizar o Messenger	18	17,6%	94,7%
Criar <i>blogs</i>	3	2,9%	15,8%

Jogar	14	13,7%	73,7%
Telefonar	1	1,0%	5,3%
Total	102	100,0%	536,8%

Tabela n.º 1

-Questão n.º 10 – Já foste ameaçado(a) na Internet?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	15	78,9	78,9
Sim	4	21,1	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 2

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
0 vezes	15	78,9	78,9
1 vez	1	5,3	84,2
2 vezes	2	10,5	94,7
3 vezes	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 3

-Questão n.º 11 – Já ameaçaste alguém na Internet?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	18	94,7	94,7
Sim	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 4

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
0 vezes	18	94,7	94,7
1 vez	0	0,0	94,7
2 vezes	1	5,3	100,0
3 vezes	0	0,0	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 5

-Questão n.º 13 – Utilizas o telemóvel para:

	Respostas		Percentagem para cada resposta
	N	Percentagem	
Fazer chamadas	19	16,2%	100,0%
Ouvir música	17	14,5%	89,5%
Receber chamadas	19	16,2%	100,0%
Tirar fotografias	16	13,7%	84,2%
Enviar mensagens	19	16,2%	100,0%
Gravar vídeos	14	12,0%	73,7%
Jogar	13	11,1%	68,4%
Outro fim	0	0,0%	0,0%
Total	117	100,0%	615,8%

Tabela n.º 6

-Questão n.º 14 – Já recebeste uma mensagem no teu telemóvel de alguém a ameaçar-te?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	15	78,9	78,9
Sim	4	21,1	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 7

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
0 vezes	15	78,9	78,9
1 vez	2	10,5	89,5
2 vezes	1	5,3	94,7
3 vezes	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 8

-Questão n.º 15 – Já enviaste uma mensagem de telemóvel a ameaçar um(a) colega?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	17	89,4	89,4
Sim	2	10,6	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 9

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	17	89,4	89,4
1 vez	1	5,3	94,7
2 a 3 vezes	1	5,3	100,0
+ de 4 vezes	0	0,0	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 10

-Questão n.º 16 – Já te tiraram uma fotografia de telemóvel contra a tua vontade?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	9	47,4	47,4
Sim	10	52,6	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 11

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	9	47,4	47,4
1 vez	2	10,5	57,9
2 a 3 vezes	4	21,1	78,9
+ de 4 vezes	4	21,1	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 12

-Questão n.º 17 – Já tiraste uma fotografia de telemóvel a algum(a) colega contra a sua vontade?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	11	57,9	57,9
Sim	8	42,1	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 13

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
0 Vezes	11	57,9	57,9
1 vez	0	0	57,9
2 a 3 vezes	3	15,8	73,7
+ de 4 vezes	5	26,3	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 14

-Questão n.º 18 – Conheces algum colega da tua turma ou da escola que tenha sido gozado ou ameaçado na Internet?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	10	52,6	52,6
Sim	9	47,4	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 15

-Questão n.º 19 – O que fizeste perante essa situação?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Tentei impedir	4	44,4	44,4
Limitei-me a assistir	1	11,1	55,6
Entrei no jogo e também gozei	1	11,1	66,7
Não liguei	2	22,2	88,9
Nada	1	11,1	100,0
Total	4	100,0	

Tabela n.º 16

-Questão n.º 20 – Contaste a alguém?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	5	62,5	62,5
Sim	3	37,5	100,0
Total	8	100,0	

Tabela n.º 17

Sentimentos em relação à turma e à escola

-Questão n.º 22 – Como te sentes em relação à turma em que estás inserido(a)?

	Feminino		Masculino	
	Frequência	%	Frequência	%
Não gosto nada	0	0,0%	0	0,0%
Não gosto	0	0,0%	0	0,0%
Nem gosto, nem desgosto	0	0,0%	2	33,3%
Gosto	9	69,2%	4	66,7%
Gosto muito	4	30,8%	0	0,0%
Total	13	100,0%	6	100,0%

Tabela n.º 18

-Questão n.º 23 – Como te sentes em relação à escola que frequentas?

	Feminino		Masculino	
	Frequência	%	Frequência	%
Não gosto nada	0	0,0%	0	0,0%
Não gosto	0	0,0%	0	0,0%
Nem gosto, nem desgosto	6	46,2%	3	50,0%
Gosto	7	53,8%	3	50,0%
Gosto muito	0	0,0%	0	0,0%
Total	13	100,0%	6	100,0%

Tabela n.º 19

-Questão n.º 24 – Consideras a tua escola:

	Feminino		Masculino	
	Frequência	%	Frequência	%
Muito perigosa	0	0,0%	0	0,0%
Perigosa	0	0,0%	1	16,7%
Pouco segura	6	46,2%	2	33,3%
Segura	6	46,2%	3	50,0%
Muito segura	1	7,7%	0	0,0%
Total	13	100,0%	6	100,0%

Tabela n.º 20 –

Questão n.º 25 – Nos intervalos das aulas e à hora de almoço costumam:

	Frequência	Percentagem	Percentagem somada
Estar sozinho(a)	1	3,4%	5,3%
Andar com colegas da tua turma	18	62,1%	94,7%
Andar com colegas de outras turmas	10	34,5%	52,6%
Total	29	100,0%	152,6%

Tabela n.º 21

Questão n.º 26 – Nos intervalos, costumam:

	Frequência	Percentagem	Percentagem somada
Ficar à entrada da sala	10	21,7%	52,6%
Ficar à entrada do bloco	9	19,6%	47,4%
Ir ao bufete	8	17,4%	42,1%
Ir para a Biblioteca	2	4,3%	10,5%
Ir para o campo de jogos	1	2,2%	5,3%
Ir para trás de um edifício da escola	0	0,0%	0,0%
Sair da escola	13	28,3%	68,4%
Passear pela escola	1	2,2%	5,3%
Ir para o café	2	4,3%	10,5%
Total	46	100,0%	242,1%

Tabela n.º 22

Questão n.º 27 – Já magoaste algum(a) aluno(a) da escola com a intenção de lhe fazer mal?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	18	94,7	94,7
Uma vez	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 23

Questão n.º 28 – Já faltaste à escola por teres medo que um(a) aluno(a) da escola te fizesse mal?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	18	94,7	94,7
Uma vez	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 24

Questão n.º 29 – Contaste a alguém o que tinha acontecido?

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Não	1	5,3	5,3
Aos meus pais	1	5,3	10,5
Não aplicável	17	89,4	100,0
Total	19	100,0	

Tabela n.º 25

Formas de vitimação vividas pelos alunos

Empurraram-me (03)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	18	94,7	94,7
Uma vez	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Perseguiram-me (06)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
--	------------	-------------	-----------------------

Nunca	18	94,7	94,7
Mais do que duas vezes	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Chamaram-me nomes feios (07)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	16	84,2	84,2
Uma vez	1	5,3	89,5
Mais do que duas vezes	2	10,5	100,0
Total	19	100,0	

Insultaram-me (09)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	18	94,7	94,7
Uma vez	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Gozaram comigo (10)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	15	78,9	78,9
Uma vez	3	15,8	94,7
Várias vezes por semana	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Disseram mentiras sobre mim (12)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	18	94,7	94,7
Várias vezes por semana	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Espalharam falsos rumores sobre mim (13)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
--	------------	-------------	-----------------------

Nunca	18	94,7	94,7
Mais do que duas vezes	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Não me escolheram para fazer parte de uma equipa (15)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	17	89,5	89,5
Uma vez	2	10,5	100,0
Total	19	100,0	

Roubaram-me dinheiro (17)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	18	94,7	94,7
Uma vez	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Danificaram uma coisa minha (18)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	18	94,7	94,7
Uma vez	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Esconderam uma coisa minha (19)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	18	94,7	94,7
Uma vez	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Formas de agressão exercidas pelos alunos

Empurrei-a (03)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	18	94,7	94,7
Uma vez	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Gozei com ele / ela (10)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	15	78,9	78,9
Uma vez	2	10,5	89,5
Mais do que duas vezes	1	5,3	94,7
Várias vezes por semana	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Não o(a) escolhi para fazer parte da minha equipa (15)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	18	94,7	94,7
Mais do que duas vezes	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Desprezei-o(a) completamente (16)

	Frequência	Percentagem	Percentagem acumulada
Nunca	18	94,7	94,7
Várias vezes por semana	1	5,3	100,0
Total	19	100,0	

Questão n.º 31 – Sempre que te aconteceu uma das situações descritas nos pontos 29, tu contaste:

	Frequência	Percentagem	Percentagem somada
A ninguém	4	30,8%	50,0%
A um colega	4	30,8%	50,0%
Aos teus pais	4	30,8%	50,0%
Ao teu irmão / irmã	0	0,0%	0,0%
A um funcionário	0	0,0%	0,0%
A um professor	0	0,0%	0,0%
Ao teu director de turma	1	7,7%	12,5%
À direcção da escola	0	0,0%	0,0%
A outra pessoa	0	0,0%	0,0%
Total	13	100,0%	162,5%

Tabela n.º 26

Questão n.º 32 – A maior parte das situações descritas nos pontos 29 aconteceram:

	Frequência	Percentagem	Percentagem somada
Na sala de aula	4	19,0%	33,3%
Nos corredores	2	9,5%	16,7%
No bufete	0	0,0%	0,0%
Numa casa de banho	1	4,8%	8,3%
No balneário	2	9,5%	16,7%
À entrada do bloco	4	19,0%	33,3%
Num campo de jogos	2	9,5%	16,7%
Atrás de um edifício	2	9,5%	16,7%
À entrada da escola	1	4,8%	8,3%
Junto aos cacifos	0	0,0%	0,0%
No refeitório	0	0,0%	0,0%

No recreio	2	9,5%	16,7%
Noutro local	1	4,8%	8,3%
Total	21	100,0%	175,0%

Tabela n.º 27

Questão n.º 36 – Quando vês um aluno a bater ou a magoar outro, o que é que costumavas fazer?

	Frequência	Percentagem	Percentagem somada
Nunca aconteceu	4	17,4%	21,1%
Nada	2	8,7%	10,5%
Viro as costas pois não é nada comigo	2	8,7%	10,5%
Limito-me a assistir	2	8,7%	10,5%
Tento socorrer o aluno agredido	6	26,1%	31,6%
Procuro a ajuda de um adulto	4	17,4%	21,1%
Tento separá-los	2	8,7%	10,5%
Apoio o agressor	0	0,0%	0,0%
Outra situação	1	4,3%	5,3%
Total	23	100,0%	121,1%

Tabela n.º 28

Projecto-piloto de Prevenção do *Bullying*

Ano lectivo de 2010/2011

I . Actividades propostas no Plano Anual de Actividades e sua concretização

Actividade(s) propostas	Destinatários	Actividades realizadas
-Sessões de sensibilização e de mobilização	-Alunos, docentes envolvidos no projecto, outros docentes, directores de turma, pessoal não docente, pais / encarregados de educação	-Sessão com Directoras de Turma (16.09.2010) -Sessão com alunos do 10.º ano (20.09.2010) -Sessão com alunos do 7.º ano (21.09.2010) -Apresentação de projecto aos EE (21.09.2010) -Sessão de trabalho com os docentes das turmas envolvidas no projecto (03.11.2010) -Sessão de formação com assistentes operacionais da escola (26.11.2010) -2.ª sessão de trabalho com os docentes das turmas envolvidas no projecto (09.02.2011)
-Produção e distribuição de Manual de Apoio / de recursos	-Docentes / directores de turma envolvidos no projecto; coordenadoras dos directores de turma do ensino básico e secundário, pessoal não docente, pais / encarregados de educação envolvidos	-Construção / compilação do 'Manual de Apoio' - quatro formatos: Directores de Turma, docentes, pais / encarregados de educação e pessoal não docente (Setembro/Outubro) -Entrega do 'Manual de Apoio' (com recursos) às DT e às CDT (11.10.2010), aos docentes (13.10.2010), aos Encarregados de Educação (14.10.2010) e aos Assistentes Operacionais (26.11.2010)
-Implementação de actividades no currículo das disciplinas	-Alunos e docentes das turmas envolvidas no projecto	-Planificação e articulação de actividades (03.11.2010) -Execução de actividades no âmbito de todas as disciplinas (ao longo do ano lectivo – ver PCT do 7.º/3.ª e 10.º/6.ª)
-Avaliação de questionários; divulgação de dados	-Alunos envolvidos no projecto -Outros alunos do 7.º e 10.º ano	- Aplicação de questionário (1.ª parte) – 190 alunos (1.ª quinzena de Novembro) -Aplicação de questionário (2.ª parte) – 190 alunos - com o objectivo de avaliar os hábitos dos alunos com as TIC (1.ª quinzena de Janeiro)

Actividade(s) propostas	Destinatários	Actividades realizadas
		<p>- 2.ª Aplicação de questionário (1.ª parte) – 190 alunos (2.ª quinzena de Abril)</p> <p>-Aplicação de questionário final aos alunos e docentes envolvidos no projecto–piloto (Junho)</p> <p>-Entrevistas com alunos e docentes envolvidos no projecto–piloto (Junho)</p> <p>-Apresentação pública de resultados (Outubro)</p>
<p>-Dinamização de sessões de formação sobre <i>bullying</i> e <i>ciberbullying</i></p>	<p>-Alunos, docentes envolvidos no projecto, outros docentes directores de turma, pessoal não docente, pais / encarregados de educação</p>	<p>-Sessões de formação / sensibilização sobre “<i>Segurança na Internet</i>”, actividade integrada no Dia Europeu da Internet Segura 2011 (16.02.2011)</p> <p>-Sessão de (in)formação dinamizada pelo Dr. Dany Amorim com os alunos do 7.º/3ª (11.03.2011) e do 10.º/6.ª (23.03.2011)</p> <p>-Sessão de formação sobre <i>bullying</i> e <i>ciberbullying</i> – “<i>O bullying na Escola – um olhar da Polícia de Segurança Pública</i>” - destinada a pessoal docente e dinamizada por elementos daquela instituição (16.03.2011)</p> <p>-Palestra subordinada ao tema - “<i>As relações interpessoais dos jovens no mundo virtual – abraçando oportunidades, prevenindo riscos...</i>” – (25.03.2011)</p> <p>- Palestra sobre a temática do <i>bullying</i> organizada por aluna do 12.º ano no âmbito da disciplina de Área de Projecto (23.05.2011)</p> <p>-Sessão de formação dedicada ao tema da “<i>Gestão comportamental na escola: Intervenção baseada na evidência</i>”, dinamizada por Dra. Beatriz Oliveira e Dra. Joana Pinto (Mestradas em Psicologia Forense na Universidade de Aveiro) (24.05.2011)</p>

5 de Julho de 2011

O Coordenador do Projecto

José Ilídio Alves de Sá

- 'Projecto-piloto de prevenção e de intervenção do *bullying*' -

Junho de 2011

Lê, com atenção, todas as questões até ao fim. Pedimos que penses com cuidado sobre cada uma das situações antes de assinalares a tua resposta!

Assinala a tua opinião relativamente a cada uma das seguintes 15 situações.

Sexo: Masculino Feminino Idade: _____ anos

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Concordo 4- Concordo totalmente

1. Melhorou a minha capacidade para identificar situações de <i>bullying</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Melhorou a capacidade dos meus colegas de turma para identificar situações de <i>bullying</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Melhorou o relacionamento entre os elementos da turma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Melhorou o relacionamento entre os alunos e os professores da turma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. Eu participei de forma entusiástica nas actividades desenvolvidas no âmbito do projecto-piloto	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6. Os meus colegas de turma participaram de forma entusiástica nas actividades desenvolvidas no âmbito do projecto-piloto	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. Os meus professores participaram de forma entusiástica no projecto-piloto	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8. A minha Diretora de Turma participou de forma entusiástica no projecto-piloto	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
9. As duas sessões de formação ajudaram-me a entender melhor o <i>bullying</i> e o <i>ciberbullying</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10. Eu sinto-me mais confiante para contar a um(a) colega sobre uma agressão de que possa ser alvo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
11. Eu sinto-me mais confiante para contar a um adulto na escola sobre uma agressão de que possa ser alvo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
12. Eu sinto-me mais confiante para tentar resolver uma situação de agressão a que assista	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
13. Eu sinto-me mais confiante para contar alguém sobre uma situação de agressão a que assista	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14. Acho importante que o projecto-piloto continue a ser implementado na minha turma no ano lectivo de 2011/2012	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
15. Acho importante que o projecto-piloto seja implementado noutras turmas no ano lectivo de 2011/2012	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Assinala dois aspectos...

...positivos do projecto-piloto
•
•
...negativos do projecto-piloto
•
•

Anexo n.º 41 Questionário aplicado aos docentes em Junho de 2012

- 'Projecto-piloto de prevenção e de intervenção do *bullying*' –
Junho de 2011

O presente questionário destina-se a avaliar a implementação do projecto-piloto.
Por favor, assinale a sua opinião relativamente a cada uma das seguintes 15 situações.

Turma do projecto-piloto que lecciona: 7.º/3.ª 10.º/6.ª
Sexo: Masculino Feminino Idade: _____ anos

1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4- Concordo totalmente
-------------------------	--------------	--------------	------------------------

1. Melhorou a minha capacidade para identificar situações de <i>bullying</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Melhorou a capacidade dos alunos para identificar situações de <i>bullying</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Melhorou o relacionamento entre os alunos da turma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Melhorou o meu relacionamento com os alunos da turma	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. Os alunos participaram de forma entusiástica no projecto-piloto	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6. Eu participei de forma entusiástica nas actividades desenvolvidas no âmbito do projecto-piloto	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
7. Os outros professores da turma participaram de forma entusiástica nas actividades desenvolvidas no âmbito do projecto-piloto	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
8. O material disponibilizado (Manual de Apoio) continha a informação necessária sobre a temática	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
9. As actividades desenvolvidas no âmbito do projecto-piloto foram devidamente coordenadas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
10. As sessões de formação ajudaram-me a entender melhor a problemática do <i>bullying</i> e do <i>ciberbullying</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
11. Eu sinto-me mais confiante para ajudar um(a) aluno(a) vítima de <i>bullying</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
12. Eu sinto-me mais confiante para intervir junto de um aluno agressor	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
13. Eu sinto-me mais confiante para tentar resolver uma situação de agressão a que assista	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
14. Acho importante que o projecto-piloto continue a ser implementado nesta turma no ano lectivo de 2011/2012	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
15. Acho importante que o projecto-piloto seja implementado noutras turmas no ano lectivo de 2011/2012	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Assinale dois aspectos...

...positivos do projecto-piloto
•
•
...negativos do projecto-piloto
•
•

Anexo n.º 42 Guião das entrevistas realizadas com alunos e docentes

		Alunos – TI – 7.º / 10.º ano	Docentes – TI – 7.º/10.º ano
Itens a abordar ao longo das entrevistas	1	• Tipo de atividades que os alunos gostaram mais / menos de desenvolver	• Processo de implementação do projeto-piloto (coordenação, reuniões, materiais disponibilizados, articulação das atividades entre disciplinas, duração)
	2	• Envolvimento dos docentes nas atividades desenvolvidas	• Envolvimento dos alunos nas atividades que foram desenvolvidas
	3	• Envolvimento dos alunos nas atividades que foram desenvolvidas	• Atividades que os alunos gostaram mais / menos de desenvolver
	4	• Relacionamento entre os alunos da turma/entre os alunos e os professores da turma	• Relacionamento entre os alunos da turma / entre os alunos e os professores da turma
	5	• Tipo de informação que foi transmitida sobre a temática	• Postura dos docentes face à problemática alterou-se? De que forma?
	6	• Capacidade dos alunos para distinguirem diferentes tipos de comportamentos	• Tipo de informação que foi transmitida sobre a temática (e a utilidade da mesma)
	7	• Atitudes dos alunos em relação a agressões a que assistem	• Sessões de formação dinamizadas
	8	• Partilha de experiências com outros colegas / encarregados de educação	• aspetos positivos / negativos do projeto-piloto
	9	• Sessões de formação dinamizadas	• Sugestões para continuação do projeto no próximo ano letivo
	10	• aspetos positivos / negativos do projeto-piloto	
	11	• Sugestões para continuação do projeto no próximo ano letivo	

Guião das Entrevistas
Alunos – TI – 7.º / 10.º ano
Entrevista semi-estruturada de acordo com o seguinte plano de desenvolvimento
Número de entrevistados: 10
Delegadas de turma + 8 alunos (6 alunos do 7.º; 4 do 10.º)
-Explicação sucinta do trabalho que está a ser realizado pelo entrevistador bem como dos objectivos pretendidos com a entrevista
-Sublinhar o carácter anónimo da entrevista e solicitar a colaboração dos entrevistados
-Início da entrevista com uma conversa breve sobre assuntos triviais
-Questões a colocar ao entrevistado sobre o tema em investigação:
• Tipo de actividades que os alunos gostaram mais / menos de desenvolver
• Envolvimento dos docentes nas actividades desenvolvidas
• Envolvimento dos alunos nas actividades que foram desenvolvidas
• Relacionamento entre os alunos da turma / entre os alunos e os professores da turma
• Tipo de informação que foi transmitida sobre a temática
• Capacidade dos alunos para distinguirem diferentes tipos de comportamentos
• Atitudes dos alunos em relação a agressões a que assistem
• Partilha de experiências com outros colegas / encarregados de educação
• Sessões de formação dinamizadas
• Aspectos positivos / negativos do projecto-piloto
• Sugestões para continuação do projecto no próximo ano lectivo

Guião das Entrevistas	
Docentes – TI – 7.º / 10.º ano	
Entrevista semi-estruturada de acordo com o seguinte plano de desenvolvimento	
Número de entrevistados: 6	
Diretoras de turma + docentes das disciplinas de Área de Projecto e Oficina de Teatro (7.º ano), de História e Cultura das Artes e Educação Física (10.º ano)	
-Explicação sucinta do trabalho que está a ser realizado pelo entrevistador bem como dos objectivos pretendidos com a entrevista	
-Sublinhar o carácter anónimo da entrevista e solicitar a colaboração dos entrevistados	
-Início da entrevista com uma conversa breve sobre assuntos triviais	
-Questões a colocar ao entrevistado sobre o tema em investigação:	
• Processo de implementação do projecto-piloto (coordenação, reuniões, materiais disponibilizados, articulação das actividades entre disciplinas, duração)	
• Envolvimento dos alunos nas actividades que foram desenvolvidas	
• Actividades que os alunos gostaram mais / menos de desenvolver	
• Relacionamento entre os alunos da turma / entre os alunos e os professores da turma	
• Postura dos docentes face à problemática alterou-se? De que forma?	
• Tipo de informação que foi transmitida sobre a temática (e a utilidade da mesma)	
• Sessões de formação dinamizadas	
• Aspectos positivos / negativos do projecto-piloto	
• Sugestões para continuação do projecto no próximo ano lectivo	

Data da entrevista: 14 de junho de 2011
Hora: 12h30
Local: Sala de reuniões da escola
Entrevistados: Seis alunos do 7.º ano participantes no projecto-piloto (Delegada de turma + cinco alunos)
Duração da entrevista: 33'08"

Entrevistador - Vamos então começar... e, então, eu vou-vos perguntar... que tipo de actividades é que mais gostaram de desenvolver no âmbito do projecto-piloto... as que gostaram mais e as que gostaram menos de desenvolver...

Aluna - ... nós fizemos várias actividades... trabalhos em suporte papel... computador... alguns em cartolina para colocarmos... para espalhar pela escola... e, no primeiro período... na segunda parte de Teatro, nós realizámos uma peça mais ou menos acerca do *bullying*... não sei se a segunda parte (referindo-se ao segundo turno de alunos) vai realizar, não é...

Entrevistador - ... penso que não...

Aluna - ... não...

Entrevistador - ... mas foi sobre *cyberbullying*, não foi?... foi em Fevereiro...

Aluna - ... o *cyberbullying* rácico... e o...

Aluna - ... *bullying* normal... físico...

Aluna - ... sim... *bullying* físico...

Aluna - Uma das actividades que nós gostámos foi a de Espanhol... de ver um filme sobre *bullying* e que nos interessou muito...

Aluna - ... o filme foi muito interessante e acho que mostrava bem como é que era ser vítima de *bullying*... o que ele passava e que não queria contar aos pais... o que estava errado...

Entrevistador - ... o filme estava em Espanhol?...

Aluna - ... sim... e no final, ele suicidou-se...

Entrevistador - ... para além de terem visto o filme, fizeram algum exercício... alguma actividade?...

Aluna - ... não... vimos o filme...

Entrevistador - ... viram o filme e depois fizeram?...

Aluna - ... falámos sobre o filme...

Entrevistador - ... um debate?...

Aluna - ... a professora perguntou...

Aluna - ... mas ficámos a saber muito mais...

Aluno - ... das maneiras como devíamos tratar quando somos vítimas...

Aluna - ... ele não queria contar...

Entrevistador - ... ou seja... foi um filme que vos tocou...

Alunos - ... sim...

Aluna - ... sim... e, por exemplo, quando... se formos uma vítima de *bullying*, nós não deveríamos ter logo aquela... a vontade de... eu quero acabar com isto e não 'tôu a conseguir... por isso, vou-me matar... não... devemos...

Aluna - ... contar a alguém...

Aluna - ... contar a alguém... para confiarmos nessa pessoa...

Entrevistador - ... portanto... já me falaram em Oficina de Teatro... em Espanhol...

Alunas - ... Área de Projecto...

Aluno - ... Área de Projecto foi o mais intenso... porque nas outras disciplinas ainda tínhamos matéria da disciplina para dar... em Área de Projecto, o projecto era fazer um trabalho sobre *bullying*... e foi muito interessante...

Aluna - ... fizemos vários...

Aluna - ... aprendemos muito...

Entrevistador - Eu conheço-os... mas, quais foram aqueles que vocês acharam que foram os mais interessantes?... que foram mais bem conseguidos... depois no final?...

Aluna - Eu gostei mais de Espanhol e de Tecnológica...

Entrevistador - ... Educação Tecnológica?...

Aluna - ... sim...

Entrevistador - ... fizeram os cartazes...

Aluna - ... os cartazes...

Aluna - ... exatamente...

Aluna - ... e o Teatro...

Aluna - ... eu gostei do Teatro e do Espanhol... acho que... em relação aos *powerpoints*... acho que foi muito repetitivo porque tivemos que fazer em várias disciplinas... *powerpoints* sobre o mesmo assunto...

Entrevistador - ... em que disciplinas, já agora?...

Aluna - ... fizemos em Formação Cívica... fizemos em Área de Projecto... só que em Área de Projecto fizemos vários... acho que a informação se tornava muito repetitiva...

Entrevistador - ... estavam divididos por grupos...

Aluna - ... sim... mas acho que ficou muito repetitivo... e foi aí que começamos a ficar um bocadinho fartos...

Entrevistador - Eu soube desses comentários... foram-me chegando entretanto ... e, já agora, em Formação Cívica... com a vossa Directora de Turma... no tempo da Direcção de Turma... que tipo de actividades é que dinamizaram?...

Aluna - ... também *powerpoints*... trabalhos em suporte papel...

Aluna - ... e também falávamos...

Aluna - ... falámos sobre *bullying*... o que era para nós o *bullying*...

Entrevistador - ... não fizeram... não dinamizaram assembleias de turma?...

Aluna - ... não...

Entrevistador - ... falaram em casos concretos?... sobre alguma experiência que tivesse?...

Alunos - ... sim...

Entrevistador - ... aconteceu com alguns alunos da turma?...

Aluna - ... sim... temos um amigo nosso que sofreu *bullying*...

Entrevistador - ... conseguiram que eles falassem sobre?...

Aluna - ... sim... fiquei admirada...

Aluno - ... também eu...

Aluna - ... acho que ele sentia-se à vontade para falar...

Entrevistador - ... ele sentiu-se à vontade?...

Aluna - ... conseguiu desabafar... e nós ficamos surpreendidos...

Entrevistador - ... o que é que ele vos contou?...

Aluna - ... que quando andava...

Aluna - ... que sofreu muito... mas só que ele contou logo aos pais... o que foi uma decisão ótima...

Aluna - ... foi uma surpresa... porque normalmente as pessoas... porque ameaçam logo... dizem assim... 'se contas a alguém, ainda levam mais'... só que ele não teve medo...

Aluna - ... ele não teve medo e contou aos pais...

Aluno - ... ajudou-o bastante...

Aluna - ... pois...

Aluno - ... a deixar de sofrer...

Entrevistador - ... ou seja, foi uma forma de resolver a questão...

Aluna - ... sim...

Aluna - ... numa das escolas, ele foi obrigado a comer relva...

Aluna - ... pois...

Aluna - ... obrigavam-no a fazer coisas...

Aluna - ... porque queriam o telemóvel dele... e ele não queria dar porque tinha recebido... graças a um teste de Matemática... (*risos*) porque ele tinha tido uma muito boa nota... então, os pais como recompensa deram-lhe o telemóvel... e depois viram... e queriam... e ele não dava... e começaram-lhe a fazer essas coisas...

Entrevistador - ... esse colega não andou convosco?...

Aluna - ... não... foi só este ano...

Aluno - ... ele vem de Lisboa...

Entrevistador - ... eu sei que vocês já vêm desde o berçário, não é?... não do infantário... já se conhecem há muito tempo... ele veio doutra escola...

Aluna - ... sim...

Entrevistador - ... e ele falou sobre?... porque normalmente nós temos a tendência para comparar... chegaram a falar sobre a percepção que ele tem da escola aqui?...

Alunos - ... sim...

Entrevistador - ... o que é que ele vos disse?...

Aluno - ... ele diz que acha a escola mais segura... que tem mais amigos que o apoiam... e 'tá mais dentro do assunto do *bullying*...

Entrevistador - ... e dos colegas?... falou dos colegas da turma?...

Aluna - ... sim...

Entrevistador - ... do relacionamento?... o que é que ele diz dos colegas?...

Alunas - ... ele gosta de nós...

Aluna - ... por exemplo, quando ele chegou cá... nós ficámos a saber que ele tinha sofrido de *bullying*... então, eu acho que a turma se juntou de uma certa maneira e começou a apoiá-lo mais... e acho que ele ficou feliz... e a mãe dele também ficou aliviada por saber...

Aluna - ... no início... até normalmente quando nós ligávamos, atendia sempre a mãe... a perguntar...

Aluna - ... e, às vezes, logo no início do ano... ele até às vezes faltava às aulas e sentia-se mal... mas, depois nós percebemos...

Aluna - ... porque ele ficou com alguns problemas... por exemplo, na bexiga... acertavam-lhe muito aqui nesta zona...

Aluno - ... por causa do *bullying* físico...

Entrevistador - ... problemas físicos mesmo...

Aluna - ... sim... *bullying* físico...

Entrevistador - ... e psicológicos?... acham que ele também...

Aluna - ... sim... custa-lhe a adormecer à noite... ele tem que tomar uns...

Aluno - ... comprimidos...

Aluna - ... deve ser por causa do problema que ele tem... graças ao *bullying* físico que ele sofreu...

Entrevistador - ... uma consequência, não é?... ele acaba por ter sorte por estar na turma em que está... o envolvimento dos professores tem a ver com esta questão... ou seja, vocês falaram-me mais das disciplinas onde gostaram mais de desenvolver algumas actividades... agora, o reverso... em que disciplinas é que acham que a coisa não correu nada bem?...

Aluno - Correu bem em muitas... só que... nós não fizemos assim... há disciplinas em que... foi mesmo só por obrigação que nós fizemos aquilo...

Entrevistador - ... quais?...

Aluno - ... EV...

Alunas - ... Inglês...

Aluno - ... a Inglês... tratamos ontem...

Aluna - ... pois, fizemos isso ontem...

Aluna - ... por exemplo, acho que a Língua Portuguesa não fizemos nada...

Aluna - ... não... nem a Matemática...

Aluna - ... a Geografia...

Entrevistador - ... portanto... não fizeram nada a Língua Portuguesa... a Matemática... a Geografia não fizeram... porque era a Directora de Turma...

Aluna - ... a História...

Aluno - ... Português também não fizemos porque era de Estudo Acompanhado... acho eu...

Aluna - ... não... mas em Estudo Acompanhado fizemos...

Aluno - ... sim...

Aluna - ... fizemos alguns trabalhos...

Aluno - ... e mais um trabalho... que já era um bocado repetitivo...

Entrevistador - ... portanto, as disciplinas onde a coisa não correu nada bem...

Aluno - ... foi mais em EV e Inglês...

Aluna - ... em EV e em Inglês...

Entrevistador - ... em Inglês... o que é que fizeram?...

Alunos - ... 'tivemos a ver vídeos... desenhos animados...

Aluna - ... sobre *cyberbullying*...

Aluna - ... e já estava a ficar assim um bocado seca...

Entrevistador - ... vocês acharam que aquilo foi um bocado forçado?...

Alunos - ... sim...

Entrevistador - ... a questão anterior do envolvimento dos professores tem a ver um pouco com aquilo que me disseram relativamente às actividades onde vocês acham que a coisa correu melhor... portanto... as disciplinas onde as actividades foram mais interessantes pressuponho que o entusiasmo dos professores também tenha sido maior...

Aluna - ... sim... porque também houveram professores que não tornaram o assunto muito secante...

Entrevistador - ...em que disciplinas é que acham que os professores estavam realmente tão entusiasmados...

(**Aluna** - ... Espanhol...

Entrevistador - ...Espanhol?...

Aluna - ... sim... a professora já vinha preparada...

Aluna - ... Formação Cívica, também...

Entrevistador - ... Formação Cívica...

Aluno - ... com a Directora de Turma...

Entrevistador - ... mais... Oficina de Teatro?...

Alunos (todos) - ... sim...

Aluna - ... em Teatro é sempre diferente porque nós estamos lá e fazemos alguma coisa que se torna sempre muito mais interessante...

Entrevistador - ... é uma disciplina especial...

Aluno - ... já temos a informação das outras disciplinas...

Entrevistador - ... e Educação Física?...

Alunos - ... nada...

Entrevistador - ... Área de Projecto?...

Alunos (todos) - ... sim...

Aluno - ... foi a que tratámos melhor...

Aluna - ... foi desde o primeiro período até agora...

Aluna - ... eu acho que a turma desperta mais interesse por audiovisuais porque... eu acho que é muito mais interessante...

Aluna - ... do que trabalhos em *powerpoint* e trabalhos com papel...

Entrevistador - ... vocês gostam de representar...

Alunos - ... sim...

Entrevistador - ... e mais?... filmes?...

Alunos - ... sim...

Aluna - ... mais...

Aluna - ... documentários...

Aluno - ... os debates também... aqueles senhores que foram lá...

Aluna - ... isso também foi interessante...

Aluno - ... também foi muito interessante...

Entrevistador - ... as sessões de formação, não é?... já que estamos a falar de sessões de formação... vocês tiveram duas... por ordem... a primeira foi sobre Internet e a segurança na Internet... e a segunda foi sobre *bullying* com o Dr. Dany... a ação da Internet... relativamente a essa sessão, o que é que têm a dizer?...

Aluna - ... foi muito interessante...

Aluna - ... aprendemos muito... muito...

Entrevistador - ... o que é que aprenderam?... e por que é que foi interessante?...

Aluna - ... aprendemos que... se nós pusermos uma fotografia para toda a gente ver...

Aluna - ... e depois apagarmos...

Aluna - ...é fácil de conseguirem guardá-la... e mesmo assim se nós apagarmos a fotografia eles já a têm... portanto, não vai adiantar de muito...

Aluna - ... e podem fazer perfis falsos...

Aluno - ... isso já aconteceu...

Entrevistador - ... vocês conhecem algum caso?

Alunos - ... sim...

Entrevistador - ... aqui na escola?...

Aluno - ... sim...

Entrevistador - ... no 8.º ano?...

Aluno - ... não sei se fez...

Aluna - ... no 8.º ou no 9.º...

Aluno - ... eu conheci no 10.º... fizeram um *facebook*... um perfil de um amigo meu...

Entrevistador - ... fictício, não é?...

Aluno - ... sim... não era ele...

Entrevistador - ... pois... e que tipo de perfil é que tinha?... que tipo de página é que tinha?...

Aluno - ... tinha lá informação dele, acho eu... usavam fotos que ele tinha antigamente no Hi5... tiraram do Hi5 e meteram no *facebook*... e quando ele viu as fotos dele, claro que ele ficou assim um bocado...

Entrevistador - ... conhecem mais algum caso?...

Aluna - ... eu conheço mais um caso... de uma amiga minha do 9.º ano... que criaram um perfil falso... tinham fotos da rapariga, mas puseram lá o nome da pessoa que criou o perfil... tinha a foto da minha amiga, mas o nome era da rapariga que criou...

Entrevistador - ... hoje em dia, os jovens estão habituados a lidar com as tecnologias de informação e comunicação... telemóveis... internet... mas, relativamente a essa sessão sobre a internet e a segurança na internet, o que é que acharam assim... nós aprendemos sempre alguma coisa...

Alunos - ... sim...

Entrevistador - ... e o que é que vocês descobriram nessa sessão?...

Aluna - ... por exemplo... aquilo sobre os *hackers*... o senhor esteve lá... esteve-nos a ensinar como é que, por exemplo, nós nos podíamos proteger... se tentarem entrar, por exemplo, no nosso computador...

Aluno - ... a nossa conta de email...

Aluna - ... a nossa conta pode ter algumas seguranças... em que nós não sabíamos... mas depois, o senhor teve-nos lá a explicar como nós podíamos pôr segurança no nosso perfil...

Entrevistador - ... ou seja, mudou alguma coisa... depois de terem frequentado a acção de formação sobre a internet, mudaram algum comportamento?...

Aluna - ... eu mudei...

Aluna - ... sim... mudei...

Entrevistador - ... o quê?...

Aluno - ... deixei de pôr fotos que mostram a minha cara, assim... no fundo, mais ou menos isso...

Entrevistador - ... portanto, tiveste cuidado na colocação de fotografias...

Aluno - ... não expusemos tanto... eu não expus tanto a minha informação pessoal... email... o número de telemóvel... e isso...

Entrevistador - ... dados pessoais...

Aluna - ... e também muitas vezes, nós colocamos fotos de nós e dos nossos colegas e muitas vezes eles não querem...

Aluno - ... sem autorização...

Aluna - ... sem autorização... devemos sempre... perguntar... importa-se de que...

Aluna - ... ou então, tirar uma fotografia à beira de casa... eles podem ficar a saber onde é que nós vivemos...

Entrevistador - ... fotografia de telemóvel também... não é?...

Aluna - ... sim...

Entrevistador - ... que é uma prática usual muitas vezes... que é os vossos colegas tirarem uma fotografia... e aprenderam que é preciso pedir...

Aluna - ... autorização...

Entrevistador - ... autorização... como é óbvio... e em relação a essa sessão... que foi um bocadinho diferente... suponho eu... o que é que acharam dos senhores?... que eram dois senhores... uma senhora e um senhor...

Aluno - ... também foi muito interessante... nós já sabíamos mais ou menos o que é que íamos tratar...

Aluna - ... foi mais um pouco...

Entrevistador - ... não deram o vosso tempo por perdido?... na primeira...

Alunos - ... não... não...

Entrevistador - ... agora em relação à segunda... que foi com o Dr. D...

Aluno - ... também não... também foi muito interessante... nós já sabíamos dos trabalhos anteriores das disciplinas mais ou menos o que era o *bullying*...

Entrevistador - ... a parte teórica...

Alunos - ... sim...

Aluno - ... o senhor abrangeu mais...

Entrevistador - ... vocês já conheciam o Dr. D?...

Alunos - ... não... não...

Entrevistador - ... e o que é que acharam de mais interessante nessa segunda sessão?...

Aluno - ... ele explicava muito bem... era muito activo... fazia perguntas a nós e assim... mantinha-nos interessados pelo *powerpoint*...

Aluna - ... interagía connosco...

Entrevistador - ... a maneira como ele dinamizou a sessão...

Aluna - ... porque não é... vá... como alguns professores que nós temos... que começam a falar... a falar... a falar...

Aluna - ... e não se calam...

Aluna - ... e não nos deixam participar...

Aluna - ... isso torna-se muito secante...

Aluna - ... o Dr. D. dava exemplos e...

Aluno - ... e mostrava-nos vídeos...

Aluna - ... fazia-nos participar mais...

Aluna - ... interagía connosco... fazia-nos perguntas...

Aluna - ... interessante...

Entrevistador - ... parecia que estava a vender um produto, não é?...

Alunos - ... sim...

Aluna - ... tinha facilidade de comunicação...

Entrevistador - ... tem, de facto, uma maneira de ser especial... e revelava que estava entusiasmado...

Alunos - ... sim...

Aluna - ... o que é bom...

Entrevistador - ... muito bom... voltando à questão do relacionamento entre a turma... desde o início do ano... notaram diferenças?...

Aluna - ... sim...

Aluna - ... sim...

Aluno - ... nós... no início do ano... não éramos... ainda estávamos a conhecer alguns... mas sempre fomos uma turma unida, acho eu...

Aluna - ... muito unida...

Aluno - ... quando havia problemas, nós uníamo-nos todos... andámos um bocadinho separados, mas somos uma turma unida...

Aluna - ... separados... unida...

Aluna - ... às vezes, pode haver um problema ou outro... só que... resolvemos... e no início havia... havia um aluno repetente... e, então, quando vieram alunos novos, ele parecia que se armava... mas só que começaram a ser amigos... e nas aulas de Formação Cívica... há pouco... fizemos uma actividade... pedíamos a um aluno para ir lá para fora e o resto da turma dizia o que achava dele...

Aluno - ... defeitos e...

Aluna - ... defeitos e qualidades...

Aluno - ... que contribuiu muito para a pessoa mudar... para ficarmos mais unidos...

Aluna - ... exato...

Entrevistador - ... gostaram dessa atividade?...

Alunos - ... sim...

Entrevistador - ... também gostei... já fiz...

Aluna - ... depois uma pessoa entrava e via o que é que nós tínhamos escrito...

Aluno - ... e falávamos sobre isso...

Aluna - ... porque depois... nós víamos as pessoas a irem lá para fora... nós também ficámos com um bocado de curiosidade para saber o que é que os nossos colegas pensam de nós...

Entrevistador - ... sobretudo as coisas boas, não é?...

Alunos - ... claro...

Entrevistador - ... as negativas também são importantes...

Aluno - ... para corrigir...

Entrevistador - ... e relativamente ao espírito da turma... notam alguma diferença desde... apesar de já se conhecerem?... há elementos novos, não é?...

Aluno - ... sim... sim...

Aluna - ... nós somos uma turma muito unida... só que... claro que temos os nossos problemas... mas, conseguimos resolver...

Aluna - ... e, no final, acaba tudo bem...

Entrevistador - ... portanto a turma, neste momento, está mais unida do que estava no início?...

Aluna - ... muito mais...

Aluno - ... sim... sim...

Entrevistador - ... quantos colegas novos é que têm na turma?...

Aluna - ... para aí quatro ou cinco...

(**Aluno** - ... cinco...

Entrevistador - ... portanto, neste momento, sentem-se todos integrados...

Alunos - ... sim...

Entrevistador - ... já agora... houve uma questão que surgiu no questionário...

Aluna - ... seis...

Aluno - ... somos seis... seis novos...

Entrevistador - ... pois... mas sentem que não há nenhum aluno... que esteja à parte...

Alunos - ... não... não...

Entrevistador - ... portanto... estão todos integrados... mesmo aqueles que repetiram...

Alunos - ... sim... sim...

Entrevistador - ... uma das questões que surgiu num dos questionários tinha a ver com aquilo que vocês sentiam relativamente à segurança da escola...

Aluna - ... sim...

Aluna - ... é segura...

Aluno - ... acho que a escola é muito segura, mas... também... ainda hoje... vi aqui pessoas na escola que não são da escola...

Entrevistador - ... ou seja... o problema... um dos problemas que vocês notam mais é...

Aluna - ... é a identificação...

Aluna - ... mas agora também...

Aluna - ... agora com os cartões... vai haver muito mais...

Entrevistador - ... é o problema do controlo ali à entrada, não é?...

Alunos - ... sim...

Aluno - ... porque eu já vi muitas pessoas de outras escolas aqui...

Aluna - ... mas, também é muito complicado...

Aluna - ... é complicado... são muitos alunos...

Aluna - ... sai toda a gente, por exemplo, ao mesmo tempo... e há pessoas que se podem meter lá no meio...

Aluno - ... isso acontece em todas as escolas... penso eu...

Entrevistador - ... e... digam-me uma coisa... há zonas aqui na escola... que acham que são zonas de evitar?... portanto, que são zonas mais perigosas?...

Aluna - ... não... não acho...

Aluno - ... mais ou menos atrás do pavilhão de educação física...

Aluna - ... e atrás ali... acho que é do A4...

Aluno - ... sim...

Aluna - ... do pavilhão preto...

Aluno - ... sim... sim...

Aluna - ... eu não acho...

Entrevistador - ... mas vocês... os seis magníficos... evitam alguma zona aqui da escola?...

Alunos - ... não...

Entrevistador - ... circulam à vontade?...

Aluna - ... a não ser o pavilhão de educação física... eu penso que ninguém vai para lá...

Aluno - ... não... assim um sítio onde tem menos pessoas... e assim... tem menos vigilância...

Entrevistador - ... vocês... quando se levantam de manhã... nunca pensam... 'é pá... estou cheio de medo... vou ter que ir para a escola'...

Alunos - ... não... não...

Aluna - ... pelo contrário...

Aluno - ... até estamos contentes por revermos os nossos amigos...

Aluna - ... exacto...

Entrevistador - ... já vos aconteceu... voltando à questão das agressões... e com os conhecimentos que vocês entretanto adquiriram relativamente ao *bullying*... já houve alguma situação... desde o início do ano... a que tenham assistido... que vos parece ser uma situação de agressão... de *bullying*...

Aluna - ... aqui na escola?...

Entrevistador - ... aqui na escola ou fora da escola...

Aluno - ... hoje... estavam ali uns meninos... ali... mais ou menos à pancada... ali... entre o A1 e o A2... mas foram logo ali separá-los...

Aluna - ... sim...

Entrevistador - ... mas... da vossa parte... era a questão que eu vos colocava... da vossa parte... o que é que mudou...

Aluna - ... eu acho que mudou alguma coisa... por exemplo, agora quando nós vemos dois rapazes assim... à luta um com o outro...

Aluno - ... ou rapariga...

Aluna - ... ou raparigas... tanto faz... tento separá-los... porque... ou chamo alguém se eu achar que eu não vou conseguir separá-los... chamo alguém mais adulto... porque antes... nós passávamos e ignorávamos e não queríamos saber, mas agora...

Aluna - ... já que abordámos o assunto... até a nossa professora de Física e Química foi... já não me lembro o que é que foi... mas foi tipo a um debate sobre *bullying* e ela disse que muitas vezes quando estão a assistir a violência, nós estamos sempre à espera que alguém vá reagir para irmos também...

Aluno - ... e só quando vai um é que vão todos os outros...

Aluna - ... é que vão os outros...

Entrevistador - ... isso tinha um nome, não é?... é um efeito de grupo... isto é quase como nos estádios... as claques...

Aluna - ...e também... quando dois alunos começam a lutar... à bulha... há alunos que não fazem nada... que ficam apenas a assistir...

Aluna - ... foi como aquele caso das raparigas... um estava sempre a filmar...

Entrevistador - ... e por que é que acham que isso acontece?...

Aluno - ... porque estamos à espera que alguém vá ajudar para nós irmos também...

Aluna - ... senão... ainda podemos apanhar por mais...

Aluno - ... apanhamos por tabela...

Aluna - ... às vezes, até fazem com que a pessoa dê mais porrada...

Aluno - ... incentive...

Aluna - ... incentiva muito... eu já assisti...

Aluna - ... começam a dizer... 'dá-lhe... dá-lhe... isso... com mais força'... eu acho que para eles... estar ali a assistir... torna-se um privilégio...

Aluna - ... há quem goste dessas coisas...

Entrevistador - ... para quem está a agredir?...

Aluna - ... não... para quem está a ver a agressão...

Aluna - ... acho que se torna um privilégio ver o outro a fazer o que ele manda... porque não se sente só... não é mandão... mas, pronto... acha que...

Entrevistador - ... é o animador...

Aluna - ... é o animador...

Aluna - ... eu já assisti a uma cena dessas em que estavam a incentivar... e eu queria tentar meter-me no meio... só que estavam a tentar arrastar... deixa-os estar... deixa-os continuar... estão na brincadeira...

Entrevistador - ... e os funcionários da escola?... acham que têm uma postura desse tipo ou têm uma postura preventiva?...

Alunos - ... sim... preventiva...

Entrevistador - ... sobretudo os funcionários que desempenham funções no bloco onde vocês têm aulas...

Aluna - ... são muito simpáticos...

Entrevistador - ... eu ia-vos perguntar também... a propósito disto... que tipos de *bullying* existem mais aqui na escola?...

Aluna - ... físico...

Aluna - ... psicológico...

Aluna - ... *cyberbullying*...

Aluno - ... e o psicológico...

Aluna - ... físico...

Entrevistador - ... cada um vai dar a sua opinião... quem é que quer começar?... então, vamos ali... da direita para a esquerda...

Aluna - ... eu penso que é *bullying* físico e *bullying* psicológico... chamar nomes... escusar...

Entrevistador - ... verbal...

Aluna - ... verbal... é isso...

Aluna - ... verbal...

Aluna - ... também acho que é verbal... eu vejo muita gente aí a chamar nomes uns aos outros... assim consecutivamente todos os dias... isso já é *bullying*...

Aluno - ... verbal...

Aluno - ... verbal e *cyberbullying*...

Aluna - ... verbal e *cyberbullying* também...

Entrevistador - ... é engraçado que vocês... até agora... deram exemplos de agressões físicas, não é?... em relação à agressão verbal, gostaria que me dissessem mais alguma coisa... se vos incomoda?...

Aluno - ... sim...

Entrevistador - ... se acham normal?... porque a ideia que nós temos é que os jovens hoje em dia... cumprimentos quase através de insultos...

Aluno - ... há pessoas que também levam na brincadeira, não é?... chamar assim nomes... não é muito mau... mas, assim aos amigos... eles não se importam... é na brincadeira... só que há outros que excluem a pessoa do grupo e martirizam mesmo...

Aluna - ... e a pessoa, se calhar, é mais frágil... e, então...

Aluna - ... fica magoada...

Aluna - ... mais magoada... há pessoas que não...

Aluno - ... que levam para a brincadeira...

Aluna - ... que ainda respondem...

Aluna - ... há raparigas aqui na escola que sofrem de *cyberbullying*... *bullying* verbal... e já sofreram físico...

Entrevistador - ... mas, estás a falar de raparigas de uma determinada faixa etária ou...

Aluna - ... duas raparigas...

Entrevistador - ... de que ano?...

Alunas - ... 9.º...

Aluna - ... eu conheço...

Aluno - ... eu não sei...

Aluna - ... elas são gozadas na Internet...

Aluna - ... ah!...

Entrevistador - ... que tipo de gozo?...

Aluna - ... já criaram uma página...

Entrevistador - ... mas que tipo de gozo?...

Aluno - ... grupos contra elas... e metem-se a gozar com elas...

Aluna - ... chamam nomes...

Aluno - ... e excluem muito dos grupos...

Aluna - ... e depois elas fazem alguma coisa...

Entrevistador - ... agredem-se verbalmente, é isso?...

Aluna - ... e não só... também fisicamente...

Aluna - ... ainda no outro dia estava a rapariga que goza com elas... à espera delas no portão para lhes bater...

Entrevistador - ... portanto... uma coisa leva...

Aluna - ... intimidam...

Aluno - ... eu acho que elas não sofrem muito de *bullying* porque elas também picam... para as pessoas... e fazem coisas de mal... para elas...

(pequena pausa)

Entrevistador - ... uma pequena interrupção, mas não há problema... estavam a falar no tipo de agressão... sobretudo essas vossas colegas...

Aluna - ... é assim... as pessoas não gostam delas... mas...

Aluno - ... elas também não fazem...

Entrevistador - ... por que é que não gostam delas?...

Aluno - ... elas também não fazem nada para as pessoas gostarem delas... elas têm a sua maneira de gerir... e não vão mudar para as pessoas gostarem delas... é a minha opinião... mesmo assim, são muito...

Entrevistador - ... tem a ver com a maneira de ser... também me falara do colega da vossa turma... que, pelos vistos, era vítima porque tinha boas notas, não é?...

Aluna - ... não... não... mas não é nada disso...

Aluna - ... ele era um novo aluno na escola e olhavam para ele... porque ele, de facto, é um bocadinho magrinho... e... 'é menor... vamo-nos lá meter com ele'...

Entrevistador - ... no caso destas colegas do 9.º ano... o que é que vos parece ser que atrai os agressores?...

Aluno - ... é a maneira de ser delas... de certeza... porque elas são muito... são muito assim convencidas... acham que são as maiores e não sei quê...

Aluna - ... mas, acho também que tem a ver um bocadinho com a originalidade das fotos que elas tiram...

Aluna - ... elas tiram fotos muito bonitas e depois a inveja e a dor de cotovelo... também fazem muita...

Entrevistador - ... tipo modelo?...

Aluna - ... não... é mais objectos...

Aluno - ... fotos que elas inventam... inventam essas fotos...

Entrevistador - ... as fotografias são bonitas... a qualidade das fotografias...

Aluna - ... são criativas...

Aluna - ... e são criativas... as fotografias que tiram...

Entrevistador - ... e causam inveja...

Aluna - ... em algumas pessoas sim...

Aluno - ... e também... elas por tirarem fotografias bonitas são muito convencidas... e tiram as fotos mais bonitas... e não sei quê... o que também é muito mau... elas é que contribuem para sofrerem de bullying... se elas não fossem assim, não sofreriam...

Aluna - ... o que eu acho é que se as pessoas não gostarem delas... também não há razão para criarem grupos... ou baterem... é a maneira de ser delas...

Entrevistador - ... e quem é que cria...

Aluno - ... não sei... isso não faço a mínima...

Aluna - ... é uma rapariga do 8.º ano...

Aluno - ... que criou o grupo no *facebook*... a gozar com ela... e anda sempre assim a espalhar coisas... não sei se são verdade, mas metem lá...

Aluna - ... até meteram lá uma foto... é ela e uma amiga dela... e na foto desenharam um macaco...

Entrevistador - ... as agressões entre raparigas são diferentes das agressões entre rapazes...

Aluno - ... as raparigas é mais verbal... e nós é mais físico... e verbal...

Aluna - ... as raparigas é verbal e psicológico...

Aluna - ... e *cyberbullying*...

Entrevistador - ... e notam que há mais agressões, por exemplo, nos alunos da vossa faixa etária ou nos mais velhos...

Alunos - ... nos mais velhos...

Entrevistador - ... nos mais velhos... portanto, ao nível do 7.º ano nem há assim...

Aluna - ... eu acho que não...

Entrevistador - ... mais velhos... estão-se a referir a que ano?...

Aluna - ... 8.º... 9.º...

Entrevistador - ... não se estão a referir ao 11.º ano?... (26'35")

Alunos - ... não... não...

Entrevistador - ... e 11.º e 12.º?...

Aluno - ... esses assim já têm mais maturidade... já não ligam muito assim aos amigos... estão mais assim fora da escola... já podem sair e assim...

Aluna - ... e é mais na brincadeira...

Aluno - ... pois...

Entrevistador - ... e os Profissionais?... os alunos dos Cursos Profissionais?...

Aluno - ... não... também acho que não...

Entrevistador - ... é mais ao nível do 8.º e do 9.º... já agora... em relação ao trabalho que desenvolveram (no âmbito do projecto-piloto) ao longo do ano... chegaram a falar com os vossos pais?...

Aluno - ... sim...

Aluna - ... sim...

Entrevistador - ... e que tipo de conversa é que tiveram?...

Aluno - ... tivemos a falar de exemplos de *bullying*... e como é que se devia tratar... eles diziam se sofrêssemos de *bullying* para lhes contarmos logo...

Aluna - ... é... era a preocupação...

Entrevistador - ... acham que o projecto ajudou também a que falassem mais sobre este tema com os vossos pais?...

Alunos - ... sim...

Entrevistador - ... ensinaram mais ou aprenderam mais com os vossos pais?...

Alunos - ... ensinámos mais... e até aos irmãos... avisámos... se te fizerem isto, avisa...

Aluno - ... disse ao meu irmão o que era *bullying*... *cyberbullying*...

Aluna - ... e, por exemplo, às vezes quando estou a ver notícias... e apareceu aquela notícia da rapariga que foi espancada... eu disse... que penso que não era *bullying* porque não foi sistematicamente...

Aluno - ... foi só uma agressão... só não... grave... mas foi uma agressão... não foi *bullying*...

Entrevistador - ... sim, senhor... vou-vos pedir para salientarem aspectos positivos e negativos do projecto... (28'09'')

Aluno - ... negativo... foi muito repetitivo... já sabíamos quase tudo e depois para fazer trabalhos era muito difícil meter informação diferente dos outros...

Aluna - ... pois... repetitivo e secante... em certos aspectos...

Aluna - ... positivas...

Aluno - ... aprendemos bastante...

Aluna - ... aprendemos muito... muito mesmo...

Aluna - ... e vimos coisas interessantes... por exemplo, vídeos e os teatros... foram engraçados...

Aluna - ... assim positivas... foram as actividades que nós fizemos... e o ânimo de alguns professores...

Aluno - ... sim... claro...

Entrevistador - ... nomeadamente, nas disciplinas que referiram...

Aluna - ... aqueles professores que pareciam que estavam a dar aquilo só porque eram obrigados... acho que isso foi horrível...

Entrevistador - ... de que maneira é que vocês interpretam...

Aluna - ... transmitiram-nos um bocado essa ideia...

Entrevistador - ... por que é que acham que isso aconteceu?...

Aluna - ... porque... porque alguns professores também achavam que nós já estávamos a ficar fartos... porque a professora de Inglês quando nos disse... nós vamos ter que falar sobre aquele assunto...

Aluna - ... e nós... que seca...

Entrevistador - ... e acharam que a maior parte dos vossos professores estavam sensibilizados para a temática?...

Aluno - ... sim...

Aluna - ... hum hum...

Aluno - ... mais ou menos...

Aluna - ... sim... sabiam do que estavam a falar...

Entrevistador - ... ou alguns... enfim... não estavam assim muito preocupados...

Aluno - ... há outros que estavam muito preocupados...

Aluna - ... alguns deixaram para a última da hora...

Entrevistador - ... o grupo que vos pareceu... em que disciplinas é que vos pareceu que os professores estivessem mais entusiasmados?...

Aluna - ... Espanhol...

Aluna - ... Espanhol e Teatro...

Aluno - ... Espanhol, Teatro e a Formação Cívica com a Diretora de Turma...

Aluna - ... eu penso que em Inglês... apesar da professora só ter abordado o tema há pouco tempo... no final...

Aluno - ... há última da hora...

Aluna - ... porque nós ficámos um mês sem professora...

Aluna - ... metade do 2.º período sem a professora... de Inglês...

Aluna - ... exato... e ela também tinha muita matéria para dar...

Entrevistador - ... houve essa dificuldade, não é?...

Aluna - ... pois...

Aluno - ... a outra professora deixou muita matéria atrasada e esta tinha de andar muito para conseguir dar a matéria toda este ano...

Aluna - ... a apresentação foi ontem... e mesmo que a professora não queira... ela não queria, mas estava a tentar...

Entrevistador - ... já agora... a última questão... sugestões... ou seja, o projecto continuará para o ano... que tipo de sugestões...

Aluna - ... eu acho que... eu principalmente gostei de ver teatros e por exemplo... assim apresentações... debates... acho que é interessante... porque toda a gente interage uns com os outros e podemos ficar a saber as opiniões das outras pessoas... e teatros é interessante... nós não estamos lá a apanhar uma seca... sempre é mais divertido...

Aluna - ... e também pode haver uma parte engraçada...

Entrevistador - ... a ideia é sugestões ao nível das turmas e ao nível da escola...

Aluno - ... sim...

Aluna - ... falar sobre o assunto... mas que fique divertido... que se torne divertido para nós... em vez de se tornar uma seca...

Aluna - ... quando estivermos a ver *powerpoints*... que os 'stores nos façam perguntas e deixem-nos participar no trabalho...

Aluno - ... fazer menos trabalhos...

Aluna - ... não falar em todas as disciplinas do mesmo... falar, por exemplo, nas disciplinas curriculares...

Aluno - ... de um tipo de *bullying*... e noutras disciplinas de outro tipo de *bullying*...

Aluna - ... por exemplo...

Aluna - ... sim...

Aluna - ... dividir...

Aluna - ... ou, então, falar em Área de Projeto do *bullying* todo... e depois em Formação Cívica podemos fazer debates... mas não falarmos nas outras disciplinas... senão torna-se muito repetitivo... vão dizer sempre o mesmo...

Entrevistador - ... e ao longo do ano todo?... ou acham que poderíamos ter um período mais...

Aluna - ... podia ser só...

Aluna - ... por exemplo, o 2.º período...

Aluna - ... que é o maior...

Entrevistador - ... e a nível de escola?... que tipo de actividades... para além das peças de teatro?...

Alunas - ... debates...

Entrevistador - ... havia alguma actividade que pudesse ser feita a nível de escola?...

Aluna - ... sim...

Aluna - ... debates...

Aluna - ... talvez visualização de filmes e... para toda a gente, mas sobre o *bullying*... mas tinha de ser no tempo de aulas ou, então, tínhamos de ser mesmo obrigados a vir...

Aluna - ... eu lembrei-me agora... por exemplo, jogos didáticos...

Aluna - ... sim...

Aluna - ... acho que era engraçado...

Aluno - ... sobre *bullying*...

Aluna - ...por exemplo, fazer umas perguntas e quem acertasse...

Entrevistador - ... e que tipo de trabalho é que os alunos... os alunos têm sempre um papel nisto, não é?... que tipo de actividades é que vocês podiam... que contributo é que vocês podiam dar para também fazerem parte da solução?... ou seja... para ajudarem os vossos colegas... por exemplo, essas colegas do 9.º ano... o que é que os alunos podiam fazer?... ou será que não podem fazer nada?...

Aluna - ... nós não sabemos... só elas é que poderão remediar o que fizeram...

Aluno - ... nesse caso, só elas é que podem remediar o que fizeram...

Aluna - ... não adianta dizermos nada porque elas têm a maneira de ser e não vão mudar... por isso, eu acho que quando elas perceberem que estão-se a afastar dos amigos... porque têm aquela maneira de ser...

Aluna - ... devem tomar um rumo...

Aluna - ... devem tomar um rumo e vão acabar por resolver os problemas...

Aluna - ... é um caso...

Aluna - ... elas, este ano, também já vão mudar de escola...

Aluno - ... elas devem estar fartas...

Entrevistador - ... mais alguma coisa que queiram acrescentar?...

Alunos - ... não...

Data da entrevista: 15 de junho de 2011
Hora: 15h00
Local: Sala de reuniões da escola
Entrevistados: Quatro alunos do 10.º ano participantes no projecto-piloto (Delegada de turma + três alunos)
Duração da entrevista: 33'57"

Entrevistador – A primeira questão tem a ver com as actividades que desenvolveram no âmbito do projecto-piloto... desde Setembro... Outubro... até terça-feira... terça, não... segunda-feira (dia 13 de Junho)... e gostava que fizessem um pequeno balanço a esse nível... portanto, quais foram as actividades que gostaram mais de desenvolver... aquelas que acharam que não vos deu tanto gozo... e, se calhar, um bocadinho por quê... disciplinas onde eventualmente também estava previsto fazerem alguma coisa, mas depois acabaram por não concretizar nenhuma actividade... estejam à vontade...

Aluna - ... nós desenvolvemos... actividades em todas as disciplinas... menos em Geometria Descritiva e Desenho... e vocês em Matemática (B)...

Aluna - ... não... fizemos um *powerpoint*...

Aluna - ... fizemos um *powerpoint* e em Desenho... inicialmente nós tínhamos uma ideia super fixe... que era muita boa... que era do grafiti... de ligarmos o grafiti...

Entrevistador - ... do mural, não é?...

Aluna - ... exato... isso teria sido uma boa ideia se tivéssemos ido a diante... mas... ficou pelo caminho...

Entrevistador - ... mas é aí que... para o ano... faz todo o sentido... penso que a professora Alzira disse que para o ano a ideia era continuar...

Aluna - ... exatamente...

Aluna - ... portanto... nós... como não conseguimos fazer o grafiti... fizemos trabalhos que o pudéssemos associar com, por exemplo, à sua origem... que tinha a ver com aqueles gangues... e com os grupos rivais...

Aluna - ... e como podia ser uma forma de expressão para alguém... de expressar o que acontece na sociedade... e nas escolas e assim...

Entrevistador – Quais foram aquelas actividades que gostaram mesmo... e em que disciplinas...

Aluno – Para mim... foi a peça de teatro...

Aluna - ... exato...

Aluna - ... para mim também...

Entrevistador – A peça de teatro foi o produto.. o resultado final, não é?...

Aluna – Mas, mesmo quando estávamos... e fomos mesmo nós que criámos... fomos nós também que inventámos a história... que tivemos a ver os passos de dança... a ver aquelas coisas todas... por isso, foi muito divertido... ao longo do ano... porque nós começámos a fazer aquilo para aí no 2.º período...

Aluna - ... sim...

Aluno - ... sim... foi a meio...

Aluna - ... exatamente... 2.º período...

Aluna - ... sim... e desenvolvemos isso até agora... e foi aquela parte de pegarmos nos sentimentos que o *bullying*... transmitia... e tentarmos expressá-los segundo passos que nós inventámos... com a orientação da professora, claro... depois, em Português, fizemos...

Aluna - ... textos...

Aluna - ... textos... sobre o *bullying*...

Aluna - ... e estivemos a ver um mini-filme...

Aluna - ... e estivemos a ver filmes, também... sobre os textos... foram... ou a perspectiva do *bully*... ou da própria vítima... ou de alguém que tenha assistido...

Entrevistador - ... em Inglês também...

Aluna - ... em Inglês, também... tratámos textos, também...

Aluna - ... sim... sim...

Entrevistador - ... e, portanto, esse trabalho que fizeram em algumas disciplinas foi-vos útil para a concepção do tal trabalho...

Aluna - ... sim...

Aluna - ... exato... deu muito a conhecer os pontos de vista das outras pessoas...

Aluna - ... tanto dos *bullies* como das vítimas...

Aluna - ... exato...

Aluna - ... e para podermos representar isso na peça final... ajudou-nos... porque podemos perceber depois...

Entrevistador - ... podia estar dos dois lados... a mensagem da peça era uma mensagem muito profunda...

Aluna - ... exato...

Entrevistador - ... vocês procuraram trabalhar mais concretamente o quê?... a questão da música...

Aluna - ... também... tivemos...

Entrevistador - ...expliquem um bocadinho o que é que esteve por detrás da peça... notou-se que havia ali muito trabalho...

Aluna - ... exato... por exemplo, para os agressores... nós estivemos a ver mais os nossos passos de dança... eram todos muito ligados à violência... utilizávamos mesmo pontapés e socos... e essas coisas...

Entrevistador - ... superioridade...

Aluna - ... e também... no início... quando eles fizeram, foi o próprio *bullying* verbal... porque era isso que eles estavam a fazer no início... a excluí-la também... a tentar inferiorizá-la e a tentarem pôr-se superiores... enquanto nas vítimas também era mostrar aquela fragilidade... mais aquela parte em que não tinham tanta confiança... por isso, é que eram alvos daquela violência por parte daqueles ditos mais fortes...

Entrevistador - Eu vou saltar de tema em tema... vocês falaram na violência verbal... sentem que... dos vários tipos de *bullying*... de agressão... que aprenderam... qual é aquele que vos parece ser mais usual na escola...

Aluna - ... verbal...

Aluna - ... verbal...

Aluno - ... em termos de escola, verbal...

Aluna - ... sim... sem dúvida...

Entrevistador - ... é transversal a qualquer ano?... ou notam que é mais natural nos mais velhos... nos mais novos...

Aluna - ... é natural nos mais novos...

Aluno - ... nos mais novos, sim...

Aluna - ... apesar de nos mais velhos também haver e em todas as faixas etárias, não é?... mas... (5'14") ... é mais nos mais novos porque há menor maturidade do que num Secundário... não digo que todos sejam assim... mas numa maior parte...

Aluna - ... exato...

Entrevistador - ... e notam da parte de quem ouve... de quem é o receptor dessa linguagem verbal... os colegas ficam incomodados?... ou indiferentes...

Aluna - ... muitas vezes... é uma coisa indiferente... como se tratasse de um cumprimento... aí 'estás bom' era o mesmo que lhe chamar nomes... muitas vezes, é assim porque não se tratam com aquele respeito... mas, muitas vezes, é levado a peito... porque, na minha opinião, uma palavra... mal dita... intencional... para nos deitar abaixo... tem muito mais força do que propriamente um estalo...

Entrevistador - ... e nessa vertente... na questão da agressão verbal... o que é que vocês acham, enquanto alunos, que poderia ser feito numa escola para além de sensibilizar os alunos para o uso de uma linguagem mais correcta... já pensaram naquilo que pode ser feito?...

Aluno - ... (risos) para melhorar?...

Entrevistador - ... qual é o contributo que a escola pode dar para tentar melhorar... não para acabar...

Aluno - Para melhorar a violência verbal, não sei...

Aluna - ... isso é um bocado complicado...

Aluna - ... exato...

Aluna - ... é um assunto...

Entrevistador - ... mas alguma coisa pode ser feita... parece um discurso um pouco pessimista... derrotista...

Aluno - ... não... não é isso... se se tratasse de violência física era fácil... de resolver... agora verbal...

Aluna - ... acho que vem desde o início... desde que a pessoa é... da sua educação... das suas vivências que vai aprendendo um certo respeito pelos outros... e uma certa maturidade... e...

Aluna - ... ou não...

Aluna - ... ou não...

Entrevistador - ... às vezes, o que acontece é vocês em casa...

Aluna - ... ouvirmos...

Entrevistador - ... serem educados e terem uma linguagem muito correcta... e depois quando estão com os colegas... mas, não há nada?... alguma actividade?... alguma campanha?...

Aluna - ... sensibilização para os valores, não sei... para as pessoas pensarem mais na forma como agem... como devem reagir, não sei...

Aluna - ... eu acho que... é mais até o facto de não saberem mesmo o que está por trás da vítima... por exemplo...

Aluna - ... exato...

Aluna - ... ela já pode ser tão rebaixada fora da escola que... quando chega aqui... rebenta mesmo... até há um programa na MTV... o '*If You Really Knew Me*'... que também trata muito disso... que foi uma campanha para acabar com o *bullying*... que... há um dia da semana... de uma vez no ano... se juntam todos os alunos da turma...

Aluna - ... da escola...

Aluna - ... exato... todos os alunos da escola... e juntam vários grupos... pessoas que não se conhecem mesmo (*a aluna passa a adoptar uma postura de maior confiança*)... totalmente... e que falam dos problemas pessoais... porque, o que dá muito a atender o outro lado... mesmo para os agressores... tanto mais para as vítimas... lá... por acaso o programa 'tá muito interessante...

Entrevistador - ... vocês não costumam fazer assembleias de turma?... (8'40")

Aluna - ... não...

Entrevistador - ... não... nunca experimentaram... nunca foi possível... foi uma sugestão que eu dei (*no âmbito do projecto ProCiv*)...

Aluna - ... só que ... eu não estou a ver a nossa turma (dirigindo-se aos outros colegas) ... e acho que vocês concordam comigo... a nossa turma a juntar-se numa hora... numa hora e meia... fora do horário escolar para vir cá à escola debater assuntos de turma...

Entrevistador - ... e não há nenhuma disciplina onde tenha havido alguma disponibilidade... onde vocês vissem que pudesse haver alguma abertura?... no ensino básico, é mais fácil, não é?... em Formação Cívica...

Aluna - ... em Formação Cívica...

Entrevistador - ... mas nunca viram... sei lá... com este professor... se pedirmos para...

Aluna - ... sim... em Inglês... por exemplo, porque é a nossa Directora de Turma... nós... houve... para aí há duas aulas... passámos a aula toda a discutir assuntos de turma...

Aluna - ... só que também as pessoas não se vão disponibilizar, não é...

Aluna - ... por causa da falta de tempo...

Entrevistador - ... só há duas semanas... foi há duas semanas... é isso?...

Aluna - ... para aí...

Entrevistador - ... e portanto acharam o exercício útil?...

Aluna - ... sim... mas não só dentro da turma... até porque a nossa turma dá-se bem entre si e acho que...

Entrevistador - ... é pequenina...

Aluna - ... exacto... é pequenina...

Aluna - ... e apesar de termos as divergências... resolvem...

Entrevistador - ... mas, está então a sugerir uma actividade que poderia ser resolver não apenas problemas relacionados com o *bullying*, mas outros tipos de problemas... e sugeriam... para além da realização de assembleias de turma... assembleias de...

Aluna - ... gerais...

Entrevistador - ... envolvendo alunos das outras turmas, não?... o que já é feito mais ou menos com os delegados, mas poderia ser extensível a outros alunos...

Aluna - ... porque acho que é assim... assembleias com os delegados... é, claro, que os delegados depois podem passar as informações para nós... mas, acho que era... que dava para aprender mais se fossem em conjunto porque...

Aluna - ... porque acho que normalmente até falamos mais abertamente com pessoas que não conhecemos de lado nenhum... sobre os problemas... do que propriamente às vezes com pessoas que conhecemos...

Entrevistador - ... portanto, vamos ter que envolver mais a Associação de Estudantes... e que já está a ser envolvida... mas nesse tipo de projecto... é o problema da Assembleia da República, não é?... que supostamente ... os deputados estão lá para representar o povo... só que muitas vezes... estávamos a falar das actividades...

Aluna - ... falta a de História (da Cultura e das Artes)...

Entrevistador - ... portanto... falaram da disciplina de Português... de Inglês...

Aluna - ...de Desenho... de Educação Física...

Entrevistador - ... que foi o ponto alto, não foi?...

Aluna - ... sim... falta História...

Aluna - Nós, ao início, também tínhamos pensado em fazer um teatro... nós queríamos falar do *bullying*, mas também queríamos interligar um bocadinho com a própria disciplina... então, como na altura tínhamos acabado de dar a Antiguidade Clássica e os Gregos... todo aquele mundo do teatro... e, então, nós estávamos a pensar fazer uma peça sobre o *bullying*, mas como um formato clássico... com o coro... com tudo aquilo que implica... Só que, entretanto, a turma até pareceu bastante...

Entrevistador - ... motivada... mobilizada...

Aluna - ... motivada para o tema... só que quando chamada para o trabalho, ninguém queria fazer... então... agora, no fim, acabámos por adaptar apenas um guião... a professora depois...

Entrevistador - ... sim... eu já vi...

Aluna - ... pronto... um guião... que pode ser representado para o ano...

Entrevistador - ... e vocês já mostraram os vossos dotes de representação... portanto, para o ano já podem executar a peça...

Aluna - ... exato... e foi um grupo de alunos...

Entrevistador - ... falta Matemática B e Filosofia...

Aluna - ... em Matemática não fizemos nada...

Entrevistador - ... foi complicado...

Aluno - ... e em Geometria...

Entrevistador - ... Geometria... por motivos óbvios...

Aluna - ... e Filosofia... foi impossível... porque aconteceu aquilo à professora...

Entrevistador - ... embora... Filosofia é daquelas disciplinas onde podiam ter aprofundado mais...

Aluno - ... tivemos o problema da Diretora de Turma...

Aluna - ... mas o problema é que ... como a professora faltou... e nós tivemos todas aquelas aulas sem ela...

Entrevistador - ... aquele percalço...

Aluna - ... nós tivemos que recuperar... apesar de... naquela altura em que falámos dos valores... e toda aquela parte da consciência... da moral... e da ética...deu para fazer a ligação...

Entrevistador - ... em termos de... eu agora queria que falassem... embora já o tenham feito de forma indirecta... sobre o envolvimento da turma... dos alunos... se os alunos evidenciaram interesse... ou se acharam uma perda de tempo... e o mesmo em relação aos professores...

Aluno - ah... eu acho que das duas partes houve interesse...

Aluna - é assim... é claro que em alguns... por exemplo, no teatro... e nos powerpoints sobre o grafite em Desenho... acho que houve muito mais interesse porque é algo que temos que trabalhar mais... aprofundar... e podemos expressar... agora é assim... em Português... e, por exemplo, em História, não houve assim tanto interesse... porque já tínhamos que escrever mais... e assim... mas, acho que houve interesse pelas duas partes...

Entrevistador - ... e a Inglês?...

Aluna - ... a Inglês, sim... porque tratámos textos e aprofundámos mais... vimos o que é que um *bully* sente e o que é que uma vítima sente... por exemplo, o *bully* pode estar a vitimar porque... também tem problemas em casa... problemas dele próprio...

Aluna - ... exato... faz-nos ver as duas partes e não chegarmos aquilo... que o agressor é o culpado... censurá-lo e pô-lo para baixo... não... ele precisa de ajuda, assim como a vítima...

Entrevistador - ... outra questão... que tem a ver com os professores... o que é que notaram da parte dos professores?...

Aluna - ... eu acho que eles até estavam...

Aluna - ... interessados...

Aluna - ... bastante interessados...

Aluno - ... até mais entusiasmados do que alguns alunos...

Aluna - ... exatamente...

Aluna - ... mas, também a preocupação de conjugar... por exemplo, as aulas e as matérias que nós tínhamos que dar...

Entrevistador - ... houve articulação entre o tema e a matéria... e... ao nível das várias disciplinas... notaram que houve repetição?... repetição, isto é... mais do que um professor a dizer o mesmo... ou as atividades estavam mais ou menos coordenadas?...

Aluna - ... eu acho que estavam coordenadas... há sempre uma coisa que a professora de História que a professora de Inglês também pode dizer... o assunto é o mesmo, mas acho que tratámos coisas diferentes... por exemplo, em Desenho, tratámos o tal tema do grafiti... enquanto que em História já tratámos uma espécie de entrevista... acho que vai mudando conforme as disciplinas...

Entrevistador - ... uma coisa que não gostaram de fazer... uma actividade de que não tenham gostado mesmo... que não vos deu... já vi que teatro, desenho, música, não é?... houve alguma actividade que não vos motivou particularmente?...

Aluna - Eu acho que não...

Aluna - ... nenhuma actividade... nenhuma actividade, mesmo... mas, acho que o facto de termos estado o ano todo... sempre com aquela preocupação... temos que fazer um trabalho por causa do *bullying*... temos que estar a trabalhar sobre o *bullying*... às vezes, torna-se um bocado monótono...

Entrevistador - ... maçador...

Aluna - ... exacto... porque é sempre o mesmo tema... e, às vezes, coisas que até já tínhamos tratado em outros anos... ou ouvido falar... e já tínhamos bastante informação... depois...

Aluna - ... apesar de ser bom para muita gente que não tinha essa mesma informação...

Aluna - ...mas às vezes tornava-se um bocado monótono porque era... palestras de um lado...

Aluna - ... palestras do outro...

Aluna - ... trabalhos... pesquisas... e tudo num ciclo...

Entrevistador - ... overdose... se calhar... à semelhança do que sugeriram os vossos colegas do 7.º ano... era concentrar as actividades num período do ano lectivo, não é?...

Aluna - ... exato...

Entrevistador - ... em vez de ser o ano todo... pois, inicialmente, o projecto era para durar até ao final do 2.º período... mas o 2.º período também foi um bocado cumprido, não é?... Ok!... em relação às duas sessões de formação...

Aluna - Sobre a informação na Internet... foi interessante apesar de achar que a maior parte das pessoas da nossa idade já tem muita informação sobre isso... porque quase todos nós andamos por todo o lado e vemos cenas...

Entrevistador - ... todo o lado... na Internet...

Aluna - ... sim... quase toda a gente sabe de coisas... de actos desses na Internet... e... o que vai um bocado... como é que hei-de explicar...

Entrevistador - ... não havia nada de novo, é isso?...

Aluna - ... não é que não havia nada de novo...

Aluna - ... é claro que alerta sempre... só que... não sei... se calhar podia ter sido feito de outra forma...

Entrevistador - ... por exemplo...

Aluna - ... acho que para os mais pequenos (*a sessão de formação sobre a Internet juntou as duas turmas*)... que até estavam bastante entusiasmados na altura... acho que foi muito interessante para eles perceberem certas coisas que eles não sabiam... mas nós...

Entrevistador - ... no vosso caso, então... de que forma é que poderia ter sido abordado?... ou acham que já não era preciso ao nível do 10.º ano?...

Aluno - ... não... preciso é sempre...

Entrevistador - ... que tipo de abordagem?...

Aluna - ... se calhar ir mais para a parte prática... ou seja, mesmo para testemunhos de pessoas que já tenham passado por isso...

Aluna - ... exato...

Aluna - ... do que propriamente estar a explicar... porque isso já sabemos...

Entrevistador - ... e aqueles truques todos?... de cuidados de segurança... perfil...

Aluna - ... sim... sim...

Entrevistador - ... fotografias... nunca metem fotografias no *facebook*?... estão a pensar... nunca metem fotografias no *facebook*?...

Aluna - ... eu não tenho nada disso porque eu não gosto...

Aluna - ... mas, é assim... eu tenho *facebook*... mas... claro que há coisas que nós não conseguimos evitar... por exemplo, sei de uma rapariga cá na escola, mesmo... que criaram um *facebook* falso... com as fotografias dela...

Entrevistador - ... no 9.º ano?...

Aluna - ... sim... e isso aí é... mesmo a... já me aconteceu uma vez... mas foi há dois anos atrás... no *Hi5*... criaram um *Hi5*... e fui mesmo ameaçada por causa disso... por uma rapariga de Gaia que eu não conhecia de lado nenhum... consegui arranjar o meu número por causa de eu conhecer pessoas de Gaia... arranjou o meu número e andava-me a

ameaçar... é assim... cancelei a minha conta... e passado um tempo... fui lá... e a outra pessoa também já tinha cancelado... a certa altura também... é daquelas coisas que ninguém...

Entrevistador - ... que ninguém consegue prever...

Aluna - ... acho que é uma questão de termos a noção que, por exemplo... podemos pôr fotos... sim... agora, depende do tipo de fotos que pomos... e, por exemplo... aquilo há pedidos de amizade... nós aceitamos se quisermos... e podemos rejeitar...

Entrevistador - ... e não entrar na euforia de...

Aluna - ... ter vários amigos...

Aluna - ... e também se aparecer lá alguém a chatear... a fazerem ameaças... nós podemos denunciar e... cancela a pessoa ou a conta... ou não a deixam interagir com a nossa página...

Aluna - ... exato...

Entrevistador - ... acham, então, que seria mais importante conhecerem algumas situações reais... que tenham acontecido...

Aluna - ... pelo menos, para nós...

Entrevistador - ... e que serve de forma de aprendizagem, não é?...

Aluna - ... sim...

Aluna - ... exato...

Aluna - ... é assim... pelo menos para mim... eu acho... estarem-me aqui... a falar sobre um assunto...

Aluna - ... não é chamativa...

Aluna - ... deixa-me assim... agora... por exemplo, se me mostrarem mesmo coisas... mesmo coisas que já aconteceram... acho que chama muito mais a atenção... e fico a pensar naquilo...

Entrevistador - ... ainda há pouco falam-me na turma... do ambiente da turma... em relação ao relacionamento dentro da turma... alias, essa era uma das questões que constava no primeiro questionário... acham que... pronto, já me disseram que o ambiente na turma é bom... o projecto-piloto terá contribuído de alguma forma?...

Aluna - ... também... porque como tínhamos trabalhos em grupo... e até com todas as pessoas da turma...

Aluno - ... interagíamos...

Aluna - ... interagíamos uns com os outros... e também... logo ao início, havia divergências entre algumas pessoas... só que depois... à medida que uma pessoa se vai conhecendo... essas... vão acabando... até com a Inês (aluna com NEE), não é?... e ao princípio surgiram alguns problemas... inofensivos... mas, era sempre aquela coisa... integrou-se... nós estamos a tentar... portanto... acho que desenvolvemos laços entre a turma...

Entrevistador - ... e a vossa colega... a R., não é?... que foi uma abordagem (*bullying* racial) que foi feita na peça... portanto... em relação a ela não há...

Aluno - ... não...

Aluna - ... nunca... isso é uma coisa... nunca houve marginalidade com ela... nada mesmo...

Aluna - ... é assim... houve, mas já foi há muito tempo... daí... talvez baseamo-nos no tema para o teatro...

Entrevistador - ... há muitos anos?...

Aluna - ... quando era pequena...

Entrevistador - ... vocês vêm todos do...

Aluna - ... é assim... eu já andava com ela na catequese desde o primeiro ano... mas... é assim... pelo menos lá, não havia nada disso... é claro que na escola pode ter havido... e ela contou...

Aluna - ... quando ela pequenina... na escola primária...

Aluna - ... e aqui...

Aluna - ... exato... e mesmo aqui...

Entrevistador - ... portanto... a turma beneficiou em termos de relacionamento... e em relação aos vossos pais?... chegaram a... alguma vez aconteceu chegarem a casa e trocarem algumas impressões com os vossos pais acerca do projecto?... que tipo de conversas é que tinham?...

Aluna - ... eu, por exemplo, falei com os meus pais acerca do por que é que isto acontecia... os meus pais também sabem desse assunto... não era preciso estar a dizer o que era... ou isso... foi mais estarmos a falar... nesta altura... actualmente... assim como há alguns tempos atrás... por que é que isto acontece... da sociedade... mais... mais um tema assim mais geral...

Aluna - ... tipo... eu, por exemplo, chegava a casa e contei que íamos fazer uma peça de teatro e que ia ser bastante interessante... e que andávamos a tratar todos estes temas... e é assim... pelo menos os meus pais sempre foram... se eu tivesse algum problema na escola... contar sempre... não havia mal nenhum... e acho que sim... ajudou bastante para nos relacionarmos e assim...

Aluno - ... eu nunca tive problemas desses na escola... mas os meus pais sempre me disseram para evitar esse tipo de coisas... para não tratar mal ninguém... porque, assim, não me tratavam mal a mim... e era o que eu fazia...

Entrevistador - ... mas, vocês conhecem casos... já que estão a falar de... há muitos casos na escola?... envolvendo alunos mais velhos?... mais novos?...

Aluna - ... eu aqui não conheço...

Aluna - ... eu conheço...

Entrevistador - ... já falaste de um caso...

Aluna - ... e não só... também já me aconteceu... de alunos mais velhos... que na altura eram do 9.º ano e eu era do 7.º... que... decidiram 'implicar' comigo... basicamente... e já na escola antiga... e houve muitas coisas por causa disso...

Entrevistador - ... na escola velha...

Aluna - ... e... mas, isso... contei à minha mãe e acho que... por acaso, não contei a nenhum professor... mas, também...

Entrevistador - ... por que é que não contam aos professores?...

Aluna - ... porque é sempre aquela coisa...

Entrevistador - ... é uma tendência...

Aluna - ... exato... porque é sempre aquela coisa e tal... o parecer fraca... assim... há sempre aquele receio de ser julgado por...

Entrevistador - ... mas, contam aos colegas... às vezes...

Aluna - ... sim... mas, acho que... é assim... estas palestras... e todo este ano a trabalharmos neste projecto... que nos ajudou a ficarmos mais ligados com os professores.... e eles mostraram que nós podemos contar com eles...

Aluna - ... exatamente...

Aluna - ... exato...

Aluna - ... e contar-lhes... se se passa alguma coisa... seja em casa... seja mesmo cá na escola... ou assim... que lhes podemos contar... porque há formas de resolver isso...

Entrevistador - ... portanto... da parte dos professores notaram um olhar diferente...

Aluna - ... sim...

Entrevistador - ... uma forma diferente de olhar para esta temática... não falámos naquela sessão de formação com o Dr. D...

Aluna - ... eu acho que foi interessante...

Aluna - ... essa foi muito interessante...

Aluno - ... é... essa aí foi a mais interessante...

Aluna - ... foi porque... há vários tipos de *bullying*... e eu, pelo menos, não sabia que se nos sentíssemos constrangidos... se alguém nos dissesse alguma coisa e nos sentíssemos constrangidos... que era *bullying*... que poderia ser considerado *bullying*... e acho que foi bastante interessante porque tratou os vários tipos de *bullying*... muitos deles eu não conhecia...

Aluna - ... e nem só isso... é que a forma com ele abordou... foi muito interessante porque cativou-nos a todos... em vez de estar apenas a dar-nos a palestra... e a falar connosco...

Aluna - ... mostrou vídeos...

Aluna - ... estava a interagir connosco... fazia-nos perguntas e tentava até encenar algumas partes... por aquele meio... entre aspas... cómico... tentava-nos chegar e falar directamente dos tipos... e também todos aqueles vídeos como a Sofia referiu que ele mostrou... foi muito educativo...

Entrevistador - ... parecia um vendedor...

Aluna - ... exato...

Aluna - ... exato...

Entrevistador - ... portanto... vocês, neste momento... em Junho... já conseguem então distinguir qualquer tipo de agressão... de distinguir o *bullying* de uma agressão pontual... tipos de agressão... já fiquei com essa sensação... Vamos, então, aos aspectos que vocês destacariam como... já destacaram alguns... mas... aspectos positivos e aspectos negativos...

Aluno - Positivos... esclareceram-nos muitas dúvidas...

Entrevistador - ... a informação...

Aluno - ... a informação que foi transmitida... foi importante...

Aluna - ... o relacionamento com os professores e com os colegas... vocês querem dizer alguma coisa?... posso?... como este projecto... também como era uma temática em todas as disciplinas... puxou muito para a nossa criatividade... e mesmo como nós estamos em Artes... puxar para todas as vertentes... para a escrita... para a leitura... para a interpretação... para o teatro... para a pintura... puxou um bocadinho tudo da nossa criatividade... para nós tentarmos desenvolver projectos que não fossem repetidos... e que tentassem abordar várias vertentes...

Entrevistador - ... negativos...

Aluna - ... se calhar... em termos...

Entrevistador - ...já vimos o facto de ser ao longo do ano todo... esse é um aspecto negativo...

Aluna - ... e algumas formas como foram tratadas em algumas disciplinas...

Entrevistador - ... por exemplo...

Aluna - ... podiam ter sido mais interessantes... por exemplo, em Português... acho que poderíamos ter feito alguma coisa mais interessante...

Aluna - ... apesar do filmezinho que vimos...

Aluna - ... sim... isso foi interessante...

Aluna - ... e mesmo fazer os textos... eu acho... (*risos*)...

Entrevistador - ... ou seja, vocês gostam de ter um papel mais activo...

Aluna - ... exato...

Entrevistador - ... e *powerpoints*... houve muitos?...

Aluna - ... não...

Aluna - ... a Desenho...

Entrevistador - ... os vossos colegas ontem queixavam-se dos *powerpoints*...

Aluna - ... que eram muitos?...

Aluno - ... que eram muitos?...

Entrevistador - ... mas eles também têm mais disciplinas, não é?... é esse o problema... sugestões... então... para...

Aluna - ... ah... professor... desculpe... só uma coisinha... de negativo... que eu estava... é que em certas disciplinas, rouba um bocadinho... aquelas é que não se faz tão bem... rouba um bocado de aula... acho eu...

Entrevistador - ... do programa...

Aluna - ... sim... um pouco...

Entrevistador - ... não é bem conseguido... portanto, foi perda de tempo...

Aluna - ... não...

Aluna - ... não... não...

Entrevistador - ... foi perda de tempo nesse sentido... se vocês não acharem útil... (29'13")

Aluna - ... não... foi útil... foi bastante útil, mas... se calhar...

Aluna - ... não ligado à matéria...

Aluna - ... articular de alguma forma...

Entrevistador - ... porque, no vosso caso, há disciplinas de exame... embora não seja este ano, mas é para o ano, não é?... e, portanto, por isso, no início até tinha calhado bem porque a Directora de Turma era de Filosofia... e até aí tinha calhado bem, não é?... portanto, não era aquela disciplina de exame... normalmente, os professores que têm disciplinas de exame refugiam-se sempre na questão que têm que dar o programa... então, sugestões para o próximo ano...

Aluna - ... eu acho que aquela ideia...

Aluna - ... sim... aquela ideia...

Aluna - ... de juntar as pessoas...

Aluna - ... de juntar as pessoas... assim um dia ou dois...

Entrevistador - ... aqueles círculos de discussão...

Aluna - ... exato...

Aluna - ... acho bastante interessante...

Aluna - ... debates...

Aluna - ... sem as pessoas se conhecerem... e... por exemplo... dizerem os problemas... às uns que têm os problemas e outros que dizem que não têm... e talvez não tenham mesmo... e partilhá-los... e mostrarmos que...

Aluno - ... e alguns escondem...

Entrevistador - ... escondem?...

Aluno - ... sim... têm medo de falar...

Aluna - ... sim...

Aluno - ... têm que falar...

Aluna - ... uma coisa que eu acho também que funciona muito bem são os debates... acho que funcionam muito bem... pode ser a nível da escola... ou até mesmo de turma... acho que os debates funcionam muito bem... porque é uma coisa onde nós expomos os argumentos...

Entrevistador - ...para o ano vão ter que dar essas sugestões à Associação de Estudantes e aos Delegados...

Aluna - ... vamos concorrer para a Associação de Estudantes...

Entrevistador - ... normalmente, é no 11.º ano... mais... outras sugestões...

Aluna - ... mais sugestões... não sei... eu disse os debates...

Aluna - ... acho que mais... não sei se digo bem teatros, mas representações para mostrar tipo casos reais e assim...

Aluna - ... exacto... apresentações que não fiquem só pela turma...

Entrevistador - ... testemunhos...

Aluna - ... mas... por todos...

Entrevistador - ... vocês gostam de testemunhos...

Aluno - ... sim...

Aluna - ... sim...

Aluna - ... são coisas reais...

Entrevistador - ... já agora... em relação aos vossos pais... aos encarregados de educação... acham que devia ser feito algum tipo de actividade?...

Aluna - ... não sei...

Aluna - ... eu acho que ao mobilizar os alunos...

Aluno - ... sim... eles transmitem...

Aluna - ... eles também se mobilizam...

Aluna - ... eu acho que sim...

Aluna - ... os alunos se estiverem mobilizados com este tema... e se desenvolverem actividades de que gostam... são os próprios a contar aos pais e cativá-los sobre os assuntos... na minha opinião...

Entrevistador - ... foi aquilo que conseguiram na segunda-feira...

Alunos - ... exato...

Entrevistador - ... a mensagem final... onde pediram às pessoas para terem um papel mais interventivo, não é?... 'e tu?... o que é que fazes?'... até aí foi bem conseguido... agora entramos nas observações... não sei se querem acrescentar mais alguma coisa?...

Alunos - ... não...

Data da entrevista: 1 de julho de 2011
Hora: 15h00
Local: Sala de reuniões da escola
Entrevistados: Seis docentes participantes no projecto-piloto (duas Directoras de Turma e duas docentes de cada ano de ensino)
Duração total da entrevista: 46'28''

Entrevistador (E) – A primeira questão tem a ver com o processo de implementação do projecto... portanto... a coordenação... a forma como correu a coordenação... aquelas duas reuniões sobretudo de trabalho que tivemos com os professores do 7/3 e do 10/6... os materiais que foram disponibilizados... a articulação das actividades entre as disciplinas... e também relativamente à questão da duração do projecto, que, neste caso, foi de um ano lectivo... e outras questões que entretanto vos ocorram sobre esta questão da implementação do projecto... Quem quiser começar, pode começar... Não há nenhuma ordem...

Docente A – Começo eu... estou aqui (do lado esquerdo, mais próxima do entrevistador...)... Pronto, ... em relação à... tu falaste aí da coordenação... da forma de coordenação... pois, certamente que há sempre formas de coordenar, não é... poderia haver outra... como aconteceu esta, poderia haver outra... penso que são questões de perspectiva... o que eu acho que correu bem... acho que as reuniões aconteceram em tempo útil... oportuno para todos... acho que a coordenação foi muito positiva... Em termos de implementação de projecto, a minha opinião aqui é... pronto... acaba por ser curiosa porque a minha disciplina (Oficina de Teatro) permitiu que o projecto fosse implementado de uma forma muito interessante... e que eu acho que os alunos gostaram... mais os do 1.º semestre do que os do 2.º... Portanto, acho que houve uma adesão francamente positiva da parte dos meninos que estiveram comigo até Fevereiro... sensivelmente... porque foi um trabalho mais contínuo, não é? ... no 2.º semestre... ou porque houve visitas de estudo ou porque eu também não estive... embora eles não tenham notado a ausência porque eu trabalhei em parceria com o colega de História... e portanto, se eu não estive, esteve ele... mas, como houve alguns cortes... os meninos tinham uma sessão... não tinham... tinham uma sessão... não tinham, não tinham, voltavam a ter... portanto, essa descontinuidade acabou por se fazer sentir... e eles próprios reclamaram... porque havia actividades de que eles gostavam... portanto, o 2.º turno reclamou... fizeram a questão de fazer essa ressalva na avaliação final... mas não deixa de ser positivo... por quê?... porque em Oficina de Teatro supostamente já se tem que trabalhar áreas no domínio das relações interpessoais... que depois sejam uma evidência nas outras disciplinas, não é... e os outros professores vão conseguindo aperceber-se se há ou não uma melhoria no relacionamento entre os alunos... e depois também entre eles e os professores... e outros agentes... Portanto, foi aquilo que eu mais trabalhei com eles... através de várias estratégias, que em Oficina de Teatro se podem... se podem trabalhar... em que eles são levados a descobrir-se a si próprios e a descobrir o outro... há mesmo algumas sessões subordinadas ao tema "À Descoberta do Eu e do Outro"... e portanto... quer dizer... digamos que é uma área privilegiada para incluir um projecto deste teor... porque eles vão-se soltando, vão falando e ouvindo os outros... vão-se retratando... vão tendo a coragem para... destacar situações e comportamentos que na sua perspectiva não são correctos... portanto, vão focalizando para A ou B o que é correcto e o que não é... nós fazíamos isso sob o compromisso de na sessão seguinte ser feita uma avaliação... portanto, quando trabalhávamos essas competências... em que eles

isoladamente, com um par ou com outros... em grupo... iam desabrochando... e falando das suas relações, do que acontecia nas aulas... depois havia o compromisso de, saindo da sessão ninguém mais falar no assunto...

mas a verdade é que eles levavam um trabalho para fazer que era essencialmente a observação de comportamentos para depois na sessão seguinte novamente reavaliarmos... portanto, foi sempre esse trabalho que foi feito... Eu considero, sobretudo com o 1.º turno – e eu ia falando disso com a S. – que deu alguns frutos... mais do que com o 2.º... volto a dizer... com muita pena minha.

E – Aqui entramos num ponto que virá a seguir, mas também a ordem não linear. Não sei... se calhar podíamos, relativamente a esta parte da coordenação...

Docente B – Eu posso falar a seguir... Pronto, eu partilho a ideia que a Z. disse... É evidente que coordenar um projecto pode se feito de múltiplas formas. A mim pareceu-me que, para ser um projecto-piloto, que esteve bem... Portanto, os momentos foram... o timing foi o correcto... portanto, pareceu-me que, em termos de reunião conjunta... das duas turmas com os professores... que foram apontados logo à partida metas... viu-se bem o que é que se pretendia... Eu vou ser curta... Em relação aos materiais... portanto... eu estou numa posição um bocadinho diferente... porque portanto eu inicialmente tive logo conhecimento do projecto... tu tiveste logo o cuidado de me dizer... e num primeiro momento, portanto, eu era professora da turma... só mais tarde é que me vi noutra qualidade que não pude desenvolver... não é... porque o trabalho estava iniciado e sem problema... Como professora, a mim pareceu-me, fazendo parte daquele grupo de professores que leccionavam a turma, pareceu-me que em termos de coordenação... portanto o que foi escolhido foi correcto... foi bem feito... foi no *timing* correcto... Em relação aos materiais... para mim foram uma mais-valia... e foram uma mais-valia porque eu própria já tinha tido uma experiência há dois antes... sobre um problema de *bullying*... Tive que pesquisar e tu deste-me ajuda nesse sentido... deste-me material... cedeste-me material... portanto, o que fazia parte do dossiê... eu tive o cuidado de logo de início de ver o dossiê e com muita atenção... acho que havia uma variedade grande de materiais... eu aproveitei alguns para trabalhar em termos da disciplina... outros criei-os, mas pareceu-me que a selecção foi muito bem feita, foi muito criteriosa e tinha realmente uma riqueza grande de materiais. Negativo... o que é que há de negativo aí?... Quer dizer, o facto de nós estarmos... nós professores estarmos um bocado espartilhados na língua... com um programa... veio atempadamente... o material também... porque o tema encaixava-se perfeitamente dentro do tema que nós estávamos a tratar no primeiro período... e havia realmente... houve possibilidade de... daquilo que foi disponibilizado... trabalhar... pronto... e materiais com qualidade... O que é que correu menos bem?... Correu menos bem o facto de... os alunos terem correspondido bem em termos de actividade de aula, mas em termos de produção... pronto... não ter sido ou não ter tido aquela qualidade que seria de esperar porque a turma em si também... pronto... no âmbito... eu estou a pensar em termos da disciplina de Inglês... portanto... não era uma turma de alunos brilhantes... portanto... numa outra turma... com a riqueza de materiais... poder-se-ia ter ido muito mais longe... Não foi possível... Foi muito positivo... pronto... acho que também já estou a entrar noutra campo...

E – Podemos saltar de um lado para o outro... Não há problema... Já fica... e não vamos estar a repetir...

Docente B – Em relação à turma... Eu acho que teve um aspecto bastante positivo... Mas eu penso que em relação a isso... a S., mais do que eu, vai poder dizer... Eu acho que criou na turma um espírito de turma... Portanto, ainda não eliminou... porque a turma tem... eu estou a falar do 10/6... tem realmente uma aluna diferente... pronto... uma menina com necessidades educativas especiais... ainda não conseguiu limar-se todas as arestas... quer-se dizer... não é... pronto... não há propriamente comportamentos de *bullying*... mas talvez não haja de aceitação total da diferença... portanto... acho que as arestas não foram ainda todas limadas... algumas sim... mas criou-se um espírito de turma que eu acho que inicialmente não se notava tanto... mas depois os colegas dirão... os colegas que estão do 10/6 dirão se sim ou não.

E – Não sei se relativamente a este primeiro ponto, querem acrescentar mais alguma coisa?

Docente C – Concordo com o que foi dito... os materiais e a organização do... quer para os alunos quer nosso... O dossiê dos professores foi uma mais-valia... não só para nós... para mim como Diretora de Turma, mas para todos os outros professores... E tiveram... qualquer um deles teve acesso desde que me pedissem... Eu tinha-o guardado no cacifo, não é... porque ele não ia desaparecer como desapareceram outras coisas... mas as colegas que o quisessem tinham a oportunidade de o consultar... inclusivamente há o caso da Nancy que veio mais tarde... e que levou o dossiê... até porque precisava dos materiais... tinha... havia Inglês etc... Acho que foi uma mais-valia...

E – O *Manual de Apoio* ao professor...

Docente C – Quer o Manual quer o outro... O outro mesmo para as atividades... até porque o me pediram foi o outro... para as atividades.

Docente D – Em relação ao 7.º ano... a turma em Área de Projecto aprofundou o tema... em si... Fizeram vários trabalhos também realizados sobre isso... E acho que a turma... tornou-se melhor em termos de comportamento...

Docente C – Em termos de relacionamento...

Docente D – E de relacionamento...

Docente C – Pelo menos... é assim... eles estavam mais atentos...

Docente D – Estavam... a essa situação... (eu fiquei mais sensibilizada)...

Docente C – Mais preocupados... se acontecesse alguma coisa mais complicada entre eles... eu acho que eles... no fundo... de repente também davam a volta... porque acho que estavam mais alertados para... o próprio relacionamento entre eles... e a gente vê que houve acho que uma... por exemplo, no caso do I. L.... acho que esse...

Docente D – Houve uma evolução bem grande...

Docente C – Se foi por causa do projecto... a gente... há muitas variantes, não é?...

E – Isso nunca poderemos saber... nunca há uma relação directa...

Docente C – A verdade é que pelo menos aquele aluno... foi integrado e que a gente sabia que vinha com imensos problemas, não é?... mas eu acho que houve uma boa integração daquele aluno... e mesmo ele acho que houve alguma preocupação e houve uma mudança de atitude... não é?...

E – Pelo menos em relação às duas turmas... não houve participações disciplinares ao longo do ano... coincidência ou não... mas, a verdade é que, de facto, não surgiu nada de essa ordem...

Docente A – Eu acho que eles também foram aprendendo a lidar com as situações... a ser mais tolerantes...

Docente C – Mais tolerantes... é isso... eu acho que sim...

Docente A – Ser mais tolerantes... porque eles sabem que o Ivo é assim... tem esta característica... que o D. é assim... que o E. é... mas eles foram aprendendo a aceitar... chamar a atenção, não é?... aquela ideia de... de... de primar pela diferença... no bom sentido... acho que foi um ponto de partida... claro que ainda há muito trabalho a fazer, mas acho que...

Docente C - ...mesmo no caso do I... ele mesmo diz 'Ó professora, eu'... a gente chama-lhe a atenção para algumas coisas e ele diz 'Ó professora, isto vai com calma... a gente vai mudando aos bocados... a gente não muda de um dia para o outro'... mas a verdade é que há situações em que ele mudou...

E - ...eles ficaram... ficaram muito marcados pela experiência que o colega que veio de Lisboa...

Docente A - ...exatamente...

E - ...tinha passado... tinha sido alvo de *bullying*...

Docente C - ... isso também ajudou um bocado... porque eles acabaram por...

E - ... e o testemunho do colega marcou-os bastante...

Docente C - ...e o próprio colega... também as circunstâncias eram outras, é lógico... mas eu acho que eles também tinham cuidado e o próprio colega eu acho que ele foi uma mais-valia daquelas que... nós vimos o miúdo no início do ano... eu cheguei-te a contar (virando-se para a professora de Oficina de Teatro)... aquela história dele 'tar aí a tremer... e não se podia... nem se punha de pé... e a situação do aluno agora... a própria mãe diz que para ele foi qualquer coisa de extraordinário...

E - Ao nível da articulação das disciplinas?... das várias disciplinas... o que é que acham que... aqui é mais complicado...

Docente C - ...é mais complicado... é...

E - ...de que forma é que... o que é que falhou?... o que é que pode ser feito para haver uma maior articulação?... Sara... não te queres estrear?...

Docente E - É um bocado cedo para eu começar a falar... Eu não articulei nada com ninguém... Acabei por articular com Desenho, mas já foi para o Sarau (referir momento)... já não teve a ver propriamente com o projecto de dança... porque eu achei que depois... já estava a ser complicado operacionalizar... pôr o espectáculo... e a actividade... porque a turma é muito heterogénea... há quatro ou cinco que são muito criativos e que estão com vontade de trabalhar e os outros é por arrasto... se não tiverem ali aqueles, não se produz nada... e eu achei que era querer demais estar ainda a querer fazer cenários... e provavelmente não iria resultar... ainda bem que assim o fiz... pronto, tenho pena porque acho... face à experiência que tive com a colega... para o Sarau... que numa tarde fizemos logo uma decoração que ficou engraçada e que deu logo outro... outro ar ao ginásio... que realmente... que falando e com tempo e disponibilizando... nem que fosse uma aula, dava para fazer qualquer coisa... quer-se dizer... eles acabaram por fazer... agora pensando melhor...

E - ... a articulação...

Docente E - ... até houve... (*risos*)... porque eles... as t-shirts... foram eles que pintaram e foi na aula de Desenho... acho eu... a colega depois acabou por disponibilizar e foram eles que fizeram e fizeram na aula... na própria tarde... O problema é... nós queremos as coisas com mais tempo e eles nunca fazem as coisas com mais tempo... fazem no dia... e o ensaio corre muito mal, mas depois à noite sai um espectáculo...

Docente A - ... isso faz parte...

E - ... e mobilizaram conhecimentos que entretanto tinham discutido noutras disciplinas...

Docente E – Provavelmente... é assim... estar sentado com outro colega e coordenar... e fazer as coisas em conjunto... isso não... não aconteceu... mas, no fundo... depois através dos miúdos acabou por haver essa articulação...

Docente A – Não foi formalmente, mas depois acabou por acontecer.

Docente E – Não foi formalmente, mas aconteceu.

E – Pois... em alguns casos, os alunos – tanto do 7.º como do 10.º ano – queixaram-se (nas entrevistas) da repetição... se calhar aconteceu mais ao nível do 7.º ano... da repetição em algumas...

Docente F – Não... mas também um pouco aqui (referindo-se à turma do 10.º ano)... porque eu acho... por exemplo, o meu trabalho... acabou por passar por muitas fases... muitas reformulações... surgiu um trabalho interessante, mas de produção a bem dizer de duas pessoas... sendo uma prevalecendo... e eu acho que também resultou disso... como... prontos... estavam com um trabalho interessante a nível da Educação Física... tinham o Inglês... tinham não sei quê... às tantas... pois... não é?... pronto... E o que é que aconteceu? Um pouco na linha do que disse a MJ... em contexto de sala de aula... disponibilizei algum tempo... e foi interessante a nível de troca de impressões... da formulação de um conjunto de ideias... de sugestões... muito criativos aí e engraçado... até com uma certa disponibilidade aparente, pelo menos... depois chegavam à hora da concretização... mesmo com metas e com *timings* perfeitamente definidos de acordo com o que eles também iam propondo... mas depois chegávamos à hora e quem é que tínhamos a realizar?... sempre as duas mesmas pessoas... sempre as duas mesmas pessoas... Depois reformulávamos... sim senhora e tal... sempre de acordo com o que eles achavam melhor e que aí, sim... seria possível concretizar... pronto, entretanto também comecei a ver um pouco isto e disse... pronto... vamos deixando as coisas... íamos estabelecendo... pronto... quando é que vamos voltar a falar disto... etc... então da próxima vez, vamos ter isto e aquele outro... chegávamos à próxima vez e não tinham... Pronto, a certa altura, disse-lhes... ora bem, em termos da aula, já gastámos muito tempo... olhem o tempo que gastámos... a partir de agora, marcamos só metas... e vamos por aí fora... eu não posso fazer esse trabalho... o trabalho é vosso... pronto... Moral da história... de reformulação em reformulação... acabei por ter um trabalho das duas mesmas pessoas... no final... não é?... E portanto, eu também atribuí um bocadinho a isso... e a certa altura... também não... deixei de pressionar... porque eu própria não tinha muito bem a noção se... seria até útil... e pareceu que talvez... pronto... a partir de certa altura deixar que as coisas... lá atrás talvez... pudesse ter havido um outro passo... como não houve... disse... pronto... vamos deixando correr e vemos em que é que isto dá... e portanto... de facto... depois... bom, além disso, temos outro ponto que é... são as características da turma, não é?... portanto temos uma turma com características muito próprias... e... e também... isso entrou, não é?... pronto... de modo que... houve aqui um conjunto de factores... talvez... que acaba realmente por justificar aquilo que aconteceu... isto não implica que, de modo nenhum, aquilo que se falou anteriormente sobre a dinamização, a motivação... etc... etc... quer da nossa parte, quer dos alunos... até porque eu nunca os vi desmotivados...

E – Ou seja... relativamente ao tema em si...

Docente F – Ao tema em si... até o encontrar fórmulas...

Docente B – Exatamente...

Docente F - ...até o tentar reajustar... e não era uma coisa fabricada, não é?... agora, como nós os conhecemos como alunos... e em termos de trabalho de aula... nas disciplinas, etc... faz sentido... depois, no momento da concretização é muito complicado... Como dizia a S., se nós estamos ali... se podemos estar com eles ali... etc... mas mesmo assim... em cima da hora... conseguiste levar a efeito?... eles depois pronto... mas... este tipo de trabalho... pronto, vamos investigar este... vamos tentar produzir este texto... várias fórmulas... sozinhos... em pequeno grupo... em grande grupo... tentamos as várias fórmulas... nunca surtiu. (Pausa) Pronto... acho que também do carácter da disciplina... da... do grupo...

digamos do grupo da turma... estará aí também um bocado da justificação para isto... Pelo menos, foi o que eu encontrei...

Docente B – Eu ia dizer uma coisa... pronto... relativamente ao... pronto... eu vou considerar que em termos do 10/6 o trabalho final visível foi o que a Sara apresentou com eles... pronto... a peça de teatro...

Docente E – É o que é mais visível não quer dizer que tenham...

Docente B – Claro!... mas foi o mais visível... pronto... sem dúvida...

Docente F – Eu tenho um trabalho das duas meninas...

Docente B – Claro!... mas o que eu achei engraçado, S... pronto... é evidente que eu fui assistir... eu não sabia o que ia ver... mas, é engraçado que eu vi ali espelhado laivosinhos de coisas que foram abordadas em termos da disciplina... em termos da parte psicológica... até de análise de... percebes?... eu vi ali... quer-se dizer, não é... portanto eles interiorizaram alguns aspectos que depois conseguiste pôr na prática...

Docente E – ...Até porque a ideia foi que a criação fosse totalmente deles... claro que não foi possível que tudo tudo tudo fosse deles... porque havia grupos que criavam melhor do que outros... outros não criavam nada e ficavam à espera que eu dissesse... ou que criasse movimentos... mas também a história foram eles que criaram e através da partilha até em grupo de partilhar situações que tenham visto... que era coisas que vocês fizeram...

Docente B - ... eu vi ali muitos traços de aspectos... pronto... de materiais que nós trabalhámos na aula... mesmo num vídeo que eles viram e trabalharam... portanto... havia ali aspectos... prontos... marcadamente que tinham sido objecto de trabalho de aula, percebes?... Tu não te apercebeste-te disso... lá está... porque aí poderá ter falhado da nossa parte não ter havido essa disponibilidade, mas também... pronto é o constrangimento de horas...

E – Tanto ao nível do 10.º e do 7.º eles... gostaram muito de representar...

Docente B – Claro!... Tem que ser ação...

Docente E – Porque foi uma coisa que os motiva muito...

E - ...em Fevereiro... quando foi a apresentação daquele primeiro turno, eles também gostaram bastante... Já agora, outras actividades que eles... em que viram que, de facto, havia mais entusiasmo... e, em sentido contrário, aquelas em que eventualmente viram que eles não aderiram...

Docente C – São as actividades mais práticas...

Docente D – É... as mais práticas... as que sejam exteriores à sala de aula... as que sejam para fazer questionários...

Docente C – as que tenham uma projecção para fora... agora o que eu também acho é que isto, no fundo... no fundo... todo o projecto... e acho que o que se vai tirar daqui é, no fundo, a atitude deles face a uma determinada situação que é o *bullying*... a atitude deles quer como participantes... esperemos que nunca participem, não ... que nunca sejam *bullies*... ou vítimas de *bullying* ou agressores...

E - ... ou vítimas de violência doméstica...

Docente C - ... e no fundo... eu acho que o importante disto é a interiorização deles para este problema... por um lado, como estando atentos a situações que possam surgir... por outro, para também não serem vítimas... e acho que isto... Para além do trabalho que é pôr um poster... que realmente trabalharam o tema... aprenderam alguma coisa porque leram... porque estiveram nas sessões de formação, é depois aquilo que lhes vai ficar... eu acho que é isto que eles vão tirar proveito...

Docente D - ... o facto de exporem os trabalhos... os *powerpoints* na Semana Aberta... o facto de colocarem mais posters sobre o *bullying*... os poemas... principalmente... na Semana Aberta... e os posters que foram colocados em toda a escola, não é?... eles ficaram todos contentes por isso... ficaram satisfeitos...

Docente C - ... por um lado, viram o trabalho deles... que é, no fundo, divulgado, mas por outro... eu acho que é aquilo, no fundo... no fundo, depois o que se aproveita... aproveita-se tudo, não é... mas, no fundo, no fundo... é aquilo que eles vão aproveitar, mas é interiormente... e acho que isso, para esta turma, acho que foi muito bom...

Docente F - Eu acho que, em termos do Secundário, não sei... quer-se dizer, cada turma é uma turma e a realidade é... agora... no fim... já não vai a tempo, mas... pronto... (*risos*) agora no fim, parece-me... e pelo que eu vejo até que as outras colegas que pertencem ao conselho de turma falaram... era um pouco já aquilo que eu pensava... talvez o termos pensado num produto... não é?... e concorrer para um produto... todos... em termos de Secundário, eu acho que seria muito melhor...

Docente B - ... é isso...

Docente F - ...porque... vários há sobreposição... eles próprios de Artes têm muitos projectos... tão a realizar coisas... colaboram para isto... colaboram para aquilo... e, às tantas, pode ser uma sobrecarga...

E - Portanto, escolher um produto e depois canalizarem para cada disciplina...

Docente F - ... canalizarem para ali...parece-me que, a nível de Secundário... salvo naturalmente turmas que podem, enfim, ter um carácter diferente... isto é sempre... mas, pelo menos na experiência desta turma... hoje...

Docente B - Eu penso exactamente a mesma coisa...

Docente F - ...parece-me que concorrer para um produto... até para não haver dispersão... nem os sobrecarregar e concentrar energias...

Docente E - ... e até não sobrecarregar um professor que pode às vezes ter uma coisa...

Docente F - ... pois, exactamente... parece-me que é capaz de ser mais útil...

Docente B - Eu também partilho... pronto... e pegando a sério no Projecto Curricular de Turma... pronto... quando realmente... pronto tive que assumir essa pasta, não é?... pareceu-me isso, porque realmente nós temos imensas... todos nós... actividades... e penso que esse foi exactamente o ponto fraco em termos do 10/6 foi... até porque aquilo era o grande projecto em termos de interdisciplinaridade... pronto... portanto... e o que falhou foi precisamente nós não termos conseguido acertar... nós conselho de turma, não é?... no contributo final para aquilo que foi aquilo o trabalho que a S. apresentou... portanto, teria sido muito mais... muito mais fácil... muito mais fácil... muito mais produtivo... ter-lhe-ia poupado imenso trabalho, não é?... em termos de criação de texto, pronto... porque não quer dizer que o não fizesse...

Docente E - ...eu cheguei a falar contigo para as músicas... para eles estudarem os textos para as músicas... que tinham escolhido... para ver se se adequavam... em última instância, não estarem a representar uma cena de violência com uma música sobre amor...

Docente B - ... exatamente...

Docente E - ...só que... depois eles escolhem... acabei por ser eu a escolher as músicas... depois eu já não te encontrava... pronto... depois, eu acho que é fruto de todas as outras coisas que nós temos... teria sido muito mais enriquecedor...

Docente A - Eu perdi um bocadinho da conversa... peço desculpa... mas, tencionava sugerir... alias não é uma coisa exclusiva desta turma (7.º ano)... acaba por acontecer, não é?... mas, eu acho que se nós... e porque este é um projecto que foi o início e que eu acho que se tem que apostar nele... mas, como agora nós já temos tempo para planificar, não é?... até antes do próximo ano lectivo arrancar... que, em vez de termos um conjunto de actividades que às vezes são um bocadinho de actividades em avulso, não é?... e que depois acabam por causar algum cansaço... nós poderíamos planificar, não é?... de outra forma... para que as actividades vão de encontro a este projecto...

E - ... produto final...

Docente F - ... exatamente...

Docente B - ... é isso... é isso...

Docente A - ... pronto... eu tencionava também fazer essa sugestão... então, estamos todos em sintonia...

E - ... e pegando também naquilo que eu recolhi das entrevistas com os alunos, se calhar comemorarmos... haver um dia... fora da Mostra... em que se fale... o tema central seja a problemática do *bullying*... então... os alunos... ou eram apresentados os produtos todos...

Docente F - ... se calhar isso mais do que falar... falar... apresentar os produtos todos era capaz de ser giro...

E - ... mas ao nível do 10.º ano foi engraçado... eles gostam... ou elas gostam... não sei se é uma questão de género... mas a questão dos testemunhos... são muito sensíveis aos testemunhos... pessoas que passaram por situações desse tipo...

Docente D - ... até porque têm na turma...

Docente A + B - ... pois têm...

E - ... mas, eles, de facto... foi uma das actividades que eles sugeriram... que... no futuro... Ora bem... uma questão... que não sei se a questão faz muito... o vosso relacionamento com os alunos... já falaram do relacionamento entre os alunos da turma... e em relação ao relacionamento entre alunos e professores e professores e alunos... acham que houve alguma... não relação directa causa efeito... ajudou de alguma forma... em alterar o vosso relacionamento com a turma?... com os alunos?...

Docente B - É assim... quer-se dizer... eu nunca tive, desde o início, problemas com a turma... pronto... a turma que era, não...

E - ... os alunos sentiram-se... no final... mais à vontade, por exemplo, para virem ter convosco e falarem de alguma situação?...

Docente D – Sim... isso aconteceu comigo...

Docente B – Sim... nesse aspeto, sim... maior abertura...

E - ... maior abertura... maior confiança...

Docente B – Sim... sim.. isso sim... acho que sim...

Docente A – Sobretudo... no meu caso... passou sobretudo pela confiança... eu acho até que sentia que eles queriam...

Docente C - ... eles tinham mais predisposição para dizer... se acontecia qualquer coisa... ou porque um chama nomes... ou porque acontece... eu acho que sim... que eles têm mais predisposição para expor os problemas deles ao professor...

Docente B - ... é diferente... eu tenho alguma dificuldade em dizer...

E - ... e é difícil...

Docente C – no 7.º ano... acho que isso acontece...

Docente F - ... no 7.º ano é capaz de ser...

Docente C + D - ... mais espontâneo... mais espontâneo...

Docente C - ... e eles acabam por se abrir mais...

Docente A – O primeiro turno dava-me a sensação que tinha pena de só estar uma vez por semana... naqueles exercícios... naquelas actividades... e... outra coisa... mesmo quando eu tive Oficina de Teatro há anos, aqui nesta casa... nunca aconteceu os alunos não quererem ir embora... e já passou a hora... pronto, é sinal de que estavam...

E – Relativamente às sessões de formação... portanto...

Docente F – Acho que foram uma mais-valia...

Docente C – ...foram uma mais-valia.... muito bom...

Docente F - ... para mim, pessoalmente, gostei muito... mesmo... acho que foi uma belíssima aposta... e a variedade dos testemunhos, das perspectivas... foi um lado que eu gostei bastante...

Docente C - ... eu também...

Docente B - ... eu também subscrevo...

Docente D - ... em termos de sensibilidade e em termos de percepção, acho que foi uma mais-valia porque uma pessoa abriu mais os nossos horizontes e ficou mais alerta e mais atenta a certas situações...

E – E em relação ao formato?... portanto, o formato foi muito com base na exposição... embora houvesse ali algum diálogo... mas acham que o formato podia ser outro?...

Docente B – Para esta primeira parte, eu acho que esteve bem... pronto... como momento inicial... a mim parece-me que seria de investir na parte do *cyberbullying*... acho que era essencial e se possível aí já com uma componente prática... para nos alertar para determinadas coisas... pronto... nós... eu, pelo menos, não domino totalmente tudo aquilo que são redes sociais... por aí adiante... acho que seria muito bom passarmos não só da parte teórica... mas prática... pronto... nós tivemos um cheirinho, não é?... mas se realmente pudesse haver um investimento a nível do *cyberbullying*... pronto... e acho que aí com uma parte... com uma componente prática, pronto... nós pudermos visualizar... ver...

E - ... que acaba por ser mais complicado do que o *bullying* tradicional...

Docente E - ... e vai ser cada vez mais frequente...

E - ... e é curioso... quando eu questionei os alunos sobre o tipo de agressão mais usual entre os alunos – para além da agressão verbal – falaram-me em agressões através da Internet... e eu até pensei que eles tivessem a falar... coincidiu com um episódio de uma turma do 8.º ano... e eles estavam a pensar noutro caso...

Docente C - ... então eles tinham conhecimento de outras situações...

E - ... e por coincidência... os alunos do 7.º ano e os do 10.º estavam a falar do mesmo caso... e as entrevistas foram realizadas em dias diferentes... portanto... e eu não tinha conhecimento...

Docente C – Os alunos sabiam... mas sabiam do 7.º ao 10.º...

E - ... o que vem provar que há muita coisa que se passa e nós não nos apercebemos...

Docente A - ... passa despercebido...

Docente D – Uma coisa que eu reparei é que os alunos gostam muito de fazer entrevistas e questionários... porque... eles saindo da sala de aula... para eles... é uma boa oportunidade de se expandirem...

Docente A - ... ter outra experiência...

Docente D - ... e eu acho que era fundamental fazerem... prontos... porque há alunos que têm dificuldade em falar o que se passa com eles, não é?... e eu então acho que a forma de fazer os questionário e as perguntas nas entrevistas é uma forma de ter conhecimento do que se passa com determinado aluno... acho que é fundamental... para uma pessoa conhecer melhor esses alunos... até mesmo perguntas bastante pessoais, em termos de... sei lá... relacionadas com... o relacionamento que tens com os colegas... o relacionamento que tens com os pais... acho que é fundamental... porque às vezes no seio da família passa-se tanta coisa... que eles só na sala de aula é que exteriorizam...

E – Aliás... eles... os do 7.º ano sugeriram que para o ano houvesse mais entrevistas deste tipo...

Docente D - ... pois é...

Docente E – Isto entra nos aspectos positivos... eu acho que um dos aspectos positivos... eu não estou a par do que se passou no 7/3 porque não sou professora deles... mas aquilo que vocês estavam a dizer é uma coisa que salta à vista... porque eu notei que isso também aconteceu com a minha turma do 8.º ano... que é... quando se alerta que aquele tipo de situação não é admissível... tu não podes deixar que te falem assim... que aquilo não é normal... que o facto dos teus

supostos amigos te tratem assim... que isso não é amizade... que os torna mais alerta e que não permitem já determinados tipos de comportamentos... o que evita que eles se venham a tornar pelo menos umas vítimas... em situações tão graves... e no *cyberbullying* também... dos miúdos estarem atentos... e até nem aceitem...ou até criticarem ou até denunciarem... acho que isso é muito bom... que é uma das mais-valias deste projecto...

Docente D – Eu acho que sim... é fundamental cada vez mais apercebermo-nos do que se passa dentro... pronto... da sala de aula e o que se passa com os alunos porque... por vezes... os alunos estão a passar por situações difíceis e não dizem nada... só mesmo no último minuto... ou quando não podem...

Docente E – e até acham aquilo normal... que o facto de lhe baterem no balneário é normal... que o facto de lhe chamarem um nome é normal... é um apelido, pronto... é o meu amigo... é normal...

Docente D - ... mas não é...

Docente E - ... e acho que este tipo de iniciativas... os torna assim... se calhar dá-lhes um pouco mais de auto-confiança e acabam até por impedir que as situações se agravem...

E – Relativamente à duração do projecto... neste caso, foi um ano... acham que é tempo suficiente?... insuficiente?...

Docente E – Eu acho que se fosse um projecto... só um projecto e toda a gente a trabalhar para um projecto... se calhar os dois primeiros períodos eram perfeitamente suficientes e até era melhor... eu, pelo menos, trabalho melhor com um prazo mais curto... do que com um prazo mais alargado... muito mais facilitante... e ainda temos mais... o que é que acabou por acontecer no meu caso?... aulas... demasiadas aulas com os ensaios...

Docente A - ... ou terá que ser faseado... e definirmos metas... para 1.º, 2.º e final de ano... ou, então... ficamos pela metade... eu também estou de acordo com a S...

E – Mais alguma sugestão que queiram fazer?... Já foram apresentadas muitas para o próximo ano... Relativamente a... acham que estas duas turmas devem continuar?... ou... o projecto... a intervenção duraria um ano e era o suficiente?...

Docente D – Eu que é bom continuar algo que se começa, não é?... para começar... eu acho... de maneira diferente...

Docente F - ... Secundário... eu não sei... talvez... 3.º Ciclo, não sei... mas, agora Secundário, acho que não...

E - ... ou apostar mais na vertente do *bullying* eletrónico...

Docente F - ... sim... sim...

Docente B - ... isso, acho que sim...

Docente A - ... sim... seria interessante...

Docente F - ... aí, sim...

Docente A - ... com um 10.º ano, de preferência... apanhá-los em início de ciclo...

Docente F - ... Não!... não!... estou a dizer sequência... quer-se dizer... se for pontualmente... aquele aspecto... pronto... um contributo de enriquecimento... vá lá... digamos... poder-se-ia chamar uma outra coisa qualquer... mas, enfim... um

contributo de enriquecimento neste aspecto específico... parece-me que sim... agora... levar o ano seguinte com um projecto com a mesma turma do Secundário... lá está... parece-me excessivo...

Docente B - ... eu também acho que sim...

Docente D – Pode ser o mesmo, mas de maneira diferente...

Docente F – Não... no Secundário... parece-me excessivo... pessoalmente...

Docente B – Eu também me parece que sim... e até atendendo às características da turma... acho que é capaz de ser excessivo... portanto... ou então uma aposta no *cyberbullying*...

Docente F - ... mas, pontual...

Docente B – Exatamente...

Docente F - ...pontual... não para estender por ali fora...

Docente D - ... só no 1.º período...

Docente F - ... Não digo isso sequer...

Docente D - ...algumas aulas...

Docente F - ... não, não... não estou a ver sequer estender... pronto... até talvez... um projecto determinado... porque... lá está... acho que eles que já estão numa idade que há um conjunto de coisas que eles interiorizam e interiorizaram... depois, as características da turma... depois... todos os outros aspectos que não vale a pena agora referirmos e que entram nesta questão das características... e, portanto, se for aquele aspecto... pronto... sim, senhor... o que se fez foi um investimento... tudo bem... agora... parece-nos que este aspecto... e... pronto...

Docente B - ... eu também acho que sim...

Docente F - ...parece-nos que é muito mais enriquecedor e até uma questão de maturidade, não é?... de sinais de maturidade... para os pequenitos talvez seja diferente, não é?...

Docente D – É... eu acho que é diferente...

Docente F - ... talvez seja diferente...

E – E em relação aos pais?... isto é mais para as Directoras de Turma... inicialmente o projecto...

Docente C – Eu, por acaso, foi um dos aspectos negativos que eu pus no projecto no meu caso... foi realmente a fraca adesão dos pais... foi feita uma acção directamente dirigida aos pais...

Docente B - ... eu, por acaso, esqueci-me desse aspecto...

Docente C - ... e realmente... e foi o que eu pus aqui... a fraca participação dos pais e encarregados de educação nas sessões de formação... aquilo, no fundo, era uma sessão de formação em que estive o psicólogo D. e o outro senhor... já não me lembra o nome... sobre até os problemas ligados à Internet... e realmente foi o facto de aparecer... dois ou...

encarregados de educação... pelo menos uma encarregada de educação da minha direcção de turma estava... e estavam mais os professores do que propriamente os pais...

Docente B - ... sim... e, no fundo, até foram duas sessões... foi a do D. e foi uma outra...

Docente C - ... e... portanto, acho que essa... foi aquilo que mais...

E - ... foi uma organizada pela Biblioteca...

Docente C - ... na da Biblioteca ainda estiveram... da minha direcção de turma... estiveram sete ou seis pais... que eu lembro-me...

Docente B - Da primeira vez...

Docente C - ... a da Biblioteca... da primeira vez não estava ninguém... estava a chover (*referindo-se a um temporal que ocorreu no final de tarde do dia*)... mas, prontos... ela foi realizada... ou repetida... ou realizada... porque ela não se chegou a realizar da primeira vez?...

E - ... a primeira não, porque estava muito mau tempo...

Docente C - ... e foi adiada para a semana seguinte... e mesmo assim estiveram alguns pais do 7/3... não sei quantos é que estiveram do 10.º ano... mas, a maioria foi do 7/3...

E - ... e depois confirmaram ao longo do ano?... dá a entender que é falta de interesse?... a temática não os interessava particularmente?...

Docente B - Mas, sabes... no caso do 10/6... pronto... eu custa-me um bocadinho dizer isto, mas vou dizer... porque tenho que dizer porque é uma realidade... a sensação que eu tive... pronto... e por comparação por outras direcções de turma que tive... pronto... nomeadamente a que encerrei no ano passado... dos três anos... a mobilização dos pais é sempre muito reduzida... pronto... vieram agora na última reunião... vieram praticamente todos... faltaram dois... dois... um não foi uma falta, mas pronto... foi uma falta justificada... a outra foi uma falta normal... porque é de uma colega... portanto, não foi à reunião... portanto, só desta vez é que eu consegui um pleno, não é?... portanto... quer no 2.º período, quer no 1.º... não... portanto... há realmente uma certa ausência dos pais... eles vêm à reunião e não vêm mais... quer-se dizer...

E - ... vieram na segunda-feira... ver a peça...

Docente E - ... em peso?...

E - ... mas estavam aí muitos...

Docente B - ... mas, não vieram... do 10/6 não vieram em peso, não... vieram os que eram expectável (*risos*)... os que... à partida... têm outra postura face à escola, não é?... pronto... mas, eu acho que aí... não se vai poder concluir... pelo menos não tiro essa conclusão... que não se interessaram pelo projecto... é realmente a postura... um bocadinho... digamos... desligada da... pronto... da escola... que este grupo de pais tem...

Docente E - Eu até achei estranho... porque normalmente na apresentação de um filho... quer-se dizer... mesmo que... porque... pronto... eu percebo... mesmo que haja coisas que não são assim tão atractivas... ou pronto... mas à

apresentação, os pais costumam ir... é uma coisa que toda a gente... acho que é do senso comum... toda a gente faz questão... os miúdos gostam... e... em conversa com eles antes da apresentação, eu percebi que a maioria não viria...

Docente B - ... penso do 10/6... se não me engano... estiveram cinco pais... portanto... cinco encarregados de educação... houve um caso em que esteve o pai e a mãe... de resto... eles são dezoito alunos, não é?... acho que é um bocadinho sintomático...

E - ... e no 7.º ano?...

Docente C - Eu lembro-me destas duas acções onde eu estive, não é?... na outra, não estive... naquela das mestrandas... à noite... foi quando veio o psicólogo... e depois estive na da Biblioteca... no Sarau também estiveram alguns pais... mas isso... ultrapassa já este âmbito... penso eu... eu nas outras já não me lembro... sinceramente...

E - ... mesmo através de um convite personalizado... foi difícil...

Docente C - aliás... a do convite personalizado foi quando estiveram menos... foi quando estive a mãe... aliás veio a... a mãe da B... veio a B... vieram as duas filhas que andam cá na escola... estava ela e as duas filhas...

Docente A - ... não se sentiram à vontade com o convite...

Docente C - Não sei... é assim... também não posso pôr em causa... eles muitos não estão... vir à escola para eles ainda é um bocado um bicho de sete cabeças... porque ao nível da formação...

E - ... olham mais para as notas...

Docente B - ... é isso que eu ia dizer... basicamente, é isso...

Docente C - ... é para as notas... e depois parece que o vir cá... para alguns pais aqui desta direcção de turma... ou porque a formação... por exemplo, a mãe da miúda que estive é uma senhora com uma formação superior... e os pais que não têm uma formação superior também parece que é tudo delegado é para a escola... aquilo é com eles... não é comigo... um bocadinho ainda... os pais ainda vêem nesta perspectiva...

E - ... e isto acontece com os outros e nunca acontece com os meus filhos...

Docente C - ... pois... é isso... não é tanto...

Docente D - ... é...

E - Pronto... não sei se querem acrescentar mais alguma coisa?... acho que já falamos... e abrangemos a maior parte dos pontos... não sei se ficou alguma coisa por ...

Docente E - Só faltava eu dizer... relativamente à relação entre os miúdos... turma...

Docente D - ... eu também queria dizer uma coisa...

Docente E - ... eu acho... pronto... tudo aquilo que foi feito no espectáculo... no número... já tem o condão de... agregar as pessoas... e é um projecto comum... se alguém falhar... falhamos todos... portanto, eu acho que também tive essa vantagem... pronto... tenho porque noto isso nas danças... noto isso no Sarau... pronto... tem essa questão... pronto... claro que depois... também as dinâmicas... às vezes também não são todas positivas, porque no caso da miúda que tem

necessidades educativas especiais... ela também tem um feitio um bocado complicado, mas eu notei que não era só eu que lidava com eles... já havia sempre mais um ou outro... na apresentação... na coreografia, a miúda que estava com ela... pegava nas mãos e ajudou... 'viu, professora... eu ajudei... acha que'... muito bem... acho que estive muito bem... obrigada... já há mais... eu noto que já há miúdos dispostos a... a colaborar... a ajudar... e, depois, aquela questão de grupo... claro, é uma apresentação... é natural que eles estejam todos entusiasmados... todos nervosos... depois, correu bem... todos contentes... e pronto... é uma das coisas que contribui... não necessariamente por ter sido... neste projecto, mas... foi uma mais-valia para eles, de facto...

Docente D – Bem... relativamente ao *bullying*... eu acho que nas palestras que se realizaram... acho que deviam também convidar alguns pais... já que são aqueles poucos que participam... mas...

Docente C - ... mas houve sessões para os pais, mesmo...

Docente D - ... houve sessões para os pais, mesmo?...

Docente C - ... houve... então... o (coordenador) mandou convites personalizados... para casa...

E - ... houve essa experiência...

Docente C - ... por correio...

E - ... houve a experiência de fazer (as sessões) ao fim da tarde... à noite...

Docente C - ... à noite... essa até foi às nove e meia...

Docente D - ... e não resultou?... nada?... eles não quiseram saber?...

Docente C - ... não... era o que eu estava a dizer... veio a mãe...

E - ... não sei se quiseram saber ou não... não estiveram presentes...

Docente B - ... e, por exemplo, no caso do 10/6 foi engraçado porque... da primeira vez... na primeira que foi em associação com a Biblioteca... do 10/6... a única encarregada de educação que esteve foi a mãe de um miúdo que tinha integrado a turma há muito pouco tempo... que foi a mãe do Rodrigo, não é?... portanto... e a senhora foi contactada... veio falar comigo... pronto... e eu disse-lhe e a senhora esteve cá... com chuva... com mau tempo... foi a única que veio... nem sequer havia a formalidade... por quê?... porque, à partida, é uma pessoa que está disponível... e que se interessa, não é?... portanto...

Docente A – Houve aqui... não tem directamente a ver com o assunto que está na mesa... mas houve aquele propósito que... que fizeram passar no início do ano lectivo findo, não é?... dos Directores de turma... convidarem os pais a irem à Biblioteca... até enquanto estivessem à espera de serem atendidos... a ideia era um bocadinho... não é?... motivá-los a vir à escola... não meramente por questões relacionadas com o sucesso... mas, acho que não foi conseguida...

Docente B - ... não... não... não...

E – Continua a ser uma relação difícil... da escola com os pais... e os pais quando entram... muitas vezes... entram a matar... ou seja... exigir...

Docente C - ... mais para exigir do que propriamente para participar... para aprender...

E - ... a ideia era participarem na vida da escola...

Docente F - ... aquela festa medieval...trouxe pais... de facto, foi assinalável...