

INEIDA MENDES ROBALO

**PROGRAMA PARA A PROMOÇÃO DE
COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS DE
JOVENS “BULLIES”**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Psicologia e Ciências da Vida**

Lisboa

2016

INEIDA MENDES ROBALO

**PROGRAMA PARA A PROMOÇÃO DE
COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS DE JOVENS
“BULLIES”**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Forense e da Exclusão Social no Curso de Mestrado em Psicologia Forense e da Exclusão Social, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias ,no dia 16 de Dezembro 2016 com o Despacho Reitoral nº 378/2016 com a seguinte composição:

Presidente- Professor Doutor Carlos Alberto Poiares

Arguente- Professor Doutor José Brites

Orientador: Professor Doutor João Pedro Oliveira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2016

“ Não há nenhum assunto que toque tão de perto todos nós como a violência nas escolas. Todos já foram, são ou serão alunos...Todos têm uma história para contar: a sua, a de um amigo, a de um desconhecido da sua escola! E falam das vezes em que foram gozados, das vezes em que foram ameaçados, das vezes em que alguém era maltratado no recreio... E mesmo do «herói» que bateu no professor!

Estas histórias podiam encher páginas e páginas...Há quem as ache divertidas, há quem as ache naturais e há quem se indigne com tais comportamentos”. (Carvalhosa, 2010, pag. 2)

Dedicatória

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela coragem e força para concretização deste trabalho. Dedico este trabalho a toda a minha família, especialmente ao meu filho e aos meus amigos.

Agradecimentos

Durante a realização desta dissertação, tive o privilégio de contar com o apoio de diversas pessoas que directa ou indirectamente contribuíram para a conclusão do mesmo.

Agradeço em primeiro lugar, ao Professor Doutor Carlos Alberto Poiares.

Igualmente, um especial agradecimento e expresso a minha gratidão pela minha orientadora Professora Doutora Maria Purificação e Professor Doutor João Pedro Oliveira, pelo acompanhamento, ensinamentos, paciência e dedicação ao longo desta dissertação.

Um muito obrigado a Dra. Felipa Passinhas (a minha orientadora de estágio na Junta de Ameixoeira) graças a ela consegui o local para aplicação do meu questionário, ao agrupamento de Lindley Cintra, em especial à professora Alexandra que se disponibilizou a ajudar (visto que o questionário foi aplicado a duas turmas dela), bem como a todos os alunos que deram a sua contribuição na recolha de dados.

Aos meus colegas e amigos que de uma forma ou de outra me acompanharam, apoiaram e partilharam algumas informações pertinentes na realização desta dissertação.

A todos vocês um muitíssimo obrigado.

Resumo

O *bullying* é uma realidade com elevada prevalência nas escolas e uma preocupação para a comunidade educativa e pais. Foi objetivo deste estudo conhecer a realidade dos números num agrupamento escolar, na zona de Lisboa, considerado problemático e com base nos resultados obtidos e na revisão da literatura apresentar uma proposta de programa de prevenção do *bullying* neste agrupamento. Foi recolhida uma amostra de 70 estudantes, 37 do sexo masculino (52.9%) e 33 do sexo feminino (47.1%), com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos e uma média etária de 14.36 anos (DP = 1.16). Foi utilizado um questionário de prevenção da violência e do *bullying* (Carvalhosa, 2010). Os resultados mostraram contrariar a literatura e os papéis de género que refere que os rapazes apresentam maior prevalência como vítimas e agressores, não se encontrando praticamente diferenças entre sexos para as variáveis em estudo. As percentagens dos participantes que reportaram ter sido vítimas, agressores ou testemunhas de atos de *bullying* são elevados, sendo superiores aos encontrados na literatura nacional e internacional. Com base nos resultados apresentados é apresentado o programa *Bullying - Ensinar a Respeitar o Outro* (BERO).

Palavras-chave: *Bullying*, Programa de Prevenção, Escolas, Adolescentes.

Abstract

Bullying is a reality with high prevalence in schools and a concern for the educational community and parents. The aim of this study was to know the reality of the numbers on a school group in the Lisbon area, considered problematic and based on the results obtained and on the literature review, submit a proposal for a bullying prevention program in this group. Was collected a sample of 70 students, 37 males (52.9%) and 33 female (47.1%), aged between 12 and 16 years and an average age of 14.36 years (SD = 1.16). A prevention of violence and bullying questionnaire was used (Carvalhosa, 2010). The results contradict the literature and gender roles which states that boys have a higher prevalence as victims and aggressors. It wasn't found, practically, differences between genders for the variables under study. The percentages of participants who reported having been victims, perpetrators or witnesses of acts of bullying are high, being higher than those found in national and international literature. Based on the results it was presented the Bullying -Teach to Respect Each Other (BERO) Program.

Key-words: Bullying, Prevention Program, Schools, Adolescents.

ABREVIATURAS:

AGNU- Assembleia – Geral das Nações Unidas

CDU – Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança

CDH – Comissão dos direitos do Homem das Nações Unidas

APV - (Aliança para a Prevenção da Violência/ Violence Prevention Alliance)

OMS - organização mundial da saúde

LTE – Lei Tutelar Educativa

ÍNDICE

Introdução	13
PARTE A - ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1. Adolescência	18
2. Agressividade.....	20
2.1. Transgressão/Delinquência	21
3. Bullying	23
3.1. Tipos de bullying.....	26
3.2. Papéis no bullying	27
3.3. Causas do bullying	28
3.4. Consequências do bullying	29
3.5. Bullying nas escolas	29
3.6. Bullying e a família	31
3.7. Bullying e o grupo de pares	32
4. Prevenção do bullying	33
4.1. Convenção dos direitos da criança.....	34
4.2. Lei Tutelar Educativa (LEI Nº 166/99, DE 14 DE SETEMBRO).....	36
4.3. Prevalência do bullying.....	38
4.4. Estudos de prevenção do bullying.....	38
4.4.1. O papel do psicólogo forense	42
5. Objetivos	43
PARTE B – ESTUDO EMPRÍRICO.....	44
1. Metodologia	45
1.1. Participantes	45
1.2. Instrumentos.....	46
1.3. Procedimentos	46
2. Resultados.....	48
PARTE C – PROGRAMA DE PREVENÇÃO DO BULLYING “BULLYING – ENSINAR A RESPEITAR O OUTRO” BERO	68

PARTE D – DISCUSSÃO	76
Limitações e sugestões para estudos futuros	81
Referências Bibliográficas	82
ANEXOS	I
ANEXO I – QUESTIONÁRIO	II
ANEXO II - AUTORIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	IX

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Características sociodemográficas da amostra	45
Tabela 2. Como se sente para receber conselhos, afetos ou falar sobre o que o preocupa.....	48
Tabela 3. Opiniões sobre violência.....	50
Tabela 4. Número de vezes que foi vítima de <i>bullying</i> na escola no último período letivo	56
Tabela 5. Número de vezes que foi <i>bully</i> /provocador na escola no último período letivo	59
Tabela 6. Número de vezes que viu ou ouviu outro aluno ser vítima de bullying na escola no último período letivo	61
Tabela 7. Número de vezes que tentou ou viu adultos tentarem parar com o <i>bullying</i> na escola no último período letivo.....	64
Tabela 8. Local onde o <i>bullying</i> acontece na escola.....	66

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Se eu me afastar de uma briga sou um covarde	53
Figura 2. Não preciso de lutar porque existem outras formas de lidar com os assuntos.	53
Figura 3. Não faz mal bater em alguém que me bateu primeiro.....	53
Figura 4. Se outro jovem implica comigo, eu normalmente não consigo que ele pare a não ser que lhe bata	54
Figura 5. Se eu quiser, consigo falar com alguém que quer brincar comigo.....	54
Figura 6. Se eu recusar brigar, vão pensar que eu tenho medo	54
Figura 7. Alguém com quem vivo já foi vítima de violência	55
Figura 8. Alguém com quem vivo já foi vítima de violência	55
Figura 9. Onde vivo, se precisar, posso ter ajuda dos vizinhos.....	55
Figura 10. Onde vivo, já vi pessoas serem ameaçadas/ atacadas	56
Figura 11. Vítima fisicamente	57
Figura 12. Vítima verbalmente.....	58
Figura 13. Vítima socialmente.....	58
Figura 14. Vítima sexualmente.....	58
Figura 15. Provocador fisicamente	60
Figura 16. Provocador verbalmente.....	60
Figura 17. Provocador socialmente	60
Figura 18. Provocador sexualmente	61
Figura 19. Viu/ouviu – fisicamente	63
Figura 20. Viu/ouviu – verbalmente.....	63
Figura 21. Viu/ouviu – socialmente	63
Figura 22. Viu/ouviu – sexualmente.....	64
Figura 23. Tentou parar	65
Figura 24. Viu adultos tentarem parar	65
Figura 25. Local.....	66
Figura 26. Medidas para combater o <i>bullying</i> na escola	67

Introdução

A violência escolar tem sido uma grande preocupação, quer por parte da sociedade em geral, quer por parte da comunidade educativa em particular. Devido a esta preocupação social tem havido um grande aumento da investigação relativamente a esta temática, em particular sobre um tipo especial de violência escolar – o *bullying*.

O presente trabalho tem como intuito estudar os comportamentos de *bullying* nas escolas. A importância e a relevância deste trabalho situa-se em podermos saber se existe comportamentos de *bullying*, para que se possa atuar de modo eficiente na prevenção deste tipo de comportamento.

A escola é fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Para Pimenta, Pereira e Lourenço (2011) a escola tem uma função social crescente, sendo que é nela que crianças e jovens passam grande parte da sua vida.

Segundo a pesquisa, o *bullying* existe tanto nas escolas públicas como nas privadas, originando diversos prejuízos tanto para os envolvidos e seus familiares quanto para as escolas e seus profissionais, como para os governos e a sociedade (Fante, 2008).

O psicólogo Norueguês Dan Olweus da Universidade de Bergen da Noruega foi o pioneiro deste fenómeno e desenvolveu muitos estudos sobre *bullying* nas escolas.

Este constructo manifesta-se de forma, direta, indireta, ou ainda, através do recurso às novas tecnologias de comunicação, designado por *cyberbullying*.

A OMS (2002) designa-se à violência como (...) “uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar danos físicos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento”, etc. (p. 5)

Neto (2005) deu o seu contributo mencionando que o termo “ violência escolar” inclui todos os comportamentos agressivos e antissociais, abrangendo os danos ao património, conflitos interpessoais, atos criminosos e entre outros. Expondo ainda que dependem de fatores externos muitas dessas situações, cujas intervenções podem estar para além da capacidade e competência das entidades de ensino e de seus funcionários.

Para Sousa, Pereira e Lourenço (2011), os estudos da violência entre pares (*bullying*), em contexto escolar têm originado inúmeros estudos nos vários países da Europa e no mundo, com o intuito de compreender e explicar as suas motivações e origem e desenvolver estratégias de combate a esta problemática que tanto perturba a sociedade em geral e a comunidade educativa em particular.

O fenómeno começou a afetar o clima das escolas e a desenvolver efeitos negativos imediatos e a longo prazo tanto para as vítimas como para os agressores, passando a ser uma preocupação para os professores, técnicos de educação, pais e políticos. No entanto, é uma realidade, para muitos, ignorada ou desconhecida (Sousa, Pereira, & Lourenço, 2011).

O *cyberbullying* pode ser considerado como uma extensão do *bullying*. Nesse contexto os autores superam a relação tempo-espço, uma vez que a agressão é feita por meio de mensagens ou imagens, como vídeos e e-mails, em qualquer horário do dia e em qualquer local e por fim permite ao autor do ato violento agir de modo mais secreto do que no *bullying* tradicional.

Ferraz e Pereira (2012) definem a adolescência como sendo um período de desenvolvimento de múltiplas alterações tanto a nível físico, psicológico, sociocultural e cognitivo e caracterizam-na por reunir esforços para confrontar e superar diversos desafios e com isso favorecer, a criação de uma identidade e autonomia próprias.

Como sabemos a mídia exerce poder nos adolescentes, ou seja, os seus discursos têm força sobre os pensamentos e as ações dos indivíduos e sobre os eventos e práticas sociais. Na medida em que é um discurso que se apropria do que é social, torna-se poderoso o discurso mediático.

O *bullying* vai para além do espaço virtual, é uma problemática que se tem verificado constantemente nas nossas televisões, como por exemplo em telejornal; novelas, filmes e por aí adiante.

Para uma melhor compreensão deste estudo serão abordadas questões relacionadas com: Adolescência (bem como as suas fases), caracterização da agressão, transgressão e delinquência, *Bullying* e o seu fenómeno, Lei Tutelar Educativa, O papel do psicólogo forense e por último o desenvolvimento de Programas de Prevenção/Intervenção.

São várias as designações na literatura quanto ao conceito de contiguidade afinado à delinquência. Ao longo do tempo, a tendência para uma persistência destes

comportamentos representa um dos dados mais consensuais da investigação sobre esta síntese.

A motivação que levou a apreender esta temática como tema da dissertação foi a crescente sucessão de casos de agressividade no recinto escolar, em várias escolas a nível nacional e internacional, denotando-se uma grande e séria preocupação por parte dos professores e da sociedade em geral, implicando o envolvimento de meninas e meninos.

Desta forma, pretende-se contribuir para o conhecimento acerca da realidade portuguesa, no que concerne a esta problemática.

Este estudo visa o desenvolvimento de um programa para a promoção de competências pessoais e sociais de prevenção do *bullying*.

Atualmente, o *bullying* é um tema que possui bastante pertinência na área científica da Psicologia, pois este tipo de agressividade está bastante disseminada e deixa marcas para o futuro das crianças, e especialmente porque as ostentações de agressividade e violência têm-se tornado cada vez mais frequentes.

A prevenção do *bullying* entre estudantes tornou-se uma necessária medida de saúde pública, com capacidades para promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes, capacitando-os a uma convivência social sadia e segura.

A literatura existente demonstra de forma clara que quanto mais precoce um programa preventivo for, melhores resultados poderão ser alcançados. Deste modo, o carecimento de se elaborar e implementar programas de intervenção eficazes para prevenir a prática de *bullying* é primordial. Estes programas devem abranger a família, escola, comunidade e práticas pedagógicas, uma vez que as crianças devem ser educadas para a tolerância e compreensão pelo outro para uma melhor integração na sociedade.

Encarando o *bullying* como um fenómeno de grande gravidade, torna-se necessária uma exaustiva reflexão acerca de medidas que visam a sua prevenção e combate.

Neste estudo o objetivo será, numa primeira fase, avaliar o contexto em que as agressões por *bullying* acontecem e descrever os vários atores nas escolas e, numa segunda fase, desenvolver um programa de prevenção do *bullying*.

A pertinência da criação de um Programa de intervenção no âmbito de transgressionalidade juvenil, mais concretamente o *bullying*, baseia-se no fato de ser um problema de investigação imprescindível, uma vez que é uma realidade cada vez mais

presente e bastante conhecida na nossa sociedade, sendo entretanto urgente e pertinente a prevenção e a intervenção.

Negreiro (1998, pag 134) refere que “os comportamentos antissociais não só são caracterizados pela extrema diversidade de manifestações (e.g., agressão, roubo, vandalismo, etc.), como as múltiplas designações que têm sido utilizadas para definir este problema (e.g., perturbação de conduta, comportamento externalizado, delinquência, etc.) criam um terreno propício a alguma ambiguidade e confusão, tornando igualmente problemática uma definição clara dos fundamentos teóricos e conceptuais das estratégias de intervenção sobre este fenómeno”.

É de extrema importância salientar que escola e a família têm que andar de mãos dadas, ou seja, são duas faces da mesma moeda, no que concerne à educação da criança. Não vale a pena tentarem culpabilizar-se mas sim unirem-se para acabar com esses erros sociais, que tanto atormentam a nossa sociedade. Deve-se ter sempre em conta que o ato de educar não resulta da mera responsabilidade do campo educacional, mas também da família (onde adquirem os modelos de conduta que exteriorizam e em que se assiste a uma permissividade e demissão constante do papel educativo e formativo dos pais).

É crucial desenvolver programas com ações que visam sensibilizar, alertar os jovens, os pais e educadores, ou seja, a comunidade em geral, para esta questão da transgressão (*Bullying*), de forma a diminuir a incidência desta problemática.

Para que sejam concebidas estas ações, é importante que na implementação destes programas haja uma equipa multidisciplinar, para que a intervenção/prevenção seja eficaz nos indivíduos em questão.

Neto (2005) diz que a solução passa pela interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, tais como, a família, a escola e a comunidade, o comportamento violento, que causa tanta preocupação e temor. E que é produzido nas escolas, o modelo do mundo exterior, fazendo com que essas instituições se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo, deixando de ser ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação.

PARTE A - ENQUADRAMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Adolescência

Fleming (1993) designa o processo de autonomização adolescente, em estreita interdependência com a individualização e integrado num processo que se inicia na infância precoce. Considerando ainda a adolescência quando o indivíduo sente a necessidade de se tornar capaz de viver com maior autonomia. Acrescentando ainda que nesta fase intensifica-se a necessidade de se separar psicologicamente dos pais, que essa necessidade poderá ser sentida face a outras figuras significativas, assim como noutras fases.

Matos (2002) denomina como adolescência o período que é extremamente intenso e móvel, sendo a vida mental condicionada por um lado, pela enorme pressão dos instintos, por outro pelo alargamento do conhecimento das pessoas, coisas, fenómenos e de si próprio. Acrescentando ainda que a adolescência é a busca da própria identidade (êxitos, dificuldades e insucessos).

Silva e Tonete (2006) classificam a adolescência como um estágio de transição entre a infância e a idade adulta enquanto para Ferreira (1997, pag, 919) definem-na como “um tempo de mudança entre a responsabilidade e a dependência, a redução dos constrangimentos é paralela a novas aberturas em relação ao mundo”.

Segundo Negreiros (2001, p 9) “sendo a adolescência um período do desenvolvimento humano marcado por mudanças biopsicossociais profundas, os anos da adolescência não constituem, todavia, um período unitário da vida do indivíduo, sendo plausível supor que os processos de mudança mais salientes da delinquência possam também alterar-se em função das características que este comportamento assume em diferentes grupos etários adolescentes”.

Ferreira (1997) menciona que no decurso da adolescência a delinquência, pode assumir até um papel positivo, e que às vezes é a partir daí que se clarificam os limites dos comportamentos, o significado dos valores e das normas e as consequências das sanções.

Ferreira (2000) refere que as principais instituições representantes da sociedade, durante a adolescência são a família e a escola, às quais lhes compete a responsabilidade de assegurarem a conformidade dos jovens. Mencionando ainda que “ a incapacidade

das famílias e da escola para exercerem uma supervisão sobre os adolescentes e para lhes inculcarem o sentido do autocontrolo estaria na base da eclosão das manifestações de não conformidade” (Ferreira, 2000, p. 56)

Ferreira (2000) relata ainda que “ adolescência aparece nas representações comuns associada a um período de agitação, irreverência e inconformismo” (p. 55).

Partindo do pressuposto que a adolescência é uma idade aberta e vulnerável ao desvio, análise sociológica sobre o desvio juvenil foi desenvolvida em torno de dois modelos: o do controlo e o da subcultura. Sendo que o primeiro modelo refere que o desvio resulta de um colapso entre controlo social e estruturas de autoridade enquanto o segundo, o desvio emerge como respostas a problemas que os jovens confrontam no processo de construção das suas identidades sociais (devido às tensões entre o estatuto de dependência e o desejo de autonomia) (Benavente, 2002).

Durante a adolescência a compreensão da delinquência não pode ser entendida como uma oposição inqualificável entre a infração e a moral convencional ou legal. (Ferreira, 1997).

Para Matos e Tomé (2012) a adolescência é um período onde ocorrem diversas transformações, marcado por grande turbulência em que podem surgir dificuldades em diversas áreas, tais como, familiares, socialização e escolares.

As relações com os pais e as relações com os pares e amigos contribuem ambas para o desenvolvimento do adolescente, possuindo dinâmicas específicas não se substituindo (Fleming, 1993).

Em nenhum outro momento durante o curso do desenvolvimento, as pessoas são mais suscetíveis à influência dos pares do que durante a adolescência. Quando os adolescentes começam a desenvolver a confiança e a capacidade de decidir por si mesmo o que é certo e errado e o que sua identidade será, eles começam a separar-se dos pais e estabelecer uma certa independência da sua influência. Estes fatores, combinados no início da adolescência, dão aos pares um papel de maior relevo do que em outros momentos de desenvolvimento, em termos da formação das atitudes e comportamentos do adolescente (Friedlmeier, & Granquist, 2006).

“ A arte de criar e transformar em homem ou mulher o bebé humano, não é contudo fácil” Fleming (1993, pag, 34)

2. Agressividade

Pereira (2002) numa revisão da literatura sobre a definição de agressividade cita diversos autores, fazendo uma breve história do conceito. Assim de acordo com Berkowitz (1993, citado por Ramírez, 2001), a agressão é definida como qualquer ato com intenção de ferir alguém, física ou psicologicamente. O autor refere também que o modelo psicanalítico de Freud (1920) considera como uma componente inata a agressividade, o que faz com que o indivíduo se comporte com um certo grau de violência contra os seus semelhantes, acrescentando ainda que o ser humano se opõe a ela, através dos processos de educação, cultura e socialização. Para Bandura e Walters (1963, citados por Pereira, 2002) a agressividade está relacionada com a aprendizagem e o modelo social, acrescentando ainda que o comportamento agressivo é apreendido socialmente, tendo um importante papel de modelagem, os meios de comunicação social.

Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009) consideram como algo próprio do ser humano e à sua sobrevivência, a agressividade. Segundo estes autores, neste sentido é normal que uma criança ou um adolescente manifestem impulsos agressivos adaptativos desde o nascimento e que estes tendam a diminuir à medida que a criança se insere e adapta às normas familiares, sociais e escolares. Contudo, como uma resposta a um fraco envolvimento e sucesso escolar pode surgir a agressividade.

Para esses autores a violência consiste na utilização da agressão, do poder, influência física ou psicológica, ou da ameaça contra outra pessoa, grupo ou comunidade. Mencionam três tipos de agressividade: verbal¹, física² e por último a social³ (Matos et al., 2009).

Matos e colegas (2009) acrescentam ainda que o comportamento violento pode vir atingir um patamar de maior gravidade, considerado clinicamente como uma Perturbação de comportamento, onde o DSM-IV-TR, (American Psychiatric Association, 2002) o classifica como sendo “ um padrão de comportamento repetitivo e

¹ Consiste na agressão ao outro, utilizando palavras ou expressões verbais, tais como: ameaça, dizer mal, insulto.

² Através do ataque físico provocada intencionalmente como o propósito de provocar mal-estar no outro, como por ex: empurrar, pontapear, bater, morder...

³ Exclusão social, exclusão das brincadeiras, lançamento de boatos.

persistente, em que são violados os direitos básicos dos outros ou importantes regras ou normas sociais próprias da idade, manifestando-se pela presença de três (ou mais) dos seguintes critérios, durante os últimos 12 meses, pelo menos, de um critério durante os últimos seis meses: Agressão a pessoas ou animais, Destruição da propriedade, falsificação ou roubo e violação grave das regras (American Psychiatric Association, 2002).

Neto (2005) acrescenta que a agressividade nas escolas é um problema universal.

Para Martins (2005) são diagnosticados com quadros do foro clínico, como o distúrbio de conduta e/ou o défice de atenção e hiperatividade (de acordo com a classificação proposta pela DSM-IV (APA, 2002), muitas crianças e adolescentes.

2.1. Transgressão/Delinquência

Para Poiares (2007) transgredir significa para o Direito, violar a norma, enquanto para a psicologia significa superar a norma, integrando-se numa óptica psicodinâmica, ou seja, num processo de construção e desenvolvimento da individualidade. Na mesma linha de pensamento acrescenta que a transgressão consiste numa experiência humana, realizada por um sujeito que deseja, ao ultrapassar os limites, reencontrar o enunciado do interdito.

Segundo Negreiros (1998, p. 135) “mesmo que fosse possível obter uma definição unívoca do conceito de delinquência, parece consensual que se trate de um conceito multipolar e dinâmico, de tal forma que seria mais correto falar não em «delinquência» mas em diferentes modalidades e cursos de evolução da atividade transgressiva. Com efeito, uma análise dos atos transgressivos que se manifestam na adolescência revela nitidamente a existência de transições e mudanças na forma, frequência e intensidade da actividade antis social”.

Contudo Matos (2002) designa como incorreto, o termo delinquência no âmbito da psicopatologia. Mencionando ainda que é uma designação da criminologia, referindo-se à transgressão da lei, que o delinquente é aquele que transgride as normas da sociedade. Para Matos (2002) convém dentro do conceito da criminologia separar o conceito de delinquente do de antissocial, sendo o delinquente aquele que transgride a

lei e o antissocial o que rejeita a sociedade (uma vez que nem sempre o anti social é delinquente, pois por vezes limita-se a isolar-se).

Para Benavente (2002) a delinquência juvenil constitui um grave problema social e tende a aumentar drasticamente de frequência e intensidade. A autora afirma ainda que a transgressão está relacionada com as estratégias que no sentido da adaptação, tendem à procura de solução de um conflito. Para a autora podem surgir as infrações como uma forma de organizar o caos interior, que muitas vezes é vivido com medo. Acrescentando ainda que é projetado em objetos externos tais como: pais, policiais, professores ou entre elementos representantes da autoridade.

Como referido, a delinquência pode, concomitantemente, ser definida em função de critérios jurídico-penais, considerando delinquente o sujeito que comete atos que originam uma condenação pelos tribunais. (Negreiros, 2001) e Carvalho (2005) deram a sua contribuição afirmando que os delitos não são apropriados para adquirir essa identidade social, visto que nem todos os indivíduos que cometem delitos são conotados de delinquentes. Acrescentam ainda que esta problemática coloca em jogo as condições ecológicas, económicas, sociais e ideológicas de uma sociedade, determinantes na etiquetagem de alguém como delinquente, que mais do que um problema de natureza jurídica é um problema social.

Benavente (2002) refere que pode ser considerada obrigatória a ligação entre a adolescência e transgressão, visto que a transgressão é imprescindível para o desenvolvimento, o crescimento e bem como para o processo de aquisição de novas formas de socialização. Adiciona ainda que no sentido da adaptação, a transgressão está relacionada com as estratégias que fomentam a procura de solução de um conflito.

O conceito de delinquência segundo a perspetiva legal, aparece relacionado à situação de inimputabilidade criminal dos menores enquanto segundo o código penal, artigo 19º, não podem ser criminalmente imputáveis, indivíduos com idade inferior a 16 anos. Sendo assim necessariamente aplicadas medidas tutelares aos menores e não penas. Esta medida surgiu com o propósito que muitas infrações juvenis não têm uma intenção deliberadamente criminal mas sim têm a ver com problemas de inadaptação dos jovens à sociedade decorrentes da especificidade do desenvolvimento psico-socio juvenil. O termo delinquência é aplicável apenas às crianças ou aos jovens, a partir do momento que foram criadas instituições onde estes são institucionalizados, ou seja, acolhidos. Para dar resposta a esse fenómeno foi criado o sistema de justiça de menores

com o intuito de aplicar as regras legais estabelecidas especificamente para esta população (Negreiros, 2001).

Neste sentido Ferreira (1997, p. 915) refere que “ a visão da delinquência como algo aplicável apenas a crianças ou a jovens foi ganhando aceitação ao longo do tempo, mas foi só a partir do momento em que a sociedade criou instituições diretamente vocacionadas para tratar com a delinquência que se deu a sua consagração institucional”. Menciona ainda que esta institucionalização emergiu, quando os controlos informais da família, da escola e da comunidade tornaram patente a incapacidade para assegurarem a conformidade em relação às regras que se supunham desejáveis para as crianças.

Para Ferreira (1997) quando a família, a comunidade e a escola, falham na sua função, ou quando aceitam que a ignorância, abandono ou a pobreza, interfira no dever de educar adequadamente as crianças, pode surgir a delinquência. Acrescentando que este fenómeno deriva da falta de supervisão e acompanhamento ao longo do desenvolvimento infantil e juvenil e justificando o surgimento de comportamentos que afastam do que os nossos olhos expressam como o conceito ideal de infância e de juventude.

Luzes (2010) defende que, na Psicologia, a delinquência reflete não só a ação contrária às normas mas também uma condição subjetiva ou estado psicológico do sujeito que transgride a lei, acrescentando ainda que o facto de estar sujeito a punição e cometer crime não rotula o sujeito como delinquente, que o que é vital à ciência da psicologia é aquele que possui transtornos internos antissociais que motivam a ação delituosa e a sua reincidência ou aquele que sofre de perturbações que o impossibilitam de se adaptar às normas do ambiente.

Para Benavente (2002) segundo a lógica interna do transgressor, numa tentativa de compreender a sua verdadeira génese, é crucial relativizar e contextualizar os comportamentos evitando a estigmatização dos jovens.

Num estudo realizado por Carvalho (2005), na procura de um maior conhecimento sobre a problemática do desvio e da delinquência juvenil em Portugal, o autor conclui que surgem frequentemente relacionados às primeiras referências oficiais a práticas desviantes ou delinquentes, geralmente realizadas em grupo de pares, o elevado absentismo e insucesso escolar e o abandono precoce.

3. Bullying

“Existe intenção de prejudicar e para isso é utilizada a ameaça, a chacota, o desprestígio, o insulto, a rejeição..., bate-se, intimida-se, assedia-se, humilha-se, exclui-se, incomoda-se, isola-se, chantageia-se... e chega a ignorar, a pôr a ridículo..., a abusar sexualmente, enfim, de uma maneira ou de outra tiraniza-se.” (Urra, 2009, p. 326)

O termo *bullying* é uma palavra de origem inglesa que possui uma panóplia de definições, podendo ser definido como um conjunto de ações físicas ou verbais negativas com intenção hostil, com o objetivo de afligir as vítimas, e que são repetidas num determinado período de tempo. Este conceito (*bullying*) foi utilizado pelo norueguês Dan Olweus que foi o primeiro investigador a utilizar este termo. Relativamente a este termo, Neto (2005) sublinha que foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas, a adoção universal do termo *bullying*.

Em português ainda não existe uma tradução consensual para *bullying*, continuando a usar-se o termo anglo-saxónico, uma vez que de acordo com Pereira (2008) seria fundamental uma definição que englobasse tanto os atributos de personalidade dos sujeitos que estão associados aos comportamentos agressivos, como as características que os comportamentos desses mesmos sujeitos assumem. Contudo são também utilizados alguns termos da língua Camões para referir este problema em Portugal como por exemplo, vitimizar, violentar, agredir, maltratar, humilhar, intimidar, assediar, abusar” (Pereira, 2006).

Existem duas características que distinguem o *bullying* da agressão, por um lado o diferencial de poder entre o agressor e a vítima (Juvonen & Graham, 2001; Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004) e por outro um abuso sistemático desse poder (Pereira et al., 2004; Smith & Sharp, 1994).

A violência escolar – Bullying tem sido uma preocupação social de grande relevância na atualidade, e tem implicações globais tanto ao nível familiar, escolar ou ao nível da sociedade. É um fenómeno que suscita crescente atenção da comunidade escolar e da população em geral.

Para Urra (2009) não se trata de uma agressão esporádica, nem um conflito entre iguais, nem uma brincadeira pontual. Mas sim de um intimidador (ou vários) com força física ou poder psicológico que se mete com um jovem mais débil (psíquica ou fisicamente). A vítima é impotente para sair sozinha da situação, de forma reiterada,

sem qualquer razão e sem ninguém, de entre os que rodeiam e observam, que atue para evitar esta terrível situação.

Fante (2008) cita que é uma forma de violência na qual a vítima sofre repetidamente uma série de abusos, por meio de constrangimento, discriminação, difamação, ameaça, intimidação, ridicularização, exclusão, entre outras, a fim menosprezar, de humilhar, dominar e inferiorizar.

Neto (2005) designa o *bullying* como uma afirmação de poder interpessoal através de agressão, a qual compreende todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, sem motivação aparente, executado por um ou mais estudantes contra outro(s), praticadas numa relação desigual de poder, originando dor e angústia.

Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009, p. 29) referem que “trata-se de um comportamento agressivo, intencional e sistemático, num contexto específico – a escola”. Enquanto Smith e Sharp (1994) descrevem este fenómeno como sendo um ato agressivo, maldoso, intencional e persistente, que pode demorar semanas, meses ou anos, em que normalmente as vítimas se encontram em condição difícil de se defenderem.

Diversos autores referem que o que caracteriza o bullying é a intencionalidade do comportamento (Olweus, 1993; Pereira, Almeida, & Valente, 1994), o desequilíbrio do poder (Olweus, 1993; Pereira et al., 1994) e o comportamento repetido ao longo do tempo (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Mellor, 1990).

Quanto ao género Kalliotis (2000), Hazemba, Siziya, Muula e Rudatsikira (2008), Urra (2009) e Schnohr e Niclasen (2006) referem que os rapazes estão muito mais envolvidos nos casos de agressão ativa do que as raparigas, e um pouco mais como vítima. Ou seja que o bullying tanto na sua forma ativa como passiva, é um comportamento mais frequente nos rapazes do que nas raparigas.

Pereira e colaboradores (2004) e Nansel e colaboradores (2001) acrescentam que os rapazes são mais frequentemente vítimas de *bullying* direto físico do que as raparigas, sendo que o *bullying* direto verbal e indireto (criação de rumores e comentários sexuais) mais frequentemente nas raparigas. Concomitantemente, as raparigas relatam mais frequentemente ser ameaçadas por rapazes e raparigas, enquanto os rapazes afirmam, maioritariamente, que são ameaçados por outros rapazes (Olweus, 1993).

Os dados recolhidos pela Organização Mundial de Saúde, no questionário Comportamentos de saúde nas Crianças em Idade Escolar, mostram que 5% a 8% das

raparigas e 10% a 13% dos rapazes com idade entre 11 e 15 anos admitiram ser agressivos perante outros colegas de forma regular e, na mesma faixa etária, a vitimização regular foi relatada por 9% a 19% das raparigas e 9% a 21% dos rapazes (Lamb et al., 2009).

É ainda de acrescentar que a prevalência do *bullying* tende a diminuir com a idade, dando as formas mais agressivas de *bullying* lugar a formas mais passivas (Seals & Young, 2003), como são exemplo a manipulação social e a agressão verbal (Currie, Hurrelmann, Settertobulte, Smith, & Todd, 2000).

3.1. Tipos de *bullying*

Os autores ao investigar este problema nem sempre o têm operacionalizado do mesmo modo. Uns referem só a violência física, outros a física, verbal e psicológica enquanto poucos referem a sexual (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001).

O *bullying* pode adquirir muitas formas, desde a intimidação física; chamar nomes devido a determinada incapacidade ou orientação sexual, à exclusão de atividades (Carvalhosa & Matos, 2005; Schnohr & Niclasen, 2006), pode fazer sentir-se em vários contextos, com a escola, emprego, ou até mesmo no ciberespaço (Salin, 2003) e estar presente num largo espectro etário, desde crianças do pré-escolar até aos jovens universitários (Ramírez, 2001).

Segundo Martins (2009) o *bullying* manifesta-se de diversas maneiras, destacando-se três tipos: Direto e físico - na qual engloba a ameaça ou o bater, roubar ou estragar objetos dos colegas, obrigar ou ameaçar a realizar tarefas servis contra a sua vontade, forçar comportamentos ou ameaçar fazer, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo; Direto e verbal - inclui comportamentos como fazer reparos racistas e/ou que salientam qualquer defeito ou deficiência dos colegas, insultar, gozar, chamar nomes ou pôr alcunhas desagaveis; Indireto - excluir alguém de grupo de pares sistematicamente, seja, como forma de obter algo ou como, retaliação de uma pessoa ofensa prévia, espalhar boatos de alguém com o objetivo de destruir a sua reputação, ou seja, manipular a vida social dos pares.

Neto (2005) acrescenta ainda que têm sido observada cada vez mais pelo mundo inteiro, uma nova forma de *bullying*, designada como *cyberbullying*, tal como já descrita atrás.

Para Seixas (2005) o facto de ser permitido ao agressor não ser identificado é uma das razões para a existência de comportamentos de *bullying* indiretos ou de manipulação social.

Embora alguns autores como Díaz-Aguado (2004) citado por Martins (2009) questionem o facto de se considerar o tipo Indireto como *bullying*, e acrescentam que esse tipo de conduta se deveria denominar simplesmente Exclusão social, como já havia sido denominado por outros autores como agressão relacional (e.g. Crick, 2000) citado por Martins (2009).

3.2. Papéis no *bullying*

Para Sousa, Pereira e Lourenço (2011) e Martins (2005), os intervenientes do *bullying* assumem um de quatro papéis: a) as vítimas – designadas pelos que sofrem *bullying*; b) os agressores – que são os que praticam o *bullying*; c) as vítimas/agressores – são os que ora sofrem e ora fazem sofrer os outros e por último os d) observadores – não estão envolvidos diretamente mas convivem num ambiente onde decorre a problemática. Esse grupo é afetado pelo *bullying*, porque ao assistirem às situações de comportamentos de agressividade, ficam chocados e muitas das vezes não conseguem reagir com receio de serem as próximas vítimas.

Segundo Carvalhosa et al. (2001) existe maior probabilidade por parte dos que são considerados provocadores na escola de se envolverem posteriormente na delinquência e na violência. Os agressores tendem a pertencer a famílias com problemas em partilhar/demonstrar os seus sentimentos, caracterizadas como pouco afetuosas e classificam-se como famílias onde existe uma distância emocional maior entre os seus membros.

Enquanto para Neto (2005) os agressores são tipicamente populares, impulsivos, tendem a praticar comportamentos anti sociais, podem ser agressivos inclusive com os adultos, vêem como qualidade a sua agressividade, são geralmente mais fortes do que o seu alvo, sentem satisfação e prazer em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos aos outros e tendem a ter opiniões positivas sobre si mesmos. Adicionando ainda que estes indivíduos são menos satisfeitos com a escola e com a família, têm uma tendência maior para apresentarem comportamentos de risco⁴, estão mais propensos ao absentismo e a evasão escolar.

De acordo com alguns estudos, tais como, o do Olweus (1997), citado por (Martins, 2005) os agressores, podem evoluir, enquanto ganham mais idade, no sentido da delinquência e da criminalidade mais séria na vida adulta. Para autora os agressores podem ser rejeitados pelos pares em contextos sociais em que a agressão não é valorizada e tendem a ter um estatuto sociométrico controverso, médio ou mesmo popular, em contextos sociais que valorizam a agressão.

⁴Tais como álcool, consumir drogas, ter porte de armas, brigar

Neto (2005) alerta que quando uma pessoa é recetor do comportamento agressivo de uma outra mais poderosa, estamos perante a vitimização, ou seja, ocorre a vitimização.

A vítima tende a estar em desvantagem numérica, ou seja, ser mais nova, ter menos força ou por ser simplesmente menos autoconfiante (Martins, 2005; Seixas, 2005) e pode sofrer fisicamente, mas também psicologicamente, ou ainda, ambas, simultaneamente, o que acaba por ser ainda mais grave para as vítimas (Ferraz, Pereira, 2012).

Neto (2005) refere que as vítimas tendem a ser pouco sociáveis, inseguras e desesperançadas quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Com poucos amigos, passivas, retraídas, infelizes e sofrem com a vergonha, medo, depressão e ansiedade. Devido à crítica dos adultos sobre a sua vida ou comportamento, a sua auto-estima agrava, dificultando a possibilidade de ajuda e podendo estar tão comprometida que a vítima acredita ser merecedora dos maus-tratos sofridos.

As vítimas/agressoras tendem a ser inseguras, depressivas e inoportunas, tentando humilhar os colegas como forma de esconder as suas limitações. Por não serem populares e pelo alto índice de rejeição entre seus colegas e, por vezes, pela turma toda, diferenciam-se das vítimas típicas. Neste grupo são mais frequentes sintomas depressivos, pensamentos suicidas e distúrbios psiquiátricos (Neto, 2005).

3.3. Causas do *bullying*

Matos et al. (2009) determinam como causas do comportamento violento os seguintes fatores: biológicos (onde alguns estudos revelam a predisposição biológica para agressividade), ambientais e interpessoais (onde referem que se no seio do contexto familiar e social próximo da criança e do adolescente, a presença de comportamentos agressivos podem servir de modelos na adoção de comportamentos agressivos e funcionar como estratégia apreendida e reforçada de resolução de conflitos) e por último a personalidade (onde já apresentam uma predisposição para uma perturbação a nível da personalidade, caracterizada por falta ou ausência de empatia, desrespeito pelo outro, comportamento impulsivo e dificuldades de ligações íntimas).

Mascarenhas (2006), num estudo realizado com 260 estudantes e 40 docentes em escolas do segundo ciclo e ensino secundário com o objetivo de estudar as

atribuições causais para o *bullying*, sugere que as variáveis individuais como afetividade negativa (inveja, maldade), maus hábitos (falta de educação em casa) e intenções negativas (querer mandar ou parecer mais forte) são determinantes na constituição deste estilo de comportamento nos sujeitos.

3.4. Consequências do *bullying*

Segundo Matos et al. (2009) a violência pode originar graves consequências, tais como, mal-estar, lesões, morte, danos psicológicos ou exclusão social e isolamento social.

Martins (2005), no mesmo contexto, refere que tanto na agressão como na vitimação, as consequências do fenómeno bully-vítima, tendem a ser nefastas para os principais envolvidos, quer a curto prazo como a longo prazo. Menciona ainda que as vítimas têm tendência em apresentar um autoconceito desfavorável, problemas de saúde física (sintomas psicossomáticos), problemas de saúde mental (sintomas depressivos), autoestima baixa e ainda tendem a ser rejeitados pelos pares.

Segundo Carvalhosa (2010) verifica-se a existência de sinais ou sintomas, como consequências dessas realidades frequentes nas escolas, alguns dos quais podem ser observados pelos pais em casa, enquanto outros podem ser mais evidentes aos professores. Alguns dos sinais mais comuns são: emocionais (tais como alterações de humor, pesadelos, insónias, choiro frequente, depressão, perturbações alimentares); físicos (lesões inexplicáveis, dores de cabeça ou de estômago sem motivo aparente); Sociais (perda de confiança, rejeição pelos amigos) e Comportamentais (comportamento problemático, explosões de temperamento). Quanto aos sintomas mais sentidos em casa, o autor aponta a recusa em sair de casa, enurese nocturna súbita, agitação do sono, falta de apetite e pedido de dinheiro extra para a escola. Os sintomas mais detetáveis na escola são a rejeição pelos colegas, diminuição do rendimento escolar, absentismo e recusa de ir para a escola. E por último ao nível da comunidade, a recusa em participar em eventos sociais ou de sair para a comunidade.

3.5. *Bullying* nas escolas

Matos et al. (2009) apontam a escola como sendo responsável pela transmissão de normas e padrões comportamentais, referindo ainda que desempenha um papel decisivo no processo de aprendizagem e socialização das crianças e adolescentes.

A escola adota um papel próprio na medida em que coloca o adolescente em contacto com um mundo institucionalizado e formal que exige o respeito das regras que o regulam. Para as crianças e adolescentes, a escola tem grande significância, e têm maior probabilidade de apresentar desempenhos insatisfatórios os que não gostam dela (Neto, 2005).

Para Fonseca (2003) muitas vezes, os primeiros contactos com os grupos de indivíduos da mesma idade ou um pouco mais velhos fazem-se na escola, que funciona como substituto da família no processo de socialização da criança e do jovem. Carvalhosa (2010) acrescenta que existem inúmeros estudos, apesar dos resultados serem algo contraditórios, que referem que o sistema escolar pode exercer de várias maneiras, a sua influência sobre o comportamento antissocial dos jovens, “através das características e das experiências dos alunos, as quais podem ser anteriores à entrada para a escola; através das características e da atuação dos professores; através do ambiente e da cultura que se respira em cada escola; através do tipo de comunidade em que a escola se situa ou da área geografia a que pertence” (p.17). Neste sentido, Carvalhosa (2010) defende que independentemente da localização geográfica e do tipo de condições físicas, a escola deve criar oportunidades de modo a que todos os elementos da comunidade educativa possam contribuir para o desenvolvimento e o crescimento da nossa sociedade.

Fonseca (2003) refere ainda que outras características dos alunos podem contribuir para explicar os comportamentos antissociais dos adolescentes além das dificuldades de aprendizagem e do insucesso escolar, como é o caso das atitudes negativas, da ausência de vinculação ou falta de empenhamento na escola. Acrescenta ainda que afim de as crianças e os jovens se poderem sentir bem e de poderem realizar as suas aprendizagens, a escola deve ser um dos principais mobilizadores do combate ao *bullying*, sendo, um local de aprendizagem e de bem-estar, um meio privilegiado de criação e estabelecimento de relações sociais.

Neto (2005) adiciona que algumas das situações de comportamento violento derivam de fatores externos, cujas intervenções podem estar além da capacidade e competência das entidades de ensino e dos seus funcionários.

Fante (2008) alerta que os conflitos acontecem de forma natural nas relações sociais e que as escolas não são “ilhas de paz”.

O *bullying* ocorre na escola desde o pré-escolar ao ensino universitário, transformando o dia-a-dia de muitas crianças jovens e adultos intolerável (Carvalhosa, 2010).

Num estudo realizado por Sousa et al. (2011), numa escola básica dos 2º e 3º ciclos do concelho de Lousada, distrito do Porto, Portugal, a todas as turmas do 5º e 6º anos, os autores verificaram, tal como se tem verificado em estudos anteriores, que o problema foi detetado em todas as turmas, existindo *bullying* em níveis mais ou menos elevados e que os rapazes tendem a ser mais agressores/vítimas do *bullying* do que as meninas.

3.6. *Bullying* e a família

Castro (2002) designa a família como um ambiente natural a qual as crianças nascem, crescem e são educadas.

A família desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança. Nos primeiros anos de vida das crianças, a sua primeira e principal referência é a família. Daí que o seu papel é imprescindível no processo de desenvolvimento e socialização das crianças e dos jovens. Não só servem de modelo de comportamento, como a família e os seus membros também são os que marcam os padrões de relação e configuram a primeira visão do mundo para a criança (Vilella, 1996).

“O processo de maturação implica uma desvinculação progressiva dos laços familiares na infância” (Ferreira, 1997, p. 919) acrescentando ainda que é compensada essa diminuição da influência da família pela redefinição do ligar do adolescente no círculo mais amplo das relações com os outros e pela procura de relações alternativas.

Este autor refere que a família funciona como um travão contra as influências desviantes, onde proporciona uma fonte de motivações ao jovem para se conformar com as regras e normas sociais. Designa a família como um contexto cultural de primeiro plano onde o adolescente pode adquirir e interiorizar as orientações e as definições no sentido da conformidade (Ferreira, 1997).

Por outro lado, Wasserman e Smith, (2001) citados por Fonseca (2003) referem que a família é considerada desde há muito como um dos fatores determinantes dos

comportamentos anti sociais, surgindo como elemento central de numerosas teorias e de diversos programas de intervenção.

Fonseca (2003) acrescenta ainda que diversos fatores da família contribuem para o aparecimento de condutas consideradas socialmente inaceitáveis. O DSM-IV (APA, 2002) cita que a rejeição pelos pais, a coexistência da falta de disciplina e o recurso aos castigos severos, o ser entregue a instituições para crianças abandonadas, a frequente mudança de figuras parentais, as famílias numerosas, ligação a grupos delinquentes e a presença de um pai alcoólico são considerados problemas associados às formas graves de comportamento antissocial.

Para Benavente (2002) o adolescente é conduzido à procura de limites, que tantas vezes leva à transgressão, sem expressão patológica, sendo o comportamento fruto da tentativa de reorganização da ligação com os pais, dominada por um duplo desafio (a necessidade de separação e a conquista de autonomia).

Segundo Ferreira (1997) as famílias assumem um papel crucial na inibição e na prevenção das manifestações delinquentes, em função da natureza e do conteúdo dos controlos que as famílias incutem nos filhos.

Ferreira (1997) afirma ainda que segundo as teorias de controlo social, para a compreensão da génese da delinquência, a relação entre pais e filhos é central. Mencionando que este se estrutura em torno das dimensões: influência protetora da família em relação à delinquência, supervisão familiar, identificação com os pais e comunicação íntima. O controlo parental desadequado cria condições que conduzem à delinquência na medida em que minimiza a sensibilidade do adolescente às opiniões dos pais, deixando-os mais libertos para poderem responder às solicitações situacionais e ao encorajamento dos amigos, na ausência de relações próximas e intensas na família.

O tamanho da família pode funcionar como um fator de risco, ou como um fator de proteção, dependendo do nível socioeconómico, das competências educativas ou de outra qualquer variável da família (Fonseca, 2003).

Vilella (1996) acrescenta ainda que as características da evolução posterior na escola, bem como nas relações sociais e afectivas, inclusivamente na vida como adultos, explicam-se pelas vivências familiares e pelo sentido da relação estabelecida, sobretudo com os pais.

3.7. *Bullying* e o grupo de pares

Vilella (1996) afirma que o grupo é um espaço de aprendizagem e de projecção cognitiva. Isto permite a existência de níveis de linguagem análogos e as possibilidades de expressão e compreensão entre iguais, ou seja, a criança vai encontrar outros sujeitos susceptíveis de um interesse análogo, onde ainda existe permissividade e no qual é possível levar a cabo actividades de tentativa-erro e tentativa-êxito sociais, sem ter a pressão sancionadora do espaço adulto. O grupo permite ainda exercitar-se, compartilhar dentro de um contexto em que as pessoas se encontram numa situação parecida à sua e entrar em contacto com a realidade objectiva. Acrescenta ainda que o grupo, sem deixar de ser um espaço de afinidade, possibilita espaços de aprendizagem.

O relacionamento com os pares é o fator social mais estudado no contexto de bullying, relevando os conceitos de rejeição entre pares e filiações desviantes proeminentemente. As vítimas são normalmente apontadas como tendo menos amigos e são rejeitadas pelos pares, mais do que as restantes crianças ou jovens envolvidos, tornando-os vulneráveis aos colegas mais agressivos (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand, & Amatya, 1999). Os agressores são também pouco acarinhados entre os pares, mas são menos isolados socialmente do que as vítimas, principalmente devido à popularidade entre os outros adolescentes agressivos e desviantes (Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999). As vítimas-agressoras parecem ser os mais isolados e menos gostados entre todos (Haynie, et al., 2001; Unnever, 2005).

Boulton et al. (1999) refere que os agressores têm marcada dificuldade em fazer amigos, tendo-os em pouco número, todavia alguns agressores mantêm alguma popularidade e conseguem ser líderes de grupos de jovens, que expressam atitudes positivas relativas à agressividade praticada (Pellegrini et al., 1999).

4. Prevenção do Bullying

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) (World Health Organization, 1999, cit. por Carvalhosa, 2010) a prevenção da violência é um componente crucial numa escola promotora de saúde e foram apresentadas pela OMS as cinco razões:

- 1- A violência afeta o bem-estar e o potencial de aprendizagem de milhões de crianças em todo o mundo;

- 2- A violência é um problema social e económico para todas as nações;
- 3- A violência é aprendida e por isso capaz de ser desaprendida;
- 4- As escolas oferecem um eficiente, prático e apropriado recurso para prevenir e reduzir a violência;
- 5- A avaliação dos trabalhos de prevenção da violência nas escolas demonstra resultados promissores.

Segundo a autora nas razões apresentadas pela OMS ficou bem clara a pertinência da prevenção da violência em contexto escolar, mencionando ainda as gravíssimas consequências da violência tanto a nível individual (crianças) como coletivo (nações), que se refletem na educação, saúde e na economia (Carvalhosa, 2010).

4.1. Convenção dos direitos da criança

Por muito tempo as crianças foram vistas como uma miniatura de adultos, tratadas com indiferença. Na mesma linha de pensamento Ferreira (1997) relata que as crianças eram mais vistas como adultos pequenos e inadequados do que propriamente como seres com necessidades de proteção especial. Acrescenta ainda que só após a Europa ter despertado da longa hibernação intelectual e da estagnação social da Idade Média que uma filosofia moral começou a questionar os costumes tradicionais de educar e de tratar as crianças e nos séculos seguintes foi substituída a tendência antiga para ignorar e explorar as crianças por uma preocupação intensa sobre o seu bem-estar.

“A necessidade de garantir uma proteção especial à criança foi enunciada pela Declaração de Genebra de 1924 sobre os direitos da criança e pela Declaração dos direitos da criança adotada pelas Nações Unidas em 1959, e foi reconhecida pela declaração universal dos Direitos do homem, pelo Pacto internacional sobre os direitos Civis e políticos (nomeadamente nos artigos 23º e 24º), pelo internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (nomeadamente o artigo 10º) e pelos estatutos e instrumentos pertinentes das agências especializadas e organizações internacionais que se dedicam ao bem-estar da criança” (Ramião, 2010, p. 542).

Acrescentando ainda que como referido na declaração dos direitos da criança, adotada em 20 de Novembro de 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que “a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de

uma proteção e cuidados especiais, nomeadamente de proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento” (Ramião, 2010, p. 542).

Adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU) a 20 de Novembro de 1989, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, consiste no instrumento internacional de direitos humanos com o maior número Estados Partes, a saber 191 – ficando fora do clube dos estados partes na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CDC) só dois países, a Somália e os Estados Unidos da América. Com 54 artigos a CDC consagra inúmeros direitos tais como:

direito à saúde, a proteção da criança contra a violência, à educação, à proteção da criança em conflitos armados e em situações de exploração sexual (Albuquerque, 2004).

Segundo o Direito de menores (2010) a convenção sobre os direitos da criança foi assinada em 1989 em Nova Iorque e em 1990 foi ratificada, as regras mínimas das nações unidas para a administração da justiça de menores - «regras de Beijing» - recomendadas pelo VII congresso das Nações Unidas para a prevenção do crime e tratamento de delinquentes e aprovadas pela resolução da assembleia geral nº 40/33, de 1985.

Albuquerque (2004, p. 40) refere ainda que a dita convenção delibera em quatro princípios fundamentais – as quais classificadas como tal pelo comité dos direitos da criança da ONU:

- O princípio da não discriminação, contemplado no artigo 2º do referido instrumento. Não devendo nenhuma criança ser vítima de discriminação;
- O princípio de que a criança tem os direitos a vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento, consagrado no artigo 6º da convenção;
- O princípio do respeito pelas opiniões da criança (consagrado no artigo 12º da CDC), esta deve ser livre de ter opiniões sobre todas as questões que lhe digam respeito, opinião essa que deve ser devidamente tomada em consideração “de acordo com a sua idade e maturidade;
- O princípio do interesse superior da criança (consagrado no artigo 3º da CDC).

O problema do bullying surge exposto como uma prioridade para todos os estados na própria convenção dos direitos da criança (2005) onde se destaca grupos-alvo mais vulneráveis e pistas para o eliminar (Carvalhosa, 2010).

O comité sugere ao estado que as regras para combater o bullying sejam inteiramente implementadas em todas as escolas e noutras instituições com a

participação das crianças, acrescentando ainda que nos seus esforços para prevenir e combater o bullying, preste especial atenção às crianças de origens estrangeiras e deficientes (Carvalhosa, 2010)

Segundo Ferreira (1997) a consciência social em contraste com a indiferença com que a infância foi tratada durante séculos, reconhece que qualquer criança além de ter direitos as necessidades básicas, a uma vida decente – material, educacional e moral mas tem direitos legais distintos dos adultos.

4.2. Lei Tutelar Educativa (LEI N° 166/99, DE 14 DE SETEMBRO)

A lei n° 166/99, de 14 de Setembro – Lei Tutelar Educativa (LTE) - sendo um instrumento que visa ajudar a construir o modelo português de intervenção tutelar educativa, ou seja, visa a forma como Portugal efetua a construção do sistema interno de justiça juvenil e vem lidando com o fenómeno da delinquência juvenil.

Para o Ministério da Justiça e Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1999) esta lei destina-se às crianças com condutas transgressoras, visando a sua educação para o direito e os valores fundamentais da vida em sociedade.

Ramião (2007) refere que a LTE se destina a menores com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos que cometam delitos qualificados pela lei penal como crime, porque os menores com 16 anos são penalmente inimputáveis (art.º 19 do C. Penal).

Para o autor, o menor de 16 anos ainda não possui a sua identidade formada, visto que ainda se encontra em formação a sua personalidade, assim sendo, cabe ao estado o direito e dever de intervir corretivamente quando o menor ofende valores essenciais da comunidade, demonstrando uma personalidade hostil ao dever-ser jurídico. Refere ser então crucial responsabilizar o menor pelo dano social provocado, com o intuito de lhe mostrar que essa conduta não é consentida pela sociedade em que esta inserido, educando-o de forma que a sua personalidade em formação interiorize o respeito pelas normas e valores fundamentais da comunidade (Ramião, 2007).

Deste modo o menor de 12 anos de idade, que cometer facto ilícito tipificado na lei penal, não é incluído no âmbito deste diploma, eventualmente podendo carecer de proteção no âmbito do regime da lei de proteção de crianças e jovens em perigo (Lei n° 147/99, de 1 de Setembro) (Ramião, 2007).

Segundo Silva (2013), nos termos da alínea c) do artigo 161º da constituição, a assembleia da república decreta, para valer como lei geral da república, o seguinte:

Artigo 1

É aprovada a Lei Tutelar Educativa, anexa à presente lei e que dela faz parte integrante.

Artigo 2

1- A presente lei é de aplicação imediata, sem prejuízo da validade dos atos realizados na vigência da lei anterior.

2- As disposições de natureza processual não se aplicam aos processos iniciados anteriormente à sua vigência quando da sua aplicabilidade imediata possa resultar quebra de harmonia e unidade dos vários atos do processo.

3- Os processos tutelares pendentes na data da entrada em vigor da nova lei que tenham por objeto a prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime são reclassificados como processos tutelares educativos, observando-se o disposto no artigo 43º da Lei Tutelar Educativa.

4- No caso previsto no número anterior:

a) Proceder-se, se necessário, à revisão das medidas aplicadas;

b) São obrigatoriamente revistas as medidas de internamento, bem como as situações de menores colocados para observação ou acolhidos em instituições.

5- Aos processos tutelares pendentes não incluídos na previsão do nº 3 é aplicável o disposto na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.

6- Aos menores com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos que tenham praticado facto qualificado pela lei penal como crime antes da data referida no nº 1 podem ser aplicadas:

a) As medidas tutelares previstas no artigo 18º do Decreto-Lei nº 314/78, de 27 de Outubro, salvo a referida na respetiva alínea; ou

b) As medidas tutelares educativas previstas na Lei Tutelar Educativa.

7- Nos casos previstos nos números 4 e 6 é aplicável a medida que concretamente se mostre mais favorável ao interesse educativo do menor, tendo em conta a gravidade do facto e a necessidade de educação do menor para o direito manifestada na prática do facto e subsistente no momento da decisão.

8- As medidas tutelares previstas nas alíneas i) e l) do artigo 18º do Decreto-Lei.

A prática de facto ilícito tipificado na lei penal não determina necessariamente a aplicação de medida tutelar educativa, que tem por finalidade a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade – seu artº 2.º/1 , no caso de concluir desnecessário a correção da sua personalidade no plano do dever-ser jurídico manifestada na pratica do facto, não se aplica a medida tutelar educativa (Ramião, 2007).

4.3. Prevalência do bullying

Os factos sobre a prevalência e os efeitos do *bullying* a curto, médio e longo prazo devem servir não só como indicadores, mas igualmente como estimulantes à investigação, com o objetivo de desenvolver intervenções eficazes ao nível do contexto escolar. A eficácia das intervenções passa por colmatar as necessidades e visar interesses da escola, e da prevenção de potenciais comportamentos antissociais dos agressores (Pereira, Almeida, & Valente, 1994).

Segundo Pereira, Costa, Melim e Farenzena (2011) tem sido documentado e estudado em diferentes países o fenómeno do bullying tais como a África do Sul, Austrália, Alemanha, Brasil, China, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Escócia, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Irlanda; Inglaterra, Itália, Letuânia, Letônia, Japão, Nova Zelândia, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça e Turquia.

Mellor (1990), na Escócia, constatou que dos alunos de escolas secundárias, 50% foram ameaçados «uma ou duas vezes», 44% tinham sido ameaçados por alguém e 32% nunca tinham estado envolvidos em situações de bullying. Contudo, 255 destes jovens estão envolvidos no bullying «algumas vezes» ou «frequentemente» e por último que 3% estão envolvidos tanto como agressores assim como vítimas.

Segundo Olweus (1991, 1993, 1994) citado por Carvalhosa (2010) 15% dos alunos das escolas básicas e secundárias encontram-se envolvidos em problemas de bullying/vítima «de vez em quando» ou « mais frequentemente».

4.4. Estudos sobre prevenção do bullying

Segundo Olweus (1993) foram desenvolvidos os primeiros programas de intervenção em escolas da Noruega na década de 90. Contudo deu-se nas escolas inglesas o mesmo, onde havia grande resistência em aceitar a existência de *bullying*. Os programas de intervenção tendem a prevenir e reduzir o comportamento de *bullying*, ou seja, o reconhecimento do ato, ser capaz de avaliá-los e responder com as soluções mais adequadas.

Pereira (2002) implementou o primeiro programa de intervenção do *bullying* para escolas do 1º ao 6º ano de escolaridade em escolas portuguesas. Quanto às estratégias de prevenção este autor afirma que devem distinguir-se em três dimensões básicas, tais como: o momento em que surge o problema; o grupo para o qual se dirige a ação e a ênfase ou conteúdo da ação.

Segundo Carvalhosa (2010) são necessários três pré-requisitos para uma política anti-*bullying* com êxito: Identificação – identificar a existência do problema, Clareza – clima onde possa ser discutido o *bullying* e por fim o Domínio – onde pais/encarregados de educação, educadores/professores e alunos estejam envolvidos na política anti-*bullying*. Afirma ainda que é crucial o envolvimento e a colaboração de toda a comunidade educativa, de modo que é necessário consciencializar docentes, funcionários, alunos e familiares relativamente aos problemas, confirmar e caracterizar os abusos e as intimidações, determinar a sua magnitude e as suas implicações, que permitam a elaboração de projetos de intervenção, adequados a realidades diferentes e que idealmente devem estar integrados no Projecto Educativo da Escola. Para autora fazer prevenção do *bullying* e da violência em meio escolar é ao mesmo tempo, promover, proteger ou manter um estilo de vida que não tolere este tipo de comportamentos.

Olweus (2004) refere que existe uma grande necessidade de programas de prevenção do *bullying*, uma vez que existem muitos programas, mas grande parte não foi estudada em termos de efeitos e outros não apresentam resultados satisfatórios. Neste sentido, o autor desenvolveu um programa, *The Olweus Bullying Prevention Programme* (OBPP).

O OBPP é, mesmo, considerado como o mais bem documentado e mais efetivo na redução do *bullying*, na diminuição significativa de comportamentos antissociais e em melhorias relevantes no clima social entre crianças e adolescentes, com a adoção de relacionamentos sociais positivos e maior participação nas atividades escolares (Neto, 2005).

Os objetivos principais do OBPP eram reduzir os problemas de *bullying* existentes nas escolas, prevenir o desenvolvimento de novos comportamentos de *bullying* e, a nível mais geral, alcançar um melhor relacionamento entre pares nas escolas (Olweus, 1993; Olweus et al., 2007).

O OBPP é baseado em quatro princípios chave: Os adultos na escola devem: a) Demonstrar carinho e interesse e envolver-se na vida dos estudantes; b) estabelecer

limites firmes para comportamentos inaceitáveis; c) Usar consequências consistentes, não físicas e não hostis, quando as regras são quebradas; e d) funcionar como autoridade e modelos positivos. Estes princípios devem ser aplicados na escola, na sala de aula, a nível individual e em outros contextos específicos, como a comunidade (Olweus, 1993; Olweus et al., 2007).

Existem assim quatro componentes do OBPP: Componentes a nível escolar, a nível da sala de aula, a nível individual e ao nível da comunidade (Olweus, & Limber, 2010, p. 380).

Os componentes a nível escolar compreendem:

- Estabelecer um comité para levar a cabo o programa
- Conduzir o comité e formar o *staff*
- Administrar o programa em toda a escola
- Criar reuniões de discussão com todo o *staff*
- Introduzir as regras da escola contra o *bullying*
- Rever e refinar o sistema de supervisão nas escolas
- Fazer um evento de lançamento do programa na escola
- Envolver os pais.

Os componentes a nível da sala de aula são:

- Afixar e reforçar as regras contra o *bullying*
- Criar reuniões de turma regulares
- Criar reuniões com os pais.

Ao nível individual os componentes são:

- Supervisionar as atividades dos alunos
- Assegurar a intervenção de todo o *staff* no local onde o *bullying* ocorre
- Ter conversas sérias com os alunos envolvidos no *bullying*
- Ter conversas sérias com os pais dos alunos envolvidos no *bullying*
- Desenvolver planos individuais de intervenção para os alunos envolvidos

A nível comunitário os componentes são:

- Envolver membros da comunidade no comité de coordenação do programa
- Desenvolver parcerias com membros da comunidade para apoiar o programa

nas escolas

- Ajudar na divulgação de mensagens anti-*bullying* e das melhores práticas na comunidade.

Smith (1997) desenvolveu outro programa de relevo na prevenção e redução do *bullying*, tendo sido levado a cabo em Sheffield, em 24 escolas, 17 escolas primárias com alunos dos 8 aos 11 anos e 7 escolas secundárias com alunos dos 11 aos 16 anos, abrangendo cerca de 6000 alunos. A intervenção principal centrava-se na implementação de uma política educativa global de escola anti-*bullying*, com os seguintes princípios:

- Ser desenhado após um processo extensivo de consulta envolvendo o pessoal da escola (docente e não docente), os pais, os governantes e os alunos;

- Ser acessível no conteúdo e incluir uma definição clara do que é o *bullying*, assim como diretrizes claras para os educadores e pais, esclarecendo o que devem fazer para prevenir o *bullying* e como atuar em situações de *bullying*.

- Promover um clima onde as crianças possam falar acerca dos seus sentimentos e serem capazes de dizer a alguém se estão a ser agredidos ou se têm conhecimento de alguém que está a ser agredido (Smith, 1997).

Em Portugal, Pereira (1999) desenvolveu um programa que tinha como meta prevenir o *bullying* na escola, tendo sido implementado em quatro escolas básicas, num total de 972 alunos, dos quais 298 do primeiro ciclo (7-10 anos) e 660 do segundo ciclo (10-12 anos) dos concelhos de Braga e de Guimarães. O programa foi definido a nível do Projecto Educativo da Escola. O regulamento da escola e disciplina foi delineado pelos docentes, alunos e Conselho Executivo. Este programa apresentava em três perspetivas fundamentais:

- Sensibilização/formação de toda a comunidade educativa;

- Melhoramento e diversificação dos espaços de recreio (exteriores e interiores através da dinamização e supervisão)

- Atendimento e treino de alunos (Pereira, 1999).

Vreeman e Carroll (2007) realizaram uma revisão sistemática das intervenções rigorosamente avaliadas nas escolas, para diminuir o *bullying*. Os tipos de intervenções incluídos na revisão foram categorizados como curriculum (10 estudos), intervenções multidisciplinares (10 estudos), grupos de habilidades sociais (quatro estudos), orientação (um estudo) e apoio de assistentes sociais (um estudo). Apenas quatro dos 10 estudos curriculares mostraram diminuição da intimidação, mas três desses quatro também não mostraram nenhuma melhoria em algumas populações. Dos 10 estudos que avaliaram a abordagem em toda a escola (multidisciplinares), sete revelaram diminuição do *bullying*, tendo menos efeitos positivos nas crianças mais jovens. Três dos estudos de

habilidades sociais não mostraram nenhuma redução clara da intimidação. O estudo de tutoria (orientação) encontrou diminuição da intimidação nas crianças orientadas. O estudo de assistentes sociais obteve diminuição da intimidação, vadiagem, roubo e uso de drogas. Os autores concluíram que muitas intervenções baseadas na escola diretamente reduzem o *bullying*, com melhores resultados para as intervenções que envolvem várias disciplinas. Os resultados indiretamente relacionados com o *bullying* não são consistentemente melhorados por essas intervenções.

Para Ferreira (1997) a família desempenha um papel crucial na prevenção e intervenção dos comportamentos desviantes. Neste sentido o autor menciona que ajuda a inibir os impulsos desviantes o funcionamento adequado da família, limitando a probabilidade de os comportamentos delinquentes ocorrerem. Para o autor se a estrutura familiar dissolver ou alterar, aumenta a probabilidade da delinquência, visto que a família perde a capacidade de supervisionar e controlar os comportamentos dos filhos. Acrescenta que para se estabelecer uma fronteira entre a conformidade e a transgressão é preciso a existência de regras. Este fenómeno, por ser muito complexo, exige a contribuição das instituições tanto formais como informais, ou seja, deferentes fatores, individual, familiar, pares, escola e a comunidade em si.

Para Negreiros (1998) baseia-se, igualmente, o conceito de reabilitação, na crença de que a infância e a adolescência são períodos de crescimento e de desenvolvimento, pelo que as intervenções deverão estar orientadas no sentido dos interesses da criança.

Martins (2005) aponta que os programas de prevenção da violência escolar, pelo facto do *bullying* ser um fenómeno grupal, devem dirigir-se mais aos grupos (turmas, escolas) do que propriamente aos indivíduos e devem ter em consideração o tipo de *bullying* que pretendem prevenir ou erradicar pelo facto de se manifestar de formas diferentes – físico, verbal e indireto.

4.4.1. O papel do psicólogo forense

Os psicólogos forenses são técnicos que adquirem competências para trabalhar juntos dos atores sociais que se movimentam em contextos das criminalização, desviância e exclusão social, vocacionados para intervir junto dos grupos que vivem em situações de risco individual e social. Estão vocacionados para intervir junto da

população que se encontra em situações de riscos, ou seja, da população mais vulnerável, tendem a agir de acordo com as necessidades da população, implementando programas ou projetos de intervenção que visam promover a inclusão, contribuindo para o desenvolvimento comunitário (Bartol & Bartol, 2008; Walker & Shapiro, 2003).

Assim, os psicólogos desempenham um papel essencial como agentes mediadores nos perímetros da desviância, da marginalidade e da exclusão, tendo um papel de relevância, no contexto do *bullying*, nos programas de prevenção (Gutstein, 2012).

5. Objetivos

De acordo com a revisão da literatura foram colocados dois objetivos principais. Neste estudo o objetivo será, numa primeira fase, avaliar o contexto em que as agressões por *bullying* acontecem e descrever os vários atores nas escolas e, numa segunda fase, desenvolver um programa de prevenção do *bullying*.

Para atingir o primeiro objetivo foi passado um questionário a alunos da área geográfica de Lisboa e analisados os resultados. Os resultados obtidos ajudaram a conhecer melhor a realidade e a estabelecer prioridades no desenvolvimento do programa de prevenção.

PARTE B - ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia

1.1. Participantes

Foi recolhida uma amostra, de conveniência, de 70 adolescentes, 37 do sexo masculino (52.9%) e 33 do sexo feminino (47.1%), com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos e uma média etária de 14.36 anos (DP = 1.16), em escolas das zonas de Lisboa.

A Tabela 1 apresenta as características sociodemográficas da amostra recolhida.

Tabela 1 – Características sociodemográficas da amostra

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		χ^2
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Grupo					.558
1	18	48.6	19	57.6	
2	19	51.4	14	42.4	
Escolaridade					10.626
5º ano	4	10.8			
6º ano	2	5.4	3	9.1	
7º ano	6	16.2	1	3.0	
8º ano	2	5.4	4	12.1	
9º ano	19	51.4	24	72.7	
10º ano	4	10.8	1	3.0	
Escolaridade da mãe					8.072
Nunca estudou	1	2.7	1	3.0	
1º ciclo	1	2.7	7	21.2	
2º/3º ciclo	17	45.9	12	36.4	
Secundário	13	35.1	6	18.2	
Curso superior	5	13.5	7	21.2	

Tabela 1 – Características sociodemográficas da amostra (Cont.)

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		χ^2
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Escolaridade do pai					3.695
Nunca estudou	3	8.3	1	3.1	
1º ciclo	4	11.1	5	15.6	
2º/3º ciclo	11	30.6	11	34.4	
Secundário	18	50.0	13	40.6	
Curso superior			2	6.3	

$p > .05$.

A maioria dos participantes era do grupo 1 (52.9%), com o 9º ano de escolaridade (61.4%). A escolaridade da mãe com maior frequência era o segundo ou terceiro ciclo (41.4%) e do pai era o ensino secundário (45.6%).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para nenhuma variável ($p > .05$).

1.2. Instrumentos

Os dados foram recolhidos através de um questionário de prevenção da violência e do *bullying* (Questionário Versão Alunos, desenvolvida por Carvalhosa, 2010). Este questionário destina-se a obter informação sobre a violência e o *bullying*.

O questionário é composto por sete questões sobre Como se sente para receber conselhos, afetos ou falar sobre o que o preocupa; 10 questões sobre Opiniões sobre violência; para cada tipo de bullying (físico, verbal, social e sexual) o Número de vezes que foi vítima de *bullying* na escola no último período letivo, o Número de vezes que foi *bully*/provocador na escola no último período letivo, o Número de vezes que viu ou ouviu outro aluno ser vítima de *bullying* na escola no último período letivo, o Número de vezes que tentou ou viu adultos tentarem parar com o *bullying* na escola no último período letivo; o Local onde o *bullying* acontece na escola e que Medidas considera as adequadas para combater o *bullying* na escola.

Por não se tratar de uma escala, mas sim de questões soltas não foram testadas as suas características psicométricas.

1.3. Procedimentos

A recolha de dados foi realizada num agrupamento escolar no distrito de Lisboa. Atendendo às exigências ditadas pelos códigos de princípios éticos, foi tido em atenção salvaguardar dos direitos dos participantes à privacidade ou à não participação, ao anonimato e respetiva confidencialidade. A aplicação do questionário ocorreu numa sala de aula no período normal de funcionamento. O questionário foi administrado pela autora deste estudo, na presença dos professores.

Os dados recolhidos foram colocados em base de dados e trabalhados estatisticamente através do programa SPSS – versão 21.0.

2. Resultados

Para se averiguar a existência de diferenças entre sexos para como os participantes se sentiam para receber conselhos, afetos ou falar sobre o que os preocupa foi utilizado o teste de Qui-Quadrado. A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos

Tabela 2.

Como se sente para receber conselhos, afetos ou falar sobre o que o preocupa

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		χ^2
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Mãe, madrasta ou namorada					2.536
do pai					
Muito fácil	19	51.4	15	45.5	
Fácil	14	37.8	10	30.3	
Difícil	2	5.4	5	15.2	
Muito difícil	1	2.7	2	6.1	
Não tenho / vejo	1	2.7	1	3.0	
Pai, padrasto ou namorado					5.669
da mãe					
Muito fácil	7	18.9	9	27.3	
Fácil	6	16.2	9	27.3	
Difícil	10	27.0	7	21.2	
Muito difícil	7	18.9	1	3.0	
Não tenho / vejo	7	18.9	7	21.2	
Irmão(s)					3.084
Muito fácil	14	37.8	9	27.3	
Fácil	7	18.9	12	36.4	
Difícil	5	13.5	3	9.1	
Muito difícil	5	13.5	5	12.5	
Não tenho / vejo	6	16.2	4	12.1	

Tabela 2.

Como se sente para receber conselhos, afetos ou falar sobre o que o preocupa (Cont.)

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		χ^2
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Melhor amigo					7.173
Muito fácil	23	62.2	11	33.3	
Fácil	10	27.0	15	45.5	
Difícil	1	2.7	1	3.0	
Muito difícil			2	6.1	
Não tenho / vejo	3	8.1	4	12.1	
Amigo do mesmo sexo					3.302
Muito fácil	12	32.4	9	27.3	
Fácil	18	48.6	15	45.5	
Difícil	4	10.8	7	21.2	
Muito difícil	3	8.1	1	3.0	
Não tenho / vejo			1	3.0	
Amigo do sexo oposto					4.164
Muito fácil	8	21.6	5	15.2	
Fácil	17	45.9	14	42.4	
Difícil	8	21.6	6	18.2	
Muito difícil	4	10.8	5	15.2	
Não tenho / vejo			3	9.1	
Professores ou outros adultos da escola					4.980
Muito fácil	5	13.5	2	6.1	
Fácil	9	24.3	6	18.2	
Difícil	7	18.9	14	42.4	
Muito difícil	11	29.7	8	24.2	
Não tenho / vejo	5	13.5	3	9.1	

p > .05.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para nenhuma variável ($p > .05$).

A maioria dos participantes mostrou ser muito fácil ou fácil comunicar com a mãe, madrasta ou namorada do pai (82.9%), com os irmãos (60.0%), com o melhor amigo (84.3%) e com um amigo do mesmo sexo (77.1%). A maioria dos participantes referiu ser muito fácil (22.9%), fácil (21.4%) ou difícil (24.3%) comunicar com o pai, padrasto ou namorado da mãe. Relativamente a um amigo do sexo oposto a resposta mais frequente foi ser fácil de comunicar (44.3%), mas 20% acham difícil e no que concerne aos professores ou outros adultos da escola a maioria considera ser difícil e muito difícil comunicar (57.1%).

Com o objetivo de estudar as diferenças entre sexos ao nível das opiniões dos participantes acerca da violência foi utilizado o teste de Qui-Quadrado. A Tabela 3 mostra os resultados obtidos

Tabela 3.
Opiniões sobre violência

	Sexo		Sexo		χ^2
	Masculino		Feminino		
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Se eu me afastar de uma briga sou um covarde					7.880
Concordo totalmente	5	13.5	3	9.1	
Concordo			4	12.1	
Não tenho a certeza	2	5.4	3	9.1	
Discordo	17	45.9	8	24.2	
Discordo totalmente	13	35.1	15	45.5	
Não preciso de lutar porque existem outras formas de lidar com os assuntos					2.558
Concordo totalmente	19	51.4	17	51.5	
Concordo	15	40.5	10	30.3	
Não tenho a certeza	2	5.4	4	12.1	
Discordo	1	2.7	1	3.0	
Discordo totalmente			1	3.0	

Tabela 3.

Opiniões sobre violência (Cont.)

	Sexo		Sexo		χ^2
	Masculino		Feminino		
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Não faz mal bater em alguém que me bateu primeiro					.568
Concordo totalmente	5	13.5	4	12.1	
Concordo	9	24.3	9	27.3	
Não tenho a certeza	10	27.0	7	21.2	
Discordo	6	16.2	7	21.2	
Discordo totalmente	7	18.9	6	18.2	
Se outro jovem implica comigo, eu normalmente não consigo que ele pare a não ser que lhe bata					1.918
Concordo totalmente	2	5.4	2	6.1	
Concordo	4	10.8	2	6.1	
Não tenho a certeza	8	21.6	8	24.2	
Discordo	15	40.5	10	30.3	
Discordo totalmente	8	21.6	11	33.3	
Se eu quiser, consigo falar com alguém que quer brincar comigo					3.001
Concordo totalmente	10	27.0	10	30.3	
Concordo	13	35.1	8	24.2	
Não tenho a certeza	10	27.0	7	21.2	
Discordo	1	2.7	3	9.1	
Discordo totalmente	3	8.1	5	15.2	
Se eu recusar brigar, vão pensar que eu tenho medo					3.631
Concordo totalmente	4	10.8	7	21.2	
Concordo	7	18.9	9	27.3	
Não tenho a certeza	5	13.5	5	15.2	
Discordo	10	27.0	7	21.2	
Discordo totalmente	11	29.7	5	15.2	

Tabela 3.

Opiniões sobre violência (Cont.)

	Sexo		Sexo		χ^2
	Masculino		Feminino		
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Alguém com quem vivo já foi vítima de violência					.947
Concordo totalmente	5	13.5	6	18.2	
Concordo	3	8.1	4	12.1	
Não tenho a certeza	7	18.9	6	18.2	
Discordo	5	13.5	5	15.2	
Discordo totalmente	17	45.9	12	36.4	
Alguém com quem vivo já se tornou violento					4.781
Concordo totalmente	5	13.5	6	18.2	
Concordo	7	18.9	2	6.1	
Não tenho a certeza	8	21.6	4	12.1	
Discordo	2	5.4	4	12.1	
Discordo totalmente	15	40.5	17	51.5	
Onde vivo, se precisar, posso ter ajuda dos vizinhos					4.510
Concordo totalmente	10	27.0	11	33.3	
Concordo	10	27.0	5	15.2	
Não tenho a certeza	9	24.3	5	15.2	
Discordo	3	8.1	2	6.1	
Discordo totalmente	5	13.5	10	30.3	
Onde vivo, já vi pessoas serem ameaçadas/ atacadas					4.785
Concordo totalmente	11	29.7	12	36.4	
Concordo	8	21.6	8	24.2	
Não tenho a certeza	3	8.1	5	15.2	
Discordo	9	24.3	2	6.1	
Discordo totalmente	6	16.2	6	18.2	

p > .05.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para nenhuma variável ($p > .05$).

As Figuras 1 a 10 mostram as percentagens escolhidas, no total da amostra relativamente às opiniões dos participantes acerca da violência.



Figura 1. Se eu me afastar de uma briga sou um covarde

A maioria dos participantes discorda em algum grau com a afirmação (76%).



Figura 2. Não preciso de lutar porque existem outras formas de lidar com os assuntos

A maioria dos participantes concorda em algum grau com a afirmação (87%).



Figura 3. Não faz mal bater em alguém que me bateu primeiro

Apenas 39% dos participantes concordam em algum grau com a afirmação.



Figura 4. Se outro jovem implica comigo, eu normalmente não consigo que ele pare a não ser que lhe bata

A maioria dos participantes discorda em algum grau com a afirmação (63%).



Figura 5. Se eu quiser, consigo falar com alguém que quer brigar comigo

A maioria dos participantes concorda em algum grau com a afirmação (59%).



Figura 6. Se eu recusar brigar, vão pensar que eu tenho medo

Apenas 47% dos participantes discordam em algum grau com a afirmação.



Figura 7. Alguém com quem vivo já foi vítima de violência

Apenas 55% dos participantes discordam em algum grau com a afirmação.



Figura 8. Alguém com quem vivo já se tornou violento

Do total da amostra, 29% dos participantes referem que alguém com quem vivem já se tornou violento.



Figura 9. Onde vivo, se precisar, posso ter ajuda dos vizinhos

A maioria dos participantes concorda em algum grau com a afirmação (52%).



Figura 10. Onde vivo, já vi pessoas serem ameaçadas/ atacadas

A maioria dos participantes concorda em algum grau com a afirmação (55%).

Para perceber se existem diferenças entre sexos sobre o número de vezes que foi vítima de *bullying* na escola, no último período letivo, foi utilizado o teste de Qui-Quadrado. A Tabela 4 mostra os resultados obtidos

Tabela 4.

Número de vezes que foi vítima de *bullying* na escola no último período letivo

	Sexo		Sexo		χ^2
	Masculino		Feminino		
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Fisicamente					6.845
Nunca	35	94.6	24	72.7	
Uma ou duas vezes	2	5.4	6	18.2	
Uma vez por semana			2	6.1	
Várias vezes por semana			1	3.0	
Verbalmente					8.703
Nunca	23	62.2	14	42.4	
Uma ou duas vezes	9	24.3	12	36.4	
2 ou 3 vezes por mês	3	8.1			
Uma vez por semana			2	6.1	
Várias vezes por semana	2	5.4	5	15.2	

Tabela 4.

Número de vezes que foi vítima de *bullying* na escola no último período letivo (Cont.)

	Sexo		Sexo		χ^2
	Masculino		Feminino		
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Socialmente					4.239
Nunca	27	73.0	23	69.7	
Uma ou duas vezes	6	16.2	2	6.1	
2 ou 3 vezes por mês	2	5.4	2	6.1	
Uma vez por semana	1	2.7	2	6.1	
Várias vezes por semana	1	2.7	4	12.1	
Sexualmente					4.891
Nunca	33	89.2	25	75.8	
Uma ou duas vezes	2	5.4	2	6.1	
Uma vez por semana			4	12.1	
Várias vezes por semana	2	5.4	2	6.1	

$p > .05$.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para nenhuma variável ($p > .05$).

As Figuras 11 a 14 mostram o número de vezes que foi vítima de *bullying* na escola, no último período letivo.



Figura 11. Vítima fisicamente

Do total da amostra, 16% referiram ter sido vítimas fisicamente.



Figura 12. Vítima verbalmente

Do total da amostra, 47% referiram ter sido vítimas verbalmente.



Figura 13. Vítima socialmente

Do total da amostra, 28% referiram ter sido vítimas socialmente.



Figura 14. Vítima sexualmente

Para perceber se existem diferenças entre sexos sobre o número de vezes que foi *bully*/provocador na escola, no último período letivo, foi utilizado o teste de Qui-Quadrado. A Tabela 5 mostra os resultados obtidos

Tabela 5.

Número de vezes que foi *bully*/provocador na escola no último período letivo

	Sexo		Sexo		χ^2
	Masculino		Feminino		
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Fisicamente					12.503**
Nunca	35	94.6	20	60.6	
Uma ou duas vezes	2	5.4	8	24.2	
2 ou 3 vezes por mês			3	9.1	
Várias vezes por semana			2	6.1	
Verbalmente					8.789
Nunca	23	62.2	17	51.5	
Uma ou duas vezes	11	29.7	7	21.2	
2 ou 3 vezes por mês	3	8.1	2	6.1	
Uma vez por semana			2	6.1	
Várias vezes por semana			5	15.2	
Socialmente					8.585
Nunca	32	86.5	22	66.7	
Uma ou duas vezes	2	5.4	8	24.2	
2 ou 3 vezes por mês	1	2.7			
Uma vez por semana			2	6.1	
Várias vezes por semana	2	5.4	1	3.0	
Sexualmente					3.986
Nunca	35	94.6	26	81.3	
Uma ou duas vezes	1	2.7	3	9.4	
Uma vez por semana			2	6.3	
Várias vezes por semana	1	2.7	1	3.1	

** $p \leq .01$.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos apenas para a violência física com $\chi^2(3) = 12.503$; $p = .006$, sendo as raparigas a reportar em maior percentagem terem sido provocadoras dos outros na escola.

As Figuras 15 a 18 mostram o número de vezes que foi *bully*/provocador na escola, no último período letivo.



Figura 15. Provocador fisicamente

Do total da amostra, 21% referiram ter sido provocadores fisicamente.



Figura 16. Provocador verbalmente

Do total da amostra, 43% referiram ter sido provocadores verbalmente.



Figura 17. Provocador socialmente

Do total da amostra, 23% referiram ter sido provocadores socialmente.



Figura 18. Provocador sexualmente

Do total da amostra, 17% referiram ter sido provocadores sexualmente.

Para perceber se existem diferenças entre sexos sobre o número de vezes que viu ou ouviu outro aluno ser vítima de bullying na escola, no último período letivo, foi utilizado o teste de Qui-Quadrado. A Tabela 6 mostra os resultados obtidos

Tabela 6.

Número de vezes que viu ou ouviu outro aluno ser vítima de bullying na escola no último período letivo

	Sexo		Sexo		χ^2
	Masculino		Feminino		
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Fisicamente					1.584
Nunca	10	27.0	7	21.2	
Uma ou duas vezes	18	48.6	14	42.4	
2 ou 3 vezes por mês	4	10.8	5	15.2	
Uma vez por semana	2	5.4	4	12.1	
Várias vezes por semana	3	8.1	3	9.1	

Tabela 6.

Número de vezes que viu ou ouviu outro aluno ser vítima de bullying na escola no último período letivo (Cont.)

	Sexo		Sexo		χ^2
	Masculino		Feminino		
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Verbalmente					3.307
Nunca	6	16.2	4	12.1	
Uma ou duas vezes	19	51.4	13	39.4	
2 ou 3 vezes por mês	5	13.5	5	15.2	
Uma vez por semana	2	5.4	1	3.0	
Várias vezes por semana	5	13.5	10	30.3	
Socialmente					3.976
Nunca	13	35.1	12	36.4	
Uma ou duas vezes	16	43.2	8	24.2	
2 ou 3 vezes por mês	2	5.4	4	12.1	
Uma vez por semana	2	5.4	2	6.1	
Várias vezes por semana	4	10.8	7	21.2	
Sexualmente					4.997
Nunca	31	83.8	21	63.6	
Uma ou duas vezes	3	8.1	3	9.1	
2 ou 3 vezes por mês	1	2.7	3	9.1	
Uma vez por semana			1	3.0	
Várias vezes por semana	2	5.4	5	15.2	

$p > .05$.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para nenhuma variável ($p > .05$).

As Figuras 19 a 22 mostram o número de vezes que viu ou ouviu outro aluno ser vítima de *bullying* na escola, no último período letivo.



Figura 19. Viu/ouviu - fisicamente

Do total da amostra, 76% referiram ter visto ou ouvido outro aluno ser vítima de *bullying* fisicamente.



Figura 20. Viu/ouviu - verbalmente

Do total da amostra, 86% referiram ter visto ou ouvido outro aluno ser vítima de *bullying* verbalmente.



Figura 21. Viu/ouviu - socialmente

Do total da amostra, 64% referiram ter visto ou ouvido outro aluno ser vítima de *bullying* socialmente.



Figura 22. Viu/ouviu - sexualmente

Do total da amostra, 26% referiram ter visto ou ouvido outro aluno ser vítima de *bullying* sexualmente.

Para perceber se existem diferenças entre sexos sobre o número de vezes que tentou ou viu adultos tentarem parar com o *bullying* na escola, no último período letivo, foi utilizado o teste de Qui-Quadrado. A Tabela 7 mostra os resultados obtidos

Tabela 7.

Número de vezes que tentou ou viu adultos tentarem parar com o *bullying* na escola no último período letivo

	Sexo		Sexo		χ^2
	Masculino		Feminino		
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Tentou ajudar					8.074
Não	17	45.9	16	48.5	
Uma ou duas vezes	16	43.2	9	27.3	
2 ou 3 vezes por mês			3	9.1	
Uma vez por semana	2	5.4			
Várias vezes por semana	2	5.4	5	15.2	
Professores ou outros adultos tentaram parar					4.124
Não	4	10.8	9	27.3	
Às vezes	10	27.0	10	30.3	
Quase sempre	15	40.5	8	24.2	
Eles não repararam/sabem	8	21.6	6	18.2	

p > .05.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para nenhuma variável ($p > .05$).

A Figura 23 mostra o número de vezes que tentou parar com o bullying na escola, no último período letivo.



Figura 23. Tentou parar

Do total da amostra, 53% referiram ter tentado parar com o *bullying* na escola, no último período letivo.

A Figura 24 mostra o número de vezes que viu adultos tentarem parar com o *bullying* na escola, no último período letivo.



Figura 19. Viu adultos tentarem parar

Do total da amostra, 82% referiram ter visto adultos tentarem parar com o *bullying* na escola, no último período letivo.

Para verificar se existem diferenças entre sexos sobre o local onde o *bullying* acontece na escola, foi utilizado o teste de Qui-Quadrado. A Tabela 8 mostra os resultados obtidos

Tabela 8.

Local onde o *bullying* acontece na escola

	Sexo		Sexo		χ^2
	Masculino		Feminino		
	(N=37)		(N=33)		
	N	%	N	%	
Local					11.908
Sala de aula			3	21.4	
Corredores	10	55.6	8	57.1	
Caminho de casa/escola	4	22.2			
Casas de banho	1	5.6			
Ginásio			2	14.3	
Outro sítio	1	5.6	1	7.1	

$p > .05$.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para nenhuma variável ($p > .05$).

A figura 25 mostra o local onde o *bullying* acontece na escola.



Figura 25. Local

A maioria refere que o *bullying* ocorre no recreio, seguido do caminho entre casa e escola e da sala de aula.

Os participantes referiram, ainda, diversas medidas que consideram as adequadas para combater o *bullying* na escola. A Figura 26 mostra as respostas obtidas.

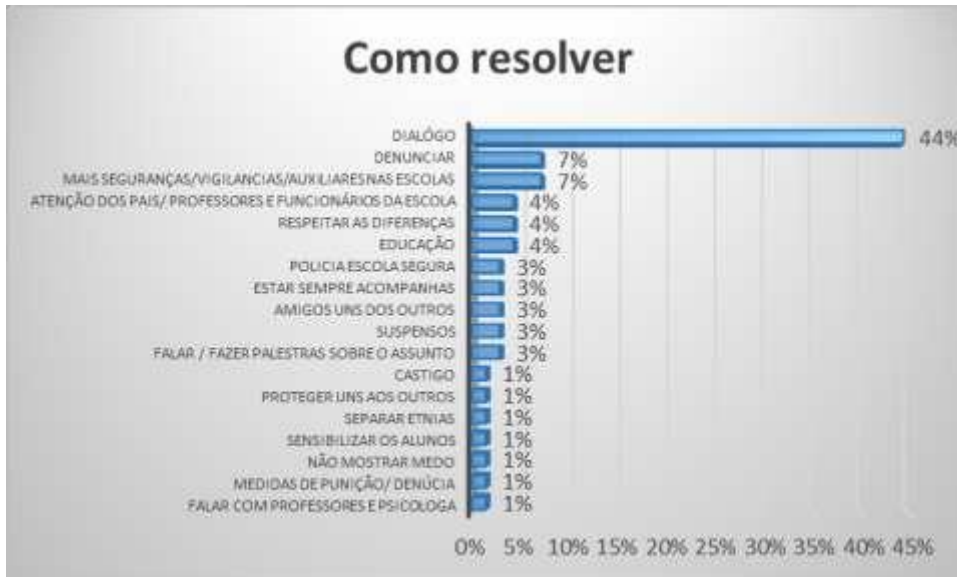


Figura 26. Medidas para combater o bullying na escola.

Os participantes mostraram acreditar principalmente no diálogo para resolver esta questão nas escolas.

**PARTE C – PROGRAMA DE PREVENÇÃO DO BULLYING
“BULLYING - ENSINAR A RESPEITAR O OUTRO” - BERO**

Apresenta-se o programa *Bullying - Ensinar a Respeitar o Outro (BERO)* em sete fases diferentes:

Fase 1: Avaliação da Situação Local

O estudo feito anteriormente permitiu ter uma visão mais clara da realidade na zona de Lisboa, em termos atuais. Todavia, sempre que o programa seja implementado requer conhecer-se bem a escola e a comunidade.

O estudo piloto será implementado no agrupamento escolar Lindley Cintra, numa escola assinalada como problemática.

Fase 2: Planeamento e Formulação do Programa

A prevenção do *bullying* foi identificada como um dos principais alvos da ação preventiva nas escolas. Contudo, as medidas de prevenção do *bullying* necessitam de recomendações compreensivas e baseadas na evidência científica.

O Programa BERO é um estudo que pretende dotar os decisores nas áreas da saúde e da educação de informação fiável, baseada na evidência para abordagem da avaliação do risco de *bullying*, incluindo o reconhecimento e resolução em instituições educativas para jovens com idades escolares, na região de Lisboa.

Pretende ainda, disponibilizar linhas de orientação e procedimentos que podem orientar as melhores práticas e facilitar a implementação local ao nível dos sistemas de educação. O programa procura reestruturar o clima existente na escola, de modo, a reduzir as oportunidades e as recompensas pelos comportamentos de violência e *bullying*. O esforço de toda a comunidade educativa são direcionados para promover as relações entre os pares e para tornar a escola com um clima positivo e um local seguro para os alunos poderem aprender e progredir, sendo estes os seus objetivos gerais.

Como objetivos específicos podemos apontar:

- a) A redução de comportamentos violentos e a aquisição de comportamentos não violentos, através de uma intervenção holística, criando um ambiente escolar seguro e amigável;
- b) Colaboração da promoção de comportamentos não violentos e ambientes saudáveis, colaboração na formação e sensibilização da comunidade educativa para fenómeno do *bullying*;
- c) Cooperar no diagnóstico da situação do *bullying* na população escolar;

- d) Ajudar na deteção e no encaminhamento de agressores e vítimas de comportamentos violentos;
- e) Apoiar o desenvolvimento dos fatores protetores contra a violência;
- f) Centrar numa estreita ligação entre projetos de saúde mental, atividade física e inclusão social escolar de modo a reduzir a prevalência da violência escolar e do *bullying*.

No âmbito da prevenção da violência e do *bullying*, a intervenção de uma equipa de projeto (constituída por alunos, educadores,/professores, auxiliares, encarregados de educação e elementos da comunidade) deve:

É crucial a participação dos alunos na vida escolar, nomeadamente no delinear, implementar e avaliar as atividades de prevenção do *bullying*, bem como, a participação dos encarregados de educação nas atividades de prevenção da violência e do *bullying* em contexto escolar.

Este estudo tem um desenho prospetivo e análise pré-pós (antes da implementação e pós implementação).

A sua duração será de 6 meses, iniciando-se no começo do ano letivo.

O BERO envolve o órgão de gestão da escola ou do agrupamento, assim como toda a comunidade educativa, sendo previsto ao nível da:

a) Escola:

- Primeiramente a escola deve aceitar quando existem situações de violência e de *bullying*;

- Divulgação da informação dentro da comunidade educativa que a escola não aceita comportamentos violentos;

- Implementação de regras que não permitem violência ou *bullying*, especificadas no regulamento interno da escola;

- Aplicação de questionário sobre violência e *bullying* dirigido a alunos, funcionários e encarregados de educação – antes e após implementação do programa

- Supervisão mais apertada/atenta nos recreios;

- Promover encontros entre os alunos, pais, auxiliares e membros da comunidade de forma a sensibilizar todos nesta causa;

- Assegurar que os alunos envolvidos terão a ajuda imediata e adequada.

b) Educadores/professores, auxiliares e outros profissionais

- Fazer formação sobre o tema e sobre estratégias a seguir em situações de crise;

- Proporcionar encontros entre todos de forma a promover a reflexão sobre o projeto;
- Sensibilizar os alunos a não praticar esses atos e a denunciar a quem a pratique;
- Promover o sentimento de pertença à escola;
- Trabalhar competências pessoais e sociais, criar afeto e respeito entre os alunos e *staff* escolar;
- Sensibilizar os alunos para um ambiente saudável na escola, ou seja uma escola sem violência e sem *bullying*;
- Desenvolver atividades principalmente nos recreios visto que uma boa parte da violência e do *bullying* acontece nos recreios;
- Adaptar atividades específicas para grupos vulneráveis;

c) Alunos

- Desenvolver ações formativas sobre *bullying* e as suas consequências;
- Desenvolver laços de afeto e respeito mútuo entre as pessoas e promover sentimentos de pertença à escola;
- Tomar contato com as regras claras de não tolerância a comportamentos violentos e *bullying*;
- Trabalhar competências pessoais e sociais;
- Proporcionar debate nas turmas sobre o problema;
- Estimular a mediação entre alunos e grupos de pares, como meio para prevenir e resolver conflitos;
- Oferecer exercícios de relaxamento de modo a reduzir o *stress*;
- Dinamizar atividades de caráter lúdico, como jogos, de maneira que possibilitem o trabalho em equipa e promovam a cooperação e conhecimentos sobre estratégias de prevenção do *bullying*.

d) Pais/encarregados de educação

- Proporcionar encontros para sensibilização, reflexão e discussão do projeto;
- Realizar formação parental com técnicos especializados de forma a serem orientados para uma melhor forma de lidar com os filhos ou educandos, alertar da importância de comportamentos afetuosos e de mútuo respeito com as crianças e a rejeição de todas as formas de violência;
- Assegurar a supervisão

- Envolver pais e/ou encarregados de educação a participar ou a desenvolver atividades de prevenção da violência e do *bullying*.

e) Comunidade

- Convidar membros da comunidade para a comissão de implementação do programa;

- Reforçar a rejeição da violência, estabelecer parcerias com os outros sectores que podem servir como bom exemplo;

- Incentivar a participação em todas as atividades, desde o planeamento à avaliação;

- Estabelecer parcerias com instituições ou pessoas que possam dar os seus contributos na rejeição da violência e do *bullying*;

- Informar a comunidade, pela distribuição de folhetos com informação sobre o *bullying* e, se possível, *muppies* pela cidade informativos sobre o tema.

Assim a população alvo do programa abrange alunos, educadores, professores, auxiliares de ação educativa, pais e encarregados de educação e a comunidade.

Pretende-se estabelecer parcerias com: Centro de saúde; Pais e encarregados de educação, através de associações; Autarquia; Institutos/ faculdades com trabalho de investigação na área da escola; Associações que estejam relacionadas com a educação/saúde/infância/juventude; e empresas particulares que queiram investir na prevenção da violência na comunidade em que estão inseridas.

O programa BERO envolve a realização de dois programas de formação principais, um dirigido a Professores e outros educadores e outro dirigido a alunos.

Inicialmente será constituída uma equipa multidisciplinar, que engloba: uma psicóloga forense, três professores, um representante dos pais, um representante da comunidade e o psicólogo da escola. Esta equipa deverá receber formação pela psicóloga do projeto (forense), para depois proceder à formação de pares. Assim organizam-se módulos de formação (dinâmicos, com base em workshops) para serem lecionados a todos os outros elementos (grupos de 10/15 pessoas) separadamente. Estas formações serão lecionadas pela psicóloga forense e pelos elementos da equipa multidisciplinar formados anteriormente (para garantir uma maior adesão e eficácia, visto serem colegas de profissão).

Esta formação tem como principais objetivos estabelecer uma ligação entre a escola e os restantes atores com papel relevante na vida dos jovens, dotando-os de informação que permita uma referenciação mais prematura dos casos de risco, e por outro lado, dotando-os de técnicas mais adequadas de resolução dos problemas causados pelo *bullying*.

Além da formação será realizada, concomitantemente, uma campanha publicitária com cartazes e folhetos que informem sobre a temática, que soluções existem para evitar a agressão e ajudar as vítimas, que serviços de apoio estão disponíveis e que há quem possa ajudar dentro das escolas. Os cartazes são colocados nas escolas e centro de saúde e os folhetos são para distribuição na escola.

Deste modo, o Programa BERO trará benefícios práticos e tangíveis à qualidade de vida dos estudantes.

Fase 3: Mobilização de Recursos

A responsável pelo programa (psicóloga forense) irá articular-se com a rede comunitária que integra este programa, ficando com a responsabilidade da gestão dos recursos (financeiros, de pessoal e material) e da implementação e posterior divulgação do programa.

Os vários parceiros comunitários estarão presentes em diversos momentos de formação de forma a receberem a informação e técnicas necessárias para poderem implementar o projeto no terreno.

Os parceiros das câmaras terão a obrigatoriedade de presença nas reuniões e terão o papel de facilitadores do processo de ligação entre escola e comunidade.

Os participantes escolares serão professores, diretores de turma, um membro da direção da escola, auxiliares de ação educativa e um psicólogo escolar que serão o alvo da formação e irão colocar em prática as técnicas transmitidas nas ações de formação.

Em termos de recursos físicos, serão necessárias salas disponíveis para a execução da formação (que serão disponibilizadas pela escola), bem como os materiais necessários em termos de computadores, *datashows* (também disponibilizados pela escola) e material consumível para fazer face às diferentes necessidades que a formação envolve (pagos pelos fundos do projeto).

Ao nível das fontes de financiamento vai ser realizado um protocolo com a câmara de Lisboa e o restante montante será conseguido através de patrocínios locais por contrapartida da presença de logótipos nos materiais de campanha.

Em termos estratégicos, pensamos que as forças motoras deste programa podem ser a reconhecida necessidade que os professores têm deste tipo de informação, por se sentirem muitas vezes incapazes de ajudar neste tipo de situações; a adesão dos jovens por sentirem que há alguém que se preocupa com eles e que sabe o que fazer; e o interesse das Câmaras em participar neste tipo de programas. Como forças de resistência pensamos encontrar algumas dificuldades em encontrar financiamento extra Câmara e alguns entraves por parte de alguns profissionais em assistir a estas formações, e também, embora menor, por parte dos alunos, que não gostarão de início do aumento da supervisão. Contudo, não deixa de ser um desafio interessante. No entanto, pensamos que o interesse destes vai sobrepor-se à resistência.

Fase 4: Implementação

Com um período de 6 meses de implementação, o programa apresentará três fases: preparação, implementação e avaliação.

A Fase A – Preparação ocorrerá desde o início das aulas em Setembro de 2016 a fim de Outubro.

Esta fase englobará tarefas como a cerimónia de abertura; a constituição de uma equipa de trabalho multidisciplinar; a preparação da formação e dos instrumentos de avaliação; formação da equipa multidisciplinar e avaliação de conhecimentos da equipa.

A Fase B, da Implementação ocorrerá entre 1 de Novembro de 2016 até ao fim dos seis meses de projeto, envolvendo tarefas como a formação dos restantes elementos; a campanha publicitária na escola; reuniões com a equipa multidisciplinar; envio dos questionários de follow-up e reunião final com a equipa multidisciplinar.

Por fim, a fase C, da Avaliação, acontecerá logo após o término do programa e será repetida um mês antes das férias de verão, reunindo tarefas como o apuramento e análise de dados; a elaboração do relatório final e a cerimónia de encerramento.

Fase 5: Monitorização

Serão realizados relatórios de progresso no fim de cada fase e um relatório final do estudo e mantidas reuniões mensais (extra as reuniões realizadas para outros fins) com os parceiros de forma a acompanhar todo o processo adequadamente.

As reuniões mensais serão realizadas com a presença de todas as equipas, com o maior número de intervenientes possível.

Estas reuniões têm como principais objetivos identificar os problemas precocemente; dar *feedback* do estado de progressão do programa; averiguar se as equipas estão a desenvolver as suas tarefas; se o estão a fazer de forma adequada e dentro dos prazos estabelecidos.

Fase 6: Avaliação do Impacto do Programa

Espera-se obter como resultados:

- Aumento do conhecimento dos alunos, educadores/professores, auxiliares de ação educativa, encarregados de educação e comunidade sobre os comportamentos de *bullying* e as suas consequências, de modo, a aumentar a quantidade e qualidade dos comportamentos saudáveis;
- Desenvolvimento de competências de resolução de problemas e tomada de decisão para prevenir ou lidar com os comportamentos de *bullying*;
- Diminuição da prevalência de *bullying* na escola.

Fase 7: Replanificação

Sendo este um estudo piloto, o objetivo é de avaliar os resultados efetivos na redução dos comportamentos agressivos entre os jovens, aprender com os erros e ir readaptando o programa com as soluções para esses problemas, de forma a se poder estabelecer um bom método de prevenção para futura aplicação mais generalizada.

Para este fim, as reuniões mensais de progresso, com todos os parceiros serão essenciais.

PARTE D – DISCUSSÃO

Com o objetivo de estudar o contexto no agrupamento de escolas onde o projeto será implementado, foi aplicado um questionário aos alunos.

Os resultados obtidos no estudo mostraram não existir diferenças entre sexos para como os participantes se sentiam em receber conselhos, afetos ou falar sobre o que os preocupa com a família, amigos e professores. A maioria dos participantes mostrou ser muito fácil ou fácil comunicar com a mãe, madrasta ou namorada do pai, com os irmãos, com o melhor amigo e com um amigo do mesmo sexo. Relativamente a um amigo do sexo oposto a resposta mais frequente foi ser fácil de comunicar, mas 20% acham difícil e no que concerne aos professores ou outros adultos da escola, a maioria considera ser difícil e muito difícil comunicar.

Neste sentido parece importante que o programa BERO se foque nesta mensagem, dotando os professores e outros adultos da escola de mais técnicas para lidar com este problema e comunicando aos jovens que existem profissionais treinados na escola, prontos a ajudar.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos ao nível das opiniões dos participantes acerca da violência, sendo que a maioria discorda que se se afastar de uma briga é um covarde; e que se outro jovem implicar consigo, não consegue que este pare a não ser que lhe bata. A maioria considera que não precisa de lutar porque existem outras formas de lidar com os assuntos; que se quiser, consegue falar com alguém que quer brigar consigo; e que onde vive, se precisar, pode ter ajuda dos vizinhos; mas considera também que não faz mal bater em alguém que lhe bateu primeiro; que se recusar brigar, vão pensar que tem medo; e que onde vive, já viu pessoas serem ameaçadas/ atacadas. Quase metade dos participantes relatou que alguém com quem vive já foi vítima de violência, e cerca de 30% que alguém com quem vive já se tornou violento.

Apesar de já haver alguns conhecimentos adequados sobre a agressividade, a mensagem de não-violência tem de ser trabalhada.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos quanto ao número de vezes que foi vítima de *bullying* na escola, no último período letivo, ao contrário do defendido por outros autores que referem que as vítimas são mais frequentemente rapazes do que as raparigas (Kalliotis, 2000; Hazemba, Siziya, Muula, & Rudatsikira, 2008; Lamb et al., 2009; Nansel et al., 2001; Pereira et al., 2004;

Schnohr, & Niclasen, 2006; Urra, 2009). Esta diferença talvez possa ter a ver com alterações na sociedade, tendo-se vindo a observar cada vez menos diferenças entre géneros em vários campos.

Do total da amostra, 16% referiram ter sido vítimas fisicamente, 47% verbalmente, 28% socialmente e 17% sexualmente. Estes valores superiores aos relatados em outros estudos (e.g. Lamb et al., 2009; Costa & Pereira, 2010), o que pode ter a ver por se ter feito o levantamento dos dados num agrupamento escolar considerado como problemático. Costa e Pereira (2010) referem uma percentagem de 11,1%, numa amostra de alunos do 1º ao 6º ano no norte de Portugal. Os valores elevados do presente estudo dão pertinência à implementação do estudo neste agrupamento. Contudo, no interior de Portugal, Pereira, Silva e Nunes (2009) apresentam um levantamento ao nível da prevalência do *bullying* e apontam para cerca 27,4% de crianças que foram vítimas de agressão física (bateram-lhes, deram-lhes murros ou pontapés), mas referem uma percentagem entre os 22 e os 24% de casos de *bullying*.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos apenas para a violência física, sendo as raparigas a reportar em maior percentagem terem sido provocadoras dos outros na escola. Os resultados também contrariam a literatura que refere que existem diferenças entre sexos e que os rapazes estão muito mais envolvidos nos casos de agressão ativa do que as raparigas (Kalliotis, 2000; Hazemba, Siziya, Muula, & Rudatsikira, 2008; Lamb et al., 2009; Schnohr, & Niclasen, 2006; Urra, 2009). Bandeira e Hutz (2012), no que respeita às diferenças entre sexos mostrando, acrescentam que os rapazes utilizaram mais empurrões, chutes e socos e as raparigas utilizaram mais mentiras e fofocas. Num estudo realizado em Portugal, os autores referem que, as vítimas relataram que 50,0% dos ataques foram realizados por rapazes, 31,2% tanto por rapazes quanto por raparigas e 18,8% dos ataques foram realizados por raparigas. As raparigas relataram que 20,9% dos ataques foram realizados por raparigas e 2% por rapazes. Os rapazes relataram que 36,7% dos ataques foram realizados por rapazes e 20,9% por raparigas. Foram, assim, encontradas diferenças significativas entre os sexos mostrando que os rapazes foram mais agredidos por rapazes e as raparigas foram mais agredidas por raparigas. No mesmo sentido, já Olweus (1993) tinha referido que as raparigas relatam mais frequentemente ser ameaçadas por rapazes e raparigas, enquanto os rapazes afirmam, maioritariamente, que são ameaçados por outros rapazes.

Do total da amostra, 21% referiram ter sido provocadores fisicamente, 43% verbalmente, 23% socialmente e 17% sexualmente. Estes valores mostram ser superiores aos apresentados na literatura, sendo que por exemplo Lamb et al. (2009) apresentam valores entre 5% a 8% nas raparigas e 10% a 13% nos rapazes com idade entre 11 e 15 anos e Costa e Pereira (2010) num estudo com 3891 estudantes no norte de Portugal, que verificaram que a percentagem de agressores era 18,8% e de vítimas-agressivas 17,8%. Contudo, Pereira et al. (2009) acrescentam que são, sobretudo os rapazes que agridem individualmente ou em grupo (30%), mas quando algumas raparigas se juntam ao grupo este valor sobe para (41,6%).

Em relação à frequência e tipos de bullying, Berger (2007) defende que existem marcadas variações entre países, entre as regiões de um país e entre as escolas de uma mesma região, o que pode justificar as diferenças entre os vários estudos apresentados e os resultados da presente investigação. Berger (2007) referencia diferentes estudos de prevalência realizados em diversas partes do mundo. Na Noruega foi encontrado um total de 12% de vítimas e 8% de agressores; em Portugal 20% de vítimas e 16% de agressores; em Malta 32% de vítimas e 27% de agressores e em escolas rurais dos Estados Unidos foi encontrado um total de 82% de vítimas.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para o número de vezes que viu ou ouviu outro aluno ser vítima de *bullying* na escola, no último período letivo. Do total da amostra, 76% referiram ter visto ou ouvido outro aluno ser vítima de *bullying* fisicamente, 86% verbalmente, 64% socialmente e 26% sexualmente. Num estudo português, realizado por Bandeira e Hutz (2012), num total de 390 alunos, 83,9% disseram ter sido testemunhas de *bullying*. Os dados de ambos os estudos são elevadíssimos e mostram que a implementação de projetos de prevenção e intervenção é urgente.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para o número de vezes que tentou ou viu adultos tentarem parar com o *bullying* na escola, no último período letivo. Estes dados também contrariam estudos anteriores, como o de Gini e Pozzoli (2006) que postula que as meninas geralmente expressam atitudes mais positivas em relação às vítimas, são mais empáticas e dão mais suporte do que os meninos.

Do total da amostra, 53% referiram ter tentado parar com o *bullying* na escola, no último período letivo, 82% referiram ter visto adultos tentarem parar com o *bullying* na escola, no último período letivo. Bandeira e Hutz (2012) referem, no estudo atrás

referido, que entre os que assistiram a situações de bullying, 37,8% não fizeram nada, 31,6% pediram para o agressor parar, 21,3% ajudaram a vítima e 15,7% pediram ajuda na escola, tendo neste caso sido encontradas diferenças significativas entre os sexos na opção “não fez nada” mostrando que os meninos testemunhas reagiram menos do que as meninas.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os sexos para o local onde o *bullying* acontece na escola.

A maioria refere que o *bullying* ocorre no recreio, seguido do caminho entre casa e escola e da sala de aula. Estes resultados estão de acordo com o estudo de Pereira et al. (2009) que referem que os locais onde o *bullying* ocorre com mais frequência são os recreios escolares seguido dos corredores, as escadas e a sala de aula.

Os participantes mostraram acreditar que as principais medidas que consideram adequadas para combater o *bullying* na escola são o diálogo, o denunciar e aumentar a segurança/vigilância dos auxiliares da escola. Estas escolhas estão na mesma linha do defendido por Olweus (1993).

Após esta leitura do contexto escolar e da prevalência de *bullying* no local a implementar o programa BERO, o desenvolvimento do programa teve todos os resultados em atenção.

Considerou-se de extrema importância ter em conta as três fases de uma intervenção: a primária, que consiste nas medidas para reduzir o risco de início de um problema, ou seja, antes do surgimento do problema; secundária que baseia nas medidas para deter a evolução do problema, ou ainda, quando surge o problema e, por último, a terciária que são medidas para evitar as consequências do problema, quando o problema esta numa fase já avançada.

Foi considerado crucial também que todas as escolas que implementassem o programa projeto tivessem o intuito de trabalhar as competências sociais, pessoais e emocionais, desenvolvendo inúmeras atividades com o objetivo de trabalhar essas competências e para tal contando com o auxílio de técnicos qualificados nesse sentido. Foi valorizado um trabalho de equipa entre todos os envolvidos incluindo os técnicos (tais como alguns técnicos da Junta de Freguesia que auxiliam escolas; ou seja, trabalham em conjunto com as escolas), os psicólogos da escola, professores, funcionários da escolas, enfim todo o seu conjunto, no sentido de partilharem as informações adquiridas para em conjunto tentarem encontrar estratégias para lidar com o problema.

Para que o programa tenha êxito é importante que a escola e a família trabalhe em conjunto visto que são “ duas faces da mesma moeda”. Neste sentido a formação parental foi assumida como uma mais-valia, sendo que estas formações ajudam aos pais a desenvolverem as indispensáveis competências parentais, havendo para isso, que estimular o envolvimento e responsabilização familiar na vida educativa dos filhos, o que, em qualquer circunstância não pode deixar de ser prioritário. Essa formação teve como objetivo promover o desenvolvimento de competências parentais, o envolvimento de pais no processo educativo dos filhos, construção do ambiente que favoreça a entreadjudada e partilha e promover o autoconceito nos pais.

Limitações e sugestões para estudos futuros

Pode ser apontada como uma limitação ao estudo o fato de só ser ter feito a refolha de dados no agrupamento escolar previsto para a implementação do projeto, não se podendo generalizar os resultados para toda a região de Lisboa, ou para todo o país, contudo a ideia era a de estudar o contexto onde o projeto iria ser implementado. Não foi questionada a frequência com que as vítimas foram agredidas, nem a frequência com que os agressores foram agressivos com os pares, o que pode inflacionar um pouco os resultados, uma vez que agredir ou ser agredido apenas uma vez não pode ser considerado *bullying* (Costa & Pereira, 2010).

Sugere-se para estudos futuros a inclusão de outras análises psicológicas, como a autoestima e o impacto de eventos, uma vez que parece interesse verificar a influência da autoestima e da presença de eventos negativos e seu impacto na história de vida destes jovens.

Espera-se que este estudo possa contribuir com informação útil sobre a temática e que a implementação do projeto seja uma realidade e que apresente os resultados desejados.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. (2014). O princípio do interesse superior da criança. *Centro de Estudos Judiciários*, 187-217.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR. Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi, 2002.
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: Prevalência, implicações e diferenças entre géneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1, 35-44.
- Bartol, C. & Bartol, A. (2008). *Juvenile delinquency and antisocial behavior: a developmental perspective*. NJ: Pearson Prentice Hall.
- Benavente. R. (2002). Delinquência juvenil: Da disfunção social à psicopatologia. *Análise psicológica*, 4, 637-645.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 4, 461–466.
- Carvalho, J. M. L. (2005). Jovens, espaços, trajectórias e delinquências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 71-93.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Carvalhosa, S. F, Lima, L., & Matos, M. G.. (2001). Bullying – A provocação / Vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise psicológica*, 4, - 537.
- Carvalhosa, S., & Matos, M. G. (2005). Provocação entre pares em idade escolar. In M. Matos (Ed.). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (3ª ed.). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Castro, F. R. (2002). *Seminário europeu – Bullying, Prevenção da violência na escola e na sociedade*. Coimbra: Gráfica de Coimbra 2 – publicações, Lda.
- Costa, P., & Pereira, B. (2010). *O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar*. Retirado a 5, Maio, de 2016, de www.repositorium.sdum.uminho.pt.
- Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R., & Todd, J. (2000). *Health and health behaviour among young people*. HEPCA series, WHO.

- Direito de Menores (2010). *Organização BDJUR*. Lisboa: Edições Almedina, SA.
- Fante, C. (2008). *Bullying no Ambiente Escolar. Bullying Escolar: Perguntas e respostas*. Campinas: Editora Artmed.
- Ferraz, S. & Pereira, B. (2012). Comportamentos de bullying: Estudo numa escola técnico – profissional. In I. Condessa, B. Pereira, & C. Carvalho (Coord.). *Atividade Física, Saúde e Lazer. Educar e Formar*. (pp. 93-99), Braga: Centro de Investigação em estudos da criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho (ISBN:978-972-8952-22-8).
- Ferreira, P. M. (1997). Delinquência Juvenil, família e escola. *Análise Social*, 143, 913-924.
- Ferreira, P. M. (2000). Controlo e identidade: A não conformidade durante a Adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 55-85.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e Autonomia – O Desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Setúbal: Edições afrontamento - biblioteca Galveias 159.922.8/FLE.
- Fonseca, A. C. (2003). *Comportamento anti-social: Escola e família*. Coimbra: Ediliber, Lda.
- Friedlmeier, W., & Granquist, P. (2006). Attachment transfer among swedish and german adolescents: A prospective longitudinal study. *Person Relationships*, 13, 261-279.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children’s bullying. *Sex Roles*, 54, 585-588.
- Gutstein, T. C. (2012). *Levantamento, categorização e avaliação de um programa de prevenção em situações de bullying*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Forense, Universidade Tuiuti do Paraná.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., et al. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 1, 29–49.
- Hazemba, A., Siziya, S., Muula, A., & Rudatsikira, E. (2008). Prevalence and correlates of being bullied among in-school adolescents in beijing: results from the 2003 beijing global school-based health survey. *Annals of General Psychiatry*, 7, 1-6.
- Juvonen, J., & S. Graham. (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press.

- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International*, 21, 47-64.
- Lamb, J., Pepler, D. J., & Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Canadian Family Physician*, 55, 356-360.
- Luzes, C. A. (2013). *Um olhar psicológico sobre a delinquência*. Retirado de www.psicologia.com.pt, a 29 de Abril, 2015.
- Martins, J. M. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise psicológica*, 4, 401-425.
- Martins, J. M. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde & Doenças*, 1, 95-107.
- Matos, A. C. (2002). *Adolescência: O triunfo do pensamento e a descoberta do amor*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Matos, M. G., & Tomé, G. (2012). *Aventura Social – Promoção de competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade – Vol 1 Estado da Arte*. Lisboa: Placebo, Editora Lda.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C. & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Mellor, A. (1990). *Spotlight 23 bullying in Scottish secondary schools*. Edinburgh: SCRE.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Negreiros, J. (1998). Menores e delinquência – que intervenção? – cadernos da revista do ministério publico – O direito de menores, reforma ou revolução? Lisboa: Edições Cosmos.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Neto, L., A. A. (2005). Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 5, S164-S172. doi:10.1590/S0021-75572005000700006
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, United Kingdom: Blackwell.

- Olweus, D. (2004). The Olweus bullying prevention programme: design and implementation issues and 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., & Limber, S. (2010). The Olweus bullying prevention programme: implementation and evaluation over two decades. In R. J. Shane, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.). *Handbook of bullying in schools. An international perspective.* (pp. 377-401). New York: Routledge.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2007). *Bullying prevention programme. Teacher guide.* Center City, MN: Hazelden.
- Organização Mundial da Saúde (2002). World Report on Violence and Health. Geneva: World Health Organization Press. Disponível em: <http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/>. Acesso em: 13 maio 2013.
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization. *Journal of Educational Psychology, 91*, 216-224.
- Pereira, B. (1999). Os tempos livres na escola, os recreios e a prevenção das práticas agressivas. In: J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, M. Vilaça, R. Henriques, T. Lacerda (Eds.), *Educação para a saúde*, pp. 361-389. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Universidade do Minho.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência* (estudo e prevenção das práticas entre crianças). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para Ciência e a Tecnologia.
- Pereira, B. O. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção, capítulo 2. In J. C. S. Neto & M. L. B. P. Nascimento. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo, Expressão e Arte Editora, 43-51.
- Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B., Almeida, A., & Valente, L. (1994). Projecto «bullying» – análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico. Comunicação apresentada no 6.º Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre, Lisboa, Portugal.

- Pereira, B., Costa, P., Melim, F., & Farenzena, R. (2011). Bullying escolar: Programas de Intervenção Preventiva. In M. L. Gisi & R.T Ens (eds.), *Bullying nas Escolas: Estratégias de Intervenção e Formação de Professores* (1ª ed., pp.205). Curitiba, Brasil: 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*, 2, 207-222.
- Pereira, B., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educativo*, 9, 455-466.
- Pimenta, E., Pereira, B & Lourenço, L.M. (2011). Bullying: efeitos de um programa de intervenção no recreio escolar. In A.J.Barbosa, L.M. Lourenço & M. B. Pereira (Eds.) *Bullying, conhecer & intervir*, (pp. 125-139). Juíz de Fora: Editora UFJF.
- Poiars. C. A. (2007). Psicologia e justiça: Razões e trajectos. *Sub Judice*, 22/23, retirado de www.subjudice.almedina.net em 10, Abril, 2016.
- Ramião, T. A. (2007). *Lei Tutelar Educativa, anotada e comentada – Jurisprudência e legislação conexa*. Lisboa: Edição: Quid júris? – Sociedade editora Lda.
- Ramião, T. A. (2010). *Organização tutelar de menores, anotada e comentada – Jurisprudência e legislação conexa*. Lisboa: Edição: Quid júris? – Sociedade editora Lda.
- Ramírez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 1, 37-43
- Salin, D. (2003). Ways of explaining workplace bullying: a review of enabling, motivating and precipitating structures and processes in the work environment. *Human Relations*, 10, 1213-1232.
- Schnohr, C., & Niclasen, B. V. (2006). Bullying among Greenlandic schoolchildren: development since 1994 and relations to health and health behaviour. *International Journal of Circumpolar Health*, 4, 305–312.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2, 97-110.

- Silva, J. B. (2013). *Lei Tutelar Educativa Comentada, no âmbito das principais orientações internacionais, na jurisprudência nacional e do tribunal europeu dos direitos do homem*. Lisboa: Edições Almedina.
- Silva, L., & Tonete, V. P. (2006). A gravidez na adolescência sob a perspectiva dos familiares: compartilhando projectos de vida e cuidado. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 2, 199-206.
- Smith, P. (1997). Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield AntiBullying project. *The Irish Journal of Psychology*, 2, 191-201.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Sousa, R., Pereira, B & Lourenço, L. (2011). O bullying, locais e representações dos recreios. Estudo com crianças de uma escola básica de 5º e 6 anos. In A. J. Barbosa, L. M. Lourenço, & M. B. Pereira (Eds.), *Bullying. Conhecer & intervir* (pp. 33-49). Juíz de Fora: Editora UF JF.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 2, 153–71.
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador – da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: A esfera dos Livros.
- Vilella, A. (1996). *Psicologia infantil e juvenil: educação*. Lisboa: Liarte.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 161, 78-88.
- Walker, L. E. A. e Shapiro, D. (2003). *Introduction to forensic psychology: clinical and social psychological perspectives*. NY: Kluwer Academic Plenum Publishers.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

Prevenção da violência e do bullying

Questionário Versão Alunos (Carvalhosa, 2010)

Este questionário destina-se a obter informação sobre a violência e o bullying. As respostas são confidenciais, por isso procura responder às questões honestamente.

Informação do aluno:

És rapariga ou rapaz?

Rapariga Rapaz Tens quantos anos?-----

Estás em que ano de escolaridade?

5° 6° 7° 8° 9° 10° 11° 12°

Nível de escolaridade da Mãe:

Nunca estudou Ciclo 1º/3º Ciclo Secundário

Curso Superior

Nível de escolaridade do Pai:

Nunca estudou 1º Ciclo 2º/3º Ciclo Secundário

Curso Superior

Como te sentes para receber conselhos, afeto ou falar sobre o que te preocupa com as seguintes pessoas?

1- Muito Fácil 2- Fácil 3 – Difícil 4- Muito difícil 5- Não tenho/vejo

	1	2	3	4	5
Mãe (madrasta ou namorado do pai)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai (padrasto ou namorado da mãe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmão (s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhor amigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos do mesmo sexo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos do sexo oposto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores ou outros adultos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Violência

O uso sistemático de força física ou poder, ameaçada ou real, contra o próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resulta ou tem uma grande probabilidade de resultar em lesões, morte, danos psicológicos, mau desenvolvimento ou privação.

Qual é a tua opinião sobre as seguintes frases?

1- Concordo totalmente 2- Concordo 3- Não tenho a certeza
4- Discordo 5 – Discordo totalmente

	1	2	3	4	5
1. Se eu me afastar de uma briga sou um covarde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eu não preciso de lutar Porque existem outras formas de lidar com os assuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Não faz mal bater em alguém que me bateu primeiro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Se outro jovem implica

comigo, eu normalmente não
consigo que ele pare a não ser
que lhe bata

5. Se eu quiser, consigo

falar com alguém que quer
brigar comigo

6. Se eu recusar a brigar,

Os meus amigos vão pensar
Que eu tenho medo

7. Alguém com quem eu vivo,

Já foi vítima de violência

8. Alguém com quem eu vivo,

Já se tornou violento

9. Onde vivo, se precisar,

Posso ter a ajuda dos vizinhos

10. Onde vivo, já vi outras

Pessoas serem ameaçadas/atacadas

Bullying/Provocação

Existem muitas formas de bullying/provocar os outros colegas, mas os agressores querem fazer mal à vítima e isso é intencional, não é um acidente. Essas acções, que podem ser dizer ou fazer coisas desagradáveis, não acontecem só uma vez, mas muitas vezes, pois os agressores querem ganhar poder sobre as vítimas. Bullying/provocação Não é: dizer piadas de modo amigável, chamar um nome que a pessoa goste, lutar uma vez, discutir sem ofender.

Quantas vezes tens sido vítima de bullying na escola, no último período letivo?

- 1 - Nunca 2 - Uma ou duas vezes 3 - 2 ou 3 vezes por mês
4 - Uma vez por semana 5 - Várias vezes por semana

	1	2	3	4	5
Fisicamente (bater, Empurrar, dar pontapés, dar encontrões, tirar ou estragar as tuas coisas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbalmente (chamar nomes, gozar de modo desagradável, ameaçar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socialmente (deixar de fora do grupo, ignorar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexualmente (tocar em partes do corpo do outro deixando-o desconfortável, gestos ordinários)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quantas vezes tens sido bully/provocador dos outros na escola, no último período letivo?

1 – Nunca
Uma vez por semana

2 – Uma ou duas vezes

3 – 2 ou 3 vez por mês

4 –

5 – Várias vezes por semana

1 **2** **3** **4** **5**

Fisicamente (bater,

Empurrar, dar pontapés,
dar encontrões, tirar ou
estragar as tuas coisas)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Verbalmente (chamar

nomes, gozar de modo
desagradável, ameaçar)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Socialmente (deixar de fora

do grupo, ignorar)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Sexualmente (tocar em

partes do corpo do outro
deixando-o desconfortável,
gestos ordinários)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Quantas vezes tens visto ou ouvido outro aluno ser vítima de bullying na escola, no último período letivo?

1 – Nunca 2 – Uma ou duas vezes 3 - 2 ou 3 vezes por semana
4 – Uma vez por semana 5 – Várias vezes por semana

	1	2	3	4	5
Fisicamente (bater, Empurrar, dar pontapés, dar encontrões, tirar ou estragar as tuas coisas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbalmente (chamar nomes, gozar de modo desagradável, ameaçar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socialmente (deixar de fora do grupo, ignorar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexualmente (tocar em partes do corpo do outro deixando-o desconfortável, gestos ordinários)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tentaste ajudar outro aluno que estava a ser vítima de bullying na escola, no último período lectivo?

Não Uma ou duas vezes 2 ou 3 vezes por mês
Uma vez por semana Várias vezes por semana

Os professores ou outros adultos tentaram parar com o bullying/Provocação na escola?

Não Às vezes Quase sempre Eles não reparam/sabem

Onde é que o bullying/provocação acontece?

Sala de aula Recreio Corredores Caminho de casa/escola
Casas de banho Ginásio Refeitório

Outro sítio: _____

Como é que achas que se poderia resolver os problemas de violência e de bullying?

Muito obrigada pelas tuas respostas!

ANEXO II – AUTORIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Mestrado em Psicologia Forense e Exclusão social

Assunto: Pedido de Autorização para a colaboração em estudo no âmbito escolar para a dissertação do Mestrado.

Exmo. (a) Sr.(a) Presidente do Conselho Executivo de Agrupamento de escolas de Lindley Cintra.

Ineida Mendes Robalo, aluna do 2º ano do 2º ciclo em Psicologia Forense e Exclusão Social, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, encontra-se a realizar a Dissertação do final do curso. Vem por este meio, solicitar a vossa autorização para recolha de dados através de questionário junto das turmas do 7º a 10º ano de escolaridade, para o preenchimento de questionários, cujo objectivo será recolher informação pertinente a temática (bullying) em contextos escolares.

O resultado da investigação destina apenas ao objectivo do estudo pelo que asseguro desde já, a confidencialidade dos mesmos a fins de tratamento estatísticos, pelo que é garantida a confidencialidade dos mesmos. Será efetuada a aplicação dos questionários na sala de aula.

Agradeço a vossa atenção com este assunto.

A Mestranda

Ineida Robalo

