



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as  
manifestações e implicações do bullying  
escolar

Fernando Marcelo Ornelas Melim

Fernando Marcelo Ornelas Melim

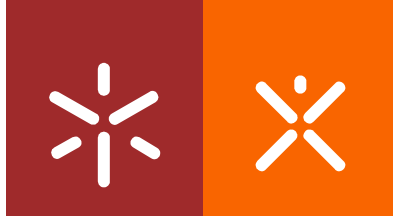
**Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as  
manifestações e implicações do bullying  
escolar**

UMinho | 2011

Novembro de 2011

Com o apoio da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos do Governo Regional da Madeira, através da concessão de equiparação a bolseiro nos anos escolares de 2008/2009, 2009/2010 e 2010/2011, atribuída no âmbito do artigo 99.º do Estatuto da Carreira Docente da RAM, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de Fevereiro.





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Fernando Marcelo Ornelas Melim

**Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as  
manifestações e implicações do bullying  
escolar**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite  
de Oliveira Pereira**

Novembro de 2011

## DECLARAÇÃO

Nome: Fernando Marcelo Ornelas Melim

Endereço eletrónico: marcelo\_melim@netmadeira.com

Número do Cartão de Cidadão:

Título da Tese de Doutoramento:

Na escola, tu és feliz? Estudo das manifestações e implicações do bullying escolar

Orientadora:

Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

Ano de conclusão: 2011

Designação do Doutoramento:

Estudos da Criança, Especialidade de Educação Física, Lazer e  
Recreação

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Dedicatória**

Em memória do meu irmão Pedro Octávio Ornelas Melim.

Dedico este trabalho a todas as crianças cujas vidas foram irremediavelmente prejudicadas pelo bullying e pela incompreensão dos seus pares.



## **Agradecimentos**

A elaboração de um trabalho da magnitude de uma tese constitui uma longa viagem, através da qual experimentamos diferentes percursos e tentamos alcançar o melhor destino. Inicia-se assente num propósito, numa motivação, perdura se existir disciplina e determinação, mas só termina assente numa sábia orientação e em generosas colaborações.

À professora doutora Beatriz Pereira agradeço os doutos ensinamentos, a permanente disponibilidade e o facto de nos ter descoberto um novo horizonte académico e profissional.

À Teresa Fonseca agradeço o acompanhamento facultado ao longo da nossa incursão na área estatística e pela compreensão diante das nossas dúvidas e aspirações.

À Alexandra e aos nossos filhos, Beatriz, Rodrigo e Pedro agradeço o esforço familiar, partilhado ao longo dos últimos anos, em prol deste projeto de investigação e pela imensa compreensão aquando dos nossos constantes retiros para estudo.





## RESUMO

Título: Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar

Autor: Fernando Marcelo Ornelas Melim

Data: 11/2011

Orientação: Professora Doutora Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira

Instituição: Instituto de Educação – Universidade do Minho

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança

Especialização em Educação Física, Lazer e Recreação

Palavras-Chave: bullying, agressividade, vitimização, escola, sucesso educativo, educação física, desporto.

O bullying infelizmente já não é novidade, nem para alunos, pais ou professores, nem para os próprios meios de comunicação social. Porém, a sua emergente investigação tem ainda um vasto caminho a percorrer até ser possível consolidar, internacionalmente, uma identidade comum deste problema. Com diferenças substantivas que provêm de variáveis culturais e/ou metodológicas, a realidade é que, até hoje, o bullying tem sido detetado em todos os países em que foi investigado. Em Portugal, o bullying, como fenómeno dissociado do conceito mais abrangente de violência escolar, ainda não é uma realidade indubitável no âmbito das políticas nacionais para o combate aos problemas de agressão e violência no meio escolar. A sua constante associação com outros comportamentos, igualmente reprováveis, como a indisciplina, o vandalismo, a marginalidade e outros tipos de agressividade, como que diluem a sua peculiar natureza insidiosa e fatídica.

Esta investigação pretende contribuir para um maior conhecimento sobre as manifestações e implicações do bullying na população estudantil, para a descrição dos perfis característicos dos alunos que são vítimas e agressores e para a associação entre o bullying e aproveitamento escolar nas disciplinas de Educação Física, Português e Matemática, assim como, entre o bullying e a participação desportiva dos jovens.

Este é um estudo analítico de delineamento transversal que incide sobre os comportamentos de bullying, numa amostra de 1.818 alunos, do 5º ao 9º ano de escolaridade, pertencentes a escolas públicas dos 2º e 3º ciclos da Região

Autónoma da Madeira (R.A.M.). A média de idades situa-se nos 12,8 anos com um desvio padrão de 1,75. A amostra de acordo com o género é constituída por 914 raparigas (50,3%) e 904 rapazes (49,7%). Para a recolha de dados foi utilizado um questionário original de Olweus (1989), adaptado para a língua portuguesa e validado para a população escolar por Pereira e Tomás (1994 cit. em Pereira, 2008) e revisto para este estudo em 2010. Foram incluídas nesta adaptação questões relativas à Educação Física e à prática desportiva dos alunos.

Considerando os resultados obtidos, podemos concluir que a agressão, verbal ou física, direta ou indireta, está disseminada nas relações interpessoais dos alunos e que os acompanha ao longo do seu percurso escolar até ao secundário. Embora a vitimização e a agressão mais frequentes registem ainda valores médios não alarmantes, tem na nossa opinião todas as condições para aumentar no futuro, dada a abrangência e estabilidade evidenciadas pelas expressões menos recorrentes e densas deste comportamento entre a população estudada. Por outro lado, o valor total de alunos envolvidos no bullying, como vítimas ou agressores, é consideravelmente elevado. Estatisticamente, as raparigas e os rapazes não diferem ao nível da incidência da vitimização, mas os rapazes estão significativamente mais envolvidos neste problema. Esta situação explica-se porque os rapazes quando envolvidos, assumem muito mais o papel de *agressores* ou *vítimas agressoras*, grupos que atingem níveis preocupantes.

Foi possível comprovar que os alunos que relatam vivências de bullying possuem menor aproveitamento escolar do que os colegas que não relatam tais experiências. Na Educação Física, os alunos vitimados por este flagelo possuem menos gosto e mais dificuldade nesta disciplina e todos os jovens envolvidos (vítimas e agressores) possuem uma expectativa mais baixa em relação à importância dos conteúdos da mesma. Finalmente, da análise entre a participação em situações de bullying e a prática desportiva, concluímos que a influência do desporto não é tão relevante e benéfica como suponhamos. Contudo, após pesquisa mais aprofundada, percebemos que esta imagem menos positiva do desporto fica a dever-se, sobretudo, à predominância masculina entre os desportistas da amostra, assim como ao facto do futebol ser a sua modalidade de eleição.

## **ABSTRACT**

Title: In school, are you happy? Study of the manifestations and implications of school bullying

Author: Fernando Marcelo Ornelas Melim

Date: 11/2011

Supervisor: Maria Beatriz Ferreira Leite de Oliveira Pereira, PhD

Academic institution: Institute of Education, Minho University, Braga, Portugal

Thesis for PhD, Degree in Children's Studies, in Physical Education, Leisure and Recreation

Keywords: bullying, aggressiveness, victimization, school, educational achievement, physical education, sport.

Nowadays bullying is unfortunately a recurrent and familiar matter, for either students, parents and teachers, as for the media themselves. However, the emerging research still has far to go before it is possible to consolidate, internationally, a common representation of this problem. With substantial differences, which come from cultural and/or methodological variables, the reality is that until today bullying has been detected in every country in which it was investigated. In Portugal, bullying, as a phenomenon dissociated from the more comprehensive concept of school violence, is not yet an irrefutable reality within the framework of national policies to oppose the problems of aggression and violence in the school environment. Its constant association with other behaviors, equally reproachable, such as indiscipline, vandalism, delinquency and other types of aggressiveness, masks its peculiar, insidious and fateful nature.

This research aims to contribute to a greater understanding of the manifestations and implications of bullying on the student population, to the description of the characteristic profiles of the students that are either victims or aggressors and to the link between bullying and school performance in the subjects of Physical Education, Portuguese and Mathematics, as well as, between bullying and involvement in youth sport activities.

This is an analytical study of transversal delineation that focuses on bullying behaviors in a sample of 1,818 students from 5th to 9th grades, who attend public primary and secondary schools of the Autonomous Region of Madeira (A. R. M.).

The average age is around 12.8 years with a standard deviation of 1.75. The sample according to the gender it's consisted of 914 girls (50.3 %) and 904 boys (49.7%). For the collection of data it was used an original questionnaire by Olweus (1989), adapted to Portuguese and validated for the school population by Pereira and Tomás (1994 cited in Pereira, 2008), and revised for this study in 2010. Issues relating to Physical Education and sports of students were included in this adaptation.

Considering the results, it may be concluded that the verbal or physical aggression, in a direct or indirect manner, is widespread in the students' interpersonal relations and accompanies them throughout their school lives. Although the more frequent victimization and aggression still register not alarming average values, it has, in our opinion, the conditions to increase in the future, given the scope and stability evidenced by less recurrent expressions of this behavior within the population under analysis. On the other hand, the total value of students involved in bullying, as victims or aggressors, is considerably high. Statistically, girls and boys do not differ in terms of incidence of victimization, but the boys are significantly more involved in this problem. This situation is explained because the boys, when involved, more frequently assume the role of aggressors or bully-victims, groups which reach worrying degrees.

It was possible to verify that the students who reported their bullying related experiences have lower school performance than their colleagues who do not report such experiences. In Physical Education, students who have become victims of this scourge show less interest and greater difficulties in the subject and all the young people involved (victims and aggressors) have lower expectations concerning the importance of its syllabus. Finally, from the analysis of the link between the participation in bullying situations and the practice of sport, we conclude that the influence of sport is not as relevant or beneficial as supposed. However, after more thorough research, we realise that this less positive image of sport is mainly attributable to the male predominance among the sports practitioners in the sample, as well as the fact that football is their preferred modality.

## ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA .....	III
AGRADECIMENTOS .....	V
RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	IX
ÍNDICE GERAL .....	XI
ÍNDICE DE TABELAS .....	XVII
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XXI
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I – O DESPERTAR PARA O FENÓMENO BULLYING E O SEU POSICIONAMENTO CONCEPTUAL</b> .....	<b>9</b>
1.1 O INTERESSE INTERNACIONAL NO BULLYING .....	9
1.2 - POSICIONAMENTO DO “BULLYING” ENTRE OS CONCEITOS RELACIONADOS COM A VIOLÊNCIA ESCOLAR .....	14
<b>CAPÍTULO II - O CONCEITO DE BULLYING E O SEU MODUS OPERANDI</b> .....	<b>19</b>
2.1 – INTRODUÇÃO .....	19
2.2 – A DEFINIÇÃO DE BULLYING .....	21
2.3 – BULLYING E O SEU <i>MODUS OPERANDI</i> .....	24
2.3.1 – <i>As manifestações de bullying</i> .....	27
2.3.2 – <i>Quem está envolvido no bullying?</i> .....	29
2.3.3 – <i>Formas de agressão/bullying e as respetivas sistematizações</i> .....	30
2.3.3.1 - <i>Cyber bullying – O bullying mais subtil através da tecnologia</i> .....	33
2.3.4 – <i>Os graus de severidade do bullying</i> .....	34
2.4 – ASPETOS TERMINOLÓGICOS E PERCEPTIVOS DO CONCEITO DE BULLYING .....	35
2.4.1 – <i>Retrospectiva terminológica do conceito de bullying</i> .....	35
2.4.2 – <i>Diferenças culturais na adoção do termo bullying</i> .....	36
2.4.3 – <i>Variações na perceção e interpretação do bullying</i> .....	42
2.5 – O BULLYING NÃO É NORMAL .....	43
<b>CAPÍTULO III – BULLYING, GÉNERO E IDADE</b> .....	<b>47</b>
3.1 - O <i>BULLYING</i> E O GÉNERO DOS ALUNOS .....	47
3.1.1 - <i>A relação entre o bullying e o processo de socialização em função do género</i> .....	48
3.1.2 - <i>As diferenças de acordo com o género na prevalência do bullying e nos tipos de agressão utilizados</i> .....	49
3.1.3 - <i>A diferença do bullying entre indivíduos do mesmo género e entre indivíduos de géneros opostos</i> .....	52
3.1.4 - <i>O impacto do bullying nos rapazes e nas raparigas</i> .....	53
3.1.5 - <i>A influência do género na resolução do bullying e no sucesso dos programas de intervenção</i> .....	55
3.2 – O BULLYING NAS DIFERENTES IDADES .....	57

3.2.1 – Incidência do bullying com a idade.....	57
3.2.2 – As formas de bullying e a idade .....	57
3.2.3 – O sucesso das intervenções antibullying nas diferentes idades.....	58
3.3 – A EVOLUÇÃO NA INVESTIGAÇÃO DO BULLYING.....	60
<b>CAPÍTULO IV – A ETIOLOGIA DO BULLYING NO ÂMBITO DOS COMPORTAMENTOS</b>	
<b>ANTISSOCIAIS.....</b>	<b>63</b>
4.1 – INTRODUÇÃO .....	63
4.2 – INFLUÊNCIA DE FATORES HEREDITÁRIOS/GENÉTICOS NAS MANIFESTAÇÕES DE BULLYING .....	67
4.3 – TEORIA DO DESENVOLVIMENTO NA EXPLICAÇÃO DO BULLYING .....	68
4.4 – TEORIA DA DOMINÂNCIA NA EXPLICAÇÃO DO BULLYING .....	71
4.5 – NEUROCIÊNCIA E PSICOFISIOLOGIA NA EXPLICAÇÃO DO BULLYING.....	74
4.5.1 – <i>Distúrbio da percepção emocional e da regulação cognitiva do comportamento emocional</i> .....	75
4.6 – O ENVOLVIMENTO SOCIAL E OS FATORES DE RISCO NO COMPORTAMENTO BULLYING .....	75
4.6.1 – <i>A família e o ambiente familiar</i> .....	76
4.6.1.1 – A Violência doméstica como fator de risco.....	82
4.6.1.2 – Tendência geracional – ciclo de violência .....	84
4.6.2 – <i>Influência sociocultural</i> .....	84
4.6.2.1 – Bullying por modelação ( <i>role-modelling</i> ) .....	86
4.6.2.2 – Más relações entre pares.....	89
4.6.2.3 – Dinâmica de grupos e o fenómeno de conformidade grupal .....	90
4.6.2.4 – Preconceito social na origem do bullying .....	92
4.6.2.5 – Em consequência de características exteriores desviantes .....	92
4.6.3 – <i>Envolvimento escolar e outros fatores escolares</i> .....	95
4.6.3.1 – <i>Etos escolar</i> .....	95
4.6.3.2 – <i>Clima educacional</i> .....	98
4.6.3.3 – <i>Competição escolar</i> .....	99
4.6.3.4 – <i>O desajustamento social, o insucesso e a má conduta escolar</i> .....	101
4.6.3.5 – <i>Más condições dos recreios</i> .....	103
4.6.4 – <i>O bullying no âmbito dos comportamentos antissociais</i> .....	105
4.6.4.1 – <i>Problemas sociais e o desajustamento psicossocial na origem do bullying</i> .....	107
4.6.4.2 – <i>Bullying como precursor de formas de violência mais graves</i> .....	108
4.7 – A PSICOPATOLOGIA E AS PERTURBAÇÕES EMOCIONAIS NA ORIGEM DO BULLYING.....	110
4.8 – TEORIA BEHAVIORISTA – REFORÇO COMPORTAMENTAL.....	112
4.8.1. – <i>O desejo de magoar versus o “desejo” de ser magoado</i> .....	113
4.9 – TEORIA COGNITIVA DO COMPORTAMENTO NA EXPLICAÇÃO DO BULLYING.....	115
4.9.1 – <i>Limitações ao nível do desenvolvimento cognitivo e alterações no processamento de informação social</i> .....	116
4.9.2 – <i>Crenças, valores e experiências que influenciam a percepção e a cognição social</i> .....	117
4.10 – A TEORIA SISTÉMICA DO COMPORTAMENTO – VISÃO SISTÉMICA DO BULLYING.....	118
4.11 – MODELOS EXPLICATIVOS DO BULLYING.....	119
<b>CAPÍTULO V - OS PERFIS DOS INTERVENIENTES NO BULLYING .....</b>	<b>125</b>
5.1 – INTRODUÇÃO .....	125
5.2 - SISTEMATIZAÇÕES DOS GRUPOS DE INDIVÍDUOS ENVOLVIDOS EM BULLYING .....	127
5.3 – O AGRESSOR - O SEU PERFIL .....	128
5.3.1 – <i>A família do agressor – como as famílias podem promover o bullying</i> .....	134
5.4 – A VÍTIMA – O SEU PERFIL .....	138
5.4.1 – <i>A família da vítima – condições familiares que podem favorecer a vitimização</i> .....	145
5.5 - A VÍTIMA-AGRESSORA – O SEU PERFIL.....	146
5.6 – ESPECTADORES, OBSERVADORES E OUTROS INTERVENIENTES .....	149
<b>CAPÍTULO VI - CONSEQUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO E NA SAÚDE PSICOSSOCIAL DOS JOVENS .....</b>	<b>153</b>
6.1 – INTRODUÇÃO .....	153
6.2 - PROBLEMA DE SAÚDE PÚBLICA .....	155

6.3 – VÍTIMA – CONSEQUÊNCIAS GENÉRICAS.....	156
6.4 – AGRESSOR – CONSEQUÊNCIAS GENÉRICAS .....	162
6.5 – A VÍTIMA AGRESSORA – O GRUPO DE MAIOR RISCO .....	163
6.6 – ESPECTADORES / OBSERVADORES PASSIVOS – CONSEQUÊNCIAS GENÉRICAS.....	165
6.7 – CONSEQUÊNCIAS NA SAÚDE DOS INDIVÍDUOS .....	166
6.7.1 – <i>Causa de doenças mentais e psicopatologia</i> .....	168
6.7.1.1 - Distúrbios concomitantes e a curto prazo .....	170
6.7.1.2 - Consequências a longo prazo.....	172
6.8 – DESAJUSTAMENTO PSICOSSOCIAL E ESCOLAR .....	176
6.9 - CONSEQUÊNCIAS ESCOLARES E EDUCACIONAIS .....	177
6.10 - A IMPORTÂNCIA DA REAÇÃO EMOCIONAL DA VÍTIMA E DO APOIO FAMILIAR, ESCOLAR E SOCIAL, NO ATENUAR DAS CONSEQUÊNCIAS.....	179
6.10.1 - <i>O efeito tampão do apoio familiar, escolar e social</i> .....	180
<b>CAPÍTULO VII - BULLYING, EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO NA ESCOLA .....</b>	<b>185</b>
7.1 – INTRODUÇÃO .....	185
7.2 - O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO E A SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS E DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL DA CRIANÇA. .	187
7.2.1 – <i>Os objetivos sociológicos e relacionais da Educação Física</i> .....	188
7.2.2 – <i>Os benefícios da Educação Física ao nível da integração social</i> .....	191
7.2.3 – <i>O Desporto na Educação Física</i> .....	192
7.2.4 - <i>Benefícios da atividade desportiva escolar</i> .....	195
7.3 – A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PROBLEMÁTICA DO BULLYING.....	197
7.3.1 - <i>O desporto na escola como fator de exclusão e a “desportivização” da Educação Física</i> .....	199
7.3.2 – <i>A Educação Física numa perspetiva competitiva, seletiva e exclusiva e a potencialização do comportamento bullying</i> .....	202
7.3.3 – <i>A perspetiva inclusiva e cooperativa da Educação Física e do desporto na escola</i> .....	204
7.3.4 – <i>Princípios orientadores da intervenção pedagógica e das situações de aprendizagem</i> .....	209
7.3.5 - <i>A ação atenuadora e preventiva da Educação Física em relação ao comportamento bullying</i> .....	214
<b>PARTE II – OBJETIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO....</b>	<b>221</b>
<b>1. OBJETIVOS .....</b>	<b>223</b>
<b>2. HIPÓTESES DE ESTUDO .....</b>	<b>225</b>
2.1 – ESTUDO 1 .....	225
2.2 – ESTUDO 2 .....	228
2.3 – ESTUDO 3 .....	229
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>231</b>
3.1. AMOSTRA.....	231
3.1.1. – <i>Dimensão da amostra</i> .....	233
3.1.2. – <i>Processo de seleção da amostra de escolas (clusters)</i> .....	233
3.2. – INSTRUMENTO DE MEDIDA .....	234
3.2.1. – <i>Estrutura</i> .....	234
3.2.2. – <i>Fiabilidade</i> .....	235
3.2.3. – <i>Validação</i> .....	236
3.3. – APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	237
3.3.1. - <i>Âmbito temporal</i> .....	237
3.3.2. – <i>Condições de aplicação</i> .....	237
3.3.3. – <i>Taxa de resposta</i> .....	238
3.3.4. – <i>Erro de amostragem</i> .....	238
3.4. – VALIDAÇÃO DA INTRODUÇÃO DE DADOS.....	239
3.4.1. - <i>Coerência das respostas (regras de validação das respostas)</i> .....	239

3.4.2. – Margem de erro na introdução dos questionários .....	240
3.5. – PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS .....	240
3.5.1. – Definição dos grupos de envolvimento no bullying .....	242
3.5.2. – Elaboração da variável “5 grupos de envolvimento no bullying” .....	243
3.6 - TRATAMENTO DOS DADOS .....	244
3.6.1 – Nível de significância .....	244
3.6.2 – Testes estatísticos aplicados .....	245
<b>4. – DEFINIÇÃO DE CONCEITOS E TERMINOLOGIAS .....</b>	<b>246</b>
<b>PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS....</b>	<b>249</b>
<b>ESTUDO 1 - ESTUDO SOBRE A PREVALÊNCIA E AS CARACTERÍSTICAS DA VITIMIZAÇÃO E DA AGRESSÃO ATRAVÉS DE BULLYING NAS ESCOLAS DO 2ºE 3º CICLO DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA .....</b>	<b>251</b>
1. VITIMIZAÇÃO POR BULLYING .....	251
1.1. <i>Vitimização e género</i> .....	251
1.2. <i>Vitimização e idade</i> .....	252
1.3. <i>Frequência, forma e densidade do bullying</i> .....	253
1.3.1. A frequência do bullying e o género .....	253
1.3.2. Formas de vitimização e o género .....	254
1.3.2.1. Formas de vitimização nos diferentes ciclos de escolaridade .....	256
1.3.3. Múltiplas formas de vitimização ou a densidade do bullying .....	257
1.3.4. Múltiplas formas de vitimização (densidade do bullying) em função das formas de agressão utilizadas .....	259
1.3.5. A relação entre a frequência e a densidade do bullying .....	261
1.3.5.1. Níveis de frequência do bullying .....	262
1.3.5.2. Graus de densidade do bullying .....	263
2. AGRESSÃO POR BULLYING.....	265
2.1. <i>Agressão e género</i> .....	265
2.2. <i>Agressão e idade</i> .....	266
2.2.1. O insucesso escolar e a agressão por bullying .....	267
2.3 <i>A frequência das agressões e o género</i> .....	268
2.4 <i>A motivação para as práticas agressivas de bullying</i> .....	270
2.5 <i>Compreender se o apoio à agressão é um complemento da agressão direta</i> .....	271
2.5.1 Juntaste-te a outros colegas para fazer mal a algum rapaz ou a alguma rapariga na escola? ....	271
2.5.1.1. Em função do género .....	271
2.5.2. Tomaste parte em agressões a outros jovens no caminho da escola? .....	272
2.5.2.1. Em função do género .....	273
2.5.3. – A frequência com que ocorre o apoio à agressão direta .....	273
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO 1 .....</b>	<b>275</b>
1.VITIMIZAÇÃO POR BULLYING .....	275
1.1. <i>Vitimização por bullying, género e idade</i> .....	276
1.2. <i>A frequência do bullying</i> .....	278
1.3. <i>Formas de vitimização e género</i> .....	278
1.3.1. Formas de vitimização nos diferentes ciclos de escolaridade .....	280
1.4. <i>Múltiplas formas de vitimização ou a densidade do bullying</i> .....	280
1.5. <i>Múltiplas formas de vitimização (densidade do bullying) em função das formas de agressão utilizadas.</i> .....	281
1.6. <i>A relação entre a frequência e a densidade do bullying</i> .....	282
2. AGRESSÃO POR BULLYING.....	282
2.1. <i>Agressão por bullying, género e idade</i> .....	283
2.2. <i>A frequência das agressões</i> .....	284
2.3. <i>A motivação para as práticas agressivas de bullying</i> .....	284
2.4. <i>O apoio à agressão como um complemento da agressão direta</i> .....	285
<b>CONCLUSÕES DO ESTUDO 1 .....</b>	<b>287</b>



<b>ESTUDO 2 - ESTUDO SOBRE A IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS DIFERENTES PERFIS DE ALUNOS ENVOLVIDOS EM BULLYING.</b>	291
1. OS DIFERENTES GRUPOS DE ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS FACE AO BULLYING	291
1.1. <i>Envolvimento e não envolvimento em bullying</i>	296
1.2. <i>Caracterização dos diferentes grupos de acordo com variáveis extrínsecas ao comportamento bullying</i>	297
1.2.1. Género	297
1.2.2. Idade	299
1.2.3. Insucesso escolar	305
1.2.4. Habilitações dos pais	306
1.2.4.1. – Grau de habilitação dos pais e número de reprovações dos filhos	309
1.2.5. – Prática desportiva	311
1.2.6. – Síntese da caracterização dos grupos envolvidos no bullying de acordo com as variáveis extrínsecas ao bullying	314
1.2.7. - Análise fatorial de componentes principais	315
1.3. <i>Caracterização dos diferentes grupos de acordo com variáveis intrínsecas ao comportamento bullying</i>	320
1.3.1. Atitudes sobre o bullying	320
1.3.2. Recurso à agressão	323
1.3.3. A origem da agressão/bullying de acordo com os grupos definidos	326
1.3.4. Formas ou tipos de agressão/bullying praticadas em função dos grupos definidos	327
1.3.5. Múltiplas formas de agressão (densidade do bullying) em função dos grupos de envolvimento no bullying	330
1.3.6. A perceção de apoio em situações de vitimização	331
1.3.7. Reportar as situações de bullying ocorridas de acordo com os grupos definidos	333
1.3.8. Colabora na agressão/bullying a outros jovens	335
1.3.9. Participa em agressões a caminho da escola	337
1.3.10. – Síntese da caracterização dos grupos envolvidos no bullying de acordo com as variáveis intrínsecas ao bullying	339
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO 2</b>	341
1. OS DIFERENTES GRUPOS DE ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS FACE AO BULLYING	341
1.1. <i>Envolvimento e não envolvimento em bullying</i>	342
1.2. <i>Perfil das vítimas passivas</i>	344
1.3. <i>Perfil das vítimas não passivas</i>	347
1.4. <i>Perfil das vítimas agressoras</i>	351
1.5. <i>Perfil dos agressores</i>	353
1.6. <i>Análise fatorial de componentes principais do grupo de alunos envolvido em bullying</i>	356
<b>CONCLUSÕES DO ESTUDO 2</b>	359
<b>ESTUDO 3 - ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE O ENVOLVIMENTO EM SITUAÇÕES DE BULLYING, O APROVEITAMENTO ESCOLAR E A PRÁTICA DESPORTIVA</b>	365
1. BULLYING E APROVEITAMENTO ESCOLAR	365
1.1. <i>A vitimização e o aproveitamento escolar nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física.</i>	365
1.2. <i>A agressão e o aproveitamento escolar nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física.</i>	367
2. O BULLYING E O GOSTO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA	369
3. OS CONCEITOS E AS DIFICULDADES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA E A SUA APRECIACÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS NESTA DISCIPLINA	371
3.1. <i>Conceitos, dificuldades e apreciação dos alunos em relação à disciplina de Educação Física e o envolvimento em bullying</i>	374
3.1.1. Os conceitos deturpados face à Educação Física dos alunos que agrediram/ <i>bullied</i> os colegas	374
3.1.2. As dificuldades sentidas na Educação Física pelos alunos que foram vítimas dos colegas	380

3.1.3. Apreciação dos alunos envolvidos em bullying sobre a aprendizagem e as competências proporcionadas pela Educação Física .....	384
3.1.3.1. – Apreciação dos alunos vitimados .....	384
3.1.3.2. – Apreciação dos alunos que agrediram .....	385
4. BULLYING E DESPORTO .....	387
4.1. <i>Vitimização por bullying e prática desportiva</i> .....	389
4.1.1. Vitimização por bullying e prática desportiva federada .....	389
4.1.2. Vitimização por bullying e duração da prática desportiva federada.....	389
4.1.3. Vitimização por bullying e prática desportiva escolar .....	390
4.1.4. Vitimização por bullying e duração da prática desportiva escolar .....	391
4.2. <i>Agressão por bullying e prática desportiva</i> .....	391
4.2.1. Agressão por bullying e prática desportiva federada.....	391
4.2.2. Agressão por bullying e duração da prática desportiva federada.....	392
4.2.3. Agressão por bullying e prática desportiva escolar .....	393
4.2.3 Agressão por bullying e duração da prática desportiva escolar .....	393
4.3. – <i>Análise e sistematização das modalidades praticadas pelos alunos da amostra</i> .....	395
4.3.1. – As modalidades praticadas de acordo com o género dos praticantes .....	397
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO 3</b> .....	399
1. BULLYING E APROVEITAMENTO ESCOLAR .....	399
1.1. <i>A vitimização e o aproveitamento escolar.</i> .....	399
1.2. <i>A agressão e o aproveitamento escolar.</i> .....	400
2. O BULLYING E O GOSTO PELA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	403
3. CONCEITOS, DIFICULDADES E APRECIÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENVOLVIMENTO EM BULLYING. ....	404
4. BULLYING E DESPORTO .....	408
<b>CONCLUSÕES DO ESTUDO 3</b> .....	415
<b>PARTE IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b> .....	417
<b>CONCLUSÕES</b> .....	419
<b>RECOMENDAÇÕES E PROPOSTAS DE TRABALHO FUTURO</b> .....	423
1 - RECOMENDAÇÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	423
2 - RECOMENDAÇÕES DE INTERVENÇÃO .....	426
2.1. - <i>Rede de Intervenção na Violência Escolar (RIVE) – proposta de projeto de intervenção na R.A.M.</i> .....	427
2.2. <i>Modelo de regressão logística multinomial de predição do envolvimento em bullying</i> .....	429
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	431
<b>ANEXOS</b> .....	443
ANEXO A.....	445
ANEXO B.....	449
ANEXO C .....	453
ANEXO D .....	457

## Índice de tabelas

Tabela 1. Número de publicações sobre bullying .....	10
Tabela 2. Prevalência do bullying em 61 países e territórios em função dos seguintes estudos: Health Behaviour in School-aged Children – HBSC e Global School-based Student Health Survey – GSHS.	11
Tabela 3. Tendências gerais de envolvimento no bullying .....	12
Tabela 4. O bullying no âmbito dos comportamentos indisciplinados .....	17
Tabela 5. A classificação das formas de bullying.....	30
Tabela 6. Palavras utilizadas como possíveis sinónimos de bullying .....	37
Tabela 7. Erros de amostragem.....	238
Tabela 8. Valores totais entre as variáveis de vitimização e agressão recodificadas .....	241
Tabela 9. Procedimento estatístico para computação da variável “5 grupos de envolvimento no bullying” .....	243
Tabela 10. Vitimização por bullying em função do género dos alunos.....	251
Tabela 11. Vitimização por bullying em função da idade.....	252
Tabela 12. Frequência da vitimização de acordo com o género dos alunos.....	253
Tabela 13. Formas de vitimização de acordo com o género dos alunos.....	254
Tabela 14. Formas de vitimização de acordo com os diferentes ciclos de escolaridade .....	256
Tabela 15. Múltiplas formas de vitimização por bullying e o género .....	258
Tabela 16. Múltiplas formas de vitimização em função dos tipos de agressão utilizados .....	260
Tabela 17. Comparações múltiplas entre o nº de formas conjugadas em função das formas utilizadas .....	260
Tabela 18. Relação entre a frequência e a densidade dos comportamentos bullying .....	261
Tabela 19. Correlação Spearman entre os níveis de frequência e a densidade do bullying.....	263
Tabela 20. Correlação Spearman entre os graus de densidade e a frequência do bullying .....	264
Tabela 21. Agressão por bullying em função do género dos alunos .....	265
Tabela 22. Agressão por bullying e idade.....	266
Tabela 23. Idade dos alunos e reprovação escolar .....	267
Tabela 24. Reprovação dos alunos e a agressão por bullying .....	268
Tabela 25. A frequência das agressões e género .....	268
Tabela 26. Motivos para agredir/bully e género .....	270
Tabela 27. Apoio à agressão direta em espaço escolar .....	271
Tabela 28. Apoio à agressão direta em espaço escolar em função do género.....	272
Tabela 29. Apoio à agressão direta no caminho da escola .....	272
Tabela 30. Apoio à agressão direta no caminho da escola em função do género .....	273
Tabela 31. Sistematização dos alunos pelos grupos de envolvimento tradicionalmente definidos. ..	291
Tabela 32. Tabela de contingência entre as variáveis da vitimização e da agressão recodificadas..	292
Tabela 33. Grupos de envolvimento no bullying de acordo com a nova sistematização .....	293
Tabela 34. Comparação entre as duas formas de sistematizar os alunos face ao bullying .....	295
Tabela 35. O envolvimento dos alunos no bullying e o género .....	296

Tabela 36. Os grupos de envolvimento em função do género dos alunos.....	297
Tabela 37. A idade e o envolvimento dos alunos no bullying.....	299
Tabela 38. A idade e os três principais grupos de envolvimento no bullying.....	300
Tabela 39. A idade e os grupos de envolvimento no bullying.....	301
Tabela 40. Os grupos de envolvimento no bullying em função da idade.....	303
Tabela 41. Os grupos de envolvimento no bullying e o insucesso escolar.....	305
Tabela 42. Correlação não paramétrica de Spearman entre as habilitações dos pais e das mães dos alunos.....	306
Tabela 43. Envolvimento em bullying em função das habilitações do pai do aluno.....	307
Tabela 44. Envolvimento em bullying em função das habilitações da mãe do aluno.....	307
Tabela 45. Níveis médios das habilitações dos pais dos alunos.....	308
Tabela 46. Habilitações dos pais e anos reprovados pelos filhos.....	310
Tabela 47. Habilitações das mães e anos reprovados pelos filhos.....	310
Tabela 48. A prática desportiva federada e o envolvimento em bullying.....	311
Tabela 49. A prática desportiva escolar e o envolvimento em bullying.....	311
Tabela 50. Resumo das características dos grupos de envolvimento no bullying que se diferenciam estatisticamente nas variáveis extrínsecas analisadas.....	314
Tabela 51. Medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e teste de esfericidade de Bartlett.....	316
Tabela 52. Variância total explicada.....	317
Tabela 53. Matriz de componentes.....	318
Tabela 54. Principais resultados dos alunos não envolvidos nas variáveis de base.....	319
Tabela 55. Alunos envolvidos e não envolvidos e as atitudes sobre o bullying.....	320
Tabela 56. Atitudes sobre o bullying entre vítimas e agressores.....	321
Tabela 57. Atitudes sobre o bullying entre agressores e os vários tipos de vítimas.....	322
Tabela 58. Ajudavas a agredir um colega que não gostasses? Alunos envolvidos e não envolvidos.....	323
Tabela 59. Ajudavas a agredir um colega que não gostasses? Não envolvidos, vítimas e agressores.....	324
Tabela 60. Ajudavas a agredir um colega que não gostasses? Todos os grupos.....	324
Tabela 61. A origem da agressão.....	326
Tabela 62. Formas ou tipos de agressão/bullying.....	327
Tabela 63. Formas ou tipos de agressão/bullying e os grupos de envolvimento no bullying.....	328
Tabela 64. Múltiplas formas de agressão e os grupos de envolvimento no bullying.....	330
Tabela 65. A perceção de apoio em situações de vitimização.....	332
Tabela 66. Reportar o bullying de acordo com os diferentes grupos de envolvimento.....	333
Tabela 67. Colaborar na agressão a outros jovens.....	335
Tabela 68. Colaborar na agressão a outros jovens e os três grupos básicos.....	335
Tabela 69. Colaborar na agressão a outros jovens e os grupos de envolvimento.....	336
Tabela 70. Participa em agressões a outros jovens a caminho da escola.....	337

Tabela 71a. <i>Resumo das características dos grupos de envolvimento no bullying que se diferenciam estatisticamente nas variáveis intrínsecas analisadas</i> .....	339
Tabela 72. <i>Incidência da vitimização em relação à avaliação final das disciplinas de Português, Matemática e Educação Física no ano letivo de 2009/2010</i> .....	365
Tabela 73. <i>Incidência da agressão/bullying em relação à avaliação final das disciplinas de Português, Matemática e Educação Física no ano letivo de 2009/2010</i> .....	367
Tabela 74. <i>O gosto pela disciplina de Educação Física de acordo com os grupos de envolvimento no bullying</i> .....	369
Tabela 75. <i>Conceitos deturpados sobre as práticas de E.F. e o género</i> .....	371
Tabela 76. <i>Dificuldades e constrangimentos na aula de E. F. e o género</i> .....	372
Tabela 77. <i>Apreciação dos alunos em relação às aprendizagens em E.F. e o género</i> .....	373
Tabela 78. <i>Conceitos deturpados sobre as práticas de E.F. e a agressão/bullying</i> .....	375
Tabela 79. <i>Conceitos deturpados sobre as práticas de E.F. e a agressão/bullying, questão a questão</i> .....	376
Tabela 80. <i>Conceitos deturpados sobre as práticas de E.F. e a vitimização por bullying</i> .....	378
Tabela 81. <i>Conceitos deturpados sobre as práticas de E.F. e os grupos de envolvimento no bullying</i> .....	379
Tabela 82. <i>Dificuldades e constrangimentos na aula de E. F e a vitimização por bullying</i> .....	380
Tabela 83. <i>Dificuldades e constrangimentos na aula de E. F e a vitimização por bullying, questão a questão</i> .....	381
Tabela 84. <i>Dificuldades e constrangimentos na aula de E. F e a agressão/bullying</i> .....	382
Tabela 85. <i>Dificuldades e constrangimentos na aula de E. F e os grupos de envolvimento no bullying</i> .....	383
Tabela 86. <i>Apreciação dos alunos em relação às aprendizagens em E.F. e a vitimização por bullying</i> .....	384
Tabela 87. <i>Apreciação dos alunos em relação às aprendizagens em E.F. e a agressão por bullying</i> .....	385
Tabela 88. <i>Número de desportistas federados e escolares</i> .....	387
Tabela 89. <i>Género dos desportistas federados e escolares</i> .....	387
Tabela 90. <i>Incidência da vitimização entre não praticantes e praticantes federados</i> .....	389
Tabela 91. <i>Incidência da vitimização e duração da prática desportiva federada</i> .....	389
Tabela 92. <i>Incidência da vitimização entre não praticantes e praticantes escolares</i> .....	390
Tabela 93. <i>Incidência da vitimização e duração da prática desportiva escolar</i> .....	391
Tabela 94. <i>Incidência da agressão entre não praticantes e praticantes federados</i> .....	391
Tabela 95. <i>Incidência da agressão e duração da prática desportiva federada</i> .....	392
Tabela 96. <i>Incidência da agressão entre não praticantes e praticantes escolares</i> .....	393
Tabela 97. <i>Incidência da agressão e duração da prática desportiva escolar</i> .....	393
Tabela 98. <i>Sistematização das atividades desportivas praticadas</i> .....	395
Tabela 99. <i>Desportos federados e o género dos praticantes</i> .....	397
Tabela 100. <i>Desportos escolares e o género dos praticantes</i> .....	398



## Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Diagrama de Venn com a relação entre os conceitos de agressão, violência e bullying.....	14
<i>Figura 2.</i> O bullying no âmbito das condutas antissociais e agressivas.....	15
<i>Figura 3.</i> Diagrama que sumariza o modelo “ <i>nutshell</i> ” .....	120
<i>Figura 4.</i> Alguns dos fatores envolvidos no bullying que ocorre no recreio.....	122
<i>Figura 5.</i> Intervenção conjunta escola/comunidade em função da gravidade dos casos de bullying	182
<i>Figura 6.</i> Esquema orientador do capítulo “ <i>Bullying, Educação Física e Desporto na escola atual</i> ” .	186
<i>Figura 7.</i> Vitimização por bullying em função do género dos alunos.....	251
<i>Figura 8.</i> Múltiplas formas de bullying ou a sua densidade entre os alunos vitimados .....	258
<i>Figura 9.</i> Níveis de frequência do bullying .....	263
<i>Figura 10.</i> Graus de densidade do bullying.....	264
<i>Figura 11.</i> Agressão por bullying em função do género dos alunos .....	266
<i>Figura 12.</i> A frequência das agressões e género .....	269
<i>Figura 13.</i> Diagrama demonstrativo dos dois padrões de comportamento bullying encontrados. ....	289
<i>Figura 14.</i> Distribuição dos alunos por 4 grupos de envolvimento no bullying .....	292
<i>Figura 15.</i> Distribuição dos alunos por cinco grupos de envolvimento no bullying.....	293
<i>Figura 16.</i> Distribuição dos alunos pelos 3 principais grupos de análise do bullying em função das sistematizações formadas por 4 e 5 grupos.....	296
<i>Figura 17.</i> Os grupos de envolvimento em função do género dos alunos que os constituem .....	298
<i>Figura 18.</i> A idade e os grupos de envolvimento no bullying.....	302
<i>Figura 19.</i> Os grupos de envolvimento no bullying em função da idade .....	304
<i>Figura 20.</i> Gráfico de componentes .....	318
<i>Figura 21.</i> Distribuição dos alunos vitimados por bullying pelos cinco níveis da avaliação .....	366
<i>Figura 22.</i> Distribuição dos alunos que agrediram/ <i>bullied</i> pelos níveis da avaliação.....	368
<i>Figura 23.</i> Apreciação sobre a aprendizagem de aspetos técnico-desportivos e sócio-afetivos na disciplina de Educação Física .....	374
<i>Figura 24.</i> Apreciação sobre a aprendizagem de aspetos técnico-desportivos e sócio-afetivos na disciplina de Educação Física .....	385
<i>Figura 25.</i> Apreciação sobre a aprendizagem de aspetos técnico-desportivos e sócio-afetivos na disciplina de Educação Física .....	386
<i>Figura 26.</i> Sistematização das atividades desportivas praticadas .....	396





## INTRODUÇÃO

A principal motivação para este trabalho foi o aluno, a criança ou o jovem que diariamente encontramos no recreio, na sala de aula ou no refeitório da escola. O nosso olhar esteve sempre orientado para a realidade quotidiana dos alunos nos estabelecimentos de ensino, para os seus sentimentos, preocupações, dificuldades, anseios e para tentar compreender o porquê das relações sociais vividas em contexto escolar nem sempre serem gratificantes e enriquecedoras.

Porque é que para certos alunos a realidade escolar, para além do conhecimento do pessoal docente e da própria família, é tão cruel e angustiante? Quantas crianças com a mente repleta de entusiasmo e ansiosas por novidade e conhecimento chocam frontalmente com um muro de discriminação e humilhação, por parte dos próprios colegas? Como é possível o ambiente ou o *etos* escolar degenerar-se ao ponto de colocar em risco a saúde psicossocial dos seus alunos?

A resposta a estas e a muitas outras interrogações relacionadas com a problemática do bullying motivam a investigação nesta área e serviram de mote para iniciarmos a pesquisa sobre a problemática em questão.

A existência desta “maldade” entre crianças é um desafio à compreensão dos aspetos sociais, familiares e individuais que a favorecem, à organização e à doutrina da escola atual que permitem a sua ocorrência e finalmente, à própria essência da natureza humana de onde emanam as pulsões que motivam o comportamento, assertivo ou desviante.

De uma extensiva revisão da literatura internacional sobre investigação do bullying fica-nos a perceção que esta é muito heterogénea e nem sempre consensual. A investigação sobre o bullying situa-se na interceção de muitas disciplinas do conhecimento (e.g. educação, psicologia, psiquiatria, saúde pública, sociologia, etc.) e é levada a cabo por uma vasta rede de investigadores provenientes de diversas áreas. Talvez por essa razão é que as análises e as conclusões que encontramos no crescente número de artigos e publicações da especialidade, são tão diversificados e por vezes contraditórias, embora o objeto de estudo, à partida, seja o mesmo. São lacunas metodológicas que persistem na

investigação do bullying e que impedem uma maior generalização dos resultados encontrados pelos investigadores em todo o mundo.

Para que de facto compreendamos o contributo de cada estudo consultado e poderemos evoluir conceptual e empiricamente neste campo da investigação, temos sempre que ter em conta a metodologia e os objetivos que estão por detrás de cada trabalho, assim como as motivações específicas dos seus autores. Caso não tenhamos este discernimento, corremos o risco de nos iludirmos ou confundirmos com visões aparentemente divergentes e até mesmo opostas do bullying, das suas dinâmicas e dos seus intervenientes. Partindo do conhecimento essencial que dispomos sobre este fenómeno devemos possuir uma visão criteriosa das pesquisas que se nos apresentam, de forma a reconhecer, ou não, um contributo novo para o conhecimento do bullying que venha fazer luz sobre um ou vários aspetos da sua complexa arquitetura comportamental e social. Podemos dar como exemplo, os estudos que apresentam os agressores/*bullies* como alunos populares e com um bom posicionamento social no contexto escolar, ao contrário das suas vítimas (Juvonen, Graham & Schuster, 2003; Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2001; Zins, Elias & Maher, 2007). Noutros estudos os agressores/*bullies* – e não as suas vítimas - são referenciados como os jovens envolvidos no bullying com maior prevalência de transtornos psiquiátricos, tais como o transtorno do deficit de atenção com hiperatividade (TDAH), transtorno da conduta (TC), transtorno desafiador opositivo (TDO) e depressão (Decety, Michalska, Akitsuki, e Lahey, 2009; Frick, Stickle, Dandreaux, Farrell & Kimonis, 2005; Kokkinos & Panayiotou, 2004; Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä, Helenius, Sillanmäki, et al., 2007). À partida estes resultados parecem contraditórios mas se tivermos em conta as diferentes perspetivas dos estudos, assim como os instrumentos de pesquisa utilizados, podemos apercebermo-nos que traduzem uma certa complementaridade. Talvez os distúrbios psíquicos e neurológicos estejam na base, pelo menos em parte, do comportamento exteriorizado pelos jovens agressores que aterroriza uns mas invoca o respeito da generalidade dos colegas.

Desde a dificuldade em definir um conceito preciso de bullying até à intrincada tarefa de compreender o verdadeiro alcance das suas consequências, passando pela interpretação das suas múltiplas teorias explicativas, investigar o bullying

constitui um desafio à capacidade de reflexão e de análise de qualquer investigador. Neste enquadramento diverso e complexo, era previsível que surgissem variadíssimas formas e abordagens de intervenção ao problema, e assim é, atualmente existem muitos programas *antibullying*, alguns até com nítidas intenções comerciais.

Por este motivo, o trabalho agora apresentado foca os seus objetivos no aprofundar do conhecimento sobre o fenómeno, propriamente dito, sem tentar comprovar esta ou aquela metodologia de intervenção. Temos a convicção de que a melhor intervenção será sempre a que for alicerçada num conhecimento substancial do comportamento bullying e adaptada às características e possibilidades da população a que se destina. Antes de conhecermos a expressão do bullying numa determinada população, qualquer estratégia que iniciemos pode estar predestinada ao fracasso. As intervenções devem sempre adaptar-se à realidade que pretendem influenciar e não ao contrário.

Ao finalizarmos os três estudos que compõem esta tese, sentimos que apesar da imensa investigação que existe sobre o bullying, obtivemos contributos válidos e consistentes para a compreensão deste flagelo - que a Organização Mundial de Saúde (OMS), considera um dos principais risco à saúde pública atual – e que poderão servir de base conceptual para a elaboração de futuros projetos de intervenção *antibullying*.

Ao longo deste trabalho são descritos os mecanismos de ação e proliferação do bullying e apuradas as características das suas manifestações entre a população estudantil. A partir deste estudo, distinguiram-se dois padrões básicos de agressão/bullying, que em nossa opinião, caracterizam as duas principais manifestações deste problema nas relações entre pares.

Seguidamente, e da análise detalhada dos vários grupos de alunos envolvidos no bullying, foi possível compreender que os três perfis de alunos, internacionalmente aceites, vítimas (*victims*), agressores (*bullies*) e vítimas agressoras (*bully-victims*), podem não ser suficientes para definir todos os tipos de envolvimento direto que realmente existem. Certos alunos são afetados por este problema, contribuem igualmente para a disseminação destas agressões e não se enquadram em nenhum dos três perfis normalmente convencionados.

A leitura deste trabalho possibilita ainda um melhor entendimento das associações entre o bullying e o aproveitamento escolar, do bullying e da participação dos alunos na disciplina de Educação física e do bullying e a prática desportiva escolar ou federada.

Consideramos que para a validade dos resultados e conclusões apresentadas nesta investigação, contribuem vários fatores. Em primeiro lugar as opções metodológicas que objetivaram sobretudo a qualidade das análises realizadas, através do controlo rigoroso da fiabilidade dos dados obtidos e do tratamento estatístico; Depois o facto de todas as fases do inquérito terem sido concebidas, controladas e diretamente geridas pelo investigador. Na opinião de Moreira (2007), atualmente observa-se um afastamento do investigador em relação a fases importantes do inquérito, seja porque se limita a analisar dados já recolhidos por outros (como análise secundária), ou porque delega as funções de recolha e processamento de dados. Para o autor, esta tendência é desconcertante, pois “quanto mais nos preocupamos em elaborar modelos de análise sofisticados, menos nos preocupamos em questionar o que registam efetivamente essas variáveis manipuladas com tanta perfeição. A falta de “sensibilidade” à fiabilidade dos dados comporta, assim, um risco considerável: o de análises elaboradas sobre dados inconsistentes.” (p.256);

Por último, o facto do bullying ser abordado de diferentes perspetivas que acabam por complementar-se, proporcionar uma visão mais esclarecedora do problema e reforçar a veracidade do conhecimento obtido. No estudo um, o bullying é analisado em função das incidências gerais de vitimização e de agressão, independentemente de quem reporta essas situações. No estudo dois a análise segue uma outra lógica, em função dos grupos de alunos envolvidos (*vítimas, agressores, não envolvidos*), possibilitando uma visão integrada dos comportamentos de vitimização e agressão. A própria dimensão do fenómeno parece alterar-se de uma análise para outra embora os dados sejam exatamente os mesmos. Se no primeiro estudo distinguimos as populações dos alunos *vitimados* ou que *agrediram*, das populações dos alunos que, respetivamente, não assumem nem uns nem outros destes comportamentos, no segundo estudo a amostra divide-se, simplesmente, em alunos envolvidos e não envolvidos. Por fim, no estudo três,

quando se procede à associação do bullying com o aproveitamento escolar, a participação na aula de educação física e na atividade desportiva, tivemos a possibilidade de optar criteriosamente sobre as variáveis cuja análise é mais profícua na perspetiva dicotómica da vitimização/agressão ou de acordo com a lógica dos grupos de vítimas e agressores.

Este trabalho está organizado em quatro partes, para além das referências e dos anexos:

Parte I – Análise da literatura, em conformidade com os objetivos desta investigação, foi organizada em sete capítulos fundamentais:

- a) o despertar para o fenómeno bullying e o seu posicionamento conceptual;
- b) o conceito de bullying e o seu *modus operandi*;
- c) bullying, género e idade;
- d) a etiologia do bullying no âmbito dos comportamentos antissociais;
- e) os perfis dos intervenientes no bullying;
- f) consequências no desenvolvimento e na saúde psicossocial dos jovens;
- g) bullying, educação física e desporto na escola.

Parte II – Objetivos de estudo e metodologia de investigação, parte do documento onde se definiram os objetivos do estudo, as hipóteses e toda a sua estrutura metodológica.

Parte III – Apresentação, análise e discussão dos resultados, esta parte é constituída pelo tratamento dos dados, discussão dos resultados e estudo das hipóteses nos três estudos efetuados.

Parte IV – Conclusões e recomendações, nesta parte são apresentadas e relacionadas as conclusões finais desta investigação, assim como, as recomendações para futuros estudos e projetos de intervenção.



## **PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA**





## CAPÍTULO I – O DESPERTAR PARA O FENÓMENO BULLYING E O SEU POSICIONAMENTO CONCEPTUAL

### 1.1 O interesse internacional no bullying

A investigação tem revelado que estudantes de todo o mundo testemunham e reportam regularmente experiências de *bullying* (Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt, & Herderson, 2010). O fenómeno do bullying tem sido documentado e estudado em países por todo o mundo, tais como a África do Sul, Alemanha, Austrália, Bélgica, Brasil, Canadá, China, Dinamarca, Escócia, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Japão, Nova Zelândia, Noruega, Portugal, Coreia do Sul, Suécia, Suíça e Turquia.

Até à data, em todos os países em que o bullying foi investigado, os respetivos estudos têm revelado a sua presença. Embora o conhecimento académico e científico sobre esta matéria tenha a sua origem em países como a Suécia, Noruega, Inglaterra, Japão e Austrália, atualmente o estudo do bullying é de facto internacional (Jimerson, Swearer & Espelage, 2010).

Infelizmente, uma atenção mais séria à questão do bullying tem nascido a partir de várias tragédias:

- Em 1982, na Noruega, o suicídio de três jovens (entre os 10 e os 14 anos) em resposta ao bullying pelos pares, atraiu a atenção dos média e do público e, em 1983, o ministro da educação norueguês inicia uma campanha a nível nacional contra o bullying escolar;

- em 1986, no Japão, o suicídio de um jovem em resposta ao bullying atrai novamente a atenção do público e alguns trabalhos são publicados sobre o tema. No entanto, apenas em 1994, com o suicídio de outro jovem, vítima de extorsão pelos pares, é que o ministro de educação japonês inicia os seus próprios esforços para tentar resolver o problema do bullying nas escolas;

- em 1997, no Canadá, a brutal tortura seguida de assassinato da jovem Reena Virk, às mãos de sete colegas seus (6 raparigas e 1 rapaz), seguido por uma série de suicídios, cometidos por jovens severamente agredidos (*bullied*), impulsionou o bullying para os média;

- em 1999, nos estados Unidos, o massacre de Columbine chocou e indignou a opinião pública em geral quando dois alunos do secundário, Eric Harris e Dylan Klebold, alegadamente vítimas de bullying contínuo por parte dos colegas, planejaram e executaram uma vingança que durou cerca de três horas, durante a qual, mataram um professor e doze alunos, feriram outros vinte e terminaram com as próprias vidas.

Se existe algum aspeto menos negativo em todas estas trágicas mortes à volta do mundo, é o facto delas terem aumentado a consciência pública acerca do bullying escolar e estimulado a pesquisa empírica sobre o assunto (Hymel et al., 2010). Estes autores efetuaram uma revisão sobre todos os trabalhos publicados acerca do bullying desde 1961, através da consulta das várias bases de dados online e constataram os seguintes resultados (ver Tabela 1):

Tabela 1. *Número de publicações sobre bullying*

Período de tempo	Nº de publicações sobre Bullying
1961 - 1975	0
1976 – 1985	15 (12 livros e 3 artigos)
1986 – 1995	242 (175 livros e 67 artigos)
1996 – 2005	1.600 (1.039 livros e 609 artigos)

Na Tabela 2, elaborada por Due e Holstein, 2008, podemos observar a prevalência do bullying em 61 países e territórios de acordo com dois grandes estudos transnacionais: as percentagens dos jovens entre os 13 e 15 anos de idade que foram agredidos/*bullied* pelo menos uma vez nos últimos dois meses (*Health Behaviour in School-aged Children - HBSC*) e as percentagens dos jovens na mesma faixa etária que foram agredidos/*bullied* pelo menos uma vez nos últimos 30 dias (*Global School-based Student Health Survey – GSHS*), de acordo com o género e o país de origem.

Tabela 2. Prevalência do bullying em 61 países e territórios em função dos seguintes estudos: *Health Behaviour in School-aged Children – HBSC* e *Global School-based Student Health Survey – GSHS*, extraído de Due e Holstein (2008, p. 212).

País	Estudo	Ano recolhidos dados	Nº de participantes	Percentagem de vítimas ( <i>bullied</i> )	
				Rapazes	Raparigas
Alemanha	HBSC	2002	3.550	38.5	31.7
Áustria	HBSC	2001	2.882	48.0	40.5
Bélgica (Flamengo)	HBSC	2002	4.136	27.8	21.2
Bélgica (Francês)	HBSC	2002	2.884	48.8	34.2
Botswana	GSHS	2005	2.197	52.6	51.8
Canadá	HBSC	2002	2.720	37.0	33.2
China (Hangzhon)	GSHS	2003	1.802	30.7	32.9
China (Pequim)	GSHS	2003	2.348	23.0	17.4
China (Wuhan)	GSHS	2003	1.947	34.2	31.6
China (Wurunqui)	GSHS	2003	2.918	32.5	31.2
Croácia	HBSC	2002	2.946	23.9	20.1
Dinamarca	HBSC	2002	2.962	29.2	30.0
Djibuti	GSHS	2007	1.777	44.3	35.8
Egito	GSHS	2006	5.249	63.7	57.6
Emirados Árabes Unidos	GSHS	2005	15.790	25.0	17.1
Estados Unidos da América	HBSC	2001	3.546	35.4	31.2
Estónia	HBSC	2001	2.691	42.8	40.6
Filipinas	GSHS	2003/4	7.338	34.7	36.1
Finlândia	HBSC	2002	3.477	23.7	19.6
França	HBSC	2002	5.514	33.0	35.6
Grécia	HBSC	2002	2.555	25.6	23.0
Gronelândia	HBSC	2002	596	38.5	41.7
Guiana	GSHS	2004	1.212	42.9	37.6
Holanda	HBSC	2001	2.792	28.6	23.7
Hungria	HBSC	2002	2.793	17.2	20.9
Ilhas Caimão	GSHS	2007	1.299	24.4	28.2
Inglaterra	HBSC	2002	3.842	32.9	31.2
Irlanda	HBSC	2002	1.863	27.6	20.5
Israel	HBSC	2002	3.769	39.9	20.4
Itália	HBSC	2002	2.862	25.8	28.8
Jordânia	GSHS	2004	2.457	49.8	42.9
Letónia	HBSC	2001	2.286	51.3	43.2
Líbano	GSHS	2005	5.115	38.9	29.4
Líbia	GSHS	2007	2.242	40.0	30.5
Lituânia	HBSC	2002	3.778	62.7	64.4
Macedónia	HBSC	2002	2.813	30.2	25.4
Malta	HBSC	2002	1.361	26.7	17.8
Marrocos	GSHS	2006	2.670	41.3	25.0
Namíbia	GSHS	2004	6.367	56.5	47.8
Noruega	HBSC	2001	3.363	29.3	23.2
Omã	GSHS	2005	2.979	35.2	36.9
País de Gales	HBSC	2002	2.536	23.9	27.2
Polónia	HBSC	2002	4.283	31.3	26.8
Portugal	HBSC	2002	6.131	47,8	41.7
Quênia	GSHS	2003	3.691	56.6	57.4
República Checa	HBSC	2002	3.321	17.1	14.2
São Vicente e Granadinas	GSHS	2007	1.333	30.7	29.4
Suazilândia	GSHS	2003	7.341	43.0	37.8

Tabela 2 (continuação)

Suécia	HBSC	2001	2.427	16.0	14.6
Suíça	HBSC	2002	3.211	42.3	38.9
Tajiquistão	GSHS	2006	9.714	7.1	7.1
Tanzânia	GSHS	2006	2.176	27.1	28.5
Trindade e Tobago	GSHS	2007	2.969	21.8	18.7
Ucrânia	HBSC	2002	2.898	48.2	40.4
Uganda	GSHS	2003	3.215	50.0	41.1
Uruguai	GSHS	2006	3.406	24.7	21.7
Venezuela (Barinas)	GSHS	2003	2.249	38.9	30.4
Venezuela (Lara)	GSHS	2003	2.166	36.7	35.6
Zâmbia	GSHS	2004	2.257	62.5	67.1
Zimbabué (Bulawayo)	GSHS	2003	1.804	70.2	52.5
Zimbabué (Harare)	GSHS	2003	1.997	60.2	51.1
Total HBSC	HBSC	2001/2	106.803	33.3 <sup>a</sup>	29.2 <sup>a</sup>
Total GSHS	GSHS	2003-2007	111.301	39.5 <sup>a</sup>	35.3 <sup>a</sup>
Total geral		2001-2007	218.104	36.9 <sup>b</sup>	32.3 <sup>b</sup>

Notas: <sup>a</sup> Nível das médias nacionais (não ponderada); <sup>b</sup> Nível médio dos estudos

Em traços gerais, pode concluir-se que, independentemente do maior ou menor grau de incidência do fenómeno nos vários países e das suas diferentes expressões, os maus-tratos entre iguais são um fenómeno generalizado existente em todos os países estudados.

No entanto, é de realçar a dificuldade em realizar comparações entre a incidência do bullying obtida por estudos distintos. Muitas vezes não existe homogeneidade ao nível das metodologias utilizadas: uso de diferentes procedimentos, diferentes amostragens de estudo, distintos desenhos e análises estatísticas. Apesar disso, encontram-se tendências gerais em relação a algumas variáveis (Serrate, 2009).

Na tabela 3, apresentada de seguida, destacam-se algumas dessas tendências que expressam a incidência do bullying utilizando diferentes frequências de vitimização ou agressão e reportando-se a períodos de tempo bem diferenciados:

Tabela 3. *Tendências gerais de envolvimento no bullying*

Perry, Kusel & Perry, 1988; Hoover, Oliver & Thomson, 1993	Nos EUA, entre 10% de “vítimas extremas” a 85% de jovens que afirmam terem sido agredidos/ <i>bullied</i> pelo menos 1 vez durante os anos que passaram na escola
Olweus, 1993	Na Noruega e na Suécia, 15% dos alunos reportam estar envolvidos no bullying, pelo menos 2 a 3 vezes por mês
Nansel et al., 2001	Nos EUA, reportaram que 17% dos alunos tinham sido agredidos/ <i>bullied</i> com alguma regularidade (várias vezes durante um semestre) e que 19% dos alunos <i>agrediam/bully</i> os colegas
Rigby, 2002	Na Austrália, 1 em cada 6 crianças estão sujeitas ao bullying semanalmente.

Apesar desta proliferação na investigação do bullying, Hymel e colegas (2010) referem que ainda não compreendemos verdadeiramente os mecanismos que levam uma criança a querer dominar outra. As crianças que agridem/*bully* serão moralmente deficientes? Faltar-lhes-á a empatia por outros seres humanos?

No entanto, existe atualmente uma maior consciência da complexidade desta matéria, da qual os autores dão alguns exemplos:

Reconhecemos que o bullying é uma forma de agressividade interpessoal única, caracterizada por um esforço repetido e intencional de prejudicar um indivíduo, sobre o qual o agressor/*bully* ou agressores/*bullies* desfrutam de superioridade ou maior poder. É este desequilíbrio de forças que distingue, ainda que teoricamente, o bullying de outras formas de agressão. Porém, na realidade muitas vezes é difícil para os adultos, tal como para as crianças, diferenciar os dois tipos de comportamento agressivo;

Sabemos que o bullying pode assumir muitas formas – física, verbal, social (relacional) e eletrónica (*cyberbullying*) e que muitas vezes este comportamento coincide com preconceitos interpessoais, incluindo a discriminação assente na raça, sexo, deficiências, peso corporal, orientação sexual, etc. Ao mesmo tempo os atos de bullying são frequentemente ambíguos, especialmente para os observadores exteriores. O bullying físico é muitas vezes interpretado como brincadeiras entre colegas (*horsing around*) ou jogos de luta (*roug-and-tumble-play*), dos quais falaremos posteriormente, e o bullying verbal pode ser confundido com simples provocações jocosas entre amigos, que podem ser facilmente desagravadas, caso o perpetrador esteja apenas “a brincar”;

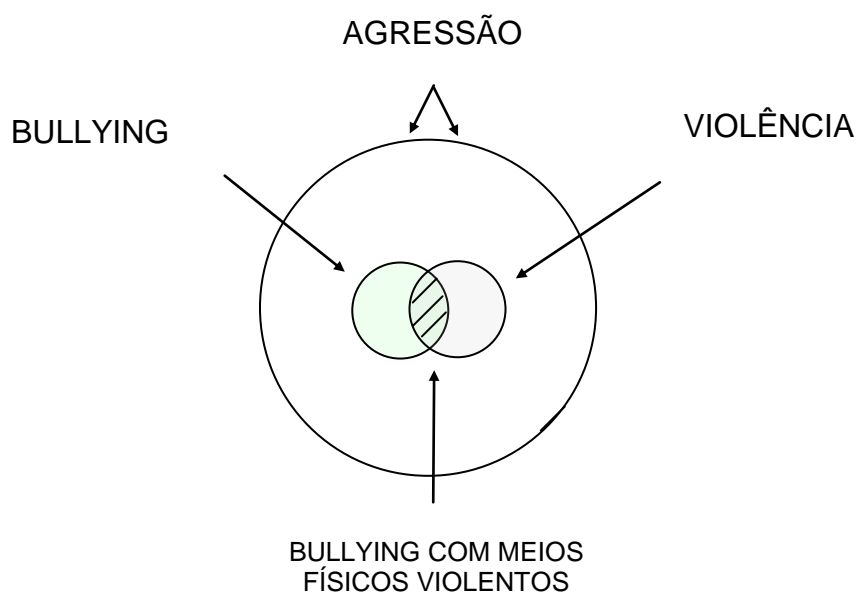
Apesar do estereótipo tradicional dos agressores/*bullies*, de indivíduos socialmente marginalizados ou rejeitados que recorrem a esse tipo de comportamento porque lhes faltam competências sociais, agora sabemos que algumas vezes estes jovens possuem uma elevada competência e inteligência social;

Infelizmente, tem-se vindo a constatar que apesar de apenas um reduzido número de alunos admitir envolver-se frequentemente em bullying (e.g. diária ou semanalmente), uma proporção substancial dos alunos assume estar envolvida em bullying, pelo menos ocasionalmente. Por exemplo, num estudo com crianças de 13

anos de idade de 27 países (Krug et al., 2002 cit. em Hymel et al., 2010), apenas uma pequena minoria de estudantes admitiu agredir/*bully* os outros frequentemente (1 vez por semana ou mais), variando entre 1 a 10%, conforme o país a que se referem os dados. Contudo, 12 a 64% dos estudantes dos vários países, assumiram que “às vezes” recorrem ao bullying. Fica a questão, como é que tantas das nossas crianças estão dispostas a tirar vantagem dos outros que têm menos poder do que eles, mesmo que apenas "às vezes"?

## 1.2 - Posicionamento do “bullying” entre os conceitos relacionados com a violência escolar

Na literatura podemos encontrar vários termos utilizados, por vezes, como sinónimos de bullying mas que embora relacionados não traduzem o mesmo comportamento. São os casos dos conceitos de “agressão” e “violência”. Olweus (1999), no sentido de contrariar esta tendência elaborou um diagrama de Venn, no qual, habilmente, diferencia os conceitos de “agressão”, “violência” e “bullying físico” (ver Figura 1).



*Figura 1.* Diagrama de Venn com a relação entre os conceitos de agressão, violência e bullying, extraído de Olweus (1999, p. 13)

Este diagrama mostra que a agressão é um conceito abrangente e que o bullying e a violência são subcategorias do comportamento agressivo. O autor

considera o bullying um comportamento agressivo com características distintas e refere que existem muitos outros tipos de agressão que não podem ser considerados bullying. Por sua vez, na violência ou no comportamento violento, há sempre a utilização da força ou poder físico sobre a vítima, isto é, o agressor utiliza o seu próprio corpo ou um objeto (e.g. uma arma) para infligir dano ao outro. Assim, violência e “bullying” seriam manifestações distintas de conduta agressiva que se poderiam sobrepor em certas situações (bullying físico e direto).

Para Martins (2009), a violência escolar, a delinquência juvenil, a conduta antissocial, os problemas de comportamento na sala de aula, a indisciplina e o bullying, têm sido objeto de uma crescente preocupação nas sociedades industrializadas. Na sua tese de doutoramento, a autora clarifica e diferencia os vários conceitos associados, enquadrando conceptualmente o “novo” conceito de bullying. Pela pertinência desta análise apresentamo-la de forma sucinta e esquematizada na Figura 2 e Tabela 4, apresentadas seguidamente.

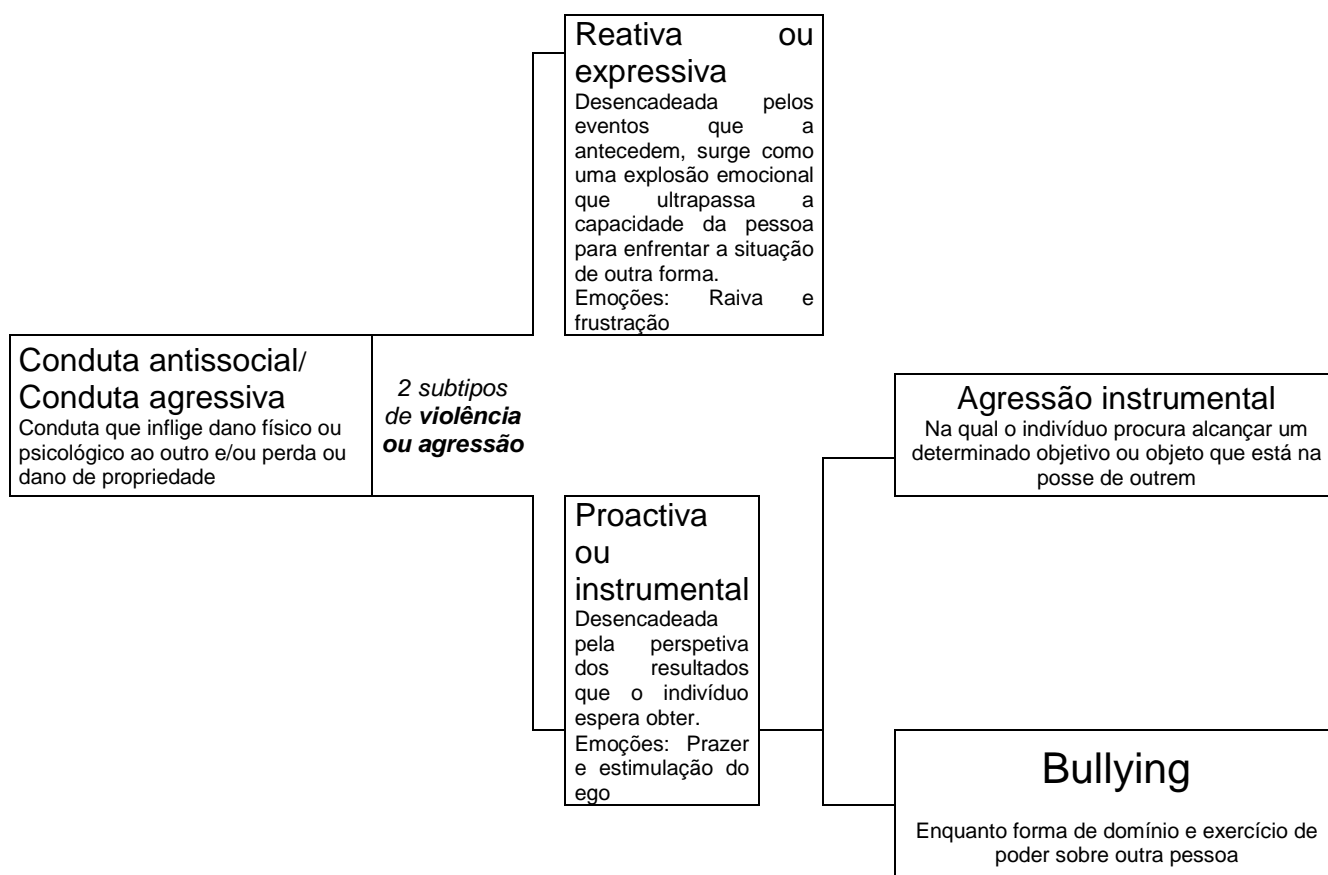


Figura 2. O bullying no âmbito das condutas antissociais e agressivas

Através deste esquema podemos observar o posicionamento do bullying no contexto da conduta antissocial e das condutas agressivas, tendo por base os conceitos de Coie e Dodge. Dois investigadores americanos, segundo os quais, o bullying pode ser visto como uma forma particular de agressão proactiva, desencadeada pela perspectiva dos resultados que o indivíduo espera obter através do domínio de outra pessoa (e.g. estimulação do ego, prazer).

Mais recentemente, outros autores como Arsénio e Lemerise (2004) ou Stein, Dukes e Warren (2007) também mencionam e descrevem a distinção entre estes dois tipos de agressão: a agressão proactiva e a agressão reativa.

A agressão proactiva é deliberada e intencional, não necessita de qualquer provocação e estimula o ego do agressor. Esta forma de agressão pode ser desencadeada pela perspectiva dos resultados que o indivíduo espera obter, isto é, utiliza-se como um instrumento para se alcançar um determinado resultado. Os indivíduos que utilizam este tipo de violência tendem a justificá-la, dando-lhe uma aparência legítima. Enquanto a agressão reativa é uma resposta defensiva a uma provocação, normalmente acompanhada por raiva. Esta forma de agressão é desencadeada pelos eventos que a antecedem, isto é, surge como uma explosão emocional, um nível de tensão e críspação elevados que ultrapassam a capacidade da pessoa para enfrentar o evento social de outra forma.

Ainda relativamente à definição dos conceitos relacionados com o bullying, uma investigação de Roland e Idsoe (2001 cit. em Martins, 2009) contribuiu para clarificar e diferenciar melhor os conceitos de agressão e de bullying. Os autores propunham-se testar modelos explicativos das relações entre o “bullying” (na sua vertente de agressão e vitimização) e a agressão reativa e proactiva, entre pré-adolescentes e adolescentes noruegueses que frequentavam os 5º e 8º anos de escolaridade. Em suma, não ficou claro que o bullying fosse, predominantemente, um tipo de agressão proactiva, na medida em que parecia sê-lo apenas relativamente aos adolescentes mais velhos. Nos pré-adolescentes e provavelmente nas crianças, o bullying parece identificar-se quer com a agressão reativa, quer com a agressão proactiva.



Um outro conceito relacionado com os problemas da violência escolar é o da “indisciplina”, que não deve ser confundido com os de “violência” ou “conduta antissocial”, abordados anteriormente. Uma vez mais, Martins (2009), remetendo para o trabalho de João Amado e Teresa Estrela, refere que o bullying também pode ser visto como um comportamento indisciplinado (ver Tabela 4).

Tabela 4. O bullying no âmbito dos comportamentos indisciplinados

<b>Indisciplina</b>	1º nível	Desvios às regras de produção, que causam perturbação ao bom funcionamento da aula	e.g. todas as situações de ruído de fundo no momento das explicações do professor, silêncios quando a participação do aluno é solicitada, realização de outras atividades paralelas para além das tarefas solicitadas pelo professor
	2º nível	Conflitos interpares. Disfuncionamento das relações formais e informais entre os alunos	e.g. nas quais se incluem as condutas de “ <b>bullying</b> ” de diferentes graus de gravidade.
	3º nível	Conflitos na relação professor aluno que põem em causa a autoridade e o estatuto do professor	e.g. insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa, manifestação de agressividade e violência contra docentes (e outros funcionários) e vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola

Na Tabela 4 (apresentada acima) podemos constatar que o bullying também pode ser considerado uma forma de indisciplina, nomeadamente um comportamento indisciplinado de segundo nível ou um disfuncionamento das relações entre alunos.

Delinquência juvenil e distúrbio da conduta são outros dois conceitos comuns na literatura especializada, cuja clarificação conceptual contribui para a compreensão da investigação realizada nesta área de estudo.

A expressão “delinquência juvenil” tem, geralmente, uma conotação jurídica e designa os atos cometidos por um indivíduo abaixo da idade de responsabilidade criminal, isto é, que infringem as leis estabelecidas. O termo “distúrbio ou perturbação da conduta”, por sua vez, é aplicado aos indivíduos mais do que aos seus atos e é considerado como reflexo do diagnóstico de um síndrome (conjunto de sintomas) que se aplica a crianças e adolescentes (Martins, 2009).

Embora estes comportamentos ou distúrbios sejam conceptualmente distintos da prática de bullying, em comum têm a sua natureza agressiva. Na realidade todos

estes comportamentos podem se relacionar e exercer influências recíprocas entre si. No âmbito da denominada violência escolar, a existência de todas estas manifestações antissociais contribuem para que muitas vezes se adie uma intervenção mais focalizada sobre a problemática do bullying.

Em síntese, neste capítulo, verificamos que o “despertar” da sociedade para a problemática dos maus-tratos entre iguais surge após a ocorrência de algumas situações graves de bullying, cujo desfecho foi extremo e trágico;

Os resultados da investigação internacional permitiram constatar que o bullying ocorre, com maior ou menor incidência, em todos os países estudados;

Apesar de ainda não ser totalmente compreensível a origem deste problema e de ser difícil a comparação dos níveis de bullying entre diferentes estudos e países, atualmente existe uma maior consciência da complexidade deste comportamento nocivo que afeta as relações entre crianças e jovens;

Foi também possível situar o “novo” conceito de “bullying” no âmbito mais alargado do estudo da violência em contexto escolar. O bullying apesar de constituir um comportamento com características específicas, pode ser conceptualmente enquadrado à luz de outros conceitos mais “antigos” e abrangentes, tais como, os de “agressão”, “violência”, “indisciplina”, “delinquência juvenil” e “distúrbio da conduta”.

## CAPÍTULO II - O CONCEITO DE BULLYING E O SEU MODUS OPERANDI

### 2.1 – Introdução

Um tipo comum de inadaptação na interação entre pares em idade escolar é o chamado “bullying” (Nansel, Haynie & Simons-Morton, 2007), termo pelo qual é identificado internacionalmente este fenómeno que consiste em práticas agressivas intencionais e persistentes entre crianças e jovens da mesma idade (Pereira, 2006).

As expressões “agressão e/ou intimidação entre pares” ou “maus-tratos entre iguais” costumam utilizar-se como sinónimos, mantendo-se na maioria dos casos a expressão anglo-saxónica de “bullying” por se ter vulgarizado na literatura internacional (Martins, 2009).

À semelhança de outros comportamentos agressivos, a agressividade/bullying identifica-se pela intencionalidade de magoar alguém que é alvo da prática agressiva (Pereira, 2008), mas contrariamente à agressão mais generalizada, o bullying é uma ação que se repete sistematicamente e o agressor/*bully* é tido como mais forte que a vítima que é incapaz de se defender por si só (Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004).

Este conceito é o equivalente ao *mobbing* ou perseguição laboral na fase adulta. Por isso, torna-se bastante importante clínica e epidemiologicamente a sua deteção e intervenção precoce. Estudos longitudinais relacionam o facto de se ter sofrido *bullying* na fase escolar com a possibilidade de ser incluído nos fenómenos do *mobbing* (Piedra, Lago, & Massa, 2006).

Os processos de agressão e vitimização que o bullying implica são problemas psicossociais de extrema importância que afetam o dia a dia das crianças em idade escolar (Sourander, Jensen, Rönning, Niemelä et al., 2007). Este comportamento é intolerável porque é uma opressão repetida, cruel e injustificada do mais forte sobre o mais fraco. É violência gratuita, física e psicológica. Ken Rigby, um reputado investigador australiano, questiona: se a sociedade não tolera este comportamento entre adultos, se ficamos consternados com a tirania familiar de um marido que abusa da esposa e dos filhos, como é possível observarmos passivamente a agressão de crianças mais fortes sobre crianças mais fracas? (Rigby, 2007).

O bullying e a vitimização são fenômenos universais que são reconhecidos e estudados internacionalmente, como vimos no primeiro capítulo. Grupos de investigadores em todo o mundo, preocupados com estes comportamentos e com o seu impacto na sociedade, estão a conduzir importantes investigações no sentido de clarificar causas, concomitantes e consequências destes comportamentos (Stein, et al., 2007). No entanto, há necessidade de uma maior concordância internacional ao nível do conceito de bullying com o objetivo de facilitar comparações entre estudos, culturas e países (Pereira et al., 2004; Zins et al., 2007).

Apesar de ter havido, nos últimos anos um tremendo incremento na investigação e no conhecimento sobre o bullying, algumas áreas necessitam de mais estudo. Primeiro, embora haja alguma concordância sobre o que constitui de facto o bullying, as definições existentes são especialmente abrangentes e tendem a incluir uma grande margem de comportamentos agressivos. Como consequência, as referências comportamentais podem variar consideravelmente de um estudo para o outro, resultando em comparações pouco precisas entre estudos. De forma a salvaguardar esta situação, a investigação sobre o bullying necessita de adotar uma definição do bullying mais clara e específica. Por exemplo, a definição de bullying poderá não ter necessidade de incluir comportamentos que poderão ser melhor descritos através de outros termos como “rejeição”, “ostracismo” e “agressão relacional” (Sveinsson & Morris, 2007).

Não podemos compreender a dinâmica do bullying prestando demasiada atenção a situações que envolvem uma violência extrema. Também não conseguiremos atingir totalmente o significado do comportamento bullying incidindo sobre algumas formas triviais de provocação ou irritação que ocorrem regularmente nas escolas, assim como na vida social adulta (Linnes, 2008).

## 2.2 – A definição de bullying

Na literatura podemos encontrar um significativo número de definições de bullying, algumas conceptualmente mais próximas do que outras, no entanto percebemos que a maioria surge na sequência de um grupo mais restrito de definições elaboradas por investigadores como Dan Olweus, Peter Smith, Ken Rigby e Beatriz Pereira. Assim sendo, faz sentido que se comece por explicar os conceitos de bullying destes autores.

Olweus (1993) afirma que um aluno é ou está a ser vítima de bullying quando é exposto, de forma repetida e por um período prolongado, a ações negativas provocadas por um ou mais colegas. O autor acrescenta que se considera uma ação negativa quando alguém inflige, ou tenta infligir, dano ou desconforto sobre outrem e que tal é o que está implícito na definição de comportamento agressivo. Ainda que, sobre certas circunstâncias, um único episódio de perseguição mais séria possa ser considerado bullying, a definição de Olweus enfatiza as ações negativas que são realizadas repetidamente e ao longo do tempo. Neste conceito de *bullying* também está contida a agressão individual e em grupo.

Por outras palavras, Olweus (1993), afirma que a vitimização ou o maltrato por abuso entre iguais é uma conduta de agressão física e/ou psicológica realizada pelo aluno ou alunos elegendo outro aluno como vítima dos seus ataques. Esta ação negativa, intencionada e repetida coloca as vítimas em posições de que, dificilmente, podem sair pelos seus próprios meios.

Sharp e Smith (1994) descrevem-no como uma forma de comportamento agressivo, usualmente maldosa, deliberada e com frequência persistente, podendo durar semanas, meses ou anos, sendo difícil às vítimas defenderem-se a si próprias. Subjacente à maioria do comportamento bullying está o abuso do poder e o desejo de intimidar e dominar. Numa definição mais curta, os mesmos autores afirmam que bullying é o abuso sistemático do poder.

Para Rigby (2002) numa definição bastante completa, o bullying envolve: a) o desejo de magoar; b) uma ação prejudicial; c) um desequilíbrio de poder; d) uma repetição (tipicamente); e) um injusto abuso de poder; f) um evidente prazer por parte do agressor; e geralmente g) um sentimento de opressão por parte da vítima.

Mais recentemente, Rigby (2007), refere que bullying é a repetida opressão psicológica ou física de uma pessoa com menos poder, por uma pessoa ou grupo de pessoas com mais poder. O autor adverte que este ocorre apenas quando há um desequilíbrio de poder entre as pessoas envolvidas. Este desequilíbrio é por vezes muito óbvio, como quando uma pessoa agride outra muito mais pequena e fraca ou quando um grupo de pessoas combina para aterrorizar um único indivíduo mas, muitas vezes, é muito menos óbvio, como quando o desequilíbrio de poder é de âmbito psicológico.

Pereira (2008), define por agressividade/*bullying* os comportamentos agressivos de intimidação que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com carácter regular e frequente. A autora salienta que é a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita, o que diferencia o “*bullying*” de outras situações ou comportamentos agressivos, sendo três os fatores fundamentais que normalmente o identificam: 1) o mal causado a outrem não resultou de uma provocação, pelo menos por ações que possam ser identificadas como provocações; 2) as intimidações e a vitimização de outros têm carácter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente; 3) geralmente os agressores são mais fortes (fisicamente), recorrem ao uso de arma branca, ou têm um perfil violento e ameaçador. As vítimas frequentemente não estão em posição de se defenderem ou de procurar auxílio.

Para uma análise mais exaustiva do conceito de bullying seguem-se outras definições que embora derivando das anteriores (ou dos seus autores), podem possuir uma perspetiva algo diferenciada, ao dar maior relevo a um ou a outro determinado critério terminológico:

*Bullying* é definido como um ato consciente e repetido de agressão física, verbal (e.g., chamar nomes) ou relacional (e.g., exclusão social, espalhar rumores), entre crianças de diferentes estaturas e forças que causa dano ou desconforto no seu alvo (Bauer, Herrenkohl, Rivara, Hill & Hawkins, 2006);

O comportamento *bullying* é definido como a violência continuada, física ou mental, guiada por um indivíduo ou grupo em idade escolar, dirigida a outro

indivíduo também em idade escolar, que não é capaz de se defender a si próprio e que decorre em ambiente escolar (Piedra et al., 2006);

*Bullying* é uma constelação de comportamentos que podem ser caracterizados como: 1) agressivos e destinados a causar dano, 2) realizados repetidamente e ao longo do tempo e 3) ocorrendo em relações interpessoais em que existe um desequilíbrio de poder (Kim, Levanthal, Koh, Hubbard & Boyce, 2006);

O *bullying* é um comportamento agressivo caracterizado por três condições que o definem: (a) comportamento malicioso e negativo, cuja intenção é provocar dano e afligir, (b) comportamento repetido ao longo de um período de tempo e mais importante, (c) uma relação na qual existe um desequilíbrio de força ou poder entre as partes envolvidas (Stein et al., 2007);

O *bullying* é uma forma de agressão com grande prevalência na juventude que envolve o uso repetido do poder e da agressão. Através de repetidas interações agressivas, o perpetrador de *bullying* adquire e consolida o seu poder sobre o estudante que é vitimado (Janssen, Craig, Boyce & Pickett, 2004);

O *bullying* é definido como um ato agressivo em que há uma desigualdade de poder. A vítima é incapaz de se defender e há sempre algum elemento de repetição associado (Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä et al., 2007);

*Bullying* é o comportamento que pode ser definido como o repetido ataque – físico, psicológico, social ou verbal – por aqueles numa posição de poder (que pode ser definida formal ou circunstancialmente), sobre aqueles que são impotentes para resistir, com a intenção de causar aflição e angústia para o seu próprio ganho ou gratificação (Besag, 1989).

O *bullying* acontece quando uma pessoa mais forte e mais poderosa, magoa ou assusta uma pessoa mais pequena ou fraca, deliberadamente e de forma repetida (Beane, 2006).

Alguns aspetos que parecem comuns a todas as definições de “*bullying*” são: a referência ao abuso de poder por parte do agressor; a repetição do comportamento, ou pelo menos a ameaça de que se pode repetir; a intenção deliberada de prejudicar ou magoar o outro; e a situação de vulnerabilidade da vítima.

### 2.3 – Bullying e o seu *modus operandi*

Da informação apresentada até ao momento, sabemos que o bullying pode ser visto como uma subcategoria do comportamento agressivo mas de um tipo particularmente mau e cruel, isto porque é dirigido a uma vítima que é incapaz de se defender sozinha de forma eficaz.

Os ataques são na sua maioria sem motivo ou pelo menos não são provocados e têm por objetivo magoar ou ferir a criança ou jovem alvo. As crianças vítimas provavelmente serão mais novas, mais fracas ou simplesmente, menos confiantes psicologicamente. A criança agressora utiliza este comportamento de forma a infligir dano e através disso obter uma gratificação psicológica, status no grupo de pares ou, por vezes, ganho financeiro direto, ao obter dinheiro ou outras quaisquer posses da vítima. (Smith & Monks, 2008).

O termo bullying não deve ser empregue quando dois alunos com aproximadamente a mesma força (física ou psicológica) se envolvem numa luta ou disputa. Para se poder utilizar o termo bullying é imperativo que haja um desequilíbrio nas forças envolvidas (uma relação assimétrica de poder). O aluno que é exposto às ações negativas tem dificuldade em defender-se e está de alguma forma indefeso perante o colega ou os colegas que o assediam (Olweus, 1993; Rigby, 2007).

Felix e Green (2010), destacam que a diferença de poder numa relação em que exista bullying pode apresentar várias formas, de acordo com as origens desse poder, e que podem incluir a força física, a popularidade, pertencer a uma maioria ou grupo privilegiado e/ou possuir habilidades cobiçadas (por exemplo, atléticas ou académicas).

Em relação a esta última característica, Pereira (2006) salienta que:

A diferença de poder, pode conduzir a uma perceção da vítima como mais frágil, menos capaz, com menos competências, mas não há acordo sobre esta questão entre os investigadores. A diferença de poder pode ser devida a fatores externos, como o fator surpresa, que dá maior poder ao agressor, pois este escolhe o lugar e o momento de o seu par estar indefeso.



A criança vítima, ao ser apanhada de surpresa, tem um poder limitado de reação. O tempo de reação (uns segundos) é suficiente para garantir maior poder ao atacante. Um aluno aplicado, concentrado na sua tarefa, na matéria de aprendizagem, pode ser um alvo fácil, o que não significa necessariamente que apresente menos competências cognitivas ou sociais. A criança vítima sente que podia ter reagido e que não o fez, conduzindo a uma situação de mal-estar e de medo (Pereira, 2006, p.45).

Existem situações no dia a dia escolar que se confundem com bullying. A agressão que se pode observar na escola, quando rapazes ou raparigas lutam, não é necessariamente bullying (mesmo quando existe uma diferença de potencial inicial) uma vez que há mútua vontade em participar nesta luta para medir forças.

O facto das crianças serem muito observadoras, leva-as por vezes, a imitar uma pessoa portadora de deficiência, a chamar nomes e a perseguir continuamente alguém que seja diferente delas ou que não seja do seu grupo mais próximo.

Os jovens em geral apreciam o facto de chamar nomes entre si, como forma de distração e entretenimento, desde que tal não envolva uma diferença de potencial nem o sofrimento de uma das partes. Os jovens também gostam de fazer partidas como forma de diversão e mais uma vez, se não houver diferencial de poder ou de capacidade envolvida no processo, estes comportamentos não devem ser classificados como bullying. Apenas um abuso ininterrupto e sistemático de poder, antecipadamente planeado, pode ser considerado bullying e não episódios isolados, esporádicos e impulsivos (Lines, 2008).

Na avaliação do bullying há igualmente o risco desta conduta ser confundida com outros tipos de comportamento agressivo mais comuns entre crianças, por isso Rigby (2007) salienta que para se poder ter uma avaliação válida, é necessário ter mais do que a imagem do ato agressivo em si, há que conhecer igualmente a situação e as circunstâncias que deram origem ao incidente.

Pereira (2008) reforça a ideia anterior ao referir que:

A operacionalização do conceito de “*bullying*” é importante, dado poder existir o risco de o confundir com outras formas de comportamento agressivo que é normalmente expresso em determinadas idades, principalmente entre os 7 e os 14 anos; ou ainda, com brincadeiras agressivas ativas de grande expansividade e envolvimento físico dos intervenientes, mas em que não existe a intencionalidade de magoar ou causar danos. No domínio desportivo também é frequente ouvir-se o treinador dizer aos seus atletas “tens que ser mais agressivo”, ou seja, numa luta de iguais tem que se empenhar mais, não dando oportunidades ao adversário. Este comportamento estimulado pelo treinador não visa causar mal ao adversário, é uma luta entre iguais. (p. 22).

As práticas agressivas normalmente designadas por “brincar às lutas”, *play fighting* (Smith cit. em Pereira 2008), também não devem ser entendidas como práticas *agressivas/bullying*, embora o limiar entre as situações ditas normais e o *bullying* estão separadas por fronteiras ténues.

Uma outra diferenciação de conceitos é a distinção entre a agressão/*bullying* e a “brincadeira ou jogo rude”, *rough-and-tumble-play*, (Pellegrini, 1992). As “brincadeiras ou jogos rudes” consistem em jogos em que as crianças, especialmente os rapazes, imitam atos de luta ou de caça, que incluem grande envolvimento físico, mas cuja intenção é brincar e não magoar, contrariamente à conduta agressiva, em geral, e ao “*bullying*” em particular.

Chegar a um consenso sobre se determinado incidente é um exemplo de “luta amigável”, *friendly fighting* (Rigby, 2007) ou de luta real, pode geralmente ser conseguido através da observação das expressões faciais dos intervenientes, da sua entoação quando falam ou gritam e da atmosfera que circunda o confronto.

Por outro lado, a semelhança que existe entre um conflito real e um outro realizado por brincadeira, é algo que o agressor pode utilizar no sentido de justificar o seu comportamento perante um adulto que interfira na situação. A própria vítima pode tentar passar a ideia que ele (a) não está a ser agredido (a). Esta ambiguidade pode surgir devido ao facto da vítima preferir sofrer a indignidade de ser agredido, à indignidade, ainda maior, de ser protegida por alguém – especialmente um professor

– salientando a sua incapacidade para se defender. Assim, parece existir uma forma de conluio entre o agressor e a vítima. Uma intervenção menos cuidada por parte do professor pode estigmatizar ainda mais o aluno e uma intervenção demasiado vigorosa e intrusiva também não é aconselhável (Rigby, 2007).

Smith e Bolton (cit. em Pereira 2008), no seu artigo *Rough and tumble play aggression and dominance*, analisaram as diferenças entre jogos de luta para medir forças e a luta agressiva. Identificaram a importância destes jogos de luta para o desenvolvimento das competências sociais pelo que não devem ser impedidos nos recreios. Estes jogos só raramente estão na origem de lutas agressivas. Assim sendo, os jogos de luta e as lutas agressivas, devem ser considerados como categorias diferentes do comportamento.

### 2.3.1 – As manifestações de bullying

Quando falamos em agressão entre pares na escola, os professores e as crianças remetem-na sobretudo para as formas mais elementares utilizadas pelas crianças “bater” e “lutar”. Estas formas de agressão, estando muito difundidas em idades baixas (7-12 anos), até ao 6º ano de escolaridade, são apenas o aspeto mais visível do problema (Pereira, 2006). Para esta autora, as crianças podem ser vítimas de várias formas de agressão, sendo uma das formas normalmente presente o “meter medo”, o “ameaçar”, associada a outra como, por exemplo, o deixar copiar nos testes ou o extorquir dinheiro. O “pedir dinheiro” é um dos tipos de vitimização mais generalizado no 2º ciclo. Alguns dos agressores começam por “pedir dinheiro” emprestado, procurando parecer simpáticos e amigos, ou seja, sedutores.

O bullying pode então consistir em atos verbais, como ameaças, insultos, ou alcunhas ou atos físicos, como ataques corporais ou roubos. Adicionalmente, ações sociais como a exclusão do grupo de pares são também considerados bullying (Due & Holstein 2008).

Mas, enquanto que a utilização deliberada e injustificada de violência física é aceite universalmente como bullying, outras formas mais dissimuladas como o “chamar nomes”, o irritar e ridicularizar, ou ainda o ignorar, isolar ou rejeitar alguém de um determinado grupo social, embora sejam comportamentos traiçoeiros e maldosos, não são universalmente aceites como bullying. O problema com o

conceito de bullying é conseguir uma definição que englobe todas as manifestações reconhecidas (Lines, 2008). Para este autor, o “chamar nomes”, em algumas situações, parece ser uma forma aceitável de comunicação e desafio, não apenas entre alunos mas também entre adultos e entre professores e alunos. Curiosamente, nos casos inofensivos, poderá servir para reforçar os laços sociais.

Porém, Pereira (2006), alerta que o chamar nomes ou dar um nome insultuoso a um colega pode marcá-lo por todo o seu percurso escolar. É uma prática muito generalizada entre as crianças, sendo muitas vezes aceite como algo contra o qual não vale a pena lutar, mesmo que isso seja muito desagradável para a criança em questão. Os professores, por vezes, acabam também eles por aceitar essas designações como por exemplo “o ratinho” ou “o caixa de óculos”.

Num estudo citado por Lines (2008), com uma amostra de 241 alunos do primeiro ano do secundário, foi-lhes pedido que registassem em questionário os termos abusivos de que tinham sido alvo ao longo desse ano letivo. Os termos relacionados com a mãe ou outros membros da família parecem ter um grau universal de insulto. Há uma tendência para insultar ou gozar dos adultos mais chegados e dos quais os jovens dependem mais diretamente.

Outros termos diziam respeito às características e à aparência física dos jovens (e.g. ser pequeno, ter orelhas grandes), ao dialeto e à pronúncia ou a rumores sobre factos conhecidos da vida privada dos jovens (e.g. pai preso). Um termo sentido como particularmente insultuoso no auge da adolescência dos rapazes é a calúnia sexual. Os rapazes detestam serem identificados com qualquer termo relacionado com o estereótipo homossexual (e.g. *gay*).

O comportamento de bullying pode ser muito subtil, uma vez estabelecida uma relação de bullying, bastará apenas um olhar ameaçador para reforçar o medo da vítima (Sharp & Smith, 1994). Deste modo, formas subtis de bullying poderão ocorrer em ambientes aparentemente rígidos e controlados, como numa sala de aula com um professor rígido. Basta que um aluno faça um simples gesto ou careta dirigida a um colega do outro lado da sala para que este perceba a sua intenção de o agredir/*bully*. Será necessário um professor muito astuto e informado para detetar estes sinais e localizar a origem do problema.

### 2.3.2 – Quem está envolvido no bullying?

Todos os indivíduos têm o potencial para se envolver em comportamentos de bullying, seja num extremo ou noutra da relação. Os perpetradores mais comuns são os rapazes, seja individual ou coletivamente. As raparigas tendem a exercer o bullying em grupo, muitas vezes utilizando a sua forma indireta o que torna mais difícil a sua deteção por parte dos professores. Os rapazes provavelmente utilizam formas mais diretas e físicas de bullying (Sharp & Smith, 1994).

Apesar da diferença de comportamentos entre sexos ter vindo a diminuir nas últimas décadas, o confronto direto e físico continua a ser mais comum nos rapazes. Para abordarmos adequadamente o comportamento de bullying nas raparigas temos de considerar a agressão indireta ou relacional, na qual o dano provocado ocorre através da manipulação ou controlo dos relacionamentos (e.g. ameaçar retirar a amizade ou espalhar rumores). As raparigas exibem maiores níveis de agressão relacional do que os rapazes. (Janssen et al., 2004; Paul & Cillessen, 2007; Pereira, 2006).

Alguns alunos mais introvertidos ou socialmente retraídos procuram recantos do recreio onde há menor número de crianças, por terem dificuldade de se integrar em grupo. Esta atitude, que visa uma certa defesa pessoal, acaba por ter o efeito oposto, pois ficam mais longe da vigilância de um funcionário. Procurando proteção nos espaços calmos, podem encontrar quem os agrida, sem ninguém a quem recorrer para pedir ajuda. Estas agressões são com frequência mais graves. Os agressores agem à vontade, pois não haverá testemunhos da ocorrência e nenhuma criança ou adulto virá ajudar. O bullying indireto, por sua vez, é mais frequente na sala de aula e nos corredores (Pereira, 2008)

Se os agressores/*bullies* tendem a operar em grupos ou individualmente pode variar de escola para escola. Os rapazes que são vítimas, normalmente, apontam para um indivíduo como o agressor mas é muito comum o agressor ter um grupo de apoiantes que o ajudam a manter o comportamento desviante. Parece haver uma tendência maior para as raparigas reportarem ter sido vítimas de bullying perpetuado por grupos (Rigby, 2007).

Existem algumas crianças que são alvo das agressões e reagem fazendo o mesmo a outros colegas, seja para se defenderem, seja para preservar a sua

autoimagem, mas criando um ciclo vicioso que é responsável pelo incremento da prevalência do bullying e dos seus efeitos prejudiciais (Due & Holstein 2008).

É comum, os alunos envolvidos em bullying, seja como agressor ou vítima, serem da mesma turma ou ano. Quando existe uma diferença de idade o agressor tende a ser mais velho que a vítima (Sharp & Smith, 1994).

### 2.3.3 – Formas de agressão/bullying e as respetivas sistematizações

Na literatura é possível encontrar várias sistematizações em relação às formas que o bullying pode adquirir. Algumas são mais complexas e outras são mais simples. A distinção mais básica que podemos encontrar é entre as formas físicas e as formas não físicas deste comportamento.

A sistematização apresentada por Rigby (2007) é um bom ponto de partida por englobar a maioria das variáveis utilizadas na classificação do bullying sem ser demasiado abrangente em relação aos comportamentos que inclui. Na Tabela 5, para além da distinção entre bullying físico e não físico, é possível distinguir entre as formas direta e indireta, assim como, verbal e não verbal quando o comportamento não é físico.

Tabela 5. *A classificação das formas de bullying, extraído de Rigby (2007, p. 20)*

	<b>Direto</b>	<b>Indireto</b>
<b>Físico</b>	*bater *cuspir *pontapear *atirar pedras	*fazer com que outra pessoa ataque alguém
<b>Não físico</b> verbal	*insultos verbais *chamar nomes	*persuadir outra pessoa a insultar alguém *espalhar rumores maliciosos
não verbal	*gestos ameaçadores e obscenos	*remover e esconder pertences *exclusão deliberada de um grupo ou atividade

Apesar de ser comum o predomínio de um tipo de bullying, é extremamente usual uma criança ser maltratada numa variedade de formas: verbal, física, direta e indireta. Se uma criança está a ser agredida fisicamente pelos seus pares, ela certamente será sujeita, igualmente, a ameaças, agressões verbais e exclusão (Rigby, 2007)

Outros autores apresentam sistematizações que embora parcialmente distintas estão em concordância com os parâmetros acima definidos por Rigby.

No seguimento do conceito de bullying de Olweus, anteriormente apresentado, as ações negativas referidas pelo autor podem ser levadas a cabo através de palavras (verbalmente), por exemplo, ameaçando, insultando, provocando e chamando nomes. É também uma ação negativa quando alguém bate, empurra, pontapeia, belisca ou retém uma pessoa, através de contacto físico. Também é possível levar a cabo uma ação negativa sem o uso de palavras ou contacto físico, como por exemplo fazendo caretas ou gestos obscenos, excluindo intencionalmente alguém de um grupo ou não respeitando a vontade de alguém. Neste sentido Olweus considera útil distinguir entre bullying direto, com ataques relativamente evidentes e bullying indireto na forma de isolamento social e exclusão intencional de um grupo (Olweus, 1993)

Para Sharp e Smith (1994) o bullying toma várias formas:

- a) físico (bater, pontapear, roubar ou danificar pertences);
- b) verbal (chamar nomes, insultar, constantes provocações, comentários racistas);
- c) indireto (Espalhar rumores, excluir alguém de um grupo social).

Pereira (2008) segue uma linha de pensamento semelhante e apresenta as seguintes formas de agressão:

- a) agressão direta física (bater, empurrar, dar pontapés, etc.);
- b) agressão direta verbal (insultos, chamar nomes, tratar o outro sem respeito, “gozar”, etc.);
- c) agressão indireta (espalhar rumores, persuadir o outro a não brincar com um colega, dizer mal de outrem, etc.).

A autora acrescenta que fazendo uma análise das formas de agressão sistematizadas (agressão direta física, agressão direta verbal e agressão indireta) de acordo com o gênero dos indivíduos, verificamos que os rapazes recorrem sobretudo ao uso da agressão direta enquanto as raparigas recorrem sobretudo ao uso da agressão indireta.

Kim et al. (2006), simplesmente afirmam que o comportamento bullying pode ser físico (e.g. bater, empurrar, pontapear), verbal (e.g. chamar nomes, provocar, fazer ameaças ou espalhar rumores) ou pode incluir outros comportamentos como fazer caretas ou excluir socialmente alguém.

Finalmente para Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä et al. (2007) o bullying pode ser direto, físico (bater, pontapear), verbal (ameaçar, fazer comentários indecentes e desagradáveis), ou indireto (enviar mensagem indecentes, isolar alguém de modo que ninguém lhe fale).

Distinguindo-se das anteriores, seguem-se dois exemplos de sistematização que nos mostram o quanto estas podem variar entre si em relação ao número de variáveis que englobam e aos comportamentos que abrangem. Alguns talvez saindo um pouco da esfera específica do conceito de agressividade/bullying.

Para Piedra et al. (2002), o bullying pode ter as seguintes formas:

1. Violência física: diversas formas de agressão (empurrões, socos, pontapés, agressões com objetos) e os ataques à propriedade;
2. Violência verbal: como colocar alcunhas, insultar, ridicularizar, responder com maus modos, fazer comentários racistas. Também é frequente o menosprezo público, salientar ou referir constantemente um defeito físico ou ação;
3. Violência psicológica: através de ações dirigidas a minar a autoestima do indivíduo e fomentar a sua sensação de insegurança e temor;
4. Violência social: principalmente na forma de propagação de rumores pejorativos e humilhantes que pretendem a sua exclusão e isolamento do grupo;
5. Violência indireta: quando se induz a agressão a um terceiro;
6. Abusos sexuais: intimidações e vexames.

Para estes autores a violência verbal (insultos, ameaças, intimidação, desqualificações) é a forma de comportamento referida mais frequentemente, seguido pelo isolamento social. A seguir à violência verbal e exclusão social, os



comportamentos mais comuns são as agressões físicas diretas e pressionar ou obrigar os outros a praticar atos de agressão (bater, chantagear). Por último, vêm as ameaças com armas e ameaça sexual.

De uma forma geral, existiria sempre mais do que uma modalidade de violência envolvida em quase todos os casos e, em todos eles, aparece a violência psicológica de forma latente e com diferentes graus.

Por último, Janssen et al. (2004) numa perspectiva mais sucinta e menos estruturada de seriação dos comportamentos diz que o bullying pode realizar-se de muitas formas incluindo chamar nomes, provocar/irritar, ameaçar, agredir fisicamente, rejeitar alguém, espalhar rumores e assediar sexualmente.

#### 2.3.3.1 - *Cyber* bullying – O bullying mais subtil através da tecnologia

Dentro e fora da escola o avanço tecnológico providenciou um meio menos direto e mais insidioso de bullying através do uso de telemóveis e da Internet, uma vez que nos dias de hoje a tecnologia permite que os jovens passem um período considerável de tempo a conversar através destes novos recursos. O bullying passou a ser um comportamento muito mais sofisticado que pode ser definido como uma extensão das formas tradicionalmente mais dissimuladas do bullying, através da utilização de computadores, da Internet e de outras tecnologias eletrónicas.

A sua prevalência aumentou, inevitavelmente, com a rápida ascensão do acesso a meios eletrónicos de envio de mensagens via correio eletrónico, telemóveis, sítios de Internet ou salas virtuais de conversação na rede. Apesar de ser pouco claro, por vezes, saber onde reside o diferencial de poder (as partes envolvidas parecem estar igualmente capacitadas na troca de insultos), pode-se afirmar que ocorre bullying quando uma criança é sujeita a uma corrente de mensagens ofensivas e ameaçadoras e sente-se angustiada e impotente para travá-la (Rigby, 2007). Por exemplo, fotografias embaraçosas de um indivíduo podem circular de telemóvel em telemóvel, contra a vontade do próprio, com o único propósito de proporcionar divertimento a terceiros.

Recentemente alguns jovens parecem retirar um prazer perverso e voyeurístico, ao gravar com o telemóvel incidentes de bullying em que vítimas inocentes são severamente espancadas. Neste tipo de bullying, que a comunicação

social britânica denominou de “*Happy slapping*”, há um esforço do atacante por fazer parecer que o ataque é apenas por brincadeira embora alguns destes incidentes resultem numa violência extrema (Lines, 2008).

#### 2.3.4 – Os graus de severidade do bullying

Há uma tendência para se encarar todas as formas e graus de bullying de igual modo repreensível e a necessitar do mesmo tipo de intervenção. Segundo Rigby (2007), avaliar diferentes graus de severidade do bullying é uma tarefa complexa mas importante. Facilmente podemos distinguir entre ações que envolvem uma violência extrema e ações de menor importância, embora por vezes tenhamos que alterar a nossa avaliação quando tais atos, aparentemente, menos graves se repetem continuamente. De certa forma temos que retirar as nossas referências a partir dos efeitos que o bullying produz, apesar de, novamente, poder ser necessário reavaliar a situação ao tomamos consciência do grau de vulnerabilidade da criança vitimada.

No artigo de Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey e Pereira (2011), percebemos que a variação nas disfunções psicossociais das vítimas são dependentes da frequência, duração e tipo de bullying experienciado, influenciada pela habilidade da criança em lidar com o problema. Alega-se que um bullying frequente (que continua por longos períodos de tempo) será mais severo e, portanto, será mais propenso a originar consequências adversas. Todavia, o bullying através de uma forma, embora frequente, pode ter um efeito menos nocivo sobre a adaptação social das crianças, do que quando elas experimentaram múltiplos tipos de bullying.

Estes autores comprovaram no seu estudo que existe uma clara associação entre a frequência do bullying e o número de formas com que um aluno é agredido. Nomeadamente, um aluno agredido/*bullied* por três ou mais formas de bullying tem maior probabilidade de reportar agressões frequentes (*a maior parte dos dias*), do que os colegas atingidos por uma ou duas formas. Estes alunos vitimados por três ou mais tipos de bullying têm, inclusivamente, mais probabilidade de reportar bullying grave, o que para estes investigadores significa ser agredido uma ou mais vezes todas as semanas.

Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan e Scheidt (2003), por sua vez, são da opinião que o bullying que ocorre fora da escola, onde normalmente há menos supervisão dos adultos e menos proteção para os jovens, tem mais probabilidades de degenerar num comportamento mais violento e severo

Em síntese, o mais importante é reconhecer que nem todos os atos de bullying são iguais porque diferem no que diz respeito à sua motivação/intenção, envolvimento grupal, grau de provocação, continuidade no tempo, severidade, número de formas associadas e até o local em que ocorre. Ao nível da intervenção será sensato abordar os diversos tipos de forma diferente.

## 2.4 – Aspectos terminológicos e percetivos do conceito de bullying

### 2.4.1 – Retrospectiva terminológica do conceito de bullying

O Estudo científico do bullying tem a sua principal origem na Escandinávia e mais especificamente no trabalho de Dan Olweus.

A palavra usada na Escandinávia para descrever o bullying e os problemas de agressão/victimização relacionados com ele é “*mobbing*” (Noruega, Dinamarca) ou “*mobbning*” (Suécia, Finlândia) (Olweus, 1993).

Na literatura internacional o fenómeno é, como sabemos, identificado por “*bullying*”. O termo “*bullying*” veio a ocupar uma posição privilegiada no seio da comunidade científica possivelmente devido ao predomínio dos jornais e outras publicações científicas de língua Inglesa.

Inicialmente os trabalhos sobre bullying mencionavam apenas as suas formas física e verbal (refletindo as principais formas de agressão então relatadas). Definições mais atuais salientam um leque mais amplo de formas que o bullying pode assumir.

Apenas na década de 90 é que a atenção dos pesquisadores se dirigiu explicitamente para as formas indireta, psicológica e relacional da agressão; já na última década foi a nova forma de bullying, o *cyberbullying*, que se tornou proeminente; outros termos recentes nesta área de investigação são *bias bullying* ou *prejudice-driven bullying* (bullying induzido por preconceito). Este último termo refere-se ao bullying que se dirige especialmente ao grupo em vez daquele dirigido

às características individuais do indivíduo e poderá incluir assédio racial, bullying assente na religião ou na fé, assédio sexual e bullying homofóbico (Smith & Monks, 2008).

Os mesmos autores mencionam que as definições mais modernas de bullying abrangem claramente variados contextos para além do escolar. A literatura está a aumentar no que diz respeito ao bullying no local de trabalho e ao bullying nas prisões, mas menos sobre o bullying na comunidade. Têm sido realizados alguns trabalhos sobre o bullying entre irmãos mas este comportamento que ocorre em contexto familiar tem sido referenciado mais frequentemente como “abuso”.

A designação deste fenómeno na língua portuguesa carece de um conceito que identifique simultaneamente os atributos de personalidade dos sujeitos que associamos aos incidentes agressivos e as características que os comportamentos desses mesmos sujeitos assumem (Pereira, 2008). Alguns termos utilizados são: agredir, vitimar, violentar, maltratar, humilhar, intimidar, assédio sexual ou abuso entre as crianças, o “fazer mal”, “meter-se com”, “chatear”, “pegar no meu pé”. Neste sentido Beatriz Pereira adotou o termo “*bullying*” associado ao termo agressividade por não conseguir uma tradução fiel cujo sentido seja a agressão deliberada entre iguais. Para a referida autora, o termo “violência”, mais próximo da marginalidade, abarca situações esporádicas e de grande gravidade, com frequência já na área da criminalidade, mas parece não compreender aquilo que se procura definir por “agressividade/bullying” (Pereira, 2008).

“Acosso escolar” é o termo utilizado por Piedra et al. (2006) no seu artigo *Crianças contra Crianças: O bullying uma preocupação emergente*, como sinónimo do comportamento bullying que ocorre no meio escolar. Esta denominação poderá constituir uma alternativa terminológica em português, uma vez que acosso, segundo o dicionário Priberam da língua portuguesa, significa dar caça, perseguir, molestar.

#### 2.4.2 – Diferenças culturais na adoção do termo bullying

Ao tentarmos traduzir o termo bullying para outras línguas geralmente não se encontram palavras equivalentes que abranjam todo o seu significado. Esta ausência pode ser sentida mesmo em países de expressão inglesa, como seja os

Estados Unidos, onde os termos *victimization* ou mesmo *harassment* têm sido predominantemente utilizados até muito recentemente. Nas línguas latinas (e.g. Francês, Italiano, Espanhol e Português), existem vários termos, embora nenhum seja totalmente compatível (Smith & Monks, 2008).

Para estes autores, à medida que a área de investigação do bullying se expande e o interesse público tem aumentado, a palavra inglesa “bully” ou “bullying” tem sido adotada ou adaptada em alguns países. Atualmente na Alemanha o termo “bully” é tão utilizado como “täter”. Em Espanha, “bullying” é um termo progressivamente mais reconhecido e em Itália foi introduzido o termo “il bullismo”.

Uma definição mais restrita de bullying poderia aumentar a comparabilidade dos resultados obtidos na investigação realizada em diferentes culturas. Uma vez que este termo resulta do calão inglês, não encontramos uma palavra com significado exato no léxico de muitas línguas. Por exemplo, em França, o bullying escolar é referido como “*fait de violence*” (i.e., atos de violência) e inclui todas as formas de violência na escola, assim como os comportamentos disruptivos que interferem com as atividades escolares (Sveinsson & Morris, 2007). Em Espanha, Ortega e Mora-Merchan (1999) e Piedra et al. (2006), reportaram problemas em definir o termo dentro do seu envolvimento cultural, pelo que têm sido utilizados termos como “*intimidación*”, “*maltrato*” e “*acoso*”.

Na Tabela 6 apresentada de seguida podemos observar alguns termos utilizados como traduções da palavra inglesa “bullying” em diferentes países.

Tabela 6. *Palavras utilizadas como possíveis sinónimos de bullying*

Inglaterra	<i>bullying; harassment; teasing, intimidation, tormenting; picking on</i>
Suécia, Finlândia	<i>Mobbing; kiusaminen</i>
Noruega, Dinamarca	<i>Mobbing; erting, plaging, krangling, ; skoleboeller</i>
Alemanha	<i>täter; aggressionen unter shütern</i>
Japão	<i>Ijime, iljiwaru; iyagarase; fuzake</i>
França	<i>fait de violence; harcèlement quotidién</i>
Itália	<i>Prepotenza; bullismo; Approfittarsi; fare il duro</i>
Espanha	<i>intimidación, maltrato, acoso, rechazo, meterse com, larteria</i>
Portugal	<i>maus-tratos entre iguais; agressão e/ou intimidação entre pares</i>
Outros termos utilizados em português	<i>agredir, vitimar, violentar, maltratar, humilhar, intimidar, assédio sexual ou abuso entre as crianças, o “fazer mal”, “meter-se com”, “chatear”, “pegar no meu pé”</i>

Neste âmbito, Smith, Cowie, Ólafsson, Liefvooghe, Almeida, Araki et al (2002), num estudo comparativo sobre a terminologia bullying através de 14 países e 13 línguas, sugerem que a prevalência do bullying em alguns países (e.g. Itália) pode ser exagerada pela utilização de traduções mais inclusivas.

Due e Holstein, (2008) explicam que a tradução de questões relacionadas com o bullying para muitas línguas diferentes pode resultar num certo desvio informacional. A noção e o rigor do conceito de bullying podem variar de acordo com o ambiente cultural e justificar alguma da variabilidade observada entre países. Todavia, em todas as sociedades, o comportamento bullying traduz uma certa forma de interação social negativa.

Segundo estes autores, a informação proveniente de diversos países evidencia diferenças culturais que podem explicar, pelo menos em parte, os diferentes níveis de bullying encontrados internacionalmente. Além disso, na tradução do conceito de bullying para certas línguas nativas, este pode ser percecionado como incluindo interações mais graves do que para outras línguas nacionais. No entanto, esta circunstância por si só provavelmente não explica toda a variação encontrada a nível internacional. Por exemplo, independentemente de nos países escandinavos o termo bullying ser traduzido para a mesma palavra, encontramos elevadas discrepâncias entre a prevalência do bullying nestes países. As diferenças ao nível das políticas, sistemas escolares e ambientes escolares poderão ser responsáveis por outra parte das disparidades encontradas.

O estudo que Smith et al. (2002) realizaram, foi a primeira tentativa empírica de estudar o significado dos cognatos de bullying através do *cartoon test* – um conjunto de 25 figuras ou desenhos que ilustram diferentes situações sociais, que podem ou não ser bullying. Uma pesquisa sobre a definição que as crianças têm de bullying em diferentes países.

Foram usadas *stick figures* – um tipo de desenho muito simples, geralmente da forma humana, em que a cabeça é representada por um círculo e o pescoço, braços, pernas e o torso por linhas retas (daí a origem do nome) – de forma a evitar que aspetos relacionados com a roupa, que podem variar com a cultura, indicassem algum grupo étnico ou racial. Imagens idênticas foram utilizadas em todas as culturas e cada desenho tinha um título na língua nativa.

Foram selecionados pelo menos 20 rapazes e 20 raparigas, entre os 8 e os 14 anos, de cada um dos 14 países envolvidos: Áustria, China, Inglaterra, França, Alemanha, Grécia, Islândia, Itália, Japão, Noruega, Portugal, Espanha, Eslovénia e Tailândia.

Foi realizada uma análise de agregados (*cluster analysis*) – técnica de análise estatística multivariável - sobre um total de 67 vocábulos de modo a perceber que termos tinham um significado similar. Foram identificados seis grupos principais de palavras: 19 termos estavam mais relacionados com bullying físico, verbal e a exclusão social do que com a agressão física. Estes termos tendem a aproximar-se da definição de bullying e de facto, incluem os termos ingleses *bullying* e *picking on* e o termo italiano *prepotenza*; 6 termos tiveram maior pontuação em relação à exclusão social, por exemplo a palavra portuguesa rejeição; 7 termos estavam muito mais próximos do bullying verbal (direto + indireto) do que do físico ou mesmo da exclusão social, incluindo o termo inglês *teasing*; 19 termos cujo significado aproximava-se do bullying verbal (direto + indireto) mas apenas moderadamente em relação ao bullying físico e ainda menos em relação à exclusão social, incluindo os termos ingleses *harassment*, *intimidation* e *tormenting*; 3 termos que apenas pontuaram em relação à agressão física e ao bullying físico e 13 termos que também pontuaram significativamente em relação à agressão física e ao bullying físico, mas moderadamente tanto em relação ao bullying verbal (direto + indireto) como à exclusão social, incluindo os termos italianos *violenza* e *aggressivita* (Smith et al., 2002).

Os dados provenientes de estudos deste tipo podem aumentar a sensibilidade dos investigadores em relação às variações de significado entre os termos utilizados em questionários, pesquisas e relatórios, assim como na interpretação de informação proveniente de comparações internacionais.

Para Smith e Monks (2008), apesar de podermos tentar contornar as diferenças linguísticas ao confiarmos nos comportamentos observados, esta abordagem poderá ser problemática no caso do bullying. Por exemplo, algumas definições incluem como vimos um certo “sentimento de opressão” por parte da vítima e embora este não seja tão explícito noutras definições existentes, definir que algo é abuso ou opressão dependerá, pelo menos parcialmente, da forma como a

vítima percebe uma determinada situação. Se o indivíduo toma um ato por brincadeira ou como justificado de alguma forma, então será difícil argumentar que se trata de bullying, opressão ou abuso de poder. Mas claro que apenas podemos saber qual a visão do recipiente do ato, perguntando-lhe (seja diretamente ou respondendo a um questionário estandardizado sobre bullying).

Torna-se então difícil distinguir entre diferenças linguísticas e comportamentais. Como exemplo, podemos considerar as diferenças entre *ijime* e *bullying*, que tem tido uma considerável atenção na literatura especializada. Em Japonês *ijime* é definido de uma forma ligeiramente diferente de bullying, colocando-se maior ênfase na natureza psicológica e grupal do ataque. O *cartoon test* mostra que o *ijime* tem maior ligação ao bullying verbal/indireto do que ao bullying físico (contrariamente ao próprio bullying); O *ijime* não apresentou correspondência à exclusão social provavelmente porque o *cartoon test* original não incluía os tipos de isolamento social, com origem no grupo, que o *ijime* envolve.

Kanetsuma e colegas (2006), utilizando questionários e entrevistas correspondentes ao Japão e a Inglaterra, examinaram os tipos de situações nas quais, estudantes do secundário afirmaram que o *ijime* (no Japão) ou bullying (em Inglaterra) ocorreram. Os investigadores encontraram algumas diferenças significativas. No Japão os alunos reportaram o *ijime* como um comportamento com maiores probabilidades de surgir por parte de colegas que eles conhecem bem, de idades semelhantes à sua e ocorrendo frequentemente no interior da sala de aula; em Inglaterra, os alunos reportaram situações de bullying na sua maioria provenientes de colegas que eles não conheciam bem, mais velhos e frequentemente no recreio. Há que ter em conta que os alunos japoneses foram questionados sobre o *ijime* e parece que o facto de um estudante mais velho tirar vantagem da sua posição de poder, em relação a um aluno mais novo, não é considerado *ijime*, mesmo quando este comportamento pode ser considerado bullying em Inglaterra.

A versão expandida do *cartoon test* - que passou de 25 para 40 desenhos - possui uma figura em que os elementos de uma equipa não deixam um aluno tomar parte da competição, embora este seja um dos melhores jogadores porque é de um ano abaixo do deles. 81% dos alunos ingleses de 14 anos afirmaram que esta é uma



situação de bullying; mas apenas 29% dos alunos japoneses de 14 anos afirmaram que esta é uma situação de *ijime*. O que este exemplo nos mostra é que algumas situações de abuso de poder podem ocorrer tanto no Japão como em Inglaterra, mas não serem reportadas como *ijime*.

Inevitavelmente, os relatos de bullying ou de comportamentos abusivos irão refletir o que é tido como abusivo por essa sociedade, os termos que são utilizados para os descrever, assim como, as diferenças entre uns e outros. O Japão pode ser considerado uma sociedade mais hierarquizada, onde existe mais respeito pelas pessoas idosas, incluindo os alunos mais velhos, de modo que esse uso de poder por parte de indivíduos mais velhos tem mais probabilidades de ser visto como legítimo e não abusivo.

Para Smith e Monks (2008), existe um leque de termos que possuem diferenças tanto subtis como significativas em relação ao seu significado. Neste sentido, a construção social do significado e a sua variabilidade temporal e cultural tornam-se evidentes. O facto de termos consciência desta situação não é razão para abandonar o esforço científico de tentar interpretar os resultados entre diferentes línguas, culturas e períodos históricos, mas é certamente um motivo para precaução e circunspeção.

A análise da distinção entre os termos *Harassment* e bullying poderá, igualmente, contribuir para a compreensão das diferenças culturais que temos vindo a abordar neste ponto. O termo anglo-saxónico *harassment* que em português significa assédio, moléstia, perturbação ou importunação, é frequentemente utilizado na literatura internacional como sinónimo de bullying e até certo ponto o seu uso é culturalmente determinado. Segundo Rigby (2007), no reino Unido o termo "*bullying*" é mais utilizado do que nos Estados Unidos onde o termo "*harassment*" é mais popular. A Austrália parece encontrar-se entre estas duas fontes de influência linguística.

De acordo com o mesmo autor, apesar do comportamento denominado por *harassment* poder ser muito prejudicial, é muitas vezes utilizado para descrever um comportamento menos violento e abusivo. Para as formas mais físicas de agressão, o termo bullying é mais frequentemente utilizado.

A distinção entre *bullying* e *harassment* é importante quando examinamos as causas e as contra medidas ou estratégias de intervenção. Podemos encontrar explicações para o *harassment* nos preconceitos culturais que se desenvolveram em relação a determinados grupos. As pessoas formam julgamentos estereotípicos em relação a indivíduos que pertencem a outros grupos sociais que não o seu. Tais preconceitos são frequentemente baseados em concepções errôneas ou na ignorância (Rigby, 2007).

#### 2.4.3 – Variações na percepção e interpretação do bullying

O bullying não pode ser tratado em termos de preto no branco porque pode ser um comportamento muito sutil e insidioso e abranger uma gama de motivações não evidentes para o observador casual. Os depoimentos de testemunhas oculares nem sempre são seguros e onde várias pessoas observaram um ato de bullying, uma avaliação mais pormenorizada da situação pode revelar variações substanciais. Será que podemos confiar sempre na evidência das nossas observações?

Para Lines (2008), mesmo que sejamos dotados de boas competências de observação e memorização, os nossos meios e métodos de racionalização sobre o que foi observado podem ser influenciados pelo processo mental que compreende o nosso sistema de crenças, os pontos de vista, os preconceitos e as experiências prévias. A nossa percepção sobre o que observamos e ouvimos não é captada como informação neutra, é formada e moldada por um elaborado mecanismo de filtragem que atribui significado à informação recebida.

Por todo o mundo há um consenso generalizado de que as atitudes em prol da violência e da agressão são comportamentos socialmente destrutivos. No entanto, em relação ao bullying raramente há acordo universal sobre o que é observado ou sobre as perspectivas e valores envolvidos na interpretação deste comportamento. Testemunhar acontecimentos emocionalmente carregados como comportamentos agressivos – seja uma luta onde uma das partes está nitidamente a perder, um grupo a humilhar um indivíduo, a ridicularização de um aluno por este estar desarranjado, sujo, com piolhos ou apenas fora de moda – instiga sentimentos profundos de proteção, até ao ponto destes levarem a uma má interpretação da imagem que retivemos do acontecimento. Isto deve-se ao nosso sentido de justiça e

à possibilidade de estarmos a observar o sofrimento de alguém supostamente inocente. Quando observamos algo perturbador a emocionalidade afeta a exatidão da percepção (Lines, 2008).

A idade é também uma variável que poderá condicionar a percepção dos indivíduos em relação ao bullying. Para Smith e Monks (2008), tais mudanças são evidentes e podem estar relacionadas com o processo de desenvolvimento (e.g. relativo a alterações nas capacidades cognitivas e à existência de maior experiência nas crianças mais velhas e adultos) ou com o processo histórico (e.g. refletindo os usos e costumes da época em que a pessoa andava na escola).

Para estes autores, as crianças mais novas realizam uma avaliação mais simplificada das situações e utilizam o termo bullying de um modo muito geral e que abrange todo o tipo de comportamentos maldosos e desagradáveis, mesmo quando não existe qualquer desequilíbrio de poder.

Os adolescentes e adultos, por sua vez, têm um conceito mais diferenciado de bullying. Para além de distinguirem entre comportamentos agressivos e não agressivos, também fazem a distinção entre atos físicos e não físicos (como chamar nomes, espalhar rumores e excluir socialmente). Estes grupos têm em consideração a existência de um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima e a repetição desse mesmo comportamento. É possível que a compreensão que os pais têm do bullying derive do tempo em que frequentaram a escola, num período em que o bullying era principalmente considerado como descrevendo agressões verbais ou físicas (Smith & Monks, 2008).

## 2.5 – O Bullying não é normal

Quando se fala de situações violentas no âmbito escolar pensa-se em lutas, roubos ou destruição do equipamento ou das instalações escolares. Mas as situações violentas incluem outros factos, nem sempre claros, que são descritos como “comportamentos próprios da infância”, “coisas de crianças nas quais não devemos interferir”, “sempre acontecem” e também, “ajudam a fortalecer o carácter do jovem”. Há quem afirme que uma dose de agressividade entre os estudantes é necessária para formar adultos capazes de se movimentarem no meio agressivo em que vivemos. Mas esta agressividade está a tornar-se em algo preocupante por

causa da sua elevada incidência e porque agrava condutas e altera o normal desenvolvimento da vida escolar. As intimidações nas escolas não se podem considerar como parte do desenvolvimento normal da criança e do adolescente, numerosos estudos relacionaram-nos com problemas emocionais e comportamentais (Piedra et al., 2006).

O aparente comportamento “normal” conhecido como bullying, apesar de comprovadamente comum, é tudo menos natural e não deve ser considerado um aspeto normativo do desenvolvimento juvenil. O bullying não é só um antecedente da violência juvenil, como provavelmente ocorre em simultâneo a outros comportamentos agressivos mais sérios (Kim et al. 2006; Nansel et al., 2003).

No passado o bullying foi visto como um problema menor entre jovens, como um aspeto negativo mas inevitável nas relações entre pares. Atualmente, sabemos que o bullying está associado a consequências prejudiciais tanto para os agressores como para as vítimas, de tal forma que deve ser tratado como um assunto significativo da vida dos jovens, especialmente durante as transições entre ciclos escolares (Nansel et al., 2007).

Se o processo de vitimização é estável ao longo do tempo e de diferentes contextos é importante intervir de forma precoce, em vez de acreditar que a vitimização é uma experiência que passará com o tempo (Paul & Cillessen, 2007). Dados recentes sugerem que um nível moderado mas persistente de bullying é normativo nos rapazes, embora seja incorreto e igualmente nocivo (Pepler, Craig, Jiang & Connolly, 2008). Neste sentido, devemos assegurando-nos que são feitos todos os esforços para promover normas de relacionamento intolerantes ao bullying (Nansel et al., 2007).

As situações de agressão/vitimização não podem ser encaradas como algo normal ou treino para a vida (Pereira, 2006). O bullying é errado e prejudicial em qualquer idade e situação (Pepler et al., 2008).

De acordo com Due e Holstein (2008), a vitimização provocada pelo bullying viola os direitos fundamentais da criança. O estudo realizado por estas autoras concluiu que apesar de muitos países serem subscritores da Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, muito têm que se esforçar mais para atingir os objetivos da Convenção.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) declara que *“importa preparar plenamente a criança para viver uma vida individual na sociedade e ser educada no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas e, em particular, num espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade e solidariedade”*

A convenção foi retificada por 140 países em julho de 2007. Ambientes que permitam a vitimização através de bullying violam o direito da criança de ser educada no espírito de tolerância e solidariedade, por este motivo o estudo da prevalência deste comportamento é um assunto de interesse, não apenas nacional como internacional (Due e Holstein, 2008).

Em síntese, neste capítulo analisámos a complexidade do conceito de bullying e tentamos discernir as principais invariáveis que atualmente constituem a sua definição.

Procedeu-se à descrição genérica das características deste comportamento, distinguindo-o de outras manifestações comportamentais semelhantes e tentando responder às seguintes questões: Em que consiste o bullying? Quem está envolvido? Que formas pode assumir? Onde e quando costuma ocorrer?

Finalmente, tentou-se explicar a evolução da definição de bullying nas últimas décadas, assim como, a variação do seu conceito em função das diferenças culturais e perceções das populações estudadas. Aspetos terminológicos e perceções que devem ser considerados e acautelados, se pretendemos estudar a incidência e evolução deste problema a nível global.



## CAPÍTULO III – BULLYING, GÉNERO E IDADE

### 3.1 - O *Bullying* e o género dos alunos

As diferenças de género são uma importante referência na perceção comum do relacionamento entre pares e do bullying. Considere-se a figura estereotipada de um rapaz fisicamente capacitado a agredir um colega mais fraco, enquanto os amigos rejubilam-se ao fundo versus o retrato de uma menina utilizando mexericos, boatos e falsidades de forma a vitimizar uma colega menos popular.

Estas representações polarizadas do bullying entre jovens do sexo masculino e feminino levantam questões sobre até que ponto as diferenças relacionadas com o género são ou não realidade. De qualquer forma, elas ressaltam a necessidade de considerar o bullying escolar no contexto dos papéis associados ao género e ao desenvolvimento da masculinidade e da feminilidade (Félix & Green, 2010).

Em retrospectiva, o início da história de qualquer movimento pode ser caracterizado tanto pela imaturidade como pela simplicidade das suas crenças e interpretações. O estudo do bullying não é exceção. Nos primeiros tempos da sua investigação, a esmagadora ênfase era dada aos rapazes e ao bullying físico. Gradualmente tem sido constatado que as raparigas estão igualmente envolvidas nos problemas de agressão/vitimização na escola e que é importante distinguir entre os tipos de bullying mais frequentemente vividos por rapazes e raparigas, assim como os tipos de reação que estes manifestam ao serem vitimados (Rigby, 2007).

O mesmo autor afirma que a razão pela qual a perceção generalizada de que as raparigas também são vítimas e perpetradoras de bullying chegou surpreendentemente tarde foi, em parte, devido ao facto das conceptualizações iniciais sobre o bullying serem algo estreitas e limitadas aos tipos de bullying mais comumente praticados pelos rapazes, ou seja, o bullying físico direto. Com o alargamento da definição para incluir formas indiretas de bullying, variadamente descritas como relacionais, sociais ou encobertas, tornou-se evidente que as raparigas estavam frequentemente mais envolvidas nesse tipo de bullying do que os rapazes e que os seus efeitos eram no mínimo tão devastadores como os das outras formas até então conhecidas. Por exemplo, Crick e Bigbee (1998) constataram que, ao incluir uma medida de vitimização relacional nos seus estudos, o número de

vítimas identificadas aumentava, a maioria das quais do sexo feminino. No entanto, o reconhecimento de que as raparigas são frequentemente alvo de bullying, especialmente das suas formas dissimuladas, não nos deve ofuscar para os factos revelados pela maioria das pesquisas realizadas sobre bullying baseadas no género.

Uma pesquisa transnacional sobre bullying, levada a cabo pela Organização Mundial de Saúde, descobriu que em todos os países pesquisados, os rapazes assumem o estatuto de agressores/*bullies* mais frequentemente do que as raparigas; porém as raparigas reportam níveis de vitimização iguais ou por vezes superiores aos dos rapazes (Craig & Harel, 2004). Todavia, os estudos existentes, frequentemente, diferem nas suas conclusões sobre a forma como o género e a agressividade estão relacionados. Os resultados tanto indicam diferenças marcantes como semelhanças substanciais.

Para compreender melhor a relação entre género e bullying há necessidade de conceituar essa relação num contexto cultural e de desenvolvimento. Assim como os caminhos do desenvolvimento da identidade sexual refletem diversos contextos culturais, a dinâmica do relacionamento entre pares envolvidos no bullying também pode variar em função dos grupos socioculturais (Felix & Green, 2010).

Por exemplo, o estudo efetuado por Gilligan (1982 cit. em Martins, 2009), com base na investigação sobre os dilemas morais de adolescentes e jovens adultos, levou a autora a propor a analogia da pirâmide e do círculo para explicar as relações sociais de homens e mulheres. Segundo Gilligan, o receio das mulheres seria ficarem na periferia do círculo (exclusão social) e o receio dos homens seria ficarem na base da pirâmide (numa situação de ausência de poder e sob domínio dos outros).

### 3.1.1 - A relação entre o bullying e o processo de socialização em função do género

Em muitos contextos culturais, o poder e o controlo estão ligados ao género e aos respetivos papéis sociais que lhe estão associados. A forma como as crianças são educadas para perceberem o poder, o tipo de poder que procuram e os métodos que se utilizam para o obter, podem estar relacionados com o desenvolvimento da masculinidade e da feminilidade (Gini & Pozzoli, 2006).



Para estes autores, as interações de bullying podem, em parte, servir para reforçar os papéis sócio-culturais sobre a forma como cada sexo se deve comportar. Estudos com jovens e adultos sugerem que os indivíduos que não apresentam um desempenho social típico ou em conformidade com o seu género, podem correr um risco acrescido de serem vítimas de bullying, especialmente os homens. Um comportamento atípico no que respeita ao género torna os indivíduos diferentes dos seus pares, o que aumenta a sua vulnerabilidade à vitimização (Young & Sweeting, 2004). Os alunos com este tipo de comportamento atípico também partilham menos interesses comuns com os pares do mesmo género e podem assim ter mais dificuldades para desenvolver amizades, que são um fator de proteção contra a vitimização.

Young e Sweeting sugerem que os rapazes tendem a experimentar regras de conformidade sexual mais rigorosas do que as raparigas. Estes autores descobriram que comparados aos rapazes com interesses desportivos e de ocupação de tempos livres típicos do seu género, os jovens com interesses atípicos tinham duas vezes mais probabilidades de serem vitimados. A "masculinidade" nos rapazes parece protegê-los contra a vitimização, mas nas raparigas aumenta o seu risco, sugerindo que os comportamentos atípicos em relação ao género também são um fator de risco para a vitimização nas raparigas (Young e Sweeting, 2004).

### 3.1.2 - As diferenças de acordo com o género na prevalência do bullying e nos tipos de agressão utilizados

Estas diferenças são amplamente dependentes da forma como o bullying é definido e do tipo de bullying avaliado. Durante muito tempo os pesquisadores relataram que os rapazes estavam mais envolvidos no bullying, tanto como vítimas e agressores, do que as raparigas. Com a nova compreensão do bullying à luz da agressão indireta ou relacional, veio o reconhecimento de que estudos anteriores sobre as diferenças de género na prevalência de bullying podem ter sido influenciados pelo tipo de comportamentos estudados e que a participação feminina no bullying é mais prevalente do que inicialmente se pensava.

Não obstante, atualmente continuam a ser apresentadas evidências de que os rapazes são frequentemente mais agressores e/ ou vítimas do que as raparigas

(Felix & Green, 2010). No estudo de Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, Scheidt (2001), com uma representativa amostra de 15.686 jovens norte-americanos, entre os graus 6 e 10, concluiu-se que os rapazes foram frequentemente mais agressivos dos que as raparigas durante o período estudado.

Martins (2009), num estudo em que participaram 572 adolescentes, com uma média de idade de 14,7, do 7º ano, do 9º ano e do 11º ano de escolaridade, verificou-se, de acordo com o previsto pelas hipóteses, que os rapazes eram mais agressivos que as raparigas e que esta tendência se manifestava em todas as dimensões da agressão: comportamental, cognitiva e afetiva. Isto é, os rapazes registaram, de forma estatisticamente significativa, mais condutas de vitimização e agressão física; mais atitudes favoráveis à violência; mais tendência para escolher estratégias de resolução de conflitos interpessoais violentas (quer em situação hipotética, quer real); foram mais nomeados pelos pares no atributo “ser agressivo” e exibiam mais representações sobre a violência como forma legítima e justificável de resolução de conflitos do que as raparigas. Neste estudo os rapazes também exibiram mais condutas de exclusão social do que as raparigas mas, neste caso específico, as diferenças não foram estatisticamente significativas (Martins, 2009).

Todavia, para Crick e Grotpeter (1995) estas diferenças nas taxas de prevalência podem não traduzir toda a realidade dos factos, já que rapazes e raparigas podem envolver-se e experimentar diferentes formas de bullying. Um estudo sobre os termos utilizados para descrever o bullying em catorze países (Smith et al., 2002), sugeriu que as crianças (especialmente as crianças mais novas) associam mais facilmente a palavra "bullying" à agressão física e verbal do que à exclusão social. Se for este o caso, as diferenças encontradas nas taxas de bullying e vitimização entre rapazes e raparigas podem ser de natureza metodológica e não substantiva.

Opinião algo distinta é apresentada por Martins (2009), ao referir que são nítidas as diferenças de género associadas a comportamentos como a conduta antissocial, a agressão, a delinquência e o “bullying”. Para esta autora, a primeira diferença é de natureza quantitativa, e vai no sentido de um muito maior número de indivíduos do sexo masculino apresentarem este tipo de problemas por comparação aos do sexo feminino, visível logo a partir dos anos pré-escolares e com uma muito

ligeira tendência a esbater-se com a idade. No entanto, concorda que a magnitude desta diferença depende do tipo de agressão considerado, verificando-se uma maior tendência para a agressão física por parte dos indivíduos do sexo masculino (na infância e na adolescência) e uma ligeiramente maior tendência para a agressão indireta ou relacional por parte do sexo feminino. Mas para Martins (2009), estas diferenças surgem independentemente da metodologia utilizada (quantitativa ou qualitativa) e da cultura ou etnia dos indivíduos.

Olweus (1999), por seu lado, sublinha que o “bullying” verbal é igualmente utilizado por rapazes e raparigas, mas que a agressão física é mais comum nos rapazes e que as raparigas recorrem mais a formas psicológicas de agressão, isto é, à agressão indireta. Num artigo mais recente (Olweus, 2010), o autor volta a abordar a questão do bullying em função do género do agressor. Olweus refere que desde o início do estudo do bullying o género masculino sempre se manifestou mais agressivo, embora alguns estudos publicados na década de noventa tenham sugerido que essa diferença entre géneros apenas se devia às formas de bullying utilizadas pelas raparigas serem menos evidentes.

Com base nos resultados de um estudo norueguês de grande escala (n=16.380), com alunos entre os 10 e os 16 anos (graus 4 - 10), Olweus demonstra de forma muito convincente que o género masculino é de facto o género mais agressivo. Como exemplo, é referido que do total de 1.123 jovens agredidos/*bullied*, 932 ou 83% foram-no por um ou mais rapazes, enquanto apenas 191 ou 17% o foram por uma ou mais raparigas. Foi igualmente comprovado que os rapazes utilizam as formas indiretas/relacionais do bullying, tanto ou mais do que as suas colegas do sexo oposto (Olweus, 2010).

Em síntese, os rapazes parecem recorrer mais ao bullying do que as raparigas mas a interpretação das diferenças por género na prevalência dos comportamentos de bullying requer que os investigadores estejam cientes dos diferentes tipos de agressão que podem ser expressos por uns e outros, a fim de poderem descrever uma imagem precisa do bullying e da vitimização.

Em relação às diferenças entre sexos associadas às diferentes formas de agressão, os autores que as realçaram, também enfatizaram que havia exceções e que se tratava apenas de uma predominância e não de um recurso exclusivo à

utilização da agressão indireta por parte do sexo feminino e à agressão direta por parte do sexo masculino. Relativamente à agressão verbal, a associação ao sexo é menos evidente, sendo esta uma das formas mais utilizadas de agressão pelos dois sexos. Aliás, se a explicação para o fenómeno da diferença de sexos radicar no processo de socialização na infância e em aspetos culturais associados ao género, é provável que as diferenças de género tendam a esbater-se com o tempo. Pode acontecer que as diferenças se passem a manifestar mais como uma função do desenvolvimento do que do género. Isto é, os mais novos exibindo mais agressão física e os mais velhos exibindo mais agressão indireta (Martins, 2009).

### 3.1.3 - A diferença do bullying entre indivíduos do mesmo género e entre indivíduos de géneros opostos

Da análise feita à literatura depreende-se que o bullying nos rapazes é sobretudo uma experiência que ocorre dentro do mesmo género. Na sua maioria estes agredem e são vítimas de colegas do mesmo sexo (Björkquist e Österman, 1999; Rigby, 2007).

Nas raparigas a situação é distinta porque estas tanto se queixam de agressões/bullying de outras raparigas como de colegas do género oposto, frequentemente até constituem os seus principais agressores (Eslea & Smith, 2000). Quando as raparigas agredem/*bully*, geralmente fazem-no em relação a outras raparigas (Björkquist e Österman, 1999; Rigby, 2007). Finalmente, as queixas dos rapazes em relação às raparigas agressoras parecem ser significativamente menores e mais raras. Porém, a situação inversa é mais usual, conforme descrito.

É interessante verificar que os antecedentes da vitimização entre pares do mesmo género e entre pares de géneros opostos podem diferir. McMaster, Connolly, Pepler e Craig (2002), observaram que existem diferentes determinantes motivacionais, comportamentais e contextuais no assédio entre pares do mesmo género e entre pares de géneros opostos. Estes autores descobriram que o assédio entre pares de géneros opostos era parcialmente motivado pelo interesse sexual, ao passo que o assédio entre pares do mesmo género, frequentemente, tomava a forma de agressão verbal (por exemplo, os rapazes chamam "gays" a outros rapazes na tentativa de ofendê-los). O assédio entre géneros diferentes também

aumentou com a idade, enquanto que o assédio sexual entre indivíduos do mesmo género não. Finalmente, os rapazes perpetraram e experienciaram mais assédio entre pares do mesmo género do que assédio entre pares de géneros opostos. Para as raparigas aconteceu exatamente o contrário.

#### 3.1.4 - O impacto do bullying nos rapazes e nas raparigas

Tendo o género como referência central, quer dos agressores quer das vítimas, neste ponto analisamos, primeiramente, os efeitos do comportamento agressivo na perspetiva das crianças que agredem e depois pela ótica das que são vitimadas.

Nas suas investigações, Crick (2000) utilizou um instrumento de nomeação de pares (em que as crianças, em idade escolar, dispunham da lista dos colegas de turma) que permitia obter resultados relativos aos dois tipos de agressão, relacional e física; à conduta pró-social; e permitia, ainda, obter índices de preferências e rejeições sociométricas. Estes dois últimos índices visavam obter dados sobre o ajustamento psicossocial das crianças agressivas por comparação às não agressivas e às pró-sociais.

A autora utilizou também registos dos professores (com base no questionário de Achenbach para professores) para avaliar os problemas de internalização (isto é, solidão, níveis elevados de tensão psicológica, autopercepções negativas, ansiedade, queixas somáticas) e de externalização (ou seja, culpar os outros pelo próprio fracasso, defender visões pouco realistas de si próprio, problemas de autocontrolo e negar o desconforto psicológico ou o desajustamento psicossocial) das crianças, salientando que o padrão externalizante é o estereótipo da masculinidade e o padrão internalizante é o estereótipo da feminilidade.

As crianças que exibiam agressão direta eram as que apresentavam mais problemas de desajustamento emocional de tipo externalizante, por comparação aos pares não agressivos. A autora verificou ainda algo de novo relativamente à investigação anterior sobre este tema, isto é, constatou que as crianças que exibiam os dois tipos de agressão, ou apenas o tipo relacional, eram as que apresentavam problemas mais severos de ajustamento psicossocial, isto é, eram rejeitados por parte dos pares (ou controversos, que são aqueles que recebem rejeições e

algumas preferências) e apresentavam problemas de desajuste emocional, quer do tipo internalizante, quer de tipo externalizante, por comparação aos pares não agressivos, segundo registos feitos pelos professores.

Verificou também que as crianças que apresentam um padrão de agressão não normativo para o seu género (isto é, rapazes que exibem agressão relacional e raparigas que exibem agressão direta) são as que apresentam também os níveis mais elevados de desajuste psicossocial e emocional. As crianças que transgridem as “normas” do género e não agredem em conformidade com as formas consideradas mais “aceitáveis” pelos seus colegas sujeitam-se a uma maior rejeição, intolerância e negatividade pelo grupo de pares do seu género. Este tratamento negativo dos colegas vai exacerbar as existentes dificuldades de ajustamento da criança agressiva.

As conclusões deste estudo indicam que quer o tipo de agressão, quer o género, influenciam significativamente o grau de severidade das dificuldades de desajustamento psicossocial e emocional apresentado pelas crianças agressivas. Em contraste, estes resultados indicam igualmente que o tipo de dificuldades de ajustamento que as crianças exibem (i.e. internalizado, externalizado, ou ambos) está associado com o tipo de agressão e não com o género.

Felix e McMahon (2006), por sua vez, avaliaram a diferença entre ser vitimado por um rapaz e ser vítima de uma rapariga, no ajustamento psicossocial de ambos os sexos. Ser vitimado por uma rapariga não foi significativamente relacionado com problemas de internalização ou externalização. No entanto, ser vitimado por um rapaz estava relacionado com esses resultados ou efeitos. Para as raparigas, enfrentar o assédio sexual e a vitimização verbal direta por parte de um rapaz foi significativamente relacionado com problemas internalizados de comportamento, mas não com comportamentos externalizados. Para os rapazes, ser assediado sexualmente por um colega do sexo masculino foi relacionado tanto com problemas de internalização como de externalização de comportamento. Para os homens, parece que ser assediado sexualmente por outro homem é particularmente preocupante.

Em geral, parece que ser vítima de um rapaz tem a relação negativa mais forte com o bem-estar de rapazes e raparigas, contudo ambos os sexos reportam

que as formas dissimuladas de bullying, em princípio mais utilizadas pelas raparigas, são as mais dolorosas (Rigby, 2007).

3.1.5 - A influência do género na resolução do bullying e no sucesso dos programas de intervenção

O género dos espectadores, do agressor/*bully* e da vítima podem todos influenciar a forma como um incidente de bullying é resolvido.

Num esforço de intervenção também há necessidade de considerar a forma como o género dos intervenientes influencia outros fatores, incluindo a probabilidade de relatar episódios de bullying, as estratégias para envolver os colegas nas intervenções e as abordagens para a resolução do problema. Por exemplo, Cowie (2000) avaliou uma intervenção de apoio entre pares em escolas primárias e secundárias. A intervenção envolveu o treino dos jovens para ajudar e apoiar os seus colegas, participar na resolução de conflitos e no aconselhamento de pares.

Nas entrevistas aos estudantes, Cowie descobriu que havia um desequilíbrio acentuado entre sexos, com mais raparigas a aderir à formação de apoio entre pares e a procurar estes colegas mediadores. Em todas as etapas da intervenção, os estudantes do sexo feminino eram muito mais propensos a utilizar estes serviços do que seus colegas do sexo masculino. Além disso, os alunos relataram que preferiam procurar ajuda de colegas do mesmo sexo e os jovens mediadores preferiam dar apoio aos pares do mesmo género.

Rigby (2007), confirma genericamente estes dados, ao referir que é mais provável contar com o apoio de um grupo de raparigas para impedir ou findar um episódio de bullying do que com um grupo de rapazes. Isto porque na sua opinião geralmente as raparigas possuem uma atitude mais positiva e de apoio às vítimas de bullying escolar. Esta situação ocorre porque os indivíduos do sexo feminino, por natureza, nutrem mais empatia pelo próximo ou porque as raparigas conseguem mais facilmente identificar-se com as vítimas de ataques injustificados, numa sociedade em que as mulheres têm muitas mais probabilidades de sofrer de violência doméstica do que os homens.

Num estudo observacional sobre as intervenções dos pares nos incidentes de bullying, Hawkins, Pepler e Graig (2001) registaram resultados algo distintos dos

anteriores mas que especificam os tipos de intervenção mais utilizados por cada género. Nesta pesquisa, embora os rapazes e as raparigas geralmente tivessem a mesma probabilidade de intervir numa situação de bullying, os rapazes intervêm com mais frequência quando o agressor e a vítima são do sexo masculino, e as raparigas intervêm mais quando o agressor e vítima são do sexo feminino. As jovens que intervieram eram mais propensas a utilizar a asserção verbal, em comparação com os rapazes que mais frequentemente recorreram à intervenção física ou a uma combinação entre a intervenção física e verbal.

Esta descoberta pode refletir uma maior habilidade ou à-vontade, entre as raparigas, na utilização de estratégias verbais em comparação com as interposições de carácter mais físico. No entanto, tanto os rapazes como as raparigas foram igualmente eficazes nas suas intervenções para travar o incidente de bullying.

Para Hawkins et al. (2001), a constatação sobre as diferenças relacionadas com o género, nas estratégias de intervenção do bullying, podem ser úteis para determinar as intervenções mais eficazes tanto para rapazes como para raparigas.

Por fim, há que ter em consideração que historicamente, a maior atenção prestada às formas tradicionalmente masculinas de vitimização podem ter contribuído para que os programas de prevenção do bullying se centrassem mais nas formas abertas de agressão, o que, conseqüentemente, os terá tornado mais eficazes para os indivíduos do sexo masculino do que para os indivíduos do sexo feminino (Félix & Green, 2010).



### 3.2 – O bullying nas diferentes idades

#### 3.2.1 – Incidência do bullying com a idade

A natureza do bullying muda de acordo com a maturação das crianças. O bullying pode começar na primeira infância e persistir durante todo o percurso escolar mas acentua-se durante os anos de transição de ciclo ou de escola (Pepler et al., 2008).

A prevalência do bullying diminui com a idade e a exposição a este fenómeno é, geralmente, maior entre crianças mais jovens. Entre estas, são as mais fracas e as mais novas que estão mais expostas (Due & Holstein 2008).

A mesma opinião é partilhada por Smith (2010), ao referir que a incidência da vitimização, reportada por questionário individual, decresce com a idade (apesar de algumas subidas temporárias quando os alunos mudam de ciclo). O Autor acrescenta que o mesmo não se passa com a agressão por bullying que tende a manter maior estabilidade com a idade.

#### 3.2.2 – As formas de bullying e a idade

O desenvolvimento da criança está associado a diferentes tipos de *bullying*. As crianças mais novas recorrem mais a formas de agressão diretas; o seu desenvolvimento global e a aquisição de determinadas competências cognitivas e sociais parecem estar associadas ao recurso de outras formas de agressão (Pereira, 2006).

Similarmente para Smith e Monks (2008), o comportamento agressivo demonstrado por crianças mais jovens diferencia-se daquele apresentado por crianças mais velhas ou adolescentes. As crianças mais novas podem ser agressivas física, verbal e relacionalmente, no entanto, utilizam mais o confronto direto, em vez dos métodos indiretos (como espalhar rumores). A agressão indireta e o bullying são característicos de crianças mais velhas e adolescentes.

Para estes autores, o tipo de agressão perpetrado pelos mais jovens em relação aos seus pares distingue-se, identicamente, do bullying observado em alunos mais velhos, em termos da repetição desses mesmos ataques.

Uma das características chave do bullying, como sabemos, é a repetição da agressão do agressor em relação à mesma vítima. Apesar do comportamento agressivo mostrar alguma estabilidade ao longo do tempo, com a criança mantendo a agressividade em relação aos seus pares, não é verdade que esta criança agrida repetidamente o (s) mesmo (s) indivíduo (s). Crianças mais jovens tendem a vitimar diferentes colegas, em diferentes ocasiões. Este facto significa que a vitimação é uma experiência relativamente comum durante a infância, mas tende a ser um caso isolado para muitas crianças. Como estes comportamentos não vão de encontro aos critérios estipulados para o bullying, os investigadores tendem a denomina-los de *peer victimization* em vez de bullying. No entanto pensa-se que tais comportamentos podem ser os precursores do bullying.

Smith e Monks (2008), sugerem que a generalização, de certa forma indiscriminada, da vitimação por um alargado número de pares, pode refletir a tentativa do agressor em identificar as vítimas mais suscetíveis, aquelas que se vão retrair e talvez chorar. Há também a possibilidade das crianças agressivas mais jovens terem uma dificuldade acrescida em identificar o comportamento retraído dos colegas o que pode resultar numa menor discriminação nas suas agressões. Além disso, foi proposto que esta fraca estabilidade no papel de vítima pode refletir uma hierarquização social menos fixa entre as crianças mais jovens relativamente a indivíduos que se encontram na segunda infância ou na adolescência. Isto quer dizer que as crianças que são vitimadas na primeira infância podem ter mais facilidade em se libertar desta situação desvantajosa.

As crianças mais jovens têm, como referimos anteriormente, um conceito mais alargado do que é bullying, o que pode refletir o estado mais básico do desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e logo uma maior dificuldade em realizar subtis distinções comportamentais, em termos de repetição e desequilíbrio de poder.

### 3.2.3 – O sucesso das intervenções antibullying nas diferentes idades

Parece que quando comparamos diretamente as taxas de sucesso das intervenções antibullying que se realizam nas escolas primárias e nas escolas dos 2º e 3º ciclos, são menores os resultados positivos alcançados pelas segundas. As

principais causas sugeridas por Smith (2010) para este desfecho são as alterações desenvolvimentais, já que os alunos entretanto atingiram a puberdade, e as alterações organizacionais, relacionadas com a maior dimensão e complexidade organizativa das escolas de 2º e 3º ciclos (comparadas com as escolas primárias).

Centrando-nos nos aspetos relacionados com o desenvolvimento dos jovens, temos que devido à influência hormonal (direta ou indireta), às alterações no desenvolvimento neural ou a fatores de âmbito mais sociocultural, tais como as expectativas e estereótipos da adolescência, este período é amplamente reconhecido como uma fase de turbulência, de incremento da pressão pelos pares, e de tensões no relacionamento com os adultos, especialmente com aqueles que ocupam posições de autoridade (pais e professores).

Todas estas mudanças típicas da adolescência e que alteram profundamente a forma como os jovens se relacionam entre si, podem-nos ajudar a compreender porque é que alguns adolescentes são tão resistentes às intervenções antibullying, sobretudo a partir dos 11, 12 anos, período em que se inicia a puberdade para a maioria dos adolescentes ocidentais.

Para Smith (2010), existem vários aspetos particularmente relevantes para compreender esta relação com o bullying, dos quais destacamos dois:

a) Alterações no relacionamento do aluno com os seus pares

As alterações características da adolescência incluem um acréscimo de ansiedade em relação às amizades e maior conformidade a pressão do grupo, especialmente em situações antissociais. Esta preocupação acrescida com o relacionamento entre pares e com respetivo status nas relações com o mesmo género e com o género oposto, pode conduzir o adolescente, tanto ao bullying (na tentativa de obter mais estatuto social) como a desenvolver atitudes negativas em relação às vítimas (como forma de proteger o seu estatuto);

b) Maior estabilidade nas tendências de vitimização e agressão/bullying e agressor com a idade

Mesmo com o número total de vítimas a baixar com a idade, a estabilidade nos papéis do bullying tende a aumentar nos casos que persistem. As vítimas deste problema, nas escolas de 2º e 3º ciclos são menos propensas a procurar ajuda, relativamente aos colegas da primária e os agressores/*bullies* mais velhos, ao serem

rotulados de agressivos, sentem aumentar o seu estatuto face a determinados grupos de pares, o que torna mais difícil a almejada mudança comportamental e a desejada eficácia das intervenções antibullying.

### 3.3 – A evolução na investigação do bullying

A investigação sobre o bullying nas escolas desenvolveu-se desde os anos 70. Historicamente a investigação sobre os comportamentos bullying limitava-se à agressão explícita, englobando apenas comportamentos que infligiam dano através da agressão física e verbal (Janssen et al., 2004). O foco principal destes estudos era a extensão e as características da vitimização e da agressão em contexto escolar (Pereira et al., 2004).

O interesse no estudo do bullying aumentou exponencialmente nos últimos 20 anos. A pesquisa seminal foi conduzida na Suécia, onde Olweus (1978 cit. em Sveinsson & Morris, 2007) iniciou uma série de estudos longitudinais sobre rapazes, entre os 12 e os 14 anos, nas escolas suecas. A pesquisa gerou interesse nos outros países escandinavos e quando uma série de suicídios juvenis na Noruega, no início dos anos oitenta, foi relacionada a experiências de bullying, o governo Norueguês pediu a Olweus para conduzir um estudo de âmbito nacional sobre o bullying nas escolas norueguesas. Estes primeiros estudos, assim como a conferência europeia sobre bullying em Stavanger, Noruega, em 1987, estimularam a discussão e a investigação em outros países no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, incluindo o Reino Unido, Austrália, Canadá, Itália, Irlanda e Estados Unidos.

Como vimos neste capítulo, nos primeiros tempos da investigação do bullying a esmagadora ênfase era dada ao bullying físico e aos rapazes.

De forma semelhante tendia-se a ver o bullying como algo que ocorria entre crianças mais velhas, especialmente entre adolescentes conduzidos inexoravelmente pelo enorme afluxo de testosterona. Para a surpresa de muitos também se descobriu que o bullying era comum nos jardins de infância, se não antes (Rigby, 2002).

Até finais dos anos noventa a pesquisa sobre o bullying centrava-se nas crianças e adolescentes com idade superior a 8 anos, provavelmente decorrente do

uso generalizado de autoquestionários como o questionário de Olweus, que se baseavam na opinião do aluno. Mais recentemente a investigação tem examinado estes comportamentos desde que as crianças entram para a escola ou mesmo para o pré-escolar, a partir da idade de 4 anos (Smith & Monks, 2008).

Ao longo dos últimos 20 anos foram encontrados certas características e traços comportamentais associados tanto aos agressores como às vítimas de bullying, porém, os estudos iniciais que objetivavam esclarecer as características destas crianças não estudavam como um grupo distinto, as crianças que agrediam/*bully* mas que também eram agredidas (*bully-victims*). Apenas na última década é que a informação sobre estas crianças se tornou disponível e parecem constituir o grupo mais problemático de todos os envolvidos (Kumpulainen, 2008).

Mas, as explicações iniciais provavelmente davam demasiada ênfase à personalidade aberrante das crianças que repetidamente se envolviam em bullying. Estas eram vistas, basicamente, como agressivas, ávidas de poder, pouco empáticas, com a capacidade de explorar cruelmente a sua ascendência sobre os outros (Rigby, 2007). Para o autor, nos últimos 10 anos, aproximadamente, houve um distanciamento em relação a esse tipo de explicação sobre o comportamento bullying, em prol de uma visão mais holística do problema. O ambiente social no qual as crianças formam as relações entre si tem sido identificado como mais importante.

Segundo Pereira (2008), o estudo da agressividade/bullying entre os alunos no espaço escolar tem-se centrado em quatro áreas fundamentais: a compreensão do fenómeno; o diagnóstico da realidade; e programas de intervenção e avaliação. A pesquisa sobre o bullying é um novo campo de estudo mas onde se têm feito importantes progressos nos últimos anos (Sveinsson & Morris, 2007). A sua gravidade e implicações deste fenómeno levaram já à realização de estudos por todo o mundo.

Em síntese, neste capítulo analisámos as diferenças no comportamento bullying em relação ao género e à idade dos alunos, assim como, a evolução da investigação nesta área que muito se tem pautado, justamente, pelas variações no estudo destas duas variáveis, género e idade.

No que respeita ao género, as manifestações de bullying parecem refletir o mesmo processo de socialização que condiciona os caminhos do desenvolvimento da identidade sexual. Considerar a relação entre género e bullying num contexto cultural e de desenvolvimento, ajuda-nos a compreender a distinta participação de rapazes e raparigas neste problema e as respetivas formas de agressão/vitimização a que usualmente estão associados;

Vimos que os episódios de bullying para os rapazes, geralmente, são uma experiência que ocorre dentro do mesmo género mas em relação às raparigas existe uma maior interação com o sexo oposto, especialmente no que concerne às queixas de agressão com origem nos rapazes ou na associação entre rapazes e raparigas;

Os efeitos do envolvimento neste problema acabam, analogamente, por se distinguir consoante o género das vítimas e dos próprios agressores;

A predisposição dos jovens para participar ou colaborar em iniciativas de combate ao bullying parece desequilibrar-se positivamente para as raparigas, com mais alunas a aderir e a recorrer às diferentes ações de intervenção implementadas;

No que respeita ao bullying e às diferenças etárias, verifica-se que a incidência do fenómeno, normalmente, diminui com o crescimento dos jovens, embora entre os alunos mais velhos os casos de vitimização tendam a ser mais persistentes e severos. Tanto as formas de bullying como o direcionamento das agressões também se diversificam com a idade. Os alunos mais novos tendem a manifestar agressões mais diretas e indiscriminadas (em relação aos seus alvos), enquanto os colegas mais velhos recorrerem frequentemente a agressões indiretas ou relacionais e sobretudo mais fixadas numa (s) vítima (s) em particular.

Finalmente, constatamos que o próprio sucesso das intervenções *antibullying*, depende da idade ou nível de escolaridade dos alunos aos quais se destinam essas iniciativas. A fase mais adiantada de desenvolvimento (adolescência), em que se encontram os jovens que frequentam as escolas de 2º e 3º ciclo (em comparação com os colegas da primária), parece contribuir para uma maior “resistência” destes alunos a eventuais projetos de intervenção e combate ao bullying.

## **CAPÍTULO IV – A ETIOLOGIA DO BULLYING NO ÂMBITO DOS COMPORTAMENTOS ANTISOCIAIS**

### 4.1 – Introdução

Ainda pouco é conhecido sobre os fatores que predisõem uma criança em relação ao bullying frequente ou à vitimização (Bauer et al., 2006). Perceber porque é que as crianças usam o seu tempo livre para causar mal ao seu par, em vez de o utilizar em atividades lúdicas é ainda difícil de explicar. Esta forma negativa de relações interpessoais tem vindo a preocupar investigadores, professores e pais, tendo cativado inclusivamente o interesse dos média (Pereira, 2008). Encontrar explicações para o bullying escolar é tanto uma tarefa teórica como prática. Se identificarmos os fatores responsáveis pela sua prevalência na escola ou na comunidade estaremos mais próximos de o antecipar e prevenir (Rigby, 2007)

Apesar de décadas de investigação ainda existem lacunas na nossa compreensão do bullying. Em particular, ainda há pouco conhecimento sobre os fatores ambientais que predisõem as crianças a se tornarem agressores/*bullies* (Zimmerman, Glew, Christakis & Katon, 2005).

Na ausência de uma maior estrutura de supervisão adulta estarão as crianças a criar uma sociedade baseada no poder social? Será o retorno de *O Senhor das Moscas* de William Golding? - O livro retrata a regressão à selvajaria de um grupo de crianças inglesas de um colégio interno, presas numa ilha deserta sem a supervisão de adultos, após a queda do avião que as transportava para longe da 2ª guerra mundial. Um dos principais temas do livro é a natureza do Mal – será a prevalência do bullying uma indicação do quanto os jovens se sentem desconectados com a subcultura de sucesso académico, desportivo e artístico que se vive nas escolas e com a cultura de estrelato que a alicerça? (Zins et al., 2007). Desta forma, o uso da agressão pode estar associado a dois problemas básicos: a necessidade de poder e estatuto e a falta de regulação emocional e comportamental (Pepler et al. 2008).

Na opinião de Lines (2008), podemos-nos predispor a olhar para as causas do bullying que derivam das experiências vividas na infância, dos vínculos afetivos realizados, da interiorização de sistemas de crenças inadequados ou das condições sociais. Contudo, o que é comum a várias perspetivas teóricas pelas quais se pode

analisar o bullying, como o behaviorismo, o cognitivismo, a aprendizagem social (modelação), a teoria do desenvolvimento ou a teoria sistêmica, é que todo o comportamento, seja ele individual ou relacional, consciente ou inconsciente, envolve uma recompensa ou benefício social ou psicológico.

O mesmo autor afirma que definir os fatores que causam o bullying pode ser uma tarefa complexa e incerta, seja qual for a definição deste comportamento que utilizemos. Embora não haja forma de apurar com rigor um quadro completo e definitivo de influências, pode-se referir que o bullying pode ser potenciado pelos seguintes aspetos: ambiente familiar desprovido de afeto (vínculo emocional inseguro); exposição a modelos agressivos; interiorização de conceitos morais inadequados (e.g. a lei do mais forte, a violência resolve, etc.); autoestima reduzida que origina reações excessivas e desproporcionadas; autismo ou distúrbio ao nível da comunicação ou do comportamento; fracas competências sociais; necessidade de exercer sobre os subordinados mais fracos o mesmo tipo de controlo e bullying que se sofreu por parte de colegas ou adultos; consumo de drogas; relações antagónicas que estimulam a violência; a complexa combinação de todos ou alguns dos aspetos anteriores (Lines, 2008)

De acordo com Rigby (2007), nenhuma teoria abrangente sobre o bullying se antevê num futuro próximo. Todavia, a investigação recente aprofundou o conhecimento existente sobre alguns fatores que contribuem para este comportamento: estamos agora mais informados sobre possíveis fatores genéticos; existe maior consciência dos efeitos da família disfuncional, dos estilos negativos de parentalidade e especialmente sobre a importância de um vínculo precoce entre a criança e o seu principal prestador de cuidados. No entanto, devemos ser cautelosos e não acreditar que o bullying, simplesmente, é “importado” para a escola. Novos resultados têm revelado a importância do *etos* escolar e da promoção de um clima mais positivo na sala de aula (através de uma gestão da aula mais eficaz). Finalmente, começamos a observar que apesar das personalidades individuais das crianças desempenharem um papel relevante na origem do bullying, a dinâmica do grupo não pode ser negligenciada como fator motivacional e direcional, de boa parte do comportamento bullying que observamos nas escolas.



Podemos então sintetizar que o bullying é um fenómeno complexo, moderado não apenas pelas características pessoais e traços comportamentais do indivíduo, mas também pela educação familiar, assim como, por fatores circunstanciais como o clima e a organização escolar. O fenómeno é igualmente influenciado por processos grupais que se manifestam entre os indivíduos presentes na altura do acontecimento (Kumpulainen, 2008).

Num estudo longitudinal sobre o desenvolvimento do bullying, foram seguidos 871 alunos durante 7 anos, desde que estes tinham 10/12 anos de idade até ao final do ensino secundário, com 16/17 anos (Pepler et al., 2008). Foram estudadas várias características individuais, incluindo o descomprometimento e desapego moral, a propensão para agressão física e para a agressão relacional, como potenciais fatores de risco associados à perpetração de bullying. Numa perspetiva sistémica, houve interesse em analisar a qualidade das relações dos estudantes com os seus pais e com os seus pares.

Com base no relato que os alunos fizeram sobre a agressão aos seus pares durante 7 anos, foi possível definir 4 grupos de crianças que ao longo deste período manifestaram diferentes níveis de envolvimento com o bullying. O grupo com baixo nível de bullying (42% da amostra) era o que tinha menor probabilidade de apresentar desapego moral e propensão para a agressão física e relacional. Este grupo também apresentou os melhores relacionamentos, tanto com os pais como com os colegas. Com os pais havia mais confiança e menos conflitos e estes acompanhavam regularmente a vida dos seus filhos. Com os colegas havia menos conflitos, menor suscetibilidade à pressão do grupo e menor registo de agressões perpetradas pelos próprios. Estes jovens desenvolveram competências essenciais de relacionamento que lhes permitiu desenvolver relações positivas com a família e os colegas e aprenderam a não utilizar o seu poder, perante os seus pares, de forma agressiva.

Na outra extremidade do espectro temos o grupo com um nível alto de bullying (10% da amostra). Em oposição ao grupo anterior, estas crianças apresentam níveis significativamente superiores de alienação moral e de propensão para a agressão física e relacional. Os relacionamentos na vida destas crianças também constituem um fator de risco. Existe menor confiança e mais conflitos em

relação aos pais, que por sua vez supervisionam menos as vidas dos filhos. Com os colegas há mais conflitos, mais suscetibilidade às pressões negativas do grupo e maior registo de agressões perpetradas pelos próprios.

O grupo com um nível moderado mas consistente de bullying (35%) distingue-se do grupo com maior nível de bullying, no seu relacionamento familiar mais satisfatório. Por outro lado, no relacionamento com os pares, apresenta mais conflitos e agressões do que o grupo com um nível baixo de bullying.

Finalmente, o grupo desistente (13%) era constituído por alunos que no início do estudo apresentavam quase o mesmo nível de bullying que o grupo com maior incidência deste comportamento, mas cujos níveis caíram até quase à sua inexistência, até ao final do ensino secundário. A análise deste grupo é importante porque poderá dar um vislumbre sobre o que é importante dotar o jovem, à medida que ele se desenvolve, no sentido deste seguir em frente e não mais utilizar o seu poder agressivamente. Para estes alunos o cenário transformou-se substancialmente durante o secundário, quando ocorreram evidentes progressos em todos os domínios – o grupo desistente já não diferia do grupo padrão (o grupo com baixo nível de bullying), em nenhum fator de risco individual, nem na qualidade da sua relação com os pais - os jovens “desistentes” passaram a registar menos conflitos com os colegas e deixaram de se associar a outros agressores. O único fator de risco que se manteve foi a sua suscetibilidade à pressão do grupo.

Este estudo longitudinal revelou importantes variações no desenvolvimento do bullying, associadas aos fatores de risco analisados, no entanto, não emergiu um perfil padronizado em relação à criança agressora (*bully*).

Existem implicações práticas que decorrem da explicação que se adote para compreender o comportamento bullying. Se localizarmos o problema no indivíduo somos obrigados a refletir sobre o que é possível fazer para mudar o indivíduo, seja por meios punitivos, restaurativos ou terapêuticos. Se o problema é localizado no ambiente social somos impelidos a refletir sobre a forma de modificá-lo. Na opinião de Rigby (2007) estas duas abordagens representam uma falsa dicotomia, cada uma por si constituem abordagens limitadas e uma recusa a ver o problema na sua globalidade. Para este autor é proveitoso percorrer toda a variedade de explicações existentes, propostas por investigadores, académicos e escritores.

Pode concluir-se que para avaliar e intervir com crianças agressoras, há que ter em consideração toda uma gama de qualidades e defeitos individuais, assim como os contextos relacionais em que a criança se desenvolve (Pepler et al., 2008). Uma melhor compreensão dos fatores que contribuem para o aumento dos comportamentos de bullying poderá orientar o desenvolvimento de futuras políticas e intervenções *antibullying* (Janssen et al., 2004).

#### 4.2 – Influência de fatores hereditários/genéticos nas manifestações de bullying

Existe uma variedade de fatores que têm o potencial de transformar uma criança num agressor/*bully*. Rigby (2007), no seu modelo explicativo do bullying, que analisaremos mais adiante, sugere que a herança genética da criança é uma das principais fontes de influência nesta matéria. As crianças normalmente diferem muito à nascença no que diz respeito à sua constituição física. Algumas são maiores e mais fortes do que outras, o que as coloca em vantagem ou em desvantagem, aquando de um confronto físico.

Em relação às diferenças psicológicas, o autor afirma não existirem tantas certezas mas que é possível constatar que desde cedo, algumas crianças manifestam um temperamento mais agressivo e impulsivo do que outras e que estas características normalmente se mantêm ao longo da vida. A agressividade é uma característica muito estável durante todo o tempo de vida do indivíduo. Em relação a outros traços de personalidade, como por exemplo a introversão, existe muito menos consenso.

Olweus (1993), partilha da opinião de que os fatores hereditários podem contribuir para o desenvolvimento de um padrão de reação agressivo ou ansioso, por exemplo, através do temperamento da criança mas que provavelmente tais fatores desempenharam um papel secundário ou indireto. Uma criança com um temperamento ativo e impetuoso tem mais probabilidades de se tornar num jovem agressivo do que uma criança com uma natureza mais calma e comum, embora na sua conceção este fator não seja tão significativo como o cuidado parental e a respetiva disponibilidade emocional.

Para Rigby (2007), existe atualmente a tendência para reconhecer que estamos predispostos a sentirmo-nos e a comportarmo-nos de determinadas formas e que algumas dessas formas podem ter implicações sobre a probabilidade de nos tornarmos vítimas ou agressores/*bullies*.

Os comportamentos que podem ser considerados relevantes na predisposição para agredir os outros, incluem ter um temperamento agressivo, ser impulsivo e possuir pouca empatia pelos outros. Estas qualidades não determinam o comportamento bullying, mas tornam a sua ocorrência mais provável. Correspondentemente, o facto de ser introvertido e geralmente assustado e receoso pode aumentar as possibilidades de um indivíduo ser vítima de bullying.

A este propósito, Lines (2008), lembra que uma condição que tem atraído muitas atenções na última década é o denominado síndrome de Asperger, distúrbio neurobiológico que algumas crianças apresentam desde a nascença. De um modo geral e dependendo do grau de gravidade, afeta a capacidade da criança de compreender e lidar com informações sociais comuns, o que resulta em dificuldades de relacionamento com os outros. Não surpreendentemente, as crianças diagnosticadas com síndrome de Asperger têm mais probabilidades de se envolverem em situações de bullying na escola (Lines, 2008).

Contudo deve ser sublinhado que a predisposição genética não condena uma criança a uma vida de constante envolvimento no bullying, seja como agressora ou vítima. A forma como uma criança é afetada depende da natureza do envolvimento social no qual está inserida e das medidas levadas a cabo tanto por pais como professores, no sentido de ultrapassar as dificuldades que esta possa ter (Rigby, 2007).

Em suma, os genes não atuam independentemente do meio ambiente mas reagem a este de uma forma muito flexível. Ativam-se e desativam-se conforme a sua solicitação, muitas vezes dentro de minutos ou horas (Lines, 2008).

#### 4.3 – Teoria do desenvolvimento na explicação do bullying

Tradicionalmente o bullying foi visto como uma atividade masculina, com teorias que o ligavam às alterações químicas e hormonais da adolescência e à libertação da testosterona em particular. No entanto, atualmente, há cada vez mais

evidências de que as raparigas também se envolvem amplamente no bullying (Craig & Harel, 2004; Swearer & Cary, 2007).

Teorizar sobre a forma como as crianças mudam física, cognitiva e emocionalmente com a idade pode-nos ajudar a compreender melhor o problema do bullying. A consciência de que ao longo do tempo as crianças normalmente adquirem maior estabilidade emocional e podem pensar mais realisticamente na forma de lidar com aqueles que as ameaçam, pode-nos levar a prever que estas, à medida que vão crescendo, reportarão cada vez menos vitimizações. Porém, também podemos esperar que com o aumento das capacidades cognitivas elas aprendam a agredir de formas mais elaboradas e subtis (Rigby, 2007). Novas formas de agressão realizadas a partir de posições dominantes surgem de facto, desde o início da adolescência. Com o desenvolvimento de novas competências cognitivas e sociais, as crianças tomam-se cientes das vulnerabilidades dos outros e do seu poder em relação a estes. Com o crescimento, o comportamento bullying diversifica-se em formas mais sofisticadas de agressão verbal, social, virtual (internet) e orientada em função do género e da raça da vítima (Pepler et al., 2008).

O início da adolescência é um período crucial do desenvolvimento devido às inúmeras mudanças biológicas, cognitivas e sociais que ocorrem neste período. É durante os primeiros tempos da adolescência que um sentimento extremamente frágil de si próprio se revela. O adolescente, nesta etapa do seu desenvolvimento, consegue reconhecer determinadas contradições nos seus autoconceitos e na forma como conceptualiza os outros, mas ainda não é capaz de as explicar ou até mesmo de reconciliar essas contradições. As experiências que ocorrerem durante este período de desenvolvimento social, eventualmente, moldarão a formação da identidade que ocorre entre o final da adolescência e o início da vida adulta (Paul & Cillessen, 2007).

Para estes autores, os adolescentes e pré-adolescentes são muito autoconscientes, uma vez que a puberdade e a atividade hormonal que lhe está associada, desenvolve-lhes uma noção de si próprios que é muito ténue e insegura, uma consciência interna que os torna obcecados pela sua aparência pessoal e a temer situações que envolvam humilhação ou ridicularização. Deste modo, os jovens tentam evitar a todo o custo serem ridicularizados ou desprestigiados em público,

circunstâncias que ameaçam profundamente o seu frágil ego e que os podem levar a reações exacerbadas e ao uso da agressão. Além disso, o desenvolvimento adolescente envolve um conjunto de transformações físicas e psicológicas, assim como novos desafios a nível emocional e relacional. Dá-se a transferência de lealdade e dependência dos adultos (pais, familiares e professores) para o grupo de pares, surge assim uma necessidade de identificação e de pertença em relação aos pares.

Muito do bullying que surge entre os jovens nessa faixa etária pode ter origem nas tensões resultantes de situações que envolvem a competição pelo poder, pelo estatuto social e pelos relacionamentos com o sexo oposto. O poder e o prestígio social são aspetos muito significantes durante o desenvolvimento adolescente e tanto o evitar expor-se perante os outros, como o não querer dar uma imagem de fraqueza perante o “poderoso” grupo de pares (comportamento mais observável nos rapazes), pode fundamentar muitos casos de bullying (Lines, 2008).

O início da adolescência é também um período em que os contactos e interações com o sexo oposto constituem um importante objetivo. Quebrar as bem estabelecidas regras de interação com o mesmo sexo, provenientes da infância, pode tornar-se arriscado. Por conseguinte, os jovens adolescentes podem tentar minimizar os riscos, utilizando abordagens ambíguas e por vezes próximas da brincadeira, como empurrar, apalpar, importunar ou provocar, comportamentos que podem ser interpretados como bullying. Estes podem mesmo anteceder comportamentos de assédio sexual (Pellegrini, 2001 cit. em Swearer & Cary, 2007).

Embora muitos estudos sobre o desenvolvimento apontem para uma capacidade cada vez maior das crianças para assumirem a perspetiva do próximo e conseqüentemente para compreenderem os seus sentimentos, Rigby e Slee (1991) verificaram que à medida que as crianças crescem, entre os 8 e os 15 anos, tornam-se menos favoráveis e solidárias para com as vítimas. Num estudo posterior Rigby e Slee (1993 cit. em Rigby, 2002) examinaram se a tendência de uma atitude cada vez menos favorável e solidária continuava até ao fim da adolescência e para tal, incluíram crianças mais velhas na amostra. Tal como no estudo anterior registaram-se grandes diferenças entre rapazes e raparigas: em todos os grupos etários as raparigas revelaram-se mais sensíveis e prestativas em relação às vítimas. Contudo,

ficou claro que a tendência etária de uma cada vez menor empatia pelas vítimas – mais evidente no caso dos rapazes – não continuou para além da idade de 15 anos. Aliás, entre os estudantes mais velhos a tendência era mais pró vítima, isto é, mais no sentido de auxiliar as vítimas do bullying.

Na conceção destes autores, os psicólogos do desenvolvimento estão errados quando acreditam que quando as crianças têm idade suficiente para compreender o ponto de vista dos outros, elas passam a nutrir mais simpatia por aqueles que são vítimas na escola. O desenvolvimento das capacidades cognitivas será sem dúvida relevante entre os 8 e os 15 anos, mas a compreensão e solidariedade pelas vítimas não será correspondente. Especialmente nos rapazes essa empatia será cada vez menor. Isto quer dizer que há um número crescente de estudantes que mais provavelmente agravarão este problema do que ajudarão a resolvê-lo. Por outro lado, também estarão errados aqueles que acreditam que perante a contínua exposição ao ambiente ou *etos* escolar, os jovens tornar-se-ão cada vez menos recetivos e solidários perante as vítimas na escola. Aparentemente, a maturidade vem tarde mas, eventualmente, acabará por chegar para um crescente número de crianças.

#### 4.4 – Teoria da dominância na explicação do bullying

Uma outra forma de comportamento social que muitas vezes é associada ao bullying é o desejo de dominar ou subjugar alguém mais fraco ou menor. O comportamento de dominação entre pares poderá ser classificado como bullying.

O desejo de controlar pode ser visto como um mecanismo primário evidente na luta pela sobrevivência ao longo de todo o processo evolutivo: o predomínio do homem sobre o meio ambiente, o crescimento de uma criança que pode ser visto como uma jornada pela aquisição de controlo e poder, a partir de uma posição de dependência e Indefensabilidade. (Lines, 2008). Esta teoria é consistente, por exemplo, com algumas sugestões feitas na disciplina do desenvolvimento da psicologia evolutiva. Indubitavelmente, os humanos assim como outros organismos, estiveram envolvidos durante muitas gerações na luta pela sobrevivência, na qual é necessário dominar os rivais e garantir o acesso a recursos essenciais (Rigby, 2007).

Será então razoável concluir que é possível encontrar paralelos entre alguns animais e o homem, em relação a alguns comportamentos que podem ser associados ao bullying?

Na análise que Rigby (2002) realiza do trabalho de Konrad Lorenz (1969), podemos observar três vantagens distintas da agressão animal em relação aos seus “inferiores”: a) o agressor tem as melhores oportunidades de acasalamento; b) o bullying pode manter a hierarquia na estrutura social, o que contribui para a estabilidade e viabilidade do próprio grupo; e c) a agressão intraespécie providencia ao grupo o espaço necessário de forma a evitar a exploração exagerada de recursos locais limitados. Rigby (2002), conclui que algum do “bullying animal” aparenta ser perverso e desnecessário enquanto outro parece ser necessário e indo de encontro a um determinado objetivo.

Para Lines (2008), as pessoas não são apenas seres racionais; elas possuem comportamentos instintivos que se evidenciam em relacionamentos muito próximos, assim como, noutras formas de amizade mais formais. Quando os ânimos se exaltam em brigas familiares ou conflitos entre pares, a raiva que é vivenciada e a agressividade que se segue, podem ter origem em mecanismos inconscientes ancestrais. No ponto crítico do conflito pode haver vestígios de um impulso arcaico para dominar o outro e assim conseguir atingir uma estabilidade – um comportamento automático e exagerado que pode levar a uma situação de conflito, apesar deste poder não ser desejado a um nível consciente. O elo entre a agressão humana e a típica fúria animal é inegável mas ainda falta saber se a agressão humana dirigida a outra pessoa é simplesmente um impulso biológico herdado ou se serve outra necessidade ou objetivo psicológico.

Para este autor, a observação do quotidiano confirma que a vida social tende a organizar-se hierarquicamente. As hierarquias sociais existem em todas as formas de agrupamentos humanos, seja a nível internacional, nacional, comunitário ou familiar e o que parece garantir a estabilidade em todos estes contextos é o poder e o controlo. O controlo e o domínio são frequentemente vistos como propriedades “masculinas”, apesar das propriedades tradicionalmente femininas de cooperação e colaboração puderem assumir formas subtis de controlo.



A concepção defendida neste ponto do trabalho assenta na ideia de que o bullying ocorre devido à necessidade generalizada de aceder a recursos limitados, por exemplo, a um determinado estatuto dentro de um grupo social. Pellegrini e Bartini (2000), observaram que a luta pelo predomínio social é mais evidente entre os rapazes durante os anos da adolescência. É também predominante seguindo as transições escolares quando a presença de crianças desconhecidas é maior. Do início do 2º ciclo em diante o bullying tipicamente aumenta, até que seja atingida uma hierarquia estável ao nível do estatuto social, a partir daí o bullying diminui. Desta forma, os comportamentos de bullying parecem refletir a necessidade dos estudantes estabelecerem o seu estatuto social, à medida que se inserem num novo grupo de pares (Pellegrini e Bartini, 2000).

No novo contexto social resultante da transição para uma nova escola, o desejo de obtenção de status estimula lutas pelo poder e o recurso a várias formas de agressão. Será interessante pensar que um propósito para esta agressividade poderá ser, por conseguinte o estabelecimento de uma “hierarquia de domínio”, o que paradoxalmente, servirá para manter a coesão social e a estabilidade no interior do grupo ou da comunidade. Os biólogos muitas vezes afirmam que as “hierarquias de domínio” têm a vantagem ou a função de reduzir as agressões no seio do grupo (Lines, 2008).

Mas esta explicação é de certa forma simplista uma vez que os humanos também prosperam através da sua capacidade de cooperação e de compreensão mútua. Mesmo entre aqueles que possuem um forte desejo para dominar os outros, os meios adotados podem não conter nenhuns dos elementos sinistros relacionados ao bullying. Podemos dominar, por exemplo, através do exercício de uma liderança positiva que faculta serviços aos outros. No entanto é igualmente sensato reconhecer que em qualquer grupo existirá uma luta pelo status dos seus membros e que alguma desta disputa poderá envolver formas de bullying. Uma vez definido o estatuto dos elementos de um grupo é esperado que os comportamentos de bullying sejam suspensos. Infelizmente nem sempre é isto que acontece. A história está repleta de exemplos de indivíduos que alcançaram o poder e o predomínio mas persistem em tentar magoar os outros (Rigby, 2007).

#### 4.5 – Neurociência e psicofisiologia na explicação do bullying

A investigação tem mostrado que a nível cerebral os estímulos sensoriais provenientes da visão e a audição seguem primeiro para o tálamo e depois para a amígdala através de uma única sinapse. É a amígdala que a partir de uma imagem pode dar a indicação de perigo aos centros emocionais. Um segundo sinal é enviado pelo tálamo para o córtex cerebral que recebe, através do córtex visual, um estímulo mais lento no entanto mais preciso para uma reação mais calculada. Esta ligação ou ramificação permite que a amígdala possa iniciar uma resposta antes do córtex cerebral, refletindo informação por circuitos cerebrais a vários níveis, antes de existir plena compreensão do sucedido e antes de se proceder a uma resposta mais elaborada (Goleman, 2006).

O significado deste trabalho não pode ser subestimado no sentido em que pode ajudar as pessoas a gerir a sua raiva e agressão. A reação instintiva de “fuga ou luta” perante uma ameaça iminente é o resultado de um estímulo de cólera, químico e instantâneo, recebido pela amígdala. O sinal mais tardio dirigido ao córtex cerebral permite uma resposta mais fundamentada e cautelosa e proporciona uma raiva mais “controlada”. Este último deveria, em condições ideais, superar a fúria impulsiva e ajudar, por exemplo, os jovens a gerir a sua raiva e a evitar respostas irrefletidas. A reação instintiva deverá ser enfraquecida ou o sinal via tálamo – córtex cerebral deverá ser melhorado através de um processo de aprendizagem (Lines, 2008).

Estudos recentes no campo da psicofisiologia mostram que a empatia conduz a um despoletar de “neurónios espelho”<sup>1</sup> no observador (a criança) e que estes parecem ser exatamente os mesmos neurónios que são estimulados no sujeito da ação (mãe). A aprendizagem da empatia resulta assim da observação e consequente imitação deste comportamento que encontra correspondência a nível cerebral (Shirtcliff, Vitacco, Graf, Gostisha, Merz & Waxler, 2009).

---

<sup>1</sup> Neurónios espelho (*mirror neuron*) são neurónios que são estimulados tanto quando o animal age como quando o animal observa essa mesma ação executada por outro animal, especialmente se for da mesma espécie. Deste modo, o neurónio “reflete” o comportamento de outro animal, como se fosse o próprio observador a agir dessa forma. Estes neurónios foram diretamente observados em primatas e acredita-se que existam em humanos e em algumas aves. Em humanos, a atividade cerebral consistente com o modelo de neurónios espelho tem sido encontrada no córtex pré-motor e no córtex parietal inferior.

Ao analisarmos o papel da neurociência e da psicofisiologia, torna-se claro que tanto os sentimentos de raiva como de empatia podem ser conectados com a atividade neural do cérebro e que o funcionamento da mente de um indivíduo tem tanta relevância para a compreensão do comportamento bullying como o seu envolvimento social.

#### 4.5.1 – Distúrbio da percepção emocional e da regulação cognitiva do comportamento emocional

A desregulação emocional pode levar a uma maior suscetibilidade para manifestações de raiva ou fúria em função da provocação dos pares, o que leva a atos violentos e agressivos num contexto de maior exaltação emocional. No entanto estas possibilidades devem ser investigadas mais profundamente em futuros estudos longitudinais (Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä et al., 2007). Num estudo recente que utilizou a imagiologia do cérebro, Sterzer et al. (cit. em Sourander et al, 2007), sugerem que o comportamento agressivo na infância, em rapazes com transtorno da conduta é originado por dificuldades tanto no reconhecimento de estímulos emocionais como no controlo cognitivo do comportamento emocional.

Para Zimmerman et al. (2005), o bullying pode surgir de deficits cognitivos precoces – incluindo problemas na linguagem, imperfeita compreensão causal e fraco controlo inibitório – o que leva a uma competência diminuída de se relacionar com os pares, o que ao longo do tempo pode degenerar em bullying.

#### 4.6 – O envolvimento social e os fatores de risco no comportamento bullying

Apesar da personalidade e das características físicas, biológicas e genéticas estarem associadas tanto às agressões como às vitimizações por bullying, outros fatores modificáveis também merecem atenção. Nomeadamente, os ambientes onde os adolescentes mantêm as suas interações sociais podem igualmente influenciar o seu comportamento e desenvolvimento. A investigação dá suporte ao papel influente de um conjunto de fatores no desenvolvimento de comportamentos bullying, como a família, os pares, a escola, etc. (Spriggs, Iannotti, Nansel & Hatnie, 2007)

#### 4.6.1 – A família e o ambiente familiar

Os antecedentes familiares assim como outras influências culturais seguramente influenciarão a forma como a criança reagirá aos outros. Ao contrário do que acontece com as influências genéticas, estas variáveis poderão ser modificáveis.

Para compreender o bullying devemos primeiro questionarmo-nos sobre o porquê de algumas crianças manifestarem um desejo tão forte de fazer mal aos outros.

Para Rigby (2007), a resposta muitas vezes pode residir no que se passou ao longo de muitos anos no seio da família da criança. Em alguns casos nunca chegou a desenvolver-se um sentimento seguro de vinculação entre a criança e os seus pais. Tal insegurança pode levar a uma postura de hostilidade generalizada. Pelo contrário, noutros casos desenvolve-se nos primeiros anos de vida da criança uma determinada expectativa de que esta será amada pelos pais e aceite na família, mas infelizmente esta expectativa nem sempre é correspondida. Alguns estudos demonstram claramente que uma percentagem substancial de crianças simplesmente não experienciam um sentimento de pertença e de aceitação pelos seus familiares. Em vez de amor existe uma contínua agressividade no ar e os exemplos determinados pelos membros da família são predominantemente negativos. Nestas circunstâncias é provável que uma criança cresça com um profundo sentimento de frustração que será exteriorizado em relação a outras pessoas, caso tenha essa possibilidade.

Também sabemos que algumas crianças crescem enfrentando as mais adversas circunstâncias familiares mas não se tornam agressoras ou perpetuadoras de bullying na escola. Talvez estes jovens tenham a sorte de encontrar outras pessoas com as quais estabeleçam algum tipo de ligação que lhe possibilita opções diferentes. Mas aqueles que se encontram continuamente expostos a exemplos negativos, através da associação a um grupo delinvente ou expostos à contínua violência dos meios de comunicação social, por exemplo, é provável que convertam a sua frustração em ação e se tornem em agressores ou *bullies* (Rigby, 2007).

Segundo Sroufe (1997), a investigação confirma que a vida em famílias disfuncionais e um estilo negativo de parentalidade predispõe a criança para agredir

os outros através do bullying e sugere fortemente que o que acontece na primeira infância pode ter efeitos a longo prazo no que diz respeito à capacidade da criança para criar relações positivas e construtivas com os seus pares na escola, ou alternativamente para se transformar num agressor, numa vítima, ou ambos. Evidentemente que a impossibilidade de se vincular de uma forma segura a um prestador de cuidados, geralmente a mãe da criança, durante os primeiros anos de vida, é igualmente um indicador comprovado de subseqüentes relações negativas com os pares em contexto escolar (Sroufe, 1997).

Segundo Olweus (1993), durante a infância várias são as condições ao nível da prestação de cuidados e da educação conducentes ao desenvolvimento de um padrão comportamental agressivo. Quatro fatores foram identificados como particularmente importantes, principalmente na investigação realizada com rapazes (Olweus, 1980 e Loeber & Stouthamer, 1986, citados em Olweus, 1993). Em primeiro lugar a atitude emocional básica assumida pelos pais, sobretudo pelo principal prestador de cuidados (geralmente a mãe) em relação ao rapaz é muito importante, em particular a atitude emocional durante os seus primeiros anos de vida. Uma atitude basicamente negativa, caracterizada pela falta de ternura e envolvimento, claramente aumenta o risco do rapaz se tornar agressivo e hostil em relação aos outros.

Um segundo fator importante é saber até que ponto o prestador de cuidados foi permissivo e permitiu que a criança manifestasse comportamentos agressivos. Se o principal prestador de cuidados é geralmente permissivo e “tolerante” sem estabelecer claramente os limites do comportamento agressivo em relação aos pares, irmãos e adultos, o nível de agressão da criança será provavelmente maior. A este propósito, Olweus afirma que a maior parte das atividades não desejáveis, incluindo o bullying e outros comportamentos antissociais e criminais, tendem a ocorrer quando os pais ou outros adultos estão ausentes ou quando estes não têm conhecimento das ações dos seus filhos ou educandos.

É possível resumir estes dois fatores afirmando que pouco carinho e atenção e demasiada “liberdade” na infância são condições que contribuem fortemente para o desenvolvimento de um padrão comportamental agressivo.

Um terceiro fator que poderá aumentar o nível de agressão do jovem é a utilização da punição física e de reações violentas por parte dos pais na repreensão da criança. Este resultado comprova a noção de que “a violência gera violência”. É de facto importante estabelecer limites e impor regras ao comportamento da criança, mas tal não deve ser feito através do uso da punição física ou outros métodos violentos.

Finalmente, o próprio temperamento da criança também desempenha um papel significativo no desenvolvimento de um padrão de reação agressivo.

Olweus salvaguarda que as suas conclusões são apenas as tendências principais - pois em determinados casos particulares outros fatores podem desempenhar um papel central e o padrão causal ser parcialmente diferente – e que os fatores descritos provavelmente são verdadeiros tanto para rapazes como para raparigas, como são significativos para crianças de várias idades.

Podemos concluir que o amor e o envolvimento por parte das pessoas que educam a criança, limites bem definidos, dentro dos quais são claros os comportamentos que são aceitáveis e os que não o são e a não utilização de métodos de repreensão fisicamente punitivos, podem gerar jovens com um desenvolvimento mais harmonioso e promissor.

Muitos estudos têm encontrado forte relação entre o ambiente familiar em que a criança está inserida e o subsequente desenvolvimento de comportamentos antissociais. Zimmerman et al. (2005), sugere que existem 3 fatores específicos na infância que podem predizer a posterior ocorrência de bullying: o suporte emocional, a estimulação cognitiva, e a exposição à televisão. A investigação tem-se centrado sobretudo no suporte emocional que os pais providenciam aos filhos desde muito cedo, o que auxilia o desenvolvimento da empatia, do autocontrolo e de competências pró-sociais, porém, existe pouca investigação que analise, em particular, a ligação entre o ambiente familiar precoce e o subsequente comportamento bullying.

Os autores realçam que os benefícios de uma estimulação cognitiva precoce podem passar por um aumento dos níveis de conforto e de confiança em relação aos assuntos escolares ou pela perceção que a criança possui de que os pais aprovam e incentivam a sua aprendizagem na escola. Como resultado a criança

poderá estar menos propensa a perturbar o normal funcionamento das atividades escolares, com comportamentos de bullying e agressões aos pares. É também possível que a constatação de uma elevada estimulação cognitiva na infância possa traduzir uma alargada gama de cuidados parentais, cuja existência pode estar associada a um comportamento pró-social dos seus educandos, tais como, interações positivas com colegas e professores.

Em relação à exposição precoce à televisão, esta parece estar associada a um aumento das situações de agressão mas apenas no que diz respeito aos média violentos e não à televisão em geral.

Neste estudo que incidiu sobre crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, os autores descobriram que uma estimulação cognitiva precoce (aos 4 anos de idade), o suporte emocional e a exposição à televisão estavam, independentemente, associadas ao subsequente relato materno de que o filhos eram perpetradores de bullying na escola primária. Concluiu-se então que maximizar a estimulação cognitiva e limitar a exposição televisiva durante os primeiros anos de desenvolvimento da criança pode reduzir o risco da criança tornar-se numa perpetradora de bullying. Os autores destacam que o período em que decorre a primeira infância da criança (dos 0 aos 6 anos de idade), é uma altura particularmente importante e formativa para o posterior comportamento do indivíduo (Zimmerman et al., 2005).

Para Rodrigues (2007), A agressividade é uma força emocional necessária para a vida, mas que tem de ser permanentemente compensada. É a família que deve ensinar este equilíbrio. Os pais que não ritualizam a agressividade, que não evitam a perda de autodomínio, que não encontram maneira de a reprimir, não ensinam os filhos a dominá-la. As crianças devem saber acalmar-se para encontrarem o equilíbrio.

Para esta autora há também outras formas da família influenciar o comportamento agressivo nas crianças: (a) a deterioração das relações entre os pais que provoca uma tal tensão que pode induzir a criança a comportar-se de forma agressiva; (b) o fomentar a agressividade porque esta é considerada um atributo importante, quando se incentiva as crianças a “defenderem-se, baterem, não serem

cobardes”; (c) a utilização de castigos físicos ou emocionais; (d) pais com limites tão flexíveis que permitam que os filhos façam o que lhes apetecer.

Os fatores que na educação de uma criança são importantes para o desenvolvimento de um comportamento agressivo não são independentes do tipo de relacionamento existente entre os adultos da família. Frequentes conflitos, discussões e desavenças entre os pais darão origem a relacionamentos inseguros em torno das crianças e muitas vezes podem levar a métodos educativos menos apropriados. Para evitar possíveis danos os pais deverão abster-se de envolver as crianças nas disputas com o cônjuge, seja como aliado ou como motivo de chantagem. Em suma, quando os conflitos parentais são geridos em privado, existem menos efeitos negativos do que quando estes emergem em frente aos filhos.

Os conflitos parentais e a desarmonia na família são fatores que emergem quando analisado o padrão de comportamentos das crianças que se envolvem no bullying (Oliver, Oaks & Hoover cit. em Pereira, 2008).

Num estudo que se realizou em 2001 (Spriggs et al., 2007) e que envolveu 11.033 jovens de várias raças/etnias, entre o 6º e 10º níveis de escolaridade de escolas norte americanas – que correspondem aproximadamente aos 2º e 3º ciclos de escolaridade - foi utilizado um questionário individual sobre bullying, mas também informação sobre a família e as relações com a escola e os pares. Os resultados indicam que a perpetração do bullying está mais dependente dos fatores relacionados com a família, pares e escola do que propriamente a vitimização ou a agressão/vitimização; o facto de viver com os dois pais biológicos é um fator protetor contra o envolvimento no bullying, mas apenas para estudantes de raça branca, aliás, toda a estrutura familiar está mais relacionada com o bullying para os estudantes brancos. Por sua vez, o envolvimento parental na escola está associado ao bullying tanto para os estudantes brancos como para os estudantes negros, mas não tanto para os hispânicos. Os autores concluem que a análise do grau de comunicação e envolvimento dos pais com a escola poderá ser muito útil na identificação dos estudantes em risco de se envolverem em situações de bullying (Spriggs et al., 2007).



As crianças aprendem a relacionar-se com os outros, primeiro em contexto familiar e só depois nos contextos mais alargados como o grupo de pares, a escola e a comunidade. Se estas relações forem tensas a criança fracassa na sua tentativa de desenvolver vínculos, competências sociais, experiência emocional e confiança, que são aspetos essenciais nos relacionamentos positivos (Pepler et al., 2008). Logo, é natural presumir que as escolas com maiores níveis de bullying estão situadas em áreas onde uma proporção relativamente elevada de crianças recebe uma educação menos satisfatória e vivenciam muitos problemas familiares. Estes problemas familiares podem incluir relações conflituosas entre os pais, divórcio, doença psiquiátrica, alcoolismo, etc. (Olweus, 1993).

As crianças vítimas de abuso físico e sexual mais provavelmente envolver-se-ão em bullying ou serão vítimas dos seus pares (Shields & Cicchetti, 2001 cit em Bauer et al., 2006). Num estudo que recentemente envolveu três populações universitárias provenientes do Japão, África do Sul e dos Estados Unidos (Dussich & Maekoya, 2007), sugere que o abuso físico das crianças em contexto familiar poderá ser outro dos fatores importantes relacionados com o comportamento bullying. Os autores concluem que as crianças que não foram fisicamente agredidas por membros da sua família, durante a infância, detinham o menor risco de envolvimento em situações de bullying de qualquer forma, durante a juventude. Os resultados sugerem que a alteração das normas sociais que dizem respeito à violência contra crianças em contexto familiar poderá ser outro importante meio de influenciar a prevalência do bullying nas nossas escolas.

Constatamos que de facto o ambiente familiar e as suas interações com o adolescente podem afetar a conduta bullying através de múltiplos mecanismos. Para Spriggs et al. (2007), os agressores vivenciam uma monitorização parental mais vaga e permissiva do que os não agressores – o que poderá afetar os níveis de agressão do jovem cujo tempo livre não é supervisionado e cuja associação a colegas com comportamento desviante não é evitada - e as vítimas experienciam um envolvimento parental mais invasivo do que as não vítimas. Para estes autores e confirmando algumas opiniões já descritas, outras características dos relacionamentos familiares, tais como, o afeto parental, a falta de coesão familiar, o

fraco envolvimento com os pais e uma estrutura familiar monoparental, têm sido positivamente associadas com o envolvimento em bullying.

No estudo de Pepler et al. (2008), mencionado anteriormente neste capítulo, descobriu-se que os alunos pertencentes aos grupos com um nível alto e moderado de bullying possuíam relacionamentos com os pais em que havia pouca confiança e muita conflitualidade. Nestes relacionamentos havia, uma vez mais, pouca monitorização ou supervisão dos pais, o que é considerado um indicador da qualidade desses relacionamentos e da predisposição dos jovens para revelar detalhes das suas vidas aos seus progenitores.

Em síntese, os fatores familiares e algumas práticas educativas em especial, parecem ser particularmente importantes na etiologia do bullying. Pais demasiado protetores e invasivos (que exercem um controlo psicológico) parecem ter filhos em risco de se tornarem alvos de bullying. Por outro lado, a falta de envolvimento parental, supervisão, proteção ou o exercício de uma autoridade inconsistente, estão associados ao risco da criança se tornar um agressor/*bully*.

Para Kumpulainen (2008), os resultados que dizem respeito ao bullying, parentalidade e relacionamentos familiares não são de forma alguma conclusivos e esta área de investigação justifica um estudo mais aprofundado. Contudo, o conhecimento existente é suficiente para que se promovam importantes alterações sociais, institucionais e políticas.

#### 4.6.1.1 – A Violência doméstica como fator de risco

As crianças contam com os pais como modelos do seu comportamento social, desta forma os agregados familiares com violência doméstica constituem uma ameaça ao normal desenvolvimento social e emocional da criança. A identificação dos fatores que em casa e no meio (e.g. ambiente escolar) são predisponentes ao bullying, podem levar a um reconhecimento atempado das crianças em risco e proporcionar a base fundamental para uma intervenção eficaz. Um possível fator de risco em relação ao bullying é a exposição à violência doméstica. Com base em teorias de aprendizagem social e de desregulação emocional, as crianças que estão expostas à violência entre os seus progenitores, seja ela física, emocional ou sexual,

podem estar particularmente em risco de aprender padrões negativos de relacionamento (Bauer et al., 2006).

De acordo com os mesmos autores, através das suas primeiras experiências com os prestadores de cuidados primários e com os irmãos, as crianças aprendem regras de relacionamento e começam a construir a sua visão do mundo. A exposição a este tipo de violência pode influenciar a percepção da criança, que passará a ver a violência como um meio aceitável de resolução de conflitos.

As crianças expostas à violência doméstica sofrem de problemas comportamentais, tanto internalizados como externalizados, no limite do âmbito clínico, porém, pouco é conhecido sobre a influência desta exposição nas relações que mantêm com seus pares, mais especificamente no seu contributo para a criança se tornar agressora ou vítima agressora.

Foi exatamente este o objetivo de um estudo longitudinal (Bauer et al., 2006), realizado em Seattle, Washington, com uma amostra de 112 crianças entre os 6 e os 13 anos, que avaliou a prevalência do bullying através de um questionário individual às crianças e os conflitos parentais, com o *Conflict Tactics Scale items* aplicado aos respetivos pais. A análise de regressão efetuada aos dados não mostrou que as crianças expostas à violência doméstica entre os pais tivessem mais probabilidade de participar em incidentes de bullying do tipo relacional. Contudo, as crianças expostas a este tipo de violência revelaram uma maior percentagem de comportamentos fisicamente agressivos, assim como, de problemas de internalização, quando comparados com colegas cujos pais não detinham qualquer antecedente de violência doméstica. Os autores concluem que as crianças expostas a esta forma de violência têm maior risco de exhibir atos de bullying físico (e.g. empurrar, bater, lutar), mas não têm maior probabilidade de participar em bullying do tipo relacional.

Em síntese, comprova-se que a violência familiar e o maltrato parental estão associados à agressão e à vitimização por bullying (Kumpulainen, 2008; Sourander et al., 2007).

#### 4.6.1.2 – Tendência geracional – ciclo de violência

Ser vítima pode ter o lastimável efeito de motivar os sujeitos a procurar vingança, algumas vezes, sob indivíduos que são mais fracos ou mais azarados do que eles próprios e esta situação induz um espírito vingativo que pode persistir por muitos anos. Algumas vítimas crescem com a convicção de que a agressividade é o melhor caminho para conseguirem o que querem, desta forma enquanto vítimas na infância tornam-se agressores na fase adulta (Piedra et al., 2006).

Poderá, assim, existir uma ligação entre a vitimização pelos pares na escola e uma subsequente perpetuação de abuso doméstico. Rigby 2002, indica que a investigação sobre violência doméstica mostra de forma consistente que a vítima que tem mais probabilidades de se tornar em ofensor quando dá origem à sua própria família. Para Lines (2008), este é um efeito preocupante que pode resultar da agressão/bullying para aqueles alunos que possuem competências sociais mais fracas. A sua inabilidade para ripostar que pode levá-los a suprimir a raiva num primeiro momento e a descarregá-la posteriormente em situações domésticas.

Não só os indivíduos vítimas de bullying tendem a dar origem a uma espécie de ciclo de violência, também as crianças que são agressoras durante o seu percurso escolar têm tendência para continuar o seu comportamento agressivo e antissocial até a idade adulta. Eles criam sofrimento e angústia entre aqueles que agredem, mas também geram famílias em que é perpetuada a “tradição” de maltratar os outros (Rigby, 2002).

#### 4.6.2 – Influência sociocultural

O meio sociocultural, o ambiente onde decorrem as atividades e atitudes da criança e dos seus companheiros habituais, assim como a natureza e a qualidade dos conteúdos providenciados pelos média, podem conjuntamente contribuir para determinar a forma como uma criança irá relacionar-se com os seus pares (Rigby, 2007).

Para este autor, apesar de ser provavelmente a influência dominante, a família não é o único fator social a influenciar o relacionamento interpessoal da criança. Temos que ter em consideração tanto as forças mais amplas provenientes da classe social e/ou da identidade étnica do sujeito, como o efeito das associações

casuais com outros indivíduos e grupos, com os quais o indivíduo é confrontado ao longo do seu desenvolvimento. Estas influências não devem ser vistas como mutuamente exclusivas, elas interagem entre si. A família é permeável, cada membro tem a capacidade de ser influenciado através dos relacionamentos que forma fora da família.

Um outro fator cultural de importância considerável na vida de muitos jovens é certamente a influência dos meios audiovisuais (os média). A glorificação da violência e a frequente demonstração – por personagens “atrativos” – de que se pode adquirir ascendência sobre os outros através do uso da força, é infelizmente uma característica comum a muitos programas de televisão.

Tyrode e Bourcet (2002), numa perspectiva mais ampla desta questão, referem que existe uma verdadeira cultura da violência. Atualmente, parece que os adolescentes estruturam o seu espaço psíquico imaginário no mundo da virtualidade. Os videogames e os sites da Internet fundem-se. Na maior parte dos casos, o adolescente desenvolve as faculdades mentais num jogo que consiste em abater o maior número possível de inimigos com a ajuda de diversas e variadas armas. As pulsões agressivas são assim canalizadas diante de um ecrã. Os adolescentes entregam-se a uma espécie de *acting out*<sup>2</sup> da sua psique. O cinema, a rádio, os filmes e as atualidades televisivas revezam-se neste fenómeno.

A morte está presente em todo o lado e tem como origem o próprio ser humano. O mundo mediático e social onde o adolescente está mergulhado privilegia os fenómenos de autodefesa e a exaltação dos fortes ou mesmo maus. Podemos, desde logo, compreender que o adolescente em busca de identificação para construir a sua imagem de futuro adulto fique fascinado com esta violência. A identificação faz-se, em parte, dentro da cultura de violência e por ela. Esta violência, veiculada pelo virtual e pelos ecrãs de televisão e de cinema, conhece em eco a violência socioeconómica atual. Com efeito, na nossa economia de mercado, para sobreviver, é preciso eliminar o outro. Também aqui, o mais fraco desaparece, deixando o lugar ao mais forte.

---

<sup>2</sup> *Acting out* é um termo utilizado na psicologia que significa executar uma ação que expressa certos conflitos emocionais (frequentemente inconscientes).

Zimmerman et al. (2005) argumenta que alguns programas, mesmo que não explicitamente violentos, podem levar a um comportamento de bullying. Por exemplo, se um determinado programa contiver exemplos de pessoas comportando-se desrespeitosamente em relação a outras, isso pode servir de modelo para que as crianças usem esse tipo de abuso verbal que é qualificado como bullying na maior parte das definições existentes.

No estudo realizado por estes investigadores, com uma amostra de 11.000 crianças, entre os 6 e os 11 anos, e uma deteção dos agressores através de um questionário aplicado às mães dos participantes, descobriu-se que um aumento do número de horas de exposição à televisão, aos 4 anos de idade, está associado a um aumento de aproximadamente 25% na probabilidade de ser descrito como agressor/*bully* pela mãe, entre os 6 e os 11 anos. Ainda que a estratégia de avaliação do bullying utilizada seja passível de algum erro, os resultados desta pesquisa não deixam de ser e relevantes.

É razoável presumir com base na evidências disponíveis que a observação da violência televisiva pode levar à prática de agressão em relação aos outros e que uma desregulada exposição a esta violência, exibida de forma a parecer atrativa, pode desempenhar um papel significativo no aparecimento de um agressor/*bully*. Olweus (1993), confirma que, pelo menos até um certo ponto, os média podem aumentar o nível de bullying através de conteúdos violentos (Olweus, 1993)

De acordo com as orientações da American Academy of Pediatrics (2001) e uma vez que assistir à televisão pode criar dependência, os pais deverão ser encorajados a limitar o tempo de exposição das crianças mais novas que deverá ser nulo para crianças com idades inferiores a 2 anos e reduzido daí em diante.

#### 4.6.2.1 – Bullying por modelação (*role-modelling*)

A aprendizagem por modelação ou apenas modelação traduz o efeito que o comportamento de pessoas relevantes no contexto social do indivíduo, como a família ou o grupo de pares, pode ter no seu próprio comportamento. Bandura (1978) estava convicto de que a aquisição de determinados comportamentos, nos quais se pode incluir a agressão e a violência, resultava de uma modelação consciente e inconsciente, do que era observado num ambiente imediato. De acordo

com esta teoria o comportamento agressivo e dominante, geralmente entendido como instintivo e de resposta automática, pode ser imitação do comportamento testemunhado na família ou na comunidade do indivíduo.

Para Rodrigues (2007), os comportamentos agressivos adquirem-se copiando um colega da mesma idade, um mais velho, um adulto, um irmão, ou imitando modelos do cinema e da televisão. Começa aqui um processo de moldagem: na primeira infância, a criança consegue, entre outras coisas, atenção, obter o que deseja, modificar certas normas que deveria cumprir, dominar e submeter os outros, incluindo os pais, alcançar certo lugar hierárquico no grupo, conseguir a aprovação dos colegas, que os outros cedam. O resultado positivo de comportamentos agressivos tem assim a função de reforço, isto é, fazem com que a criança repita o mesmo tipo de resposta. Ora, à medida que os reforços se vão repetindo, o seu comportamento vai sendo consolidado.

Olweus (1993), diz que muitos estudos têm mostrado que tanto as crianças como os adultos podem comportar-se mais agressivamente após observarem outra pessoa, um “modelo”, a agir agressivamente. O efeito será tanto mais forte se o observador tiver uma avaliação positiva do modelo, por exemplo, ao vê-lo como duro, destemido e forte. Estes resultados podem evidentemente ser aplicados às situações de bullying, com o agressor a assumir o papel de modelo. Aqueles que mais facilmente podem ser influenciados por tal efeito de modelação são os estudantes mais dependentes e inseguros (os seguidores e apoiantes do agressor e os agressores passivos - *passive bullies*) que não possuem estatuto natural entre os seus pares e que precisam de se afirmar. O termo de “contágio social” tem sido utilizado para classificar este tipo de efeito.

Outro mecanismo próximo e relacionado com o anterior é o enfraquecimento das inibições e do autocontrolo contra as tendências agressivas (Olweus, 1993). O aspeto principal deste mecanismo assenta no facto de que observar um modelo a ser recompensado por um comportamento agressivo, diminuirá as inibições do observador em relação à sua própria agressividade. De modo oposto, a existência de consequências negativas para o modelo normalmente ativará tendências inibitórias no observador.

Numa típica situação de agressor/vítima este mecanismo funcionará da seguinte forma: O modelo (i.e. o agressor ou os agressores), habitualmente será recompensado através da sua “vitória” sobre a vítima e as consequências de tal comportamento, por parte de professores, pais ou pares, serão, provavelmente, reduzidas ou nulas. Todos estes fatores combinados enfraquecem o autocontrolo contra as tendências agressivas dos alunos que são observadores “neutros” e podem contribuir para uma futura participação em situações de bullying.

Juvonen, Graham e Schuster (2003), com uma amostra etnicamente diversificada de 1.985 alunos do 6º nível (2º ciclo de escolaridade), pertencentes a 11 escolas americanas, analisaram o perfil dos jovens envolvidos em bullying e verificaram que os agressores evidenciam o menor número de problemas de ajustamento. Mais especificamente, os agressores são psicologicamente mais fortes do que os colegas não relacionados com o bullying e desfrutam de um estatuto social mais elevado do que os seus colegas de turma (apesar destes evitarem a sua companhia). As vítimas, por outro lado, sofrem não só de stress emocional mas também de marginalização social (i.e. são evitados pelos colegas de turma e têm um baixo estatuto social).

Finalmente, aqueles que não só agredem como também são vítimas (i.e. vítimas agressoras) são jovens particularmente perturbados. Estes indivíduos são de longe os mais ostracizados socialmente pelos seus pares, os que mais provavelmente apresentaram distúrbios comportamentais, menor empenho escolar e que mais reportam níveis elevados de depressão e solidão. Por conseguinte é provável que os agressores adolescentes não se sintam deprimidos, ansiosos ou só porque eles têm um elevado status social perante os seus pares. No entanto os investigadores relembram que apesar destes possuírem um elevado estatuto social, os colegas de turma preferem não passar muito tempo com eles, o que poderá indicar que o prestígio social do agressor/*bully* é, pelo menos em parte, motivado pelo medo.

Independentemente das razões por detrás da favorável posição social do agressor, este estatuto elevado constitui um desafio a qualquer abordagem que se faça ao problema do bullying. Quando os perpetradores deste tipo de agressões são considerados os mais “fixes” da escola, o comportamento bullying é encorajado.



Estes resultados sublinham a importância de nos dirigirmos ao bullying como um problema sistémico que engloba todo o grupo de pares.

Num estudo em grande escala (n=5.426), Rigby e Slee (1994, cit. em Rigby 2002), perguntaram a alunos do primeiro, segundo e terceiro ciclos de que forma estes concordavam ou discordavam com uma série de afirmações acerca do bullying. Todas elas sugeriam uma certa perspetiva prepotente e viril acerca do bullying. Os resultados indicaram que uma proporção substancial de crianças realmente admira os agressores/*bullies* e pensa que o bullying é um modo sensato de se comportar; isto é, faz com que sejamos admirados (15.8%), mostra o quanto somos duros (35.3%); faz com que nos sintamos melhores que os outros (40.8%), tem a vantagem de prevenir que sejamos nós próprios os agredidos (29.8%). A proporção de crianças com uma atitude de admiração pelo bullying é superior nos 2º e 3º ciclos do que no 1º ciclo e é especialmente mais prevalente entre os rapazes do que nas raparigas.

Alguns estudantes envolvem-se em bullying porque querem ser populares. É também comum observar-se que alguns jovens formam pseudo-amizades com aqueles que à partida os poderão proteger no caso de serem ameaçados e isto costuma ocorrer durante 2º ciclo de escolaridade (Lines, 2008). Zins et al. (2007), chegam mesmo a afirmar que não há dúvida que muitos agressores/*bullies*, talvez cerca de metade, desfrutam de um estatuto positivo, são populares ou até mesmo admirados, não apenas pelos colegas mas também pelos próprios professores.

#### 4.6.2.2 – Más relações entre pares

As relações entre pares são o determinante mais estudado no que diz respeito ao comportamento bullying, com os conceitos de rejeição entre pares e de ligações desviantes a serem proeminentemente caracterizadas (Spriggs et al., 2007). Os jovens que caem no caminho do bullying moderado a elevado também acabam por experienciar relações tensas com os pares, têm mais conflitos com os colegas e normalmente estão integrados em grupos com pares que são igualmente agressores/*bullies*. Grande conflitualidade com os pares irá emergir caso a criança não possua competências para a resolução de conflitos (o que lhe permitiria articular uma resposta mais adaptativa) e/ou esteja associada a indivíduos aos quais, faltam

essas mesmas competências. Os jovens com um comportamento desviante exercem entre si uma espécie de reforço mútuo no sentido de perpetuar o comportamento negativo, pelo que a limitação das associações entre os jovens e os seus pares mais problemáticos, poderá ser uma estratégia crítica na abordagem aos problemas de bullying (Pepler et al., 2008).

Spriggs et al. (2007) verificaram haver associações consistentes entre as relações entre pares e a perpetuação de bullying, tanto através de diferentes grupos raciais/étnicos como entre diferentes estudos, o que sugere que estas relações são centrais na compreensão do bullying. Porém, a família e os fatores escolares também se encontravam relacionados com o envolvimento no bullying, mesmo depois de acautelada a implicação das relações entre pares.

No artigo de Nansel, Haynie e Simons-Morton (2007), é referido que às dificuldades no relacionamento com os pares estão associadas alterações negativas no autoconceito e no sentimento relativo ao próprio valor do sujeito, o que subseqüentemente pode prejudicar o ajustamento escolar. Pelo contrário, relações saudáveis com os pares podem promover um adequado ajustamento escolar, através do surgimento de uma sensação de afinidade e ligação à escola, o que desempenha uma importante função motivacional no jovem (Nansel et al., 2007).

#### 4.6.2.3 – Dinâmica de grupos e o fenómeno de conformidade grupal

Apesar do bullying ser, compreensivelmente, atribuído à personalidade e ocasionalmente à patologia da criança individualmente, tem vindo a ser gradualmente reconhecido que este fenómeno é tipicamente motivado por pressões para agir em conformidade com as normas e atitudes de um grupo de pares, ao qual o indivíduo pertence. Tais grupos são, por vezes, formados de acordo com afinidades raciais e étnicas e nestes casos o preconceito racial e étnico pode surgir. Contudo é mais frequente que estes se desenvolvam em concordância com os interesses comuns dos seus elementos, por exemplo, interesses desportivos. Por vezes, o fundamento associativo do grupo pode ser pouco claro ou meramente casual (Rigby, 2007). Outras vezes, os jovens podem associar-se em bando num contexto de explosão familiar, de funcionamento social precário e hostil, de ausência de regras educativas, de falta de estruturas sociais adaptadas, de fragilidade da

autoimagem e de uma necessidade de construir uma identidade no seio do grupo (Tyrode & Bourcet, 2002).

Para estes autores, as condutas violentas contra o outro têm sobretudo a ver com os rapazes. Os adolescentes, particularmente os mais jovens, podem cometer delitos sob a influência do grupo de pares devido a um fenómeno de treino ou condicionamento. As violências físicas contra bens são frequentemente cometidas por pré-adolescentes de menos de 13 anos, enquanto os socos e ferimentos aumentam depois dos 14 e os roubos com violência depois dos 15; as violências sexuais estão essencialmente relacionadas com adolescentes a partir dos 16 anos.

Ainda que a participação no grupo de pares desempenhe um papel importante no desenvolvimento social do adolescente, em pouco tempo os elementos começam a ver a sua identidade amplamente influenciada pela participação no grupo. Eles estão comprometidos a fazer o que o grupo faz porque não só é recompensador, como promove uma sensação de proximidade que é confortante (Rigby, 2002).

Uma diminuição no sentido de responsabilidade individual do jovem pode contribuir para explicar porque é que certos alunos, que normalmente são gentis e não agressivos, por vezes participam em atos de bullying sem grandes hesitações. A redução do sentido de responsabilidade do indivíduo quando várias pessoas participam conjuntamente na realização de uma ação negativa, como o bullying, é um mecanismo bem conhecido da psicologia social (Olweus, 1993). Para o autor, esta “difusão” ou “diluição” da responsabilidade resulta igualmente em menos sentimentos de culpa após o incidente. Ao longo do tempo podem ocorrer alterações na própria perceção que os jovens têm acerca das vítimas. Em resultado dos repetidos ataques e comentários depreciativos, a vítima passa a ser vista como uma pessoa nitidamente inútil que praticamente “suplica para que lhe batam” e que merece ser molestada. Estas alterações percetivas contribuem para o enfraquecimento de eventuais sentimentos de culpa que possam surgir nos agressores/*bullies* (Olweus, 1993).

Em suma, podemos depreender que a necessidade do apoio dos pares e a atração por se tornar membro de um admirado grupo, pode pesar mais do que o juízo moral do indivíduo. Ao tornar-se membro desse grupo o indivíduo pode

desenvolver atitudes propícias ao bullying e a outros comportamentos com um padrão semelhante. Este fator pode mesmo constituir um fator mais forte na gênese do bullying do que a influência parental ou familiar (Rigby, 2007).

#### 4.6.2.4 – Preconceito social na origem do bullying

Uma explicação frequentemente proposta para o comportamento bullying, como vimos no capítulo sobre o seu conceito, é que ele surge na sequência de crenças preconceituosas em relação a membros de grupos sociais mais fracos, que são tidos por inferiores ou com pouco valor. Estes grupos podem ser definidos tendo por base a sua raça ou etnia, classe social, género, afiliação religiosa e orientação sexual.

Não há dúvida que algumas crianças são vítimas porque são vistas como tendo características ou afiliações que induzem falsos juízos e as escolas têm a responsabilidade de contrariar estes preconceitos encobertos que fazem com que estas crianças sejam maltratadas. Contudo, a investigação tem demonstrado que tais preconceitos não são de forma alguma universais, aliás, algumas tentativas para identificar o preconceito racial ou étnico como um fator determinante no bullying não têm sido bem sucedidas. Segundo Rigby (2007), explicar o bullying apenas através desta perspetiva ou utilizá-la como a sua causa principal é algo inadequado. Também é importante fazer a distinção entre as crianças que são vitimadas ou molestadas por possuírem uma determinada característica social (e.g. por pertencerem a uma minoria étnica) e aquelas que são agredidas por possuírem uma ou várias características pessoais distintas.

#### 4.6.2.5 – Em consequência de características exteriores desviantes

A adolescência é caracterizada por alterações na aparência e no tamanho corporal e porque estas alterações físicas são uma característica saliente nesta faixa etária, elas poderão ser um foco de comportamentos bullying. Pode revelar-se uma interação recíproca, na qual os pares agredem/*bully* os seus colegas com base num tópico que é mais suscetível de gerar reação e por outro lado, há mais probabilidade do adolescente vitimado reagir perante uma questão em que se sente mais vulnerável (Janssen et al., 2004).

Quando se pede aos estudantes para explicarem o porquê de algumas crianças serem agredidas/*bullied*, eles tendem a referir-se a características exteriores desviantes (negativas), tais como a obesidade, o cabelo ruivo, um dialeto invulgar ou o facto de usar óculos. Os agressores na generalidade exibem menos características exteriores desviantes (Olweus, 1993). Contudo, este autor defende que as características exteriores desviantes desempenham um papel muito menor, na origem dos problemas agressor/vítima, do que geralmente é presumido.

Janssen et al. (2004), num estudo com uma representativa amostra de 5.749 alunos canadianos, entre os 11 e os 16 anos, examinaram a relação entre o bullying (físico, verbal e relacional) e o excesso de peso (pré-obesidade) e a obesidade, utilizando o índice de massa corporal e um autoquestionário sobre comportamentos bullying. Demonstrou-se que as crianças, em idade escolar, com obesidade ou excesso de peso têm mais probabilidades de serem vítimas e perpetradores de bullying do que os seus pares com um peso normal. A relação entre a vitimização e o grau de adiposidade foi observada em todas as idades estudadas (dos 11 aos 16 anos), mas a relação entre a perpetração de bullying e o grau de obesidade foi apenas observada nos mais velhos (15 a 16 anos).

No presente estudo foi observado um aumento da vitimização, tanto direta como relacional, no jovem obeso e com excesso de peso, independentemente do género. A exceção a estes resultados diz respeito à vitimização física nos rapazes. Neste caso os rapazes com excesso de peso e obesos não tinham mais probabilidades de ser vitimados do que os rapazes com peso normal. Mas, a forma relacional de vitimização poderá isolar mais ainda estes jovens vulneráveis (do núcleo principal do grupo de pares), e assim, agravar os efeitos sociais negativos provenientes do seu problema de peso.

A vitimização verbal limitava-se ao chamar nomes e à provocação e não incluía fazer troça devido à raça, cor ou religião. Deste modo, é provável que os nomes chamados fizessem referência à sua aparência física. Em contraste, a perpetração verbal levada a cabo pelas crianças obesas e com excesso de peso limitava-se a fazer troça dos outros devido à sua raça, cor ou religião. Estes agressores não querem chamar a atenção para si próprios, ao focar assuntos relacionados com o peso ou a adiposidade dos indivíduos a quem pretendem atingir.

Preferem, então, fazer comentários relacionados com a etnia, identidade ou outro qualquer aspeto do desenvolvimento adolescente.

Finalmente, os rapazes e raparigas obesos ou com excesso de peso, entre os 15 e os 16 anos, têm mais probabilidades de serem perpetradores de bullying do que os seus pares. A aprovação pelos pares é particularmente importante no desenvolvimento da autoestima de adolescentes mais velhos. Desta forma, o incremento da perpetração bullying nesta faixa etária poderá refletir uma tentativa destes jovens dominarem o grupo de pares, numa altura em que este se torna cada vez mais importante. Esta realidade é particularmente ajustada ao bullying físico porque o tamanho corporal poderá ser uma forma eficaz de dominar os outros.

De acordo com os autores, podemos depreender que ser obeso ou ter excesso de peso durante a adolescência poderá constituir um alvo privilegiado para as ações de bullying. De facto, as crianças caracterizam os seus colegas obesos ou com excesso de peso, como indivíduos que importunam, são importunados, lutam frequentemente, o que é consistente com estereótipos associados a um físico pesado. Como as crianças confiam muito nas informações físicas que observam nos outros, aquando das suas interações sociais, elas têm maior probabilidade de ser induzidas por estereótipos assentes nas determinantes físicas. Por este motivo, as crianças poderão interiorizar algumas das crenças negativas em relação ao estereótipo da obesidade e agir em conformidade com essas falsas convicções.

É plausível que as crianças obesas ou com excesso de peso sejam maltratados devido às suas diferenças físicas. É igualmente plausível que os jovens obesos ou com excesso de peso possuam um baixo autoconceito devido à sua aparência e conseqüentemente interajam menos eficazmente com os pares, o que pode levar à sua rejeição, o que pode ser percebido como agressão (Janssen et al., 2004).

Swearer e Cary (2007), num estudo longitudinal com a duração de 5 anos, analisaram as percepções do bullying ao longo do *continuum* agressor-vítima. As percepções dos estudantes sobre o porquê de se ser agredido através do bullying ou o porquê de se agredir os outros desta forma, foram analisadas ao longo dos 6º, 7º e 8º anos de escolaridade. É interessante registar que existe alguma consistência na percepção dos estudantes pertencentes aos grupos com diferentes status na

problemática do bullying, em relação ao porquê da ocorrência dos comportamentos de bullying. Atributos externos, tais como, ser diferente, fraco e usar certas roupas foram citadas pelos quatro grupos (agressores, vítimas, vítimas agressoras e alunos sem status) como razões para o bullying.

Os agressores afirmaram que os atributos físicos, tais como, a forma como alguém fala, as roupas que usam, ou o ser fraco, são razões para o bullying. As vítimas asseveraram que ter boas notas, ser fraco, obeso, diferente de alguma forma e usar certas roupas são razões para se ser agredido/*bullied*. As vítimas agressoras endossaram as mesmas razões das vítimas para se ser agredido e as mesmas razões para se ser agredido como justificativa para agredir os outros. Os alunos sem qualquer status no fenómeno bullying afirmaram que ser fraco, obeso, diferente e usar certas roupas são as razões prováveis para os estudantes serem agredidos/*bullied*.

#### 4.6.3 – Envolvimento escolar e outros fatores escolares

A investigação sobre os comportamentos de agressão e vitimização na escola pode ajudar a esclarecer algumas das questões que se relacionam com os padrões de comportamentos desviantes e os seus percursos desenvolvimentais. Mormente, também poderá esclarecer que fatores podem estar associados à manifestação de comportamentos agressivos na infância e na pré-adolescência (Spriggs et al., 2007).

##### 4.6.3.1 – *Etos* escolar

As diferenças entre escolas ou regiões com relação aos níveis de bullying podem ser vistas como o reflexo da interação de dois conjuntos de fatores que se contrapõem: algumas condições tendem a originar e a acentuar os problemas entre agressores e vítimas, enquanto outros fatores ajudam a controlá-los e a suavizar os seus efeitos (Olweus, 1993). Apesar desta realidade poder estar relacionada, pelo menos em parte, com a natureza da comunidade de onde a criança provem – por exemplo é esperado mais incidência de bullying em crianças provenientes de bairros mais violentos – estas diferenças podem frequentemente assentar na essência do envolvimento escolar existente. Em algumas escolas o comportamento bullying é tolerado e até admirado por muitas crianças que tratam os agressores/*bullies* como

heróis. Em outras, são tomadas medidas para desencorajar este comportamento e para desenvolver uma comunidade mais inclusiva e preocupada (Olweus, 1993; Rigby, 2007).

Por vezes vemos a escola como uma instituição criada e mantida por professores, mas a escola possui um *etos*, uma espécie de “atmosfera” da escola, que se desenvolveu ao longo de anos e que pode ser independente da influência dos seus responsáveis. As atitudes, expectativas e normas (formais ou informais) relativas ao comportamento do aluno na escola, constituem o *etos* escolar e podem variar radicalmente entre escolas e modificar-se ao longo do tempo.

Rigby (2002), realça que “*etos*” é um conceito que poderá parecer nebuloso e vago, mas se o concebermos como o efeito cumulativo das atitudes individuais e das respetivas crenças acerca de como as crianças se devem comportar em relação aos outros, torna-se mais fácil de compreender. Por exemplo, as crianças na escola são muitas vezes pressionadas pelos colegas a agir de forma robusta e agressiva para com os seus companheiros. Isto pode levar algumas crianças a praticar bullying no intuito de provar a sua resistência e tenacidade. No caso das crianças vitimadas elas sentem que não se devem queixar mas sim “aguentar como homens”.

Também existem outras formas de interação entre pares que poderemos querer travar, especialmente lutas ou querelas entre estudantes com sensivelmente a mesma força e poder. Isto não é bullying, no entanto a existência destas disputas poderá ajudar a criar um *etos* no qual o bullying pode prosperar (e.g. à medida que os jovens percebem que nestes conflitos normalmente surge um vencedor, este providenciará um modelo a ser seguido por potenciais agressores/*bullies*).

Se o *etos* escolar faz diferença será de esperar que as escolas divirjam nos indicadores relativos às atitudes dos seus alunos em relação ao bullying e às suas vítimas. Estes foram de facto os resultados encontrados por Rigby (2007), sobretudo entre os rapazes, em duas escolas secundárias em Adelaide. De cada uma das escolas obtiveram-se mais de 100 questionários de alunos dos dois sexos de faixas etárias idênticas. Estas escolas contrastavam na incidência do bullying reportado, especialmente entre os rapazes. Na escola A, cerca de 22% dos rapazes reportaram ser agredidos, pelo menos uma vez por semana; na escola B eram apenas 11%. Depois de analisadas as respostas dos rapazes às questões relativas ao *etos*



escolar, na escola A uma percentagem mais elevada indicava que o bullying torna-os admirados por outros colegas nesta escola (29% contra 21% da escola B) e previne que os próprios alunos sejam vitimados pelos colegas (48% contra 33% da escola B).

Em todos os 10 índices de atitudes utilizados foi expressa uma maior empatia em relação às vítimas pelas crianças da escola B. Por exemplo, na escola A 15% dos rapazes pensava que não nos devíamos queixar pelo facto de sermos vítimas de bullying, em comparação com apenas 9% na escola B e 26% na escola A tinha a ideia de que “*é engraçado observar um colega ser provocado ou importunado*”, em comparação com apenas 16% da outra escola. Todas as comparações entre estas duas escolas indicavam que o ambiente ou o envolvimento escolar era diferente e sugeria que a pressão para agredir/*bully* os outros e não se importar com as vítimas era maior na escola onde havia maior incidência de bullying.

O que os dados sugerem em relação à vida na escola é preocupante. É como se existisse uma cultura de intimidação nas escolas que não emerge nas discussões sobre reforma educativa ou inovação escolar, também não vem à tona, como preocupação organizativa primária dos psicólogos escolares ou de outros técnicos que dão apoio à escola.

Lines (2008), explica que as escolas podem oferecer o cenário ideal para que o bullying ocorra. Elas são instituições hierárquicas tanto para quem lá trabalha como ao nível do estatuto dos alunos e existem dinâmicas de poder em curso. Possivelmente, os estudantes identificam os jogos de poder que ocorrem entre o pessoal escolar e até certo ponto incorporam-nos, ou pelo menos refletem-nos no seu próprio relacionamento interpessoal.

Para Higgins (1994), o *etos* escolar também é seguramente afetado por um espaço exterior estéril e austero, que muitas vezes mais se parece com um pátio de uma prisão do que com um recreio para crianças. Lugares inóspitos encorajam pouco a integração, adaptação e o sentido de pertença dos professores, alunos, funcionários e pais. Pátios escolares sombrios e desolados não contribuem para a ideia de que a escola é um meio compassivo. O bullying prospera numa atmosfera pouco favorecedora do apoio sócio-afetivo.

Em síntese, muitas formas de bullying podem prosperar, desde a provocação e o chamar nomes até ao assédio ou ataque físico, se os indivíduos ou grupos que os perpetram sentirem que o *etos* existente sustenta, ou pelo menos não se opõe a tais atividades. Tal como referem Zins et al. (2007), existe uma necessidade séria e premente de analisar a cultura entre pares na escola e o papel dos adultos que, de forma não intencional e muitas vezes sem conhecimento, origina e permite os seus elementos mais negativos.

#### 4.6.3.2 – Clima educacional

O clima educacional é a natureza e a qualidade do envolvimento escolar no que diz respeito à forma como é conduzido o processo de ensino/aprendizagem. O que por conseguinte inclui o currículo mas não só. O carácter percecionado do professor, os seus entusiasmos e aversões em relação à matéria de ensino e aos seus alunos, poderão ser tão importantes para o desenvolvimento moral, social e intelectual da criança, como o método pedagógico que utiliza (Yoneyama & Rigby, 2006).

No estudo de Yoneyama e Rigby (2006), com uma amostra de 531 alunos dos 8º e 9º graus, de 5 escolas de Adelaide, no sul da Austrália, os resultados demonstram que a perceção dos alunos em relação ao clima educacional – definido como as principais características do ambiente em que decorre a aprendizagem – era amplamente influenciada pelo seu envolvimento em interações de bullying com os colegas. Tanto vítimas como agressores faziam uma avaliação menos positiva do clima vivido na escola/sala de aula, do que os seus colegas que não foram agredidos ou vitimados.

Com pouco para estimular o interesse das crianças, um ambiente tedioso e desinteressante pode favorecer atividades antissociais. Crianças aborrecidas podem – para libertar-se da frustração e procurar estímulos - procurar brigas, irritar, provocar ou mesmo agredir/*bully* os seus pares (Higgins, 1994). Em certas aulas, há grupos de alunos que simplesmente não suportam os constrangimentos ligados à escolaridade e são causadores de um grande número de condutas desviantes e violentas (Tyrode & Bourcet, 2002).

De facto, Rigby (2007), salienta que muitas crianças encontram-se aborrecidas na escola e podemos ficar surpreendidos com a extensão das suas ações no sentido de ultrapassar esse sentimento. Se o tédio ou o aborrecimento podem ser causas importantes para o surgimento do bullying, qualquer intervenção que se faça na escola deverá incluir, na opinião do autor, uma avaliação do currículo, dos métodos de ensino e da motivação do pessoal escolar:

(a) Existe um elevado número de crianças, para as quais os conteúdos abordados são inapropriados, seja por não serem desafiantes; ou porque os estudantes são incapazes de realizar o esforço necessário para compreendê-los; ou porque a sua relevância para as necessidades e aspirações dos alunos não é clara ou não pode ser demonstrada. A consequência é que muitas crianças encontram-se aborrecidas ou entediadas na escola;

(b) Mesmo quando os conteúdos são apropriados, a metodologia de ensino poderá ser desadequada para os alunos em questão. Isto pode surgir devido a uma insuficiência do aluno, do modo de instrução ou a uma falha na competência pedagógica. Em qualquer um dos casos o resultado provável é o não envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem;

(c) O aborrecimento pode desenvolver-se graças à desmotivação do pessoal docente que não consegue captar o interesse dos alunos. Isto pode acontecer quando os professores são pressionados, estão tensos e são confrontados com alunos desinteressados, não cooperativos e indisciplinados.

Em síntese, o clima educacional de uma escola pode promover a cooperação, a concentração e a satisfação no estudo ou alternativamente, provocar aborrecimento, frustração e o atrapalhar da atividade dos colegas, que são condições favoráveis para despoletar o bullying. Tal como afirmam Sharp e Smith (1994), o tédio, uma fraca supervisão e um ambiente hostil são todos fatores que podem encorajar o bullying na escola.

#### 4.6.3.3 – Competição escolar

O espírito de competição é estimulado em vez de se promover a cooperação. Os pais, muitas vezes, em vez de incentivarem o filho a esforçar-se um pouco mais para se superar a si próprio comparam-no com o colega que tirou melhor nota. As

crianças começam a procurar formas de tirar melhor nota do que o colega, contribuindo para um espírito de competição e um ambiente de hostilidade em vez de se desenvolver um espírito de partilha e alegria (Veiga, 1995 cit. em Pereira, 2008).

No debate sobre as questões do bullying escolar é por vezes sustentado que este é uma consequência direta da competição pelas boas notas. Mais especificamente, argumenta-se que o comportamento agressivo de alguns alunos em relação aos seus pares poderá ser explicado como uma reação às frustrações e aos fracassos na escola. Embora, à primeira vista, esta pareça uma hipótese razoável, Olweus (1993), após uma extensiva análise de dados, afirma que é um mito.

A competição escolar como parte do clima educacional pode, por vezes, ser positiva estimulando as crianças no sentido de desenvolver competências e adquirir conhecimentos, aspetos que ao serem enaltecidos, admirados e recompensados podem trazer ao de cima o melhor que os estudantes têm de si. Porém, uma ênfase excessiva na competição pelas notas pode, segundo Rigby (2004), ter um efeito nefasto em algumas crianças e realmente contribuir para o comportamento bullying:

(a) Pode produzir, em alunos que são particularmente mal sucedidos em diversas atividades escolares, a sensação de serem uns “falhados” que nunca conseguiram realizar nada bem feito na escola. Esta situação pode ser altamente frustrante e levar certos alunos a optar pela agressão/bullying como única forma de sobressair em relação aos colegas;

(b) Alternativamente, para outras crianças este cenário competitivo poderá resultar numa perda de autoestima que não é compensada pelo facto de agredir os outros. Nestes casos, o jovens profundamente desencorajado poderá tornar-se num alvo da vitimização entre pares;

(c) Entre os “vencedores” o sucesso nas atividades de carácter competitivo poderá produzir uma sensação de arrogância e deleite pela demonstração da sua superioridade, às custas dos outros que são menos capazes. Uma boa parte do bullying envolve uma sistemático menosprezo e desdenho pelos outros;

d) Algumas crianças que são bem sucedidas nas atividades em que se envolvem, pelo facto de sobressaírem em relação à maioria, podem constituir alvos preferenciais do assédio de colegas menos dotados.

Esta análise sugere que os efeitos da competição na escola são complexos e difíceis de prever. A influência da competição possivelmente interage com outros fatores, especialmente com a personalidade da criança, mas também com o *etos* generalizado da escola.

#### 4.6.3.4 – O desajustamento social, o insucesso e a má conduta escolar

Parece que a violência doméstica e do meio ambiente aumentam a probabilidade de fracasso escolar e de delinquência, esta aumenta a violência nas escolas e o fracasso escolar e ambas reduzem o vínculo entre os jovens e a escola. Com isso alimentam a frustração, a agressividade e os problemas de indisciplina nas escolas. Estes fatores afetam o desempenho escolar e a qualidade das relações dentro da escola. O que ocorre em casa e no bairro tem repercussão direta na escola (Fialcoff, 1998).

Em 1994, Choquet e Ledoux (citados em Tyrode & Bourcet, 2002) realizaram um estudo em escolas francesas, cujo objetivo era fazer uma descrição da saúde somática, psicológica e social dos menores escolarizados do secundário. A amostra retida para este estudo compreendia 14.278 jovens, entre 11 e 19 anos de idade, em colégios e escolas do ensino geral, técnico ou profissional (186 estabelecimentos ao todo). Dos resultados destaca-se que 38% dos alunos que foram reprovados várias vezes e que, por outro lado, não estão satisfeitos com os seus meios escolar e familiar apresentam comportamentos escolares violentos (contra 8% dos alunos que não têm estas características escolares e relacionais).

Os problemas de comportamento social também aparecem ligados ao insucesso escolar e à dificuldade de integração devido à ausência de competências básicas fundamentais como, por exemplo, a falta de domínio da língua no primeiro ano de escolaridade (e.g. etnia cigana) ou crianças que nunca foram ao jardim de infância porque ficaram com a avó (Pereira, 2008). De facto, os estudos de Pires e Ramos (1984), Forness e Kavale (1991), Swanson e Malone (1992) citados em Silva

(2004), salientam a evidência de uma correlação positiva, na população do ensino regular, entre dificuldades de aprendizagem e défices em aptidões sociais.

Mais recentemente no estudo de Paul e Cillessen (2007), foi possível comprovar que as crianças que manifestam problemas comportamentais, sejam eles externalizados ou internalizados, tendem igualmente a possuir uma sociabilidade limitada entre pares e fracos resultados escolares. Os jovens que apresentam este conjunto de dificuldades associadas devem ser considerados como particularmente em risco de desenvolver futuros problemas nos seus relacionamentos com os colegas. Estes resultados são corroborados pelo estudo de Peguero (2008), realizado com os dados do *The Education Longitudinal Study* (2002), com uma amostra de 7.990 alunos de nível equivalente ao final do 3º ciclo de escolaridade, em que se concluiu que os alunos com mau comportamento têm duas vezes mais probabilidades de serem vítimas de bullying, em comparação com os alunos que se comportam adequadamente.

Num outro estudo que envolveu 3.530 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos, Glew, Fan, Katon, Rivara e Kernic (2005), tentaram determinar a prevalência do bullying e a sua associação à assiduidade, ao sucesso escolar, às ações disciplinares e a algumas medidas de ajustamento psicossocial, nomeadamente sentimentos de tristeza, segurança e integração na escola. Concluiu-se que os maus resultados académicos estavam associados ao facto de ser vítima ou vítima agressora; todos os grupos implicados no bullying (agressores, vítimas, vítimas agressoras) tinham significativamente maiores probabilidades de serem suspensos ou expulsos da escola; e os estudantes que afirmaram não se sentirem seguros nem integrados na escola tinham mais probabilidade de estar envolvidos em bullying.

Em suma, a relação dos adolescentes com o seu meio e com a escola também poderá afetar o seu envolvimento em fenómenos de bullying.

O vínculo à escola, traduzido pelo laço afetivo e o pelo comprometimento académico, está relacionado tanto com a perpetração como com a vitimização do bullying e com possíveis influências bidirecionais (Spriggs et al., 2007).

#### 4.6.3.5 – Más condições dos recreios

A investigação mostra-nos que há uma forte correlação entre bullying e os espaços de recreio que são limitados ou desadequados à sua função. Higgins (1994), salienta que num espaço monótono e sem uma estrutura organizada, as crianças ficam amontoadas num frenesim barulhento e confuso que assusta e intimida, principalmente, as crianças mais novas. Conflitos, discussões e ferimentos emergem inevitavelmente na disputa pelo espaço, por recursos escassos ou durante as perseguições frenéticas e descontroladas nas quais assentam os comuns jogos de corrida.

Para Pereira et al. (2004), o bullying que ocorre no recreio da escola primária poderá ser explicado pela fraca qualidade das áreas consagradas para o efeito e por não possuírem equipamentos acessíveis às crianças durante os intervalos, o que lhes possibilitaria uma maior variedade de brincadeiras e de jogos informais ou tradicionais.

No estudo em que Pereira e colegas (2004), aplicaram uma versão adaptada do questionário sobre bullying escolar de Olweus (1989), a 4.092 alunos, com idades compreendidas entre os 10-12 anos, em 10 escolas portuguesas, 6 da região norte do país (Braga) e 4 do sul do país (Lisboa), confirmou-se que é no recreio que o bullying é mais frequente. Segundo os autores, isto pode ser explicado pela falta de atenção dispensada a estes espaços, revelada pela sua má configuração e manutenção. Estes espaços não são muito atrativos e há uma falta de organização das atividades dos tempos livres. Também existe uma escassez de materiais com os quais jogar, tais como bolas, cordas, etc. Embora os espaços de recreio sejam muitas vezes esquecidos pelos adultos eles são muito apreciados pelas crianças, mesmo nestas condições.

Cordazzo e Vieira (2007), concordam que grande parte do bullying ocorre no recreio e que para essa situação contribui uma associação de fatores. Fatores de contexto, organizacionais e internos (relativos aos indivíduos), tais como: (a) demasiadas restrições nos recreios e conseqüente aborrecimento dos alunos; (b) falta de diversificação da oferta - quando as crianças não são adequadamente desafiadas e estimuladas tentam criar os seus próprios desafios, o que pode comportar riscos para a sua segurança e dos outros; (c) ausência ou ineficácia da

supervisão; (d) superlotação dos recreios resultantes de fatores organizacionais, dificuldades de gestão do tempo; (e) ausência de competências sociais que facilitem o jogo, como a cooperação, o conhecimento e a aceitação de regras; (f) a criança aborrecida pode, por frustração, começar a lutar, importunar e a agredir nos recreios, uma vez que têm que lutar pelo espaço para realizarem o jogo que pretendem; (g) as crianças são informadas com um toque indicando o início do "recreio para todos" e correm para o campo atropelando-se e empurrando-se pelas escadas; (h) imposição de regras que não servem os alunos, não são aceites nem compreendidas por estes; (i) a própria arquitetura dos espaços que não toma em consideração as necessidades das crianças; (j) a marginalização de algumas crianças e a falta de oportunidades que favoreçam o bem-estar de todos; (l) o domínio dos recreios pelos mais velhos e o conseqüente abuso de poder.

Apesar de muitas escolas partilharem o problema comum do bullying nos recreios, são capazes de serem únicas em termos dos fatores específicos que são responsáveis por este comportamento. Por exemplo, os professores em escolas que possuem recreios amplos muitas vezes reclamam que estes espaços são estéreis, áridos, expostos às intempéries e que este ambiente pouco acolhedor torna a ocorrência de bullying mais provável. Os professores em escolas onde o espaço de recreio é limitado, reportam frequentemente que as crianças têm de competir umas com as outras pelo seu espaço e que isto pode levar a discussões e lutas, o que por sua vez poderá precipitar o bullying (Boulton, 1994).

Os recreios muitas vezes são utilizados pelas crianças para experimentar e estabelecer as suas relações de poder. Higgins (1994) afirma que um espaço que seja adequado para atividades que envolvam corridas (especialmente o futebol) mas pobre para muitas outras acaba por privilegiar determinadas relações sociais, em detrimento de outras. Aqueles alunos cujas competências não se destacam nos jogos dominantes são notoriamente excluídos porque têm poucas oportunidades de se envolver em atividades alternativas. Sendo as vítimas de bullying aqueles que aparentam ser diferentes dos seus pares e se ser "normal" significa possuir a habilidade para praticar futebol, ou outro jogo em particular, então aqueles que não conseguem ou simplesmente não o querem fazer poderão estar mais sujeitos ao



bullying. Todos nós já observamos como é difícil para as crianças “solitárias”, menos ativas ou fisicamente mais fracas, “sobreviver” durante os recreios.

O autor aponta ainda a questão de um recreio limitado ou com poucos recursos proporcionar poucas oportunidades de sucesso nas atividades ao ar livre, àquelas crianças que não sobressaem nas aulas mais teóricas. Na sua opinião, um espaço de recreio adequado poderá funcionar como um mecanismo atenuador face à frustração que advém do insucesso académico. Há ainda outros recreios que pela sua arquitetura são muito difíceis, senão impossíveis, de supervisionar devidamente pelos funcionários, mesmo quando existe essa preocupação por parte do pessoal escolar (Higgins, 1994).

Em resumo, podemos então aferir que normalmente os recreios são áreas algo desvalorizadas, de pequenas dimensões, de oferta reduzida quanto às oportunidades que oferecem de jogo, convívio, observação, modificação e manipulação da natureza. Consequentemente, os espaços reduzidos e sem equipamentos de jogo, são espaços monótonos, aborrecidos, que parecem estar associados ao bullying (Marques, Neto e Pereira, 2001; Pereira et al., 2002 citados em Pereira, 2006).

#### 4.6.4 – O bullying no âmbito dos comportamentos antissociais

Nos últimos anos tem havido um esforço para descortinar as denominadas, formas secundárias de vitimização, tais como o bullying e o assédio que ocorrem no interior das escolas no intuito de, legitimamente, defini-las como formas de violência escolar (Peguero, 2008). Peguero, sublinha que apesar da sabedoria convencional retratar a vitimização pelo bullying como um fator normativo dentro da experiência adolescente, os resultados da investigação indicam que as vítimas do bullying evidenciam efeitos nocivos a longo prazo. Consequentemente, a definição da vitimização por bullying, utilizada no âmbito da investigação sobre a violência escolar, tornou-se mais ampla e passou a incluir mais formas de vitimização. Foi necessário baixar o limiar pelo qual se avaliava a vitimização pelo bullying porque tornou-se evidente de que as crianças eram mais suscetíveis aos danos físicos e emocionais do que os adultos e mesmo as formas menores de vitimização adolescente estavam ligadas a consequências sociais, psicológicas e educacionais.

Com uma alarmante subida da violência escolar, mais especificamente através de atos de agressão, torna-se cada vez mais importante investigar as possíveis correlações do comportamento agressivo entre jovens que agredem/*bully* ou que são vítimas agressoras/*bully-victims* (Stein et al., 2007). Isto porque o bullying é uma forma de agressão que está persistentemente e não surpreendentemente associada a outras formas de agressão (Pepler et al., 2008). Em comparação com outros atos de agressão frequentemente observados nas escolas, tais como o vandalismo escolar ou ataques a professores, os agressores/*bullies* têm mais probabilidade em se envolver tanto na agressão proactiva como na reativa. A agressão proactiva é deliberada e intencional e não necessita de qualquer estímulo. A agressão reativa é uma resposta defensiva a uma provocação, normalmente acompanhada por raiva (Stein et al., 2007).

O bullying na escola também está associado a várias outras formas de mau comportamento ou conduta desviante, por exemplo, roubo em lojas, escrita com graffiti e problemas com a polícia. O bullying parece ser apenas um aspeto do impulso agressivo e do estilo de vida indiferente e negligente, que certos jovens apresentam (Rigby, 2007).

O bullying é um tipo de comportamento antissocial igualmente associado ao transtorno de personalidade antissocial, vulgarmente chamado sociopatia, que pode ser diagnosticado no início da idade adulta (a partir dos 18 anos). Verificou-se que tanto os agressores/*bullies* como as vítimas agressoras/*bully-victims* são sujeitos geralmente mais agressivos que os seus pares (Sourander et al., 2007).

Na perspetiva inversa, sabemos que o envolvimento dos estudantes em atividades de natureza desviante também está associada à sua acrescida exposição à violência e conseqüente possibilidade de vitimização. Em Peguero (2008), podemos ler que o envolvimento de estudantes com gangs, drogas e outros comportamentos desviantes está relacionado com uma acrescida vulnerabilidade para a vitimização infringida por outros alunos em meio escolar.

Normalmente, as crianças com um comportamento desviante encontram-se mais vezes em situações perigosas e conseqüentemente mais suscetíveis de serem vitimadas, em comparação com crianças que não se envolvem em atividades desviantes. Para além disso, à medida que os jovens ficam mais absorvidos nesse

tipo de atividades, a fronteira entre ofensor e vítima torna-se cada vez mais nublada e difícil de distinguir. Uma distinção precisa entre ofensor e vítima não é aplicável a uma grande parte do comportamento desviante ou ilegal, tais como o uso ilícito de drogas, comportamento negligente, recurso a serviços ilegais e utilização da violência como forma de resolução de conflitos (Peguero, 2008).

Rigby (2007), afirma que nos dias de hoje, existem duas perspectivas ilusórias frequentemente expressas sobre o comportamento dos jovens. Uma é de os jovens estão a ficar totalmente fora de controlo: a violência e a delinquência estão a aumentar a uma taxa assustadora; nós estamos no limiar de um pesadelo incontrolável. O bullying entre os jovens é então visto como um sintoma desta desordem. A outra perspectiva igualmente falaciosa é de que os jovens estão bem; eles são mais sábios do que os antigos; eles tratam-se entre si com respeito e compreensão; se o seu comportamento é errado e a sua malícia desarmante, a sociedade é que deve ser culpabilizada.

É com base nesta dialética que elaboramos os dois pontos seguintes deste capítulo.

#### 4.6.4.1 – Problemas sociais e o desajustamento psicossocial na origem do bullying

As crianças e adolescentes de hoje estão expostos a uma grande quantidade de agentes potenciadores de violência. A marginalização social acentuada pela carência económica e a falta de normas sociais, reforçadas pela desintegração da estrutura familiar trazem às escolas, cada vez mais, alunos com condutas inadequadas e antissociais (Fialcoff, 1998).

Por seu lado, a violência física e verbal verificada em certas escolas, no que se refere ao contexto desencadeante, parece ser o prolongamento da que tem origem no bairro. O conflito da rua torna-se, de alguma maneira, o conflito da escola (Tyrode & Bourcet, 2002). Em Pereira (2008), podemos ler que o crescente problema do bullying na escola pode, de facto, ser o reflexo da realidade social, pois tem-se assistido ao aumento da delinquência infantil e juvenil (entre os 9 e os 18 anos) em Portugal, nomeadamente com recurso à violência gratuita depois de obtido o móbil do crime.

Num estudo transversal realizado em 25 países, Nansel, Craig, Overpeck, Saluja e Ruan (2004), demonstraram que o envolvimento no bullying estava associado a um fraco ajustamento psicossocial, evidenciando que os agressores, vítimas e vítimas/agressoras relatavam consistentemente, entre outros problemas, um menor ajustamento social e emocional, em relação a crianças não envolvidas.

Por sua vez, os adolescentes com problemas sociais têm mais probabilidades de serem vitimados, o que os leva a estar mais isolados dos seus pares. Os adolescentes vitimados ficam assim privados de um conjunto de oportunidades de interação social adequada à sua idade, o que os leva à deterioração dos seus problemas sociais iniciais (Kim et al., 2006).

Talvez por algumas das razões descritas, Rigby (2002), é contrário à argumentação de que a luta física entre alunos através de brincadeiras e jogos agressivos, nos quais os intervenientes lutam e empurram-se mutuamente (nos recreios e pátios da escola), são saudáveis e desejáveis. O autor alega que a simples demonstração da agressividade, que é indissociável destas disputas, é inaceitável e pode ser vista como precursora de conflitos mais violentos e indiscutivelmente não desejáveis, como o caso do bullying.

#### 4.6.4.2 – Bullying como precursor de formas de violência mais graves.

A natureza abusiva do bullying, indiciando uma grave falta de consideração e respeito pelos outros, poderá ser um importante fator de risco para a perpetração de comportamentos violentos mais sérios, embora ainda haja pouca investigação sobre este assunto. No estudo transversal de Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan e Scheidt (2003), com uma amostra de 15.686 alunos entre o 6º e o 10º ano, conseguiu-se estabelecer uma forte e consistente relação entre o bullying e o envolvimento em comportamentos violentos. Isto sugere que o bullying provavelmente ocorre simultaneamente a comportamentos agressivos mais sérios. Porém a associação é mais forte não em relação aos alvos do bullying, mas especialmente em relação aos seus perpetradores. Os registos de violência aumentam proporcionalmente à subida da frequência do bullying.

O bullying também pode ser visto como um componente de um padrão comportamental antissocial mais generalizado, associado a um transtorno da

conduta. A partir desta perspectiva é natural predizer que os jovens que são agressivos e agridem/*bully* os outros, correm um risco acrescido de mais tarde se envolverem noutros problemas comportamentais, como sejam, o alcoolismo e a criminalidade (Olweus, 1993). Para Kim et al. (2006), o bullying escolar é considerado um comum precursor da violência entre jovens e é um indicador de comportamentos violentos mais sérios, incluindo o porte de armas, lutas frequentes e a ocorrência de ferimentos derivados desses confrontos.

No estudo multinacional com dados provenientes de 25 países (Nansel et al., 2004), já referido no ponto anterior, descobriu-se que os adolescentes agressores/*bullies* têm mais probabilidades do que os restantes para consumir álcool e para entrar em lutas. Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen e Rimpela (2000), referem igualmente que o consumo frequente e excessivo de álcool, assim como o abuso de outras substâncias é mais comum entre os agressores/*bullies* e vítimas agressoras/*bully-victims*.

Num estudo mais recente que utilizou informação sobre delitos criminais a partir de registos policiais (Sourander, Jensen, Ronning, Elonheimo, Niemela, Helenius et al., 2007), os rapazes adolescentes que por altura dos seus 8 anos foram regularmente agressores/*bullies* e vítimas agressoras/*bully-victims*, eram responsáveis por um terço de todos os crimes juvenis praticados, durante o período de 4 anos em que foram acompanhados os alunos da amostra (entre os 16 e os 20 anos de idade destes jovens). O bullying constituiu um precursor de ofensas violentas, vandalismo, condução sobre o efeito do álcool e crimes de tráfico. Em suma, depreende-se que o bullying escolar parece estar muito associado à futura criminalidade dos jovens implicados, principalmente no que respeita ao género masculino.

Resumindo este ponto do trabalho, podemos depreender que os alunos que persistentemente agridem os outros através de bullying têm muitas mais probabilidades, enquanto jovens adultos, de persistirem nas ofensas e condutas antissociais. A menos que estes jovens sejam desafiados a alterar o seu comportamento, possivelmente continuarão a utilizar as suas estratégias de bullying nos seus relacionamentos com outras pessoas (Sharp & Smith, 1994).

#### 4.7 – A psicopatologia e as perturbações emocionais na origem do bullying

As disputas, conflitos ou mesmo agressões entre jovens são situações que infelizmente ocorrem um pouco em todas as escolas mas, normalmente, são situações que resultam da competição ou da provocação entre colegas. Ora, num caso clássico de bullying, o objetivo não é simplesmente a vitória ou a glória sobre o rival ou um sentimento de segurança através da submissão ou aquiescência do outro. O objetivo é o divertimento com a aflição da vítima porque a experiência de causar esse sofrimento dá prazer e a repetição dessa experiência continua a satisfazer o agressor (Rigby, 2004). Na opinião do autor, temos então que recorrer ao que é possível deduzir dos casos rotulados como “patológicos” e reconhecer que quando as condições para o desenvolvimento moral e social da criança são severamente adversas, os resultados podem ser desastrosos.

A associação entre o bullying escolar e o comportamento psicopatológico tem sido extensivamente debatida, dando origem a duas hipóteses causais (Kim et al., 2006):

(1) O comportamento psicopatológico é a causa para as subseqüentes ações de bullying e (2) as situações de bullying podem desencadear futuros comportamentos psicopatológicos. A primeira hipótese foi suportada por resultados anteriores que mostraram que crianças com problemas psicológicos internalizados ou externalizados tinham maior risco de envolvimento no bullying, quando comparados com crianças sem estas características. A segunda hipótese foi suportada por relatórios que evidenciavam uma degradação do comportamento e do funcionamento emocional e psicossocial da criança que experienciava uma vitimização pelos pares.

No estudo de Glew et al. (2005), os estudantes que se sentiam tristes a maior parte dos dias tinham 1,8 vezes mais hipóteses de serem vítimas de bullying, em relação aos colegas que não se sentiam desta forma a maior parte dos dias. Os alunos que se sentiam tristes e inseguros a maior parte dos dias tinham 1,5 e 2,5 vezes, mais hipóteses de serem agressores/*bullies*, comparados com os observadores passivos. Sentir-se inseguro na escola dava a uma criança 5 vezes mais hipóteses de ser uma vítima agressora. Talvez o aspeto mais importante a reter destes resultados seja o facto das crianças que se sentem tristes a maior parte

dos dias, terem mais probabilidades de serem agressores ou vítimas de bullying, ou seja, o padrão emocional dos indivíduos poderá condicionar a sua participação neste tipo de comportamentos agressivos.

Para Tyrode e Bourcet (2002), não é raro que os adolescentes, particularmente com perturbações do comportamento e das condutas no meio escolar, apresentem distúrbios ansiosos e depressivos. Estes adolescentes, nas passagens ao ato por vezes violento, têm muito frequentemente uma fraca autoimagem; depreciam-se e desvalorizam-se e o ato violento surge num contexto de onnipotência permitindo-lhes lutar contra o seu fundo depressivo.

Segundo os mesmos autores, nos casos de agressão no meio escolar, também encontramos no adolescente uma perturbação ansiosa. Esta é frequente na adolescência e intensifica-se em situações de frustração que são frequentemente encontradas no meio escolar. Certos adolescentes têm necessidade de satisfazer no imediato os seus desejos; esta situação torna difícil a sua integração social e particularmente a escolar. O contexto escolar, local de aprendizagem, provoca necessariamente uma desestabilização cognitiva em adolescentes cujo mundo psíquico interno já está globalmente desestabilizado. Para eles, toda a progressão do conhecimento escolar é vivida como particularmente angustiante. Para alguns autores, este fenómeno explica que para um nível intelectual igual certos alunos falhem mais do que outros.

A desestabilização, neste tipo de aluno pouco tranquilizado no plano interno devido a um contexto familiar afetivo pouco propício, engendra uma acentuação da perda de autoestima e tende a excluí-lo do mundo social onde evolui. Este fenómeno favorece a ansiedade e a depressão que podem, como vimos, ser fonte de passagem ao ato violento (Tyrode & Bourcet, 2002).

Frick, Stickle, Dandreaux, Farrell e Kimonis (2005), descobriram que as crianças com transtorno da conduta que também evidenciavam traços de um temperamento insensível e não emocional (*callous-unemotional traits*<sup>3</sup>), detinham uma elevada taxa de delinquência e de contactos com a polícia, durante os quatro anos de duração do estudo. Este traço de insensibilidade e não emocionalidade diz respeito a um tipo específico de afetividade (e.g. ausência de culpa, exposição

---

<sup>3</sup> *callous-unemotional traits* – É um temperamento antipático, muito pouco emocional, indiferente às emoções dos outros e frio, especialmente no que diz respeito ao comportamento agressivo do indivíduo.

limitada da emoção) e de relacionamento interpessoal (e.g. incapacidade de demonstrar empatia, utilização de outro para benefício próprio) que é característico de um subgrupo de crianças com severo transtorno da conduta e poderá estar associado à psicopatologia na vida adulta. De acordo com estes autores, pode-se supor que os agressores/*bullies* reincidentes pertençam frequentemente ao grupo antissocial com traços de insensibilidade/não emocionalidade. Além disto, de acordo com Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä et al. (2007), também se poderá supor que as vítimas agressoras/*bully-victims* poderão frequentemente pertencer àquele grupo de indivíduos que tem problemas de conduta associados a uma desregulação emocional, o que se reflete numa impulsividade e hiperatividade associadas a elevados níveis de reatividade emocional.

Em síntese, podemos deduzir que quanto mais o adolescente apresentar um desenvolvimento psicoafetivo harmonioso, menos intolerante será à frustração e menos atos de violência apresentará, incluindo de bullying.

#### 4.8 – Teoria behaviorista – reforço comportamental

Os princípios desta teoria ajudam a esclarecer o porquê das pessoas se comportarem da forma como se comportam. Para o atual propósito, o porquê de alguns indivíduos agredirem/*bully* os outros e destes se “deixarem” agredir, sistematicamente, por tais indivíduos.

Esta teoria prova que os comportamentos, negativos ou positivos, serão repetidos se trouxerem algum benefício aos indivíduos envolvidos ou, contrariamente, serão suspensos se trouxerem efeitos prejudiciais aos mesmos. Da perspectiva behaviorista podemos depreender que através do comportamento condicionado, o indivíduo aspira um ganho pessoal ou algum objetivo a longo termo e no que diz respeito ao comportamento bullying, poderá ser elucidativo examinar as potenciais recompensas sociais e psicológicas de cada um dos seus protagonistas (Lines, 2008).

Segundo este autor, as duas formas de condicionamento – clássico e operante – envolvem um determinado benefício de acordo com os interesses do indivíduo e este aspeto também tem grande relevância quando analisamos o comportamento bullying. Seja o bullying na escola ou no local de trabalho, a questão



que se coloca é saber qual o benefício ou recompensa que um indivíduo ambiciona ao agredir/*bully*, dominar ou controlar outro? Em relação à vítima e por mais absurdo que a questão possa parecer inicialmente, qual o benefício, ou talvez mais apropriado, qual o propósito psicológico que a vítima poderá retirar do comportamento bullying?

#### 4.8.1. – O desejo de magoar versus o “desejo” de ser magoado

Até certo ponto o bullying parece compreensível. O desejo de magoar os outros ou de pelo ameaçar fazê-lo não é assim tão incomum e provavelmente a maioria das pessoas já sentiu esse impulso, num ou noutro momento em particular.

Num estudo australiano descrito por Rigby (2007), 77% dos rapazes e 67% das raparigas indicaram que, por vezes, tinham vontade de magoar alguém. Descobriu-se que responder desta forma era um pequeno mas significativo indicador do atual envolvimento da criança em comportamentos bullying. No entanto, muitas das crianças que reportaram este sentimento, muito raramente ou nunca agrediram/*bully* os seus pares.

Alguns podem expressar a sua hostilidade através de explosões de raiva pontuais, frequentemente contra pessoas, pelo menos, com poder semelhante ao seu, outros podem simplesmente guardar os seus sentimentos para si próprios. Para Rigby, a questão é que o “*não gostar*”, o “*ter raiva*”, o “*querer magoar*” e até o levar a cabo ações prejudiciais contra alguém, é normal, são ocorrências do dia a dia e como tal não são difíceis de compreender. Mas quando relembramos a natureza altamente destrutiva do bullying, no qual uma pessoa repetidamente aprecia o sofrimento e o desespero de outra, facilmente atingimos os limites da compreensão.

Decety, Michalska, Akitsuki, e Lahey (2009), numa investigação recente, sugerem que os jovens excecionalmente agressivos poderão de facto apreciar a observação dos outros em sofrimento, manifestando desta forma algumas tendências sádicas. Exames cerebrais através de imagiologia a 16 rapazes, entre os 16 e 18 anos, 8 com transtorno de conduta agressiva e 8 sem essa tendência agressiva, levaram os investigadores a elaborar esta hipótese. Os exames evidenciaram um aumento de atividade cerebral, numa área do cérebro associada à

recompensa, quando estes sujeitos observavam um vídeo de alguém a infligir dor a outra pessoa. O grupo de controlo não manifestou a mesma resposta.

O exame de ressonância magnética demonstrou que os adolescentes agressivos reagiram significativamente em duas áreas do cérebro quando observaram a perpetuação da agressão. A reação ocorreu no corpo estriado ventral, área responsável pelo sentimento de empatia, mas uma reação ainda mais forte ocorreu na amígdala, a área que responde ao sentimento de recompensa ou gratificação. Estes resultados preliminares sugerem que os jovens com transtorno da conduta agressiva exibem um padrão de resposta neural atípico aquando da observação do sofrimento induzido a outros indivíduos, o que leva os investigadores a supor que os jovens agressivos poderão apreciar este tipo de situações.

Num estudo anterior, Decety, Michalska e Akitsuki (2008), realizando os mesmos exames a crianças entre os 7 e os 12 anos de idade, comprovaram que a empatia é um sentimento natural em relação a pessoas que estão a sofrer. Esta investigação mais recente mostra que o normal impulso empático pode, de alguma forma, ser interrompido nos jovens propensos ao bullying e a outros comportamentos agressivos, o que justificaria a sua agressividade. Ao contrário do grupo de controlo, os rapazes com transtorno da conduta não manifestaram ativação das áreas do cérebro envolvidas na sua autorregulação – córtex pré-frontal médio e a junção temporal parietal.

Os investigadores esperavam que os sujeitos testados demonstrassem uma certa frieza emocional a estes eventos mas, em vez disso, eles registaram uma clara ativação dos seus níveis de vigilância (*arousal*). Será necessário mais investigação para confirmar se de facto as reações registadas indicam prazer na observação do sofrimento alheio (Decety et al., 2008).

O comportamento da vítima, assim como o do agressor parece compreensível até um certo ponto. Para Rigby (2007), quando estamos perante um inimigo esmagadoramente mais poderoso é natural submetermo-nos ao seu domínio. Observamos esta realidade claramente nos animais. Gestos e posturas de submissão, desenvolvidos ao longo da evolução da espécie, asseguram que animais mais fracos não são destruídos. Por vezes o mesmo ocorre com as pessoas, o mais fraco submete-se ou pelo menos cede perante o mais forte. Cada pessoa fica a

saber, mais ou menos, o seu posicionamento numa determinada estrutura hierárquica. Mas no caso do bullying a situação é realmente diferente. Os gestos de apaziguamento não apaziguam e o tormento continua perante o total desamparo da vítima. É como se, de alguma maneira estranha, o agressor e a vítima estivessem presos num processo de conluio. O mistério da anuência desta situação pela vítima é, por vezes, tão desconcertante como a insana persistência do agressor.

Na perspetiva de Lines (2008), algumas vítimas poderão, ainda que a um nível inconsciente, ter algum propósito ao criar situações em que são humilhadas ou espancadas. Poderão estar, por exemplo, a chamar à atenção ou a apelar à simpatia dos outros devido a uma necessidade reprimida de valorização. A vitimização possibilita-lhes uma audiência e a sensação de serem merecedoras da preocupação dos outros, assim como o facto de se sentirem exoneradas de qualquer culpa. Holstein e Miller (1990 cit. em Lines, 2008), defende que a atribuição do rótulo de “vítima” pode ser uma forma interativa de desempenho social, idealizada para desviar responsabilidades, alcançar um certo estatuto num determinado problema social ou político, para ligar a dor ou os danos sofridos a causas que fogem do controlo do sujeito ou para alcançar um determinado fim através da invocação do sentimentalismo inerente à vitimização.

#### 4.9 – Teoria cognitiva do comportamento na explicação do Bullying

De acordo com Gini (2005), ao longo dos últimos 20 anos a investigação sobre o desenvolvimento do comportamento agressivo tem demonstrado um crescente interesse no estudo das relações entre cognição, processamento da informação social e interação social dos jovens. Em particular, estudou-se de que forma as estratégias de processamento de informação social, a interpretação de pistas situacionais e a utilização de experiências anteriores, podem influenciar a conduta agressiva das crianças.

A este nível, destacam-se duas tendências principais na explicação do comportamento agressivo do agressor/*bully*. Este é basicamente uma criança à qual faltam certas competências sociais ou que possui desvios sistemáticos em alguns componentes da sua cognição social, ou alternativamente, é um indivíduo frio e controlador que é capaz de manipular os colegas apenas para proveito próprio.

#### 4.9.1 – Limitações ao nível do desenvolvimento cognitivo e alterações no processamento de informação social

No estudo de Swearer e Cary (2007), com o intuito de avaliar as percepções e atitudes dos alunos em relação ao bullying, foi aplicado o *The bully survey* (Swearer, 2001 cit. em Swearer & Cary, 2007). Na análise das respostas abertas deste questionário, alguns agressores/*bullies* declararam que agrediam os outros porque “eles odeiam-me”, “estavam a gozar de mim” e “estavam a falar nas minhas costas”. Em situações em que a interação social é realmente neutra, os jovens agressores interpretam-nas como interações hostis. Esta informação enfatiza a importância das intervenções dirigidas às alterações cognitivas dos agressores/*bullies* e das vítimas agressoras/*bully-victims*.

De acordo com esta abordagem mas na perspectiva contrária, um certo número de adolescentes acha que as suas condutas desviantes no campo escolar não se revestem de um carácter de gravidade. Uma vez mais, estas divergências de ponto de vista entre agressores e vítimas, alunos e professores, seriam consequência, em alguns destes adolescentes, de défices sócio-cognitivos no contexto das interações sociais (Tyrode & Bourcet, 2002).

Nesta linha explicativa do bullying, as vítimas também são constituídas por jovens aos quais faltam competências sociais. No seu caso específico, os déficits sociais estão relacionados com a sua falta de assertividade, de experiência na interação social e com elevados níveis de ansiedade e solidão (Gini, 2005).

Apesar desta vertente explicativa assentar em pressupostos consistentes e credíveis, em algumas situações, o agressor/*bully* até é um indivíduo dotado que retira proveito da sua acrescida competência sócio-cognitiva para dominar os outros (através de uma conduta maquiavélica) e a vítima não aparenta nenhum dos handicaps atrás descritos.

Na opinião de Gini (2005), acontece que os agressores/*bullies* podem possuir uma diferente conceção da retidão e gravidade das atitudes agressivas, assim como manifestam menos empatia pelo sofrimento das vítimas. Neste sentido, parece mais adequado considerar as aptidões sociais como um instrumento neutro que tanto pode ser utilizado para propósitos pró-sociais, como antissociais.

No seguimento desta pertinente perspectiva de análise, o ponto crucial para a compreensão do comportamento bullying, assenta no tipo valores que orientam a conduta do agressor/*bully* (e da vítima), em vez da sua elevada ou reduzida habilidade para processar a informação social (Arsenio & Lemerise, 2001 cit. em Gini, 2005).

#### 4.9.2 – Crenças, valores e experiências que influenciam a percepção e a cognição social

Esta abordagem traz a percepção e a consciência crescente de que os problemas em si, só se tornam verdadeiros problemas, se o forem na mente do indivíduo em causa. Não são as situações em si que criam as dificuldades mas o pensamento que lhes está subjacente. Em termos do comportamento bullying, esta análise mostra-nos como o comportamento é moldado por crenças e constructos cognitivos. A percepção que a criança tem das razões que motivam o comportamento dos outros em relação a si é decisiva para que se sinta vítima ou cúmplice das ingerências dos colegas.

A psicologia tem demonstrado que a forma como nos relacionamos com os outros depende da forma como os percebemos. À mais frágil evidência, alguns alunos tiram conclusões erradas de determinados gestos e olhares dos seus pares devido a constructos cognitivos, tais como, “*se bater mostro força*” e “*se não reagir pareço fraco*”, ou contrariamente, “*ninguém gosta de mim*” e “*não sou suficientemente bom*”.

A perspectiva e o sistema de crenças de um indivíduo podem ser formados a partir de más experiências e pode ser difícil redefinir adequadamente estas suposições negativas e automáticas, permitindo-lhe alcançar melhores resultados sociais (Oatley & Jenkins, 2002).

O mesmo processo ocorre quando os jovens iniciam a sua participação em atos desviantes ou delinquentes. Num envolvimento crescente, o seu comportamento começa a estar associado a situações cada vez mais perigosas e censuráveis. Como resultado desta participação dá-se uma alteração na percepção e valores das crianças em relação a essas situações. Elas crescem acostumadas a

situações potencialmente perigosas e veem a sua exposição perante as mesmas como algo normal (Peguero, 2008).

Em síntese, podemos compreender que as falhas no processamento cognitivo de estímulos sociais do ambiente constitui uma das possíveis explicações para as dificuldades das relações interpessoais e dos comportamentos agressivos como o bullying. Mas, o conjunto de experiências vividas, o sistema de crenças e os valores interiorizados pelo indivíduo também condicionam a sua capacidade de “leitura” e interpretação da situação social.

#### 4.10 – A teoria sistémica do comportamento – Visão sistémica do bullying

A interpretação sistémica do comportamento é feita através da cibernética e do conceito de que nenhum aspeto relacionado com o indivíduo pode ser compreendido de uma outra forma, que não seja a da sua relação com o todo – a família, a escola, o grupo de pares. A interpretação sistémica é uma visão global e observa cada problema como uma perturbação da harmonia do sistema e do seu estado de equilíbrio (*stable state*) (Linnes, 2008).

Em linha com esta abordagem o bullying é considerado um fenómeno grupal e quando um jovem agride/*bully* um colega, talvez esta ação não esteja desconectada do comportamento da vítima e dos restantes elementos do grupo de pares. Nomeadamente, dos apoiantes e “seguidores” do agressor, dos “defensores” ou amigos da vítima ou mesmos dos observadores ou espectadores (Gini, 2005).

A confirmação empírica da importância da ecologia dos pares, aplicada ao fenómeno do bullying, deriva de estudos observacionais realizados durante períodos de livre interação entre as crianças, tal como ocorre nos recreios ou durante os intervalos. Num desses trabalhos, Pepler et al. (2008), explicam que o bullying deve ser entendido como um problema relacional que requer soluções relacionais. A sua pesquisa revelou que a problemática do bullying surge de complexas dinâmicas interpessoais, em vez de simplesmente irromper do problema das crianças agressivas. Se quisermos ter em consideração os fatores que colocam as crianças em risco de agredir os seus pares, teremos que adotar uma perspetiva sistémica – desenvolvimental e examinar tanto as características individuais das crianças, assim como a qualidade das suas relações.

Para Santos (2004), falar do bullying, significa igualmente falar de um fenómeno inserido em um contexto. Nesse sentido, o autor aponta que “abordar a agressividade em contexto escolar implica analisar e envolver todos os fenómenos inter-relacionados e todos os intervenientes institucionais. A agressividade não ocorre no vazio, insere-se num grupo, numa escola, numa teia de comunicação. Esta visão sistémica põe em evidência as redes de comunicação estabelecidas entre os indivíduos, dotados de racionalidade e estratégias próprias, opondo-se a uma visão linear e causalista” (p.164).

Em síntese, o bullying deve ser visto como uma interação entre o indivíduo e os seus pares, escola, cultura e comunidade. Esta definição de bullying presume uma compreensão ecológica do fenómeno. O bullying é deste modo, visto como um comportamento complexo e os rótulos de agressor/*bully*, vítima e vítima agressora/*bully-victim* não constituem uma característica inapta da criança (Swearer & Cary, 2007), são sim produto de um contexto que encerra muitas variáveis.

#### 4.11 – Modelos explicativos do bullying

Ao longo deste capítulo tem sido analisada a origem do bullying, a qual, pode ser explicada por diversas teorias como tivemos oportunidade de constatar. Cada uma das perspetivas dissecadas parece encerrar uma determinada lógica na compreensão do bullying e aclara uma ou mais das suas facetas. No entanto, compreender a forma como os vários aspetos causais se combinam e como as diferentes perspetivas se integram, é também muito importante para o objetivo deste trabalho. Vários autores tentaram responder a este desafio através da construção de modelos explicativos do bullying. Estes modelos esquematizam os vários fatores envolvidos no fenómeno e o grau de importância que cada qual possui no seu decurso.

Rigby (2007) apresenta o modelo em concha (*the nutshell model*) em que o bullying surge como o resultado de uma combinação de forças (ver Figura 3).

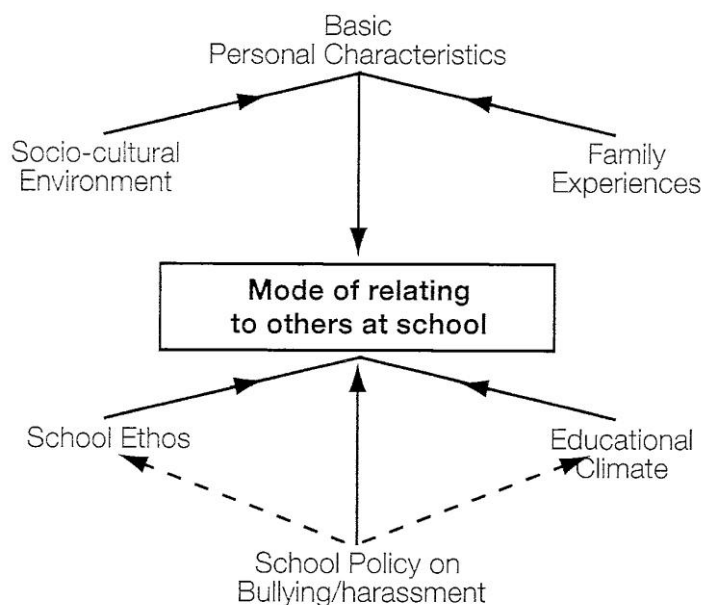


Figura 3. Diagrama que sumariza o modelo “*nutshell*”, extraído de Rigby (2007, p. 70)

Neste modelo é feita a distinção entre forças que operam antes da criança vir para a escola (e que podem continuar a operar após a sua entrada) e aquelas que estão localizadas na escola.

Uma variedade de fatores pode operar muito antes da criança vir para a escola, cada qual com o potencial de a transformar num agressor/*bully* (ou vítima). Estes fatores parecem continuar a exercer o seu efeito mesmo depois da criança já estar a frequentar a escola. Os fatores iniciais ou relacionados com origem da criança são os seguintes:

(a) características básicas, tais como tamanho, força e aspetos da personalidade, dos quais, a agressividade, impulsividade, pouca empatia, introversão e fraca autoestima, são possivelmente as mais relevantes;

(b) experiências familiares, que não só nos transmitem informações sobre a personalidade da criança, como podem predispor-la à agressão/*bully* ou à vitimização;

(c) o envolvimento sociocultural, o meio no qual as atividades e atitudes dos companheiros habituais do jovem, assim como, a natureza e qualidade do que é



providenciado pelos meios de comunicação, podem desempenhar conjuntamente um importante papel na forma como a criança irá tratar os seus pares.

Outros fatores operam na escola. Nestes incluem-se o *etos* escolar que é constituído pelas atitudes e pontos de vista de professores e alunos em relação ao bullying. Compreende igualmente as crenças, sentimentos e atitudes predominantes das crianças sobre como devem comportar-se em relação aos colegas. Dependendo da sua natureza, o *etos* escolar poderá encorajar ou desencorajar o comportamento bullying, especialmente entre aqueles mais suscetíveis à sua influência. Outro fator adicional a ser identificado, é o clima educacional da escola que se traduz pela soma das influências que determinam o *quê* e como as crianças aprendem. O clima educacional pode promover a absorção, a satisfação no estudo e a cooperação com os outros, ou alternativamente, originar aborrecimento, frustração e o conseqüente implicar com os colegas, que são condições favoráveis à ocorrência de bullying.

Finalmente, há a salientar um aspeto chave que é a política da escola em relação ao bullying, o meio pelo qual se pode focalizar a atenção da comunidade escolar e canalizar as suas energias para deter o bullying em meio escolar. A política da escola nesta matéria compreende não só o que está escrito e assente sobre a forma de lidar com o tema do bullying, mas também as regras (algumas não escritas) e práticas adotadas pela escola que de alguma forma tenham impacto no comportamento bullying.

Analisando este modelo torna-se evidente que há muitas influências possíveis e várias formas das diferentes forças se combinarem, no sentido de promoverem ou opor-se ao bullying. Por exemplo, o facto de provirmos de uma família pouco afetuosa, de uma subcultura delinvente ou possuir uma personalidade agressiva, pode contribuir para que um jovem utilize excessivamente a força contra os outros; o *etos* prevalecente de uma escola pode encorajar uma criança a agredir/*bully* os seus pares; o clima educacional ao não promover o interesse da criança pelo estudo também poderá exercer a sua influencia; e a ausência de um plano consistente para lidar com o bullying quando ele ocorre também é prejudicial. Todas estas influências poderão combinar-se e produzir um verdadeiro pesadelo para uma criança sensível que foi sobreprotegida em casa e que por esse motivo não aprendeu a se defender sozinha.

Boulton (1994), afirma que a presença ou ausência de bullying nos recreios é influenciada por uma miríade de fatores individuais, mas muitas vezes relacionados entre si. As crianças, a supervisão existente e a própria natureza física do recreio interagem de formas muito complexas e ainda não inteiramente compreendidas. A Figura 4 ilustra apenas alguma da complexidade envolvida quando tentamos determinar as causas do bullying escolar. Esta é uma das razões pelas quais é necessário alguma flexibilidade quando tentamos selecionar uma intervenção adequada.

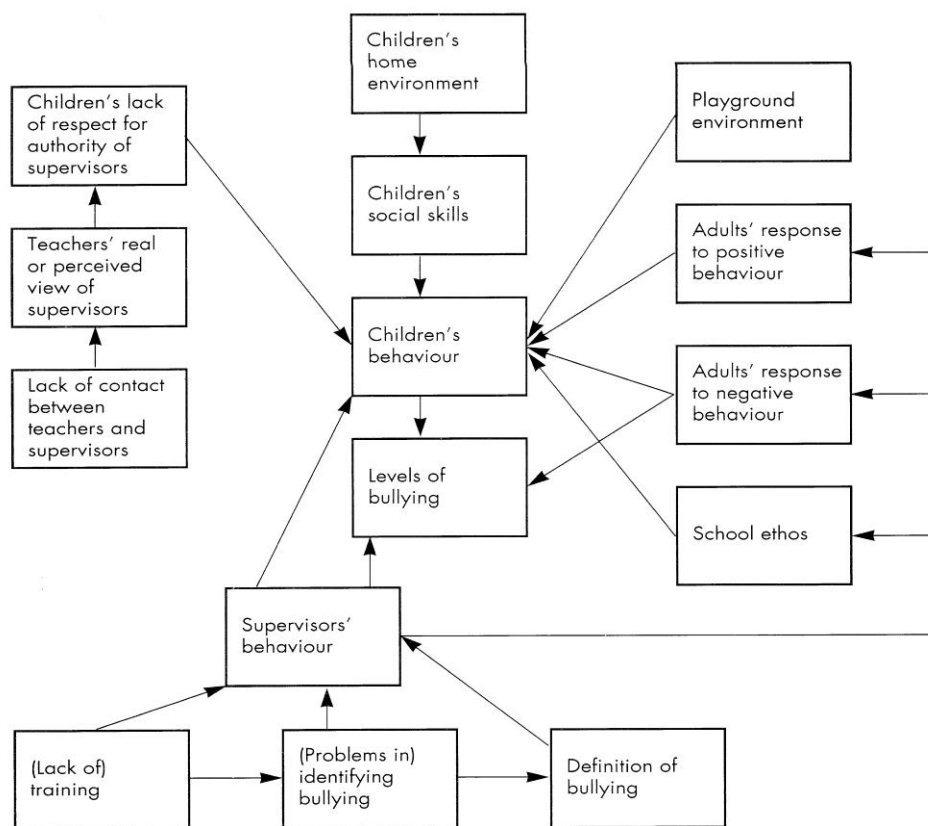


Figura 4. Alguns dos fatores envolvidos no bullying que ocorre no recreio, extraído de Boulton (1994, p. 107)

Este é um modelo muito anterior ao apresentado por Rigby em 2007, mas capta aspetos muito pertinentes da realidade nas escolas e da problemática do bullying. Por exemplo, a dificuldade na identificação destas situações, pode estar relacionada com a questão da definição de bullying e retardar uma intervenção

adequada por parte do pessoal escolar e dos professores. Outra particularidade deste diagrama é ter em conta a comunicação entre o pessoal docente e não docente, assim como a imagem que uns e outros transmitem aos alunos (e.g. autoritária, permissiva ou assertiva).

Em síntese, neste capítulo tentámos aprofundar a etiologia do bullying. A origem deste fenómeno é complexa e a pesquisa das suas causas constitui uma difícil tarefa porque temos de percorrer uma trajetória transversal a muitas áreas do conhecimento para obter um vislumbre da sua arquitetura biopsicossocial.

Analisámos primeiramente as teorias que de alguma forma atribuem à predisposição genética e aos processos de desenvolvimento, a génese do bullying. Depois debruçamo-nos sobre a importância dos fatores socioculturais, como a influência do círculo familiar, dos amigos, da escola, das expectativas da sociedade e do meio cultural. Finalmente, equacionamos até que ponto as preferências, expectativas, medos, reações emocionais, processos cognitivos e interpretação das percepções (fatores psicológicos) contribuíam para a manifestação do comportamento bullying.

Por muito que cada uma destas abordagens seja elucidativa e coerente, concluímos que apenas associando várias perspetivas de análise alcançaremos a verdadeira essência deste tipo de agressão entre pares, condição *sine qua non*, para que se possa intervir eficazmente sobre este flagelo social. Contudo, a pedra basilar do processo etiológico do bullying é a sua definição. Sem um conceito operacional claro deste comportamento, não será possível enquadrar corretamente as suas causas e muito menos as estratégias utilizadas no combate à sua prevalência e proliferação.



## CAPÍTULO V - OS PERFIS DOS INTERVENIENTES NO BULLYING

### 5.1 – Introdução

O bullying é um fenômeno ecológico que emerge dos contextos sociais, físicos, institucionais e comunitários, assim como das características individuais dos jovens que agredem e que são vitimizados (Swearer & Doll, 2001).

Em virtude das variadas causas do bullying, é importante ter em consideração as características externas e os atributos da personalidade dos alunos envolvidos neste problema, os envolvimento dos quais são provenientes, bem como se existem diferenças, em relação às condições escolares e familiares.

Na psicologia utilizam-se muitas vezes termos como *famílias disfuncionais*, *efeito modelador negativo* ou *relação de vinculação do tipo insegura/ambivalente*, assim como a *falta de afetividade adequada*, para explicar o envolvimento dos jovens no bullying. Talvez os agressores tenham testemunhado demasiada violência e agressão no seio das suas famílias ou no seu meio envolvente e, em contrapartida, não tenham colhido a necessária atenção e afetividade por parte dos seus progenitores. Na perspetiva inversa, talvez as vítimas sejam crianças "mimadas" e demasiado protegidas que dispuseram de poucas oportunidades para aperfeiçoar e adaptar as suas competências sociais.

Certas características e traços comportamentais estão particularmente associados às vítimas e outros aos agressores. Para Kumpulainen (2008), as vítimas são vistas como tímidas, caladas, ansiosas, fisicamente mais fracas, inseguras ou de alguma forma "diferentes", choram facilmente e têm uma fraca autoestima, enquanto os agressores são relatados como dominadores em relação aos seus pares, disruptivos, agressivos, sentindo pouca empatia pelas vítimas e tendo dificuldades de concentração. Problemas como gaguejar ou ser obeso também parecem predispor a criança ao bullying. No entanto, uma característica comum tanto a agressores como a vítimas parece ser a incapacidade para lidar com as suas emoções de uma forma eficaz.

Nansel, Haynie e Simons-Morton (2007), caracterizam não só os jovens que agredem ou são agredidos, como os alunos que exibem os dois comportamentos. Os agressores/*bullies* tendem a manifestar níveis mais elevados de problemas de

conduta e de perturbações do comportamento, enquanto os jovens que são vitimados/*bullied* demonstram maiores níveis de transtornos internalizados, incluindo ansiedade, depressão, solidão, infelicidade e baixa autoestima, assim como mais sintomas físicos. Por sua vez, os jovens que agredem os outros, mas que também são vítimas de agressão/*bullying*, evidenciam pior funcionamento psicossocial do que os colegas que apenas agredem/*bully* ou são vitimados/*bullied* (Nansel et al., 2007)

A nível social, os jovens que são vítimas têm menos amigos e são mais rejeitados pelos colegas de turma do que os colegas não envolvidos em *bullying*, deixando-os vulneráveis aos seus pares mais agressivos. Os agressores também são malvistos pelos colegas mas encontram-se socialmente menos isolados do que as vítimas, principalmente devido à sua popularidade entre outros adolescentes igualmente agressivos e desviantes. As vítimas agressoras ou “*bully-victims*” acabam por ser o grupo mais isolado e menos popular no cenário do *bullying* (Spriggs, Lannotti, Nansel & Hatnie 2007).

No estudo de Juvonen, Graham e Schuster (2003), com idêntico objetivo de avaliar o perfil dos alunos envolvidos em *bullying*, foi realizada uma avaliação conjunta da perspetiva dos alunos, dos seus pares e dos professores. Os agressores/*bullies* apesar dos problemas de conduta foram considerados os indivíduos mais fortes psicologicamente e que desfrutam da posição social mais elevada. Pelo contrário, as vítimas ocupam o lugar mais baixo na hierarquia social. Contudo, os colegas costumam evitar a companhia tanto de uns como de outros, principalmente das vítimas agressoras/*bully-victims* que são os elementos mais ostracizados do grupo de pares.

O *bullying* e a vitimização poderão estar relacionados com outros problemas dos jovens. Tem sido relatado que os agressores são mais propensos ao consumo excessivo de drogas e álcool, a sintomas psiquiátricos que se manifestam mais tarde na vida, a ter dificuldades com regras e um pobre ajustamento escolar. As vítimas pelo contrário exibem dificuldade em fazer amigos, solidão, problemas físicos e psicológicos, submissão, depressão, ansiedade social e uma autoimagem negativa. Tanto os agressores como as vítimas têm sido reportados como tendo maior

tendência para sofrer de distúrbios alimentares, para o consumo de tabaco e para possuir uma baixa autoestima (Stein, Dukes & Warren, 2007).

Apesar de haver crianças que são mais propensas a envolver-se em comportamentos de bullying, é preciso ter cuidado para não estereotipar os alunos. Alguns dos alunos mais encantadores e prestativos podem ser muito cruéis para os seus pares. Também alguns dos alunos mais capazes e socialmente competentes podem vir a experimentar regulares agressões/bullying e serem bastante temerosos em relação aos seus atormentadores (Sharp & Smith, 1994).

Neste ponto do trabalho, em que se pretende traçar os perfis dos indivíduos envolvidos na agressividade/bullying, através da análise da investigação realizada até ao momento, tentaremos esclarecer se os típicos constructos do agressor/*bully* “perverso” e da vítima “indefesa” são sempre tão claros como se pode pensar.

## 5.2 - Sistematizações dos grupos de indivíduos envolvidos em bullying

Stein et al. (2007), distinguem quatro grupos no âmbito de uma situação de bullying: os agressores/*bullies*, aqueles que apenas agredem as outras crianças; as vítimas, que são as crianças vitimadas pelos agressores/*bullies*; as vítimas agressoras/*bully-victims*, que são crianças que agredem os colegas mas que também são vítimas de bullying e as crianças neutras, que não têm participação neste fenómeno. Rigby (2007), refere que para além destes são também protagonistas, no palco do bullying, os apoiantes dos agressores e os apoiantes das vítimas.

Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, and Kaukiainen (1996 cit. por Gini, 2005), numa sistematização anterior às descritas, identificaram logo seis tipos de papéis ou participações individuais no processo de bullying: a vítima, o agressor, o incentivador do agressor, o ajudante do agressor, o ajudante da vítima e o espectador.

Todos quantos estão presentes quando ocorre um comportamento destes têm um determinado impacto na situação. Alguns estão ativamente envolvidos como são os casos do agressor, da vítima, do defensor da vítima ou do apoiante do agressor, enquanto outros desempenham um papel mais passivo como espectadores ou observadores, mas, geralmente todas as pessoas presentes acabam por ter influencia na situação de bullying através do seu comportamento, levando a uma

situação social muito complexa que é um desafio para todos os implicados (Kumpulainen, 2008).

### 5.3 – O agressor - O seu perfil

A análise da literatura ao nível do perfil do agressor evidencia duas tendências dominantes embora algo opostas. Há a perspetiva de que a criança ou jovem que agride possui certas características pessoais e sociais que lhe permite, em contextos potencialmente favoráveis, realizar eficazmente a agressão/bullying. Na perspetiva inversa encontramos a investigação orientada em decifrar este comportamento através de défices e incapacidades no desenvolvimento sócioafectivo e cognitivo dos perpetradores de bullying.

Talvez a razão deste dualismo patente na literatura consultada resida no facto de não existir um perfil único de agressor/*bully*, tal como não existe uma causa isolada que origine o bullying. Beatriz Pereira (2006) alerta precisamente para o facto de que “falar de agressores é falar de perfis diversificados. Ao procurarmos padronizar o perfil do agressor podemos não falar de todos os tipos existentes”. (p. 49).

Rigby (2002), também aponta que a simples atribuição da categoria de “*bully*” sugere que todos os agressores são praticamente idênticos. No entanto, há distinções que se podem e devem fazer entre os agressores que tendem a ser geralmente indivíduos ansiosos e aqueles que são, tipicamente, muito calmos. Depois há os agressores que são, eles próprios, frequentemente vitimizados e outros que raramente ou nunca o são. Outra importante distinção é entre os agressores que normalmente, ou quase sempre, atacam os outros numa situação de um contra um e aqueles que tendem a perpetrar o bullying em grupo ou em bando. As motivações destes dois tipos de agressores provavelmente serão distintas.

Investigação mais recente (Pepler, Craig, Jiang & Connolly, 2008), começou a desvendar a complexidade do bullying e a esclarecer a diversidade existente entre crianças que agredem/*bully*. Algumas crianças têm problemas sérios com a agressão e a sua autorregulação; outros são socialmente competentes e membros centrais do grupo de pares que aprenderam a adquirir o poder através do bullying.



Começamos então pelas crianças que revelam problemas de agressividade devido a défices e incapacidades no seu desenvolvimento sócioafectivo e/ou cognitivo.

Voltando ao estudo de Pepler et al. (2008), os autores consideram que a um nível individual, a alienação moral (*moral disengagement*) – tida como a falta de regulação relacionada com a conduta moral do indivíduo – surge como um importante fator de risco do bullying persistente ou recorrente. As crianças que agredem/*bully* os seus pares não entendem ou preferem ignorar que o bullying é algo errado e prejudicial.

Os jovens que se encontram em trajetórias elevadas e intermédias de bullying, consistentemente exibem problemas relacionados com o facto de serem maus e cruéis com os outros, de não serem dignos de confiança, de serem manipulativos e de não manifestarem sentimentos de culpa. Estes jovens requerem um apoio específico no sentido de reconhecerem que o bullying é errado, que os outros também têm direitos e que a regulação das suas emoções e ações é necessária, em conformidade com o que está certo e errado.

Porém Lines (2008), afirma que não devemos considerar a maioria dos agressores como sociopatas, mas como indivíduos que possuem pobres competências sociais e que são, muitas vezes, impopulares. De um modo coletivo, parece-lhes faltar um sentimento mais forte de si próprios porque sentem-se logo ameaçados quando questionados ou desafiados. É como se necessitassem de ter o poder e exercitar o controlo sobre aqueles que eles consideram seus “subordinados”.

As crianças que persistem em comportamentos de bullying certamente não adquiriram um autocontrolo nem as competências sociais críticas, para desenvolver relacionamentos interpessoais saudáveis. É importante apoiar estes jovens no sentido de aprenderem a controlar a sua raiva, a desenvolverem a sua compreensão social e a solucionar os problemas que surgem nas suas relações, de formas mais adaptativas.

Para Kumpulainen (2008), os agressores ou mesmo as vítimas agressoras com inaptidões intelectuais também apresentam um nível mais elevado de comportamentos desafiadores, tais como irascibilidade, conflitualidade, súbitas

explosões de raiva e tendência para mentir e roubar. Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä, Helenius, Sillanmäki, et al. (2007), descrevem os agressores como agressivos, hostis e autoritários em relação aos pares, apresentando sintomatologia ao nível da sua conduta e hiperatividade, como também demonstram muito pouca insegurança ou ansiedade.

Em suma, neste perfil de agressor enquadram-se as crianças que não conseguiram desenvolver certas atitudes e competências críticas de relacionamento. São geralmente jovens com problemas emocionais ou com problemas de aprendizagem que se sentem impotentes para resolver problemas de natureza relacional. São jovens que têm necessidade de dominar e vencer para se sentirem seguro, são pouco tolerantes à frustração, pouco persistentes e sem perspectivas de futuro.

Na perspetiva de análise oposta, o agressor também pode ser um jovem com boas competências sociais, cognitivas e com uma inteligência social acima da média.

Para Pepler et al. (2008), algumas crianças exibem persistentes problemas de bullying porque aprenderam a utilizar eficazmente o seu poder para controlar e afligir os outros. Não fazer nada a este respeito leva a que estes padrões de relacionamento possam progredir para agressões durante o namoro, violência conjugal, abuso infantil ou bullying no local de trabalho.

Determinadas crianças conseguem impor-se aos outros porque têm personalidades mais vincadas. São mentalmente mais fortes, determinadas e por vezes menos sensíveis. Elas poderão possuir certas capacidades que lhes permitem magoar os outros sem serem magoados eles próprios (Rigby, 2007). Para o autor, estas capacidades poderão incluir competências ao nível da luta física, mas também boas habilidades verbais, rapidez de pensamento e resposta, o que lhes permite ridicularizar os outros até ao ponto da humilhação. Além de tais habilidades, as crianças podem sentir-se mais poderosas do que os seus pares se detiverem o estatuto de líderes do grupo, o que lhes permite convocar os colegas em seu auxílio quando necessário.

De acordo com o estudo transversal de Wolke, Woods, Bloomfield e Karstadt (2001), com uma amostra de 1.639 crianças, entre os 6 e os 9 anos de idade, de 31

escolas primárias, os agressores/*bullies* “puros” (i.e. crianças que noutras alturas não se tornam, elas próprias, vítimas), têm sido descritos como mais fortes ou com melhor perceção e compreensão social, o que lhes permite manipular e dominar as outras crianças. Estes jovens apresentam uma constituição e características que lhes permite obter a dominância nas relações com os seus pares. Os resultados deste estudo não suportam a visão de que os agressores são indivíduos preocupados, deprimidos ou ansiosos, sugerem sim que os os alunos que apenas agredem são os que têm menos problemas de saúde em comparação com as vítimas, as vítimas agressoras ou até mesmo as crianças neutras.

De forma semelhante Pereira (2008), refere que estes jovens são socialmente confiantes, demonstram pouca ansiedade ou culpa, o que está em conformidade com as suas convicções de que são dominantes e poderosos perante o seu grupo próprio de pares.

No estudo de Swearer e Cary (2007), com o intuito de avaliar as perceções e atitudes dos alunos em relação ao bullying, foi aplicado o *The bully survey* (Swearer, 2001 cit. em Swearer e Cary (2007)). Na análise das questões abertas deste questionário, alguns agressores/*bullies* alegaram que agrediam os outros em resposta a sentimentos interiores que experienciavam (e.g. “agredir/*bully* liberta-me o stress” e “quando tenho um mau dia, sinto que tenho de implicar com alguém”). Este estudo descobriu igualmente que os agressores/*bullies* estão mais inclinados a compreender outros agressores, a sentir menos empatia pelo sofrimento das vítimas, têm menos probabilidade de intervir quando testemunham um episódio de bullying e mais provavelmente juntar-se-ão a outros na agressão/bullying de crianças que não gostam.

Existem várias sistematizações distintas das características da criança agressora, em todas encontramos aspetos relevantes para a compreensão do seu comportamento. Com base na informação apresentada por vários autores tentamos elaborar um perfil do agressor que reunisse os aspetos determinantes das suas características físicas, psicológicas e sociais:

1. Sexo: sexo masculino como principal agressor (numa proporção de 3 para 1) (Glew et al., 2005; Olweus, 1993; Pereira et al., 2004; Piedra et al., 2006);

2. Idade: pode ser da mesma idade ou um pouco mais velho que a vítima (mas geralmente são um pouco mais velhos do que os alunos que vitimizam); ter 12 a 13 anos de idade; ser dos elementos mais velhos do grupo de pares (Glew et al., 2005; Olweus, 1993; Pereira et al., 2004; Rigby, 2007);

3. Aspeto físico: maiores e mais fortes do que a média das crianças da sua idade. O que parece caracterizar o rapaz agressor é a combinação de um padrão de reação agressivo e a força física. (Olweus, 1993; Piedra et al., 2006; Rigby, 2007);

4. Dimensões da personalidade:

(a) agressivo; uma característica distintiva dos típicos agressores/*bullies* é a sua agressividade em relação aos pares; estabelecem um padrão relacional agressivo e geralmente violento com os que consideram fracos e cobardes (Olweus, 1993; Piedra et al., 2006; Rigby, 2007);

(b) impulsivo; são muito temperamentais, facilmente irritáveis e têm pouca tolerância à frustração (Olweus, 1993; Piedra et al., 2006; Rigby, 2007);

(c) indiferente e pouco empático; são vistos como duros, rijos, demonstram muito pouca empatia pelos alunos que vitimizam e não têm sentimentos de culpa (Olweus, 1993; Piedra et al., 2006; Rigby, 2007);

(d) pouco cooperativos; exibem um sentimento de superioridade – de estar sempre “certos”; consideram-se os líderes, têm uma forte necessidade de dominar e subjugar os colegas, de afirmar-se através do poder e da ameaça; podem-se gabar da sua real ou imaginária superioridade perante os outros estudantes (Beane, 2006; Olweus, 1993; Piedra et al., 2006; Rigby, 2007);

(e) seguro e com elevada autoestima; não são ansiosos ou inseguros e normalmente têm uma visão positiva de si próprios; tendem a ter uma autoestima média ou acima da média; não são visivelmente carentes de amigos; têm uma capacidade de afirmação considerável, por vezes raiando a provocação e facilmente

desvencilham-se de “situações difíceis” (Beane, 2006; Olweus, 1993; Piedra et al., 2006; Rigby, 2007);

(f) disruptivo e conflituoso; têm dificuldade em respeitar regras, tolerar adversidades e atrasos e podem tentar enganar como forma de retirar vantagem; está determinado a ganhar em tudo; tem dificuldade em aceitar perder; culpa os outros pelos seus problemas (Beane, 2006; Olweus, 1993);

(g) insolente e indisciplinado; recusa assumir a responsabilidade pelos seus comportamentos negativos; geralmente são opositoristas, desafiantes e agressivos em relação aos adultos (incluindo professores e pais), podem mesmo assustar os próprios adultos (dependendo da idade e força física do jovem); desafia a autoridade parental, ignorando ou quebrando regras, leva a paciência dos pais ao limite (Beane, 2006; Olweus, 1993).

#### 5. Tipos: três tipos de agressor:

(a) o ativo, que realiza a agressão pessoalmente e estabelece relações diretas com a vítima (Olweus, 1998 cit. em Piedra et al., 2006);

(b) o social-indireto, que consegue dirigir, por vezes na sombra, o comportamento dos seus seguidores, aos quais induz a prática de atos de violência e perseguição aos outros colegas (Olweus, 1998 cit. em Piedra et al., 2006);

(c) o passivo, seguidor ou companheiro do agressor que participa mas não se envolve na agressão (Piedra et al., 2006).

6. Competências e atributos: são fisicamente competentes e eficazes em atividades lúdicas, desportos e lutas (aplica-se particularmente aos rapazes); as características típicas das raparigas agressoras são menos conhecidas, normalmente, utilizam meios menos visíveis e mais sorrateiros de perseguição tais como difamar, caluniar, espalhar rumores e manipular as relações de amizade dentro da turma (Olweus, 1993);

7. Posicionamento social: podem ter uma popularidade média, baixa ou alta entre os seus pares, mas frequentemente têm pelo menos o apoio de um reduzido número de colegas; nos 2º e 3º ciclos, estes alunos tendem a ser menos populares

do que na escola primária; pertencer a uma classe social mais baixa parece aumentar a probabilidade de se ser agressor (Olweus, 1993; Pereira et al., 2004);

8. Desempenho escolar: em relação ao desempenho escolar poderão encontrar-se na média, acima ou abaixo desta durante a escola primária, mas posteriormente começam a baixar as notas (embora nem sempre) e desenvolvem uma atitude negativa em relação à escola; as notas e os anos de reprovação também são fatores significativamente associados a ser agressor, quantas mais reprovações tiver uma criança mais probabilidade tem de ser agressora; Aparentemente, estes alunos têm falta de motivação e de interesse pela escola e agredir os outros poderá ser uma forma de chamar à atenção ou uma tentativa de obter estatuto no interior de um novo grupo de pares. Neste sentido, é possível que este tipo de agressão seja uma forma de compensar a falta de sucesso nos assuntos escolares (Olweus, 1993; Pereira et al., 2004);

9. Comportamentos de risco: envolvem-se relativamente cedo (em comparação com os seus pares) em comportamentos antissociais incluindo roubos, vandalismo, consumo excessivo de álcool e levam armas para a escola; os agressores/*bullies* passam mais tempo em casa sem a supervisão dos adultos do que os seus colegas, fumam, copiam nos testes e associam-se frequentemente a “más companhias” (Olweus, 1993; Pereira et al., 2004).

É de salientar que o aspeto mais importante de toda esta questão, o motivo pelo qual se tenta descortinar o contorno psíquico, social e até físico do jovem que agride os seus pares, é a necessidade de avaliarmos em cada situação as razões que movem um determinado tipo de agressor/*bully*, intervir em conformidade com esse perfil e anular a agressão da forma mais eficaz possível.

### 5.3.1 – A família do agressor – como as famílias podem promover o bullying

O que parece ser claro quando olhamos para a maioria dos jovens com perturbações da agressividade, é que estamos de facto a observar indivíduos com vidas complexas e inadequadas. É importante olhar para além da aparência

superficial e analisar as raízes familiares da sua atitude. A teoria da vinculação e o efeito de modelação poderão ajudar-nos a compreender porquê é que algumas crianças parecem constantemente zangadas, enraivecidas e com vontade de agredir/*bully* os colegas (Lines, 2008).

Para o autor, na tentativa de compreender as motivações dos jovens que se tornam agressivos para com os seus pares mais fracos, não podemos subestimar a influência proveniente do meio familiar, durante aqueles primeiros anos vitais ao desenvolvimento e em que o cérebro da criança é tão recetivo e disponível ao registo sináptico.

A vida familiar parece fomentar tendências agressivas quando: a) os pais parecem estimular mais a hostilidade do que o afeto; b) existe um padrão familiar de permissividade. Em particular, os rapazes muito agressivos têm mães frequentemente hostis mas sem controlo sobre os filhos. Tendem a ter uma má relação com os pais e, portanto, não têm uma adequada supervisão (Junger, 1990 cit. em Pereira, 2008). Também os jovens com mais irmãos têm mais probabilidade de agredir/*bully* os seus pares em contexto escolar (Eslea & Smith, 2000).

No contexto mais geral da investigação orientada para a violência escolar, na maior parte dos casos que Tyrode e Bourcet (2002) acompanharam, o adolescente tornado violento vivia só com um dos pais, fosse por um deles ter morrido, fosse por se ter afastado do domicílio familiar ou ainda por não se ocupar há muitos anos do filho. O progenitor restante e isolado está sozinho para assumir a responsabilidade da criança que se tornou adolescente. Nalguns destes casos, a chegada da criança ao mundo deu-se num contexto particularmente difícil: depressão da mãe durante a gravidez, parto problemático, etc.

Rigby (1993 e 1994 citados em Rigby, 2007) estudou 644 jovens adolescentes que frequentavam escolas no sul australiano. Estes jovens identificados como agressores/*bullies*, através de testes psicológicos, eram particularmente diferentes na forma como viam o funcionamento das suas famílias. Um mau funcionamento familiar. Pôde então ser concluído que, independentemente do género, uma criança inserida numa família com um mau funcionamento tem mais probabilidades de agredir os outros. O autor descreve várias formas disto acontecer.

Em primeiro lugar, uma família disfuncional não ajuda o desenvolvimento da empatia na criança, antes pelo contrário, os pais são pouco preocupados, não aceitam a criança tal como ela é e não têm em consideração os seus sentimentos. Estas circunstâncias acabam por reforçar a falta ou total ausência de empatia no perfil característico do agressor. Se tais crianças não são devidamente estimadas porque haverão elas de se importar com os outros?

Em segundo lugar, há pouco ou nenhum encorajamento, por parte da família, para que a criança coopere com os outros. Cada membro da família segue o seu próprio caminho. A tendência para não cooperar com os outros é outra característica marcante da criança que agride/*bully* os outros.

Em terceiro lugar, o adolescente proveniente de uma família com mau funcionamento é tratado pelos pais e pelos irmãos mais velhos, com pouco respeito pela sua individualidade adolescente. Consequentemente, gera-se um sentimento de inferioridade e até mesmo um ressentimento pelo facto de se sentir dominado. Esta poderá ser uma razão para a que a criança se sinta legitimada a dominar os outros.

Em quarto lugar, também parece não haver qualquer encorajamento ao desenvolvimento de valores sociais positivos, tais como a honestidade. Neste sentido é provável que se desenvolva uma atitude cínica relativamente às relações humanas.

Toda esta perspetiva familiar emerge das forças que emanam da família do agressor, influenciando a criança a ser indiferente e pouco cooperativa, com o desejo de dominar os outros e manifestando um desprezo cínico perante o bem-estar das outras crianças. Contudo, nem todas as famílias das crianças que se tornam agressoras se enquadram neste perfil disfuncional. Há também famílias em que os próprios valores e atitudes incentivam a severidade e a prepotência, podendo, desta forma, encorajar comportamentos de bullying.

Para Sharp e Smith (1994), uma criança que houve regularmente os seus pais a falar sobre a forma como “obrigaram uma pessoa a fazer algo” ou como deliberadamente manipularam ou enganaram alguém no trabalho, de forma a atingirem os seus objetivos, poderá sentir-se encorajada a empregar táticas semelhantes em relação aos seus pares.



No que diz respeito ao género dos indivíduos, é relevante considerar se existem diferenças nos efeitos familiares em relação a rapazes e raparigas. Rigby (2007) sugere que as famílias disfuncionais poderão afetar as raparigas de uma forma peculiar. Em famílias onde há pouco calor humano e uma fraca comunicação entre os seus membros, as raparigas têm tendência a tornar-se agressoras ou vítimas. Esta realidade aplica-se apenas às raparigas, já que os rapazes nestas famílias, tendem a tornar-se agressores e não manifestam qualquer inclinação para assumir o papel de vítimas.

Noller e Callan (1991 cit em Rigby, 2007) confirmam que o pobre funcionamento familiar tem um efeito particularmente devastador ao nível da autoestima das raparigas. Uma vez que a autoestima é um fator crucial na escolha das crianças que são alvos de bullying, poderá ser esta a razão pela qual as raparigas provenientes de famílias disfuncionais têm mais probabilidades de se tornarem vítimas.

Podemos resumir algumas das características típicas da família do agressor de acordo com aspetos apresentados por alguns autores (Beane, 2006; Bauer et al., 2006; Lines, 2008; Pereira, 2008):

- (a) falta de coesão familiar;
- (b) falta de afeto em relação à criança;
- (c) estilos parentais autoritários mas inconsistentes;
- (d) o envolvimento parental é mínimo ou inexistente;
- (e) ambivalência no envolvimento com os irmãos e uma má gestão dos conflitos fraternais por partes dos pais;
- (f) famílias onde é usado o castigo físico;
- (g) modelos adultos agressivos;
- (h) as crianças aprendem a resolver os seus problemas através do uso da força física.

#### 5.4 – A vítima – o seu perfil

A maioria dos alunos irá experimentar alguma forma de bullying em algum momento da sua vida escolar, mas apenas algumas crianças estão em risco de sofrer persistentemente de bullying (Sharp & Smith, 1994).

O bullying é praticado sobre crianças ou jovens mais inseguros, mais fáceis de amedrontar e/ou que têm dificuldade em se defenderem ou pedir ajuda. Para estes alunos o ir à escola, em particular os recreios, pode ser um drama (Pereira, 2008).

Apesar de ser compreensível que perante circunstâncias adversas, em que nos encontramos em nítida desvantagem, é de bom senso e até necessário sermos submissos, é difícil compreender porque é que alguns alunos nunca encaram a possibilidade de lutar e defender-se quando sentem um abuso persistente, por parte de um ou mais colegas.

Apesar de muitas destes alunos possuírem necessidades educativas especiais, como o transtorno por deficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos cognitivos no espectro do autismo que os leva a apresentar comportamentos que, inadvertidamente, convidam ao bullying, outros há que pelas características da sua personalidade e uma fraca capacidade de comunicação interpessoal, parecem atrair estas situações para si próprios (Lines, 2008).

Algumas crianças podem mesmo provocar o comportamento bullying comportando-se de forma inapropriada, por exemplo, intrometendo-se nos jogos dos outros ou constituindo um estorvo às atividades dos colegas (Sharp & Smith, 1994).

Embora algumas vítimas sejam, de facto, provocativas no sentido em que parecem hostilizar deliberadamente os colegas, outras não fazem nada, pelo menos deliberadamente, para atrair as atenções para si.

De acordo com Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä et al. (2007), normalmente as vítimas tendem a ser mais reservadas, introvertidas, inseguras, ansiosas e deprimidas; a alcançar maiores classificações em escalas que avaliam os distúrbios internalizados e psicossomáticos; a demonstrar menores níveis de autoestima; a serem mais cautelosas, sensíveis e caladas do que outros estudantes.

Segundo Rigby (2007), é possível identificar as condições e tensões que parecem contribuir para produzir uma personalidade e um conjunto de reações que

à primeira vista parecem bizarras. O ponto de partida para o percurso de muitas crianças que acabam por ser vítimas de bullying na escola é a sobreprotecção que receberam em contexto familiar. O mundo de uma criança sobreprotegida, continuamente privada de experimentar todo um conjunto de interações humanas e de situações de vida, não é diferente da agorafobia que se pode traduzir no medo de deixar a segurança do lar. Esta criança débil quando é exposta ao mundo exterior avança com apreensão e temor, despreparada para o que está por vir.

Muitas crianças que foram sobreprotegidas acabam por vencer a sua desvantagem inicial, mas para a criança que nasceu introvertida o esforço é maior – cada ameaça é ampliada e as expectativas de resolução da situação são menores. Frequentemente, a ansiedade manifestada pela criança acaba por sinalizá-la perante as crianças que procuram colegas para agredir/*bully*. Se a criança não consegue defender-se adequadamente a consequência é, quase invariavelmente, uma perda de autoestima, que já é baixa. Inevitavelmente, este é mais um ímã para os potenciais agressores.

Das considerações anteriores, podemos depreender que a incapacidade das crianças vitimadas para resistir à agressão se deverá, principalmente, aos efeitos de uma imagem negativa de si próprios e a uma autoestima extremamente baixa. Na mente destes jovens poder-se-á desenvolver a crença de que não é possível resistir à agressão, mesmo quando os agressores/*bullies* não aparentam superioridade. Por sua vez, estes alunos “fragilizados” dificilmente conseguem estabelecer novas relações de confiança, têm dificuldade em fazer amigos e começam a sentir uma rejeição generalizada dos pares. Esta rejeição leva a um isolamento que é favorável à agressão/bullying, completando-se, assim, um ciclo vicioso de vitimização.

Sharp e Smith (1994), corroboram que os alunos que não têm amigos na escola, encontrando-se muitas vezes sozinhos ou que sentem dificuldade em ser assertivos com os seus pares, têm mais probabilidade de serem agredidos/*bullied*.

Também aqueles alunos que são percebidos como diferentes, de alguma forma, pela maioria dos colegas podem também encontrar-se em risco. No estudo de Swearer e Cary (2007), com o intuito de avaliar as percepções e atitudes dos alunos em relação ao bullying, as vítimas apontaram vários motivos para as

agressões de que eram alvo: “sou gordo”, “a forma como me visto”, “o meu aspeto”, “devido aos meus dentes” e “sou mais inteligente que muitas pessoas”.

A estabilidade do comportamento fisicamente agressivo é algo bem documentado e que suscita poucas dúvidas atualmente (Paul & Cillessen, 2007). Para os autores, as diferenças individuais ao nível da agressividade são estáveis ao longo do tempo e consistentes com mudanças na composição do grupo de pares. Menos conhecimento existe no entanto, sobre a estabilidade da vitimização e de ser o alvo da agressão dos pares. A estabilidade da vitimização necessita de ser considerada não apenas através do tempo mas também através de diferentes contextos, como uma alteração na composição do grupo de pares. A este respeito, a mudança da escola primária para o 2º ciclo de escolaridade, especialmente quando tal acarreta o surgimento de um novo grupo de pares, é uma importante transição no desenvolvimento dos jovens. Se o processo de vitimização de uma criança se mantém através do tempo e de diferentes contextos é necessário intervir prontamente.

No estudo longitudinal realizado por estes investigadores (Paul e Cillessen, 2007), sobre as dinâmicas de vitimização entre pares no início da adolescência, aproximadamente 600 alunos foram seguidos durante 4 anos letivos consecutivos (entre os graus 4 a 7 do sistema escolar norte-americano). Constatou-se que a estabilidade da vitimização foi elevada ao longo dos vários anos de duração do estudo, o que levou os autores a concluir que a vitimização entre pares é um fenómeno muito estável durante o final da infância e o início da adolescência. Foram encontradas elevadas correlações ao longo dos 4 anos, mesmo quando existiam importantes alterações no contexto social (e correspondente composição do grupo de pares) dos indivíduos estudados.

Os adolescentes vitimados eram caracterizados por inúmeros problemas de ajustamento social, tais como, problemas comportamentais internalizados e externalizados, fracas expectativas académicas (sobre si próprios) e fracas competências (de acordo com os seus professores). É de realçar que uma baixa expectativa sobre a própria eficácia académica, foi uma característica particularmente relevante nas raparigas vitimadas, muito acima da evidenciada pelos rapazes ou pelas raparigas não vitimadas.

Existem várias sistematizações distintas das características da criança vitimada, em todas encontramos aspectos relevantes para a compreensão do seu perfil. Com base na informação apresentada por vários autores tentamos elaborar um perfil da vítima que reunisse os aspectos mais determinantes das suas características físicas, psicológicas e sociais/contextuais:

1. Sexo: em geral aceita-se que o papel da vítima se divide em proporções iguais, embora alguns investigadores refiram que existem mais rapazes vitimizados (Pereira et al., 2004; Piedra et al., 2006);

2. Idade: As crianças vitimadas provavelmente serão da mesma idade ou mais novas do que os seus agressores (Glew et al., 2005; Smith & Monks, 2008);

3. Aspecto físico: costumam ser de complexão mais frágil do que os seus pares (aplica-se particularmente aos rapazes), por vezes acompanhada por algum tipo de incapacidade; a obesidade no jovem pode aumentar a sua predisposição à vitimização (Janssen et al., 2004; Olweus, 1993; Piedra et al., 2006);

4. Dimensões da personalidade:

(a) cautelosos, sensíveis, sossegados, reservados, tímidos, introvertidos, submissos e envergonhados; podem facilmente ficar em lágrimas (Olweus, 1993; Rigby, 2007);

(b) ansiosos, inseguros, infelizes e stressados (Olweus, 1993);

(c) fraca autoestima; têm uma visão negativa de si próprios, muitas vezes olham para si como fracassados, sentem-se estúpidos, envergonhados e não atraentes (Olweus, 1993; Rigby, 2007);

(d) não assertivos; estabelecem as suas relações interpessoais com um elevado grau de timidez que, por vezes, as levam ao retraimento e isolamento social (Piedra et al., 2006; Rigby, 2007);

(e) normalmente, não são agressivos, irritantes ou provocadores (Olweus, 1993);

5. Tipos: De acordo com vários autores são aceites dois protótipos de vítimas (Beane, 2006; Olweus, 1993; Piedra et al., 2006; Rigby, 2007; Stein et al., 2007):

(a) a vítima clássica, passiva ou submissa é a mais comum. São indivíduos inseguros, que se mostram pouco e sofrem o ataque do seu agressor em silêncio. São pessoas solitárias, ansiosas e sensíveis;

(b) a vítima ativa ou provocadora: combina um modelo de ansiedade e de reação agressiva, o que é utilizado pelo agressor como desculpa para o seu comportamento. A vítima provocadora costuma agir como o agressor, mostrando-se violenta e desafiante; são crianças facilmente excitáveis que provocam, insultam ou instigam os agressores, fazendo de si mesmos alvos sem, no entanto, serem capazes de se defender; costumam ser alunos que têm problemas de concentração e tendem a comportar-se de maneira impulsiva, tensa e irritante. Por vezes são classificados de hiperativos e o mais normal é que provoquem reações negativas numa grande parte dos seus colegas;

6. Competências e atributos: as crianças vítimas não são assertivas e não dominam algumas competências sociais tais como cooperação, partilha e entreajuda; podem ter receio de se magoar ou que outros os magoem (Olweus, 1993; Pereira, 2008);

7. Posicionamento social: As vítimas experienciam com mais frequência pouca aceitação, são menos escolhidas como melhores amigos e muitas vezes são excluídas socialmente; têm dificuldade em afirmar-se no grupo de pares porque muitas vezes relacionam-se melhor com os adultos (pais e professores) do que com os seus pares (Olweus, 1993; Pereira, 2008; Rigby, 2007);

8. Desempenho escolar: podem ter um aproveitamento escolar bom, médio ou fraco, mas seja qual for o caso, mediante um problema de bullying prolongado, baixam as notas no decorrer do percurso escolar (Olweus, 1993).

Se temos uma ideia do perfil físico, psíquico e social do jovem vitimado, podemos então considerar alguns aspetos que constituem fatores de risco à vitimização das crianças.

As crianças com vários problemas durante a infância (gaguejar, excesso de peso, incapacidade intelectual) têm sido relacionadas com um risco acrescido de envolvimento no bullying e com a manifestação de alguns sintomas psiquiátricos (Kumpulainen, 2008).

No estudo de Hazler, Hoover e Oliver (1991), que examinou as características das vítimas, a fraqueza física era um motivo significativamente mais relevante para motivar o bullying contra um rapaz. Por outro lado, a agressão/bullying em grupo tem mais probabilidades de ser motivada quando a vítima é uma rapariga.

De acordo com Pereira et al. (2004) verificamos que os fatores que estão significativamente associados à vitimização são o género e a classe social, sendo os rapazes mais vítimas do que as raparigas. Quanto à classe social verificou-se que as crianças mais sujeitas a vitimização são as crianças das classes sociais extremas, a mais elevada e a mais baixa.

No estudo de Glew et al. (2005), um mau desempenho escolar, uma sensação constante de insegurança, sentir como se não pertencesse à escola e sentir-se triste, são tudo aspetos positivamente associados às vítimas de bullying, contrariamente aos resultados dos alunos não envolvidos.

Por ser muito pertinente para a temática em questão, remetemos uma vez mais para o estudo de Paul e Cillessen (2007). Chegou-se à conclusão que os primeiros fatores de risco eram semelhantes para rapazes e raparigas e incluíam tanto a componente externalizante como a componente internalizante. Em ambos os géneros, um comportamento disruptivo na escola primária estava associada ao estatuto de vítima nos anos seguintes da sua escolaridade. O comportamento disruptivo poderá ser um fator de risco porque está associado a uma falta de regulação emocional e comportamental, o que torna essas crianças facilmente antagonizáveis. Além disso, as reações desreguladas destas crianças funcionam como um reforço para os colegas que as vitimizam. Também é possível que as crianças se voltem para o comportamento disruptivo como uma reação ao facto de

terem sido vitimadas. Deste modo, o comportamento disruptivo tanto pode ser uma causa como uma consequência dentro das dinâmicas da vitimização.

O mesmo pode ser verdadeiro para os fatores de risco internalizados, especificamente, o comportamento ansioso e retraído no caso das raparigas e a solidão e o isolamento no caso dos rapazes. Ser-se ansioso, retraído e não ter o apoio de um grupo de pares, torna uma criança indefesa, vulnerável e um alvo fácil para o bullying. Mais uma vez se pode argumentar que estes comportamentos internalizados poderão não ser apenas fatores de risco para futuras situações de vitimização, mas também o resultado de uma vitimização anterior, colocando assim a criança no referido ciclo vicioso de experiências de vitimização, do qual é difícil escapar.

Tendo em consideração a evolução destes mesmos fatores de acordo com a idade dos alunos, os fatores que podem predizer a vitimização na escola primária situam-se ao nível da baixa autoperceção da competência social, da má relação entre pares, da existência de problemas externalizados ou internalizados e uma constituição física fraca. Nos alunos mais crescidos, embora pouco se conheça ao nível dos antecedentes da vitimização sobre longos intervalos de tempo e até à adolescência, é de supor que a menor capacidade física e a rejeição pelos pares contribuam para a futura vitimização dos jovens (Paul e Cillessen, 2007).

Em síntese, na literatura consultada encontramos um consenso alargado de que estas crianças tendem a ser relativamente introvertidas e a possuir uma autoestima baixa. No entanto, uma questão relevante para a investigação será perceber quais destas características são causas e quais são efeitos do bullying. Parece razoável assumir que uma baixa autoestima é simultaneamente um fator de risco e uma consequência do bullying.

Porém, num futuro próximo o conceito de vítima poderá ser revisto ao ser confrontado com a realidade nas escolas. No dia a dia escolar, verificamos que alguns alunos vitimados não correspondem ao protótipo de jovem acima descrito. É possível que crianças com um desenvolvimento normal e socialmente integradas também sejam vítimas de bullying, simplesmente porque foram surpreendidas num contexto desfavorável. Após uma primeira agressão inesperada, estas crianças podem ficar constrangidas e não expressar uma resposta assertiva. Este aspeto



pode, desde logo, reforçar o comportamento do agressor e potenciar futuros ataques. Resumindo, as vítimas podem ser jovens comuns e adaptados (eventualmente detentores de uma sensibilidade acrescida) que após um primeiro ataque surpresa, ficam de tal forma chocados pela experiência que se vêm inibidos de ripostar adequadamente. Esta realidade leva-nos a questionar a existência de um verdadeiro perfil de vítima e a supor que o bullying pode atingir uma proporção de alunos maior, do que anteriormente se pensava.

5.4.1 – A família da vítima – condições familiares que podem favorecer a vitimização.

Depois de analisarmos o conhecimento existente sobre as características da família do agressor/*bully*, parece que muito menos se sabe sobre a família das crianças que são vitimadas pelos seus pares. Provavelmente porque a sociedade está tão preocupada com os autores das agressões e da violência, que o estudo destes jovens parece ter prioridade à compreensão das suas vítimas.

A literatura sobre a família e o problema do bullying sugere que, tal como as famílias dos agressores são insuficientemente coesas e encorajadoras, as famílias das vítimas podem ir ao extremo oposto, isto é, os seus elementos podem ser demasiado dependentes uns dos outros, o que pode resultar numa dificuldade em interagir eficazmente com o mundo exterior. Em tais famílias as crianças tendem a ser demasiado protegidas (Rigby, 2007).

Os rapazes vitimados, normalmente, têm um contacto mais próximo e relacionamentos mais positivos com os seus pais e normalmente com as suas mães, do que os rapazes em geral. Esta relação de proximidade pode ser percecionada como sobreprotecção (Olweus, 1993). Mas o autor também salienta que um pai de temperamento pouco firme, negativo, em que o filho tem uma fraca identificação com os seus progenitores mas é demasiado protegido, contribui provavelmente para que os rapazes sejam vítimas.

Pereira (2008), com base no trabalho de vários autores conclui que há duas correntes explicativas da origem da vitimização: a primeira assenta num défice de competências sociais e a segunda nas teorias de vinculação/*attachment*. A primeira parte do princípio de que a criança interpreta incorretamente os sinais sociais ou tem

um leque de respostas muito reduzido. As teorias de vinculação, “*attachement*”, veem os problemas de vitimação como sendo sobretudo de natureza relacional, desvios de perturbações a nível da vinculação entre a criança e os seus progenitores.

Independentemente do contexto familiar que favorece a vitimização, Olweus (1993) recomenda que para diminuir os riscos de uma criança ansiosa e insegura evoluir para uma potencial vítima, é importante que os pais tentem ajudá-la a desenvolver uma maior autoconfiança e a habilidade para se comportar assertivamente diante dos seus pares.

### 5.5 - A vítima-agressora – o seu perfil

Muitas crianças que são frequentemente vitimadas acabam igualmente por agredir outros jovens. É a chamada “vítima agressora”. Tal como os agressores, estes jovens exibem elevados níveis de agressão física e verbal mas o seu comportamento difere significativamente dos agressores tradicionais. Por este motivo devem ser considerados separadamente tanto dos agressores “puros”, como das vítimas “puras”. Manifestam simultaneamente um significativo comportamento externalizado e hiperativo, mas também indicadores de depressão, falta de autoestima, de competência académica e de aceitação social (Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä et al., 2007; Wolke et al., 2001).

A experiência de vitimização às mãos dos pares prediz violência retaliativa por parte das vítimas. Estas poderão reproduzir a agressão de que foram vítimas. Há uma associação entre vitimização e agressão, especificamente, entre 5% a 10% das crianças que foram vítimas dos seus pares são elas próprias agressivas em relação aos outros (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). Para os autores, estas crianças envolvem-se frequentemente em conflitos emocionalmente carregados que tendem a gerir de forma pouco satisfatória. Deste modo percebemos como a vitimização poderá desempenhar um papel importante na ocorrência da violência escolar.

De facto, algumas vítimas acabam por encontrar os recursos necessários para adotar uma posição firme perante os seus agressores e defender-se adequadamente, mas depois tendem a canalizar essa confiança recém-adquirida

para agredir/*bully* outros colegas ainda mais fracos. Estas crianças não têm a noção (ou preferem não ter) de que colocam as suas vítimas na mesma posição difícil em que já estiveram. Embora estas crianças tenham sofrido parecem incapazes de sentir empatia por aqueles que sofrem de forma semelhante.

Podemos apontar algumas das lógicas intrínsecas subjacentes a este bullying com origem nas próprias vítimas e de acordo com vários autores:

Há crianças que pensam que se agirem como os agressores/*bullies* podem obter tudo o que quiserem, pelo que se tornam em vítimas agressoras (Piedra et al., 2006);

Uma criança que é continuamente agredida na escola, poderá sentir-se muito frustrada porque a sua raiva, à partida, não pode ser expressa diretamente contra o agressor. Pode então ocorrer um deslocamento – em que o indivíduo transfere sentimentos, emoções e impulsos para uma pessoa a quem originalmente não se dirigiam – e uma vítima inocente sofrer as consequências, numa espécie de “efeito dominó” (Rigby, 2002);

Não incluindo os jovens com distúrbios cognitivos ou de comunicação, existem alunos que pelo seu temperamento quizilento provocam irritação tanto nos colegas como nos adultos e a sua companhia torna-se incomodativa. Consequentemente, estes jovens chegam a “forçar” as amizades, não decifram adequadamente as dicas sociais, parecem não interpretar ou tornam-se tão “imunes” aos sinais de rejeição dos pares que o seu comportamento parece inalterado apesar de serem constantemente repelidos (o que também poderá constituir uma defesa emocional). Por vezes, tentam “comprar” os seus amigos ou manifestam tendências masoquistas de forma a parecerem mais duros e fortes do que realmente são. Alguns gostam de ser perseguidos e às vezes até podem chamar nomes e irritar colegas maiores para depois fugir. Normalmente tornam-se amigos e/ou líderes de crianças mais novas, cujo grau de maturidade corresponde ao seu, ou de indivíduos tão isolados quanto eles próprios (Lines, 2008);

No estudo de Swearer e Cary (2007), com o intuito de avaliar as perceções e atitudes dos alunos em relação ao bullying, também houve interesse em saber se os alunos que experienciam bullying na escola também o sentiam em contexto familiar. Aproximadamente 70% das vítimas responderam que não eram agredidas/*bullied*

em casa, enquanto que a maioria das vítimas agressoras relataram que o eram e que os seus irmãos ou irmãs eram os principais perpetradores desse bullying. Embora a constelação familiar não tenha sido analisada neste estudo, os autores referem que seria interessante determinar se as vítimas agressoras provêm de famílias numerosas.

As respostas às questões abertas destes alunos estavam associadas a sentimentos de vingança. Por exemplo, “eles agrediram-me, então eu também os agredi”. No caso destes jovens, dada a conexão do bullying escolar com o bullying familiar, as suas respostas podem estar associadas a aspetos relacionados com equidade e justiça nas relações entre irmãos.

Olweus (1993), descreve as características gerais das vítimas agressoras ou provocadoras: a) podem exibir um padrão de reação que combina ansiedade e agressividade; b) podem ser muito temperamentais e tentar ripostar os ataques e insultos de que são vítimas; c) podem ser hiperativos, irrequietos, com problemas de concentração, ofensivas e geradoras de tensões (comportando-se de formas que poderão causar irritação e enervação à sua volta); d) podem ser desajeitados, imaturos e com hábitos irritantes; e) podem ser ativamente evitados igualmente pelos adultos, incluindo os professores; f) podem, eles próprios, tentar agredir/*bully* estudantes mais fracos; g) os problemas com vítimas provocadoras muitas vezes envolvem muitos estudantes, toda a turma pode estar envolvida no assédio em torno deste tipo de vítima. O seu comportamento provoca muitos colegas, o que resulta por vezes, em reações negativas de grande parte ou mesmo de toda a turma.

No estudo realizado por Stein, Dukes e Warren (2007), foram estudados 1.312 alunos, rapazes adolescentes, entre os graus 7 e 12 (do sistema escolar norte-americano), relativamente às suas atitudes escolares, saúde psicossocial e a danos físicos. O objetivo foi determinar se são os rapazes classificados como vítimas agressoras, aqueles que revelam a saúde psicossocial mais débil, as piores atitudes em relação à escola, mais problemas de comportamento (delinquência, posse de armas e utilização de substâncias ilícitas) e mais lesões corporais em virtude do seu envolvimento no bullying, em comparação com os agressores, vítimas e alunos neutros.

Os investigadores descobriram que as vítimas agressoras eram nitidamente o grupo de maior risco dentro da alargada e diversificada população de rapazes em idade escolar. Estes jovens foram os que relataram mais problemas de comportamento e registaram piores resultados em todos os parâmetros acima mencionados.

Interessante o facto do maior número de danos físicos sofridos poder estar relacionado com a maior tendência para transportar uma arma para a escola. Talvez devido aos danos que sofreram, estes jovens se sintam particularmente vulneráveis e acreditem haver necessidade de usar armas para a sua proteção, assim como para intimidar os outros. Segundo os investigadores, esta conclusão é alarmante porque as vítimas que também agredem os colegas são os indivíduos que melhor se ajustam ao perfil do agressor extremamente violento.

Numa análise recente de 37 casos de tiroteios em escolas, planeados e executados, aproximadamente 2/3 dos alegados perpetradores haviam sido previamente agredidos/*bullied* pelos seus pares e a sua maioria também revelava sinais de violência ideada, por exemplo, pensamentos autodestrutivos e interesse em jogos e filmes violentos (Juvonen et al., 2003). No estudo empírico realizado por estes autores, as vítimas agressoras constituíam o grupo mais problemático, manifestando os níveis mais elevados de problemas comportamentais, escolares e de relacionamento com os pares. Juvonen e colegas chegam a afirmar nas suas conclusões que as vítimas que também são agressores possuem o “pior dos dois mundos”.

#### 5.6 – espectadores, observadores e outros intervenientes

A dinâmica do bullying é favorecida por uma série de fatores, entre os quais se destacam a notável passividade dos colegas que observam a situação sem estarem diretamente implicados nela.

Apesar de ser óbvia a necessidade de intervenção quando uma criança está a ser agredida/*bullied* por outras, podemos ficar perplexos com a quantidade de pessoas que simplesmente ficam a observar o que se está passar sem nada fazer para o impedir (Piedra et al., 2006).

Podemos tentar compreender este comportamento, uma vez que se interferirmos podemos ser os próximos a ter problemas. Esta é uma atitude covarde mas certamente compreensível. Porém, se examinarmos a situação com mais pormenor verificamos que praticamente não existe perigo real. O agressor/*bully* geralmente constitui uma ameaça apenas para a vítima porque esta é facilmente dominável. Se os espectadores - alguns até mais fortes do que os próprios agressores - estão em maioria, então porque é que ninguém faz nada para impedir o bullying? A situação é claramente injusta, o sofrimento da vítima é real, no entanto a agressão continua e os espectadores ficam apenas a presenciá-la ou optam por virar a cara sem intervir. Esta circunstância é sem dúvida um mistério. O paradoxo é que quantas mais pessoas estiverem presentes, menos probabilidades existem de que alguma intervenção venha a ocorrer (Rigby, 2007).

Ao nível da dinâmica do grupo de pares, quando se estabelece uma relação de intimidação entre dois ou mais colegas, parece que o resto do grupo opta por reforçar esses comportamentos ou simplesmente ignorar o facto. Esta passividade das testemunhas pode ter, como já percebemos, conteúdos defensivos porque geralmente existe a intenção de evitar chamar a atenção do agressor. Mas, desta forma, de simples observadores as testemunhas passam a ser cúmplices da situação. Aliás, é o próprio grupo que, ao isolar-se e não ajudando a vítima, está a fomentar mais ações deste género. Os colegas são testemunhas desta situação em pelo menos 15 a 20% dos casos, segundo as declarações dos próprios estudantes. Portanto, não se trata dum comportamento desconhecido mas sim oculto, passando despercebido para os adultos (Piedra et al., 2006)

De acordo com Spriggs et al. (2007), é necessário mais investigação sobre o papel e as relações do grupo “não envolvido” no bullying que pode incluir pelo menos três subgrupos distintos: os defensores das vítimas; os apoiantes dos agressores e os instigadores da situação. A compreensão dos seus papéis e das suas características relacionais são necessárias para um maior entendimento das dinâmicas do bullying. Contudo, é sabido que a maior parte dos alunos não gostam do bullying e gostaria de poder ajudar os seus pares. Sharp e Smith (1994) destacam que os espectadores neutros podem constituir importantes aliados para as escolas que pretendam fazer alguma coisa em relação a este problema,

Após análise da literatura sobre este tópico parece-nos que o grupo de alunos, ao qual chamamos de “não envolvido” no bullying (pelo menos diretamente), é na realidade constituído por quatro subgrupos: os defensores da vítima, os apoiantes do agressor, os instigadores da situação e os observadores passivos ou neutros. É importante clarificar que todos estes indivíduos, embora presentes no local e no momento da agressão/bullying, não assumem um claro protagonismo como agressores ou vítimas.

Em síntese neste capítulo, começamos por apresentar algumas sistematizações dos grupos de indivíduos envolvidos no bullying. O objetivo foi, desde logo, distinguir os vários papéis intervenientes numa típica situação de bullying para depois analisá-los individualmente.

Os agressores parecem assentar sobretudo em dois perfis básicos; o jovem com limitações ao nível das suas competências sociais e que não consegue ultrapassar os conflitos de uma forma mais produtiva; ou o jovem com uma consciência social acima da média e que utiliza essa capacidade, precisamente, para manipular os colegas em proveito próprio.

Independentemente do tipo de agressor, o ambiente familiar também contribui para o comportamento bullying, seja pela disfuncionalidade das relações ou pelas crenças e valores que difunde.

As vítimas, por sua vez, tanto podem ser crianças sobreprotegidas pela família e despreparadas para o relacionamento social, como jovens inseguros com uma autoestima tão reduzida que os impede de se defenderem adequadamente. Mesmo alunos sem as limitações anteriores, quando apanhados de surpresa por uma agressão traiçoeira, podem não conseguir esboçar naquele momento uma reação eficaz e ficam de certa forma vulneráveis a futuros ataques.

As vítimas agressoras, pelas suas distintas características psicológicas e dificuldades de autorregulação emocional, tanto participam na vitimização como na agressão por bullying e realmente parecem concentrar em si o “pior dos dois mundos”.

Finalmente, analisamos o dilema de muitas crianças que no meio escolar ficam claramente divididas quando se deparam com situações de bullying. Estes

alunos que podem ter um papel determinante no combate a este flagelo, em algumas ocasiões sentem-se incomodados e determinados a ajudar, em outras afastam-se e seguem um certo impulso de autopreservação. Infelizmente, em muitas ocorrências de bullying, os observadores ou espectadores optam por incentivar e colaborar na agressão, agravando substancialmente a situação das vítimas e dificultando a erradicação do problema.



## CAPÍTULO VI - CONSEQUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO E NA SAÚDE PSICOSSOCIAL DOS JOVENS

### 6.1 – Introdução

Ao longo dos últimos 25 anos, a preocupação com o bullying entre crianças tem sido crescente. Reconhece-se agora que o bullying é algo errado e prejudicial. Tem-se gerado uma crescente compreensão de que o bullying persistente pode ser uma indicação de significativos problemas psicossociais (Pepler et al., 2008):

Todos nós, ao longo da vida, já presenciamos ou participamos em situações de agressão, assumindo o papel de agressor, vítima, observador passivo ou interveniente. De facto, e cada vez com mais frequência, somos informados de situações que, pela sua persistência e pelos níveis de violência física e psicológica, constituem fatores de risco que ameaçam gravemente o desenvolvimento psicológico e o bem-estar de crianças e jovens. É, deste modo, bem visível a enorme importância que este tema tem, nomeadamente para qualquer educador (Pereira, 2008, p. 17).

O bullying é um gesto irrefletido ou um ato perverso mas é, certamente, uma forma de comportamento muitas vezes destrutiva para o próprio indivíduo que o pratica e prejudicial para aqueles contra os quais é continuamente praticado (Rigby, 2007).

O bullying é uma experiência penosa e angustiante que muitas vezes é constante ao longo dos anos e prevê sintomas e distúrbios psiquiátricos, tanto concomitantes como futuros, mesmo na idade adulta. Quanto maior for o período de exposição da criança e mais graves forem as agressões (físicas ou relacionais), mais severas serão as consequências que muito provavelmente se lhes seguirão (Kumpulainen, 2008).

Os problemas de agressão/vitimização relacionam-se igualmente com a atitude generalizada, por parte da sociedade, em relação à violência e à opressão. Que visão sobre os valores sociais adquirirá um aluno que é constantemente agredido/*bullied* por outros estudantes sem a interferência dos adultos? A mesma

questão pode ser colocada em relação aos alunos que continuamente molestim os outros sem sentirem impedimento ou entrave por parte dos adultos (Olweus, 1993). Sendo o bullying infantil um comportamento complexo, com consequências potencialmente graves, a identificação precoce de crianças em risco deve ser uma prioridade para a sociedade (Sourander, Jensen, Rønning, Elonheimo et al., 2007).

Estudos sobre o desenvolvimento do bullying são especialmente importantes porque nos permitem retirar algumas inferências sobre a direccionalidade dos seus efeitos. Uma questão recorrente neste campo de investigação, por exemplo, é em que medida as dificuldades psicológicas pré-existente conduzem à vitimização, o que por sua vez leva a fracos resultados escolares, ou, na perspetiva inversa, será que é a vitimização que leva à desestabilização psicológica e que esta origina a deterioração do funcionamento académico? (Zins et al., 2007).

Para estes investigadores, há também que assumir uma visão cada vez mais diferenciada e de desenvolvimento em relação aos agressores, vítimas e vítimas agressoras. A continuidade da intimidação e da vitimização ao longo do tempo e em diferentes contextos escolares, bem como as alterações de estatuto por parte de um determinado aluno no bullying, são fatores importantes para a compreensão dos riscos que este problema envolve.

O bullying e a vitimização parecem representar consequências negativas não apenas no momento em que ocorrem na vida de um jovem, mas também, potencialmente, para o seu futuro. Potenciais efeitos negativos a longo prazo para os agressores incluem um aumento do risco de se envolver em atividades delinquentes e criminosas. As vítimas de bullying estão mais em risco de manifestar sintomas de depressão e baixa autoestima como jovens adultos, em comparação com seus pares não vitimados (Olweus, 1993; Swearer & Cary, 2007).

A vitimização, mesmo seguida de agressão (vítima agressora), parece ser altamente prejudicial para as crianças e quando os jovens deixam de ser vítimas passam a ter resultados mais próximos daqueles que nunca o foram (Zins et al., 2007).

Para Kumpulainen (2008), o conhecimento atual sobre os futuros problemas inerentes ao bullying é predominantemente relacionado com o género masculino. O desenvolvimento de consequências futuras relacionadas com o envolvimento do

gênero feminino é ainda pouco claro. Contudo, ambos os sexos reportam que as “formas encobertas” de bullying são as mais nocivas e prejudiciais (Rigby, 2007).

Em geral, a convivência dos alunos com situações de bullying pode resultar em danos irreparáveis para as vítimas. Aqueles que vivem situações de bullying podem ter comprometimentos, ao nível do rendimento escolar e do desenvolvimento social, emocional e psíquico, acarretando, segundo Fante (2005), prejuízos nas suas vidas futuras, nas suas relações no trabalho, na sua futura constituição familiar e na criação de filhos, além de prejuízos para a sua saúde física e mental.

## 6.2 - Problema de saúde pública

Na última década, o fenómeno bullying tem sido reconhecido como um problema sério em relação à qualidade da vida na escola e entre as crianças em idade escolar (Swearer & Cary, 2007).

Com uma incidência que pode oscilar entre os 9% e os 54% (Kim, Koh & Leventhal, 2004; Nansel et al., 2003; Nansel et al., 2004; Olweus, 1993), este fenómeno é internacionalmente endémico e com base nas conclusões do estudo de Kim et al. (2006), um problema de saúde pública digno dos nossos esforços mais intensivos de prevenção e intervenção. De acordo com estes autores que analisaram uma amostra de 1.655 estudantes coreanos dos 7º e 8º graus, experienciar o bullying na adolescência é um grave problema de saúde pública, não só por causa dos problemas inerentes ao fenómeno em si, mas também porque o bullying parece estar claramente relacionado com o posterior desenvolvimento de comportamentos psicopatológicos.

Também Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä et al. (2007), referem que as informações existentes sobre os efeitos a longo prazo do bullying têm uma relevância tal para a saúde pública que justificariam uma intervenção universal, focalizada e preventiva, assim como, mais pesquisa sobre estes comportamentos na escola. De acordo com os resultados deste estudo longitudinal, que contou com uma amostra de 2.540 indivíduos, tanto o bullying como a vitimização durante os primeiros anos escolares são sinais que identificam os rapazes que estão em risco de sofrerem de perturbações psiquiátricas na vida adulta.

Para além das ligações com os distúrbios emocionais e psiquiátricos, o bullying também tem sido associado a outras formas de violência juvenil, ao uso de substâncias e a sintomas de saúde física. Dadas estas consequências, impedir o bullying nas escolas é notoriamente uma prioridade de saúde pública (Spriggs et al., 2007).

A ocorrência global deste tipo de maus-tratos pode colocar em risco a vida de milhões de jovens de todo o mundo, tanto dos jovens que agredem os outros como daqueles que são vitimados. Este grupo de jovens está em maior risco, do que os seus companheiros não envolvidos, para três principais causas morte imediata, tais como, acidentes, suicídios e homicídios (Peden, McGee & Krug, 2000 cit. em Srabstein, Leventhal & Merrick, 2008). Além disso, estes jovens possuem igualmente um risco acrescido para etiologias não-letais como o hábito de fumar diariamente, o abuso de álcool, o porte e recurso a armas, distúrbios alimentares e episódios de fuga/evasão (Srabstein et al., 2008).

De acordo com os mesmos autores, a extensiva comorbidade do bullying coloca este problema na encruzilhada de muitos perigos para a saúde pública e destaca o papel da medicina psicossocial de uma forma não vista nos últimos 45 anos, desde a publicação do proeminente artigo sobre a síndrome da criança espancada (*battered child syndrome*).

### 6.3 – Vítima – consequências genéricas

Nos últimos 30 anos tem havido uma pesquisa crescente sobre o bullying porque este fenómeno afeta amplamente a vida de muitas crianças e reflete-se na sua vida adulta (Pereira et al., 2004). As crianças e adolescentes vítimas de bullying denotam uma imagem muito negativa de si próprios e pouca capacidade para se relacionarem socialmente (Rodrigues, 2007).

O bullying pode afetar o comportamento dos alunos de diversas formas. Quando os alunos são agredidos/*bullied* as suas vidas tornam-se miseráveis. Com o decorrer do tempo, terão propensão a perder a autoconfiança e a autoestima, culpabilizando-se por "convidarem" o comportamento bullying. Esta infelicidade é suscetível de afetar a sua concentração e aprendizagem. Algumas crianças podem experienciar sintomas relacionados com o stress: dores de estômago e dores de

cabeça, pesadelos e ataques de ansiedade. Outras crianças evitarão o bullying através do absentismo escolar. Estas podem mesmo tornar-se receosas de deixar a segurança da sua casa em muitas outras ocasiões.

Nas escolas secundárias, os alunos podem fazer determinadas opções académicas apenas para evitar a presença de determinados indivíduos, em vez de estarem preocupados com o seu interesse pessoal. A longo prazo, embora as consequências possam ser menos óbvias, os alunos persistentemente intimidados têm mais probabilidade de se tornarem adultos deprimidos. Para um reduzido número de alunos, o bullying pode realmente colocar as suas vidas em risco, levando a lesões graves ou mesmo à morte (Sharp & Smith, 1994).

A experiência de ser seriamente abusado/*bullied* em criança também pode ter o pernicioso efeito de motivar alguns destes indivíduos a procurar agredir/*bully* outros a longo prazo, quando adultos. Parece ser bastante comum os abusados converterem-se em abusadores embora a investigação social não tenha explorado adequadamente esta linha de especulação (Rigby, 2007).

Paul e Cillessen (2007), encontraram consequências negativas, a curto prazo, da vitimização para as raparigas no início da adolescência. Após um ano, as raparigas vitimadas tinham níveis mais elevados de depressão, ansiedade e autoperceção social negativa, bem como um autorrelatado comportamento disruptivo do que qualquer outro grupo analisado. Para os autores a questão mais importante é compreender porque é que este resultado é tão acentuado no início da adolescência feminina. Várias explicações são possíveis. Uma delas é que as raparigas geralmente têm uma sensibilidade social mais apurada e são mais sensíveis à rejeição do que os rapazes. Adicionalmente, as formas de vitimização entre as raparigas adolescentes são mais de natureza relacional do que física. A combinação entre a sua elevada consciência dos processos sociais, com a natureza relacional da agressão, poderá explicar porque é que a vitimização está associada a resultados tão negativos nas raparigas, particularmente no domínio da internalização.

Para Rigby (2007), o contínuo bullying na escola pode ter graves efeitos no bem-estar geral a curto prazo e por vezes a longo prazo. É razoável esperar que as consequências sejam mais severas para os estudantes mais frequentemente

vitimados – digamos que para aqueles alunos que afirmam terem sido agredidos/*bullied* pelo menos uma vez por semana – porém, o autor salienta que alguns alunos são mais resilientes do que outros e até poderão sair relativamente ilesos, física e psicologicamente, de experiências de bullying bastante intensas. Estes indivíduos aprendem a superar as dificuldades encontradas e a experiência de "perseguição" pode, inclusivamente, aguçar o seu sentido de justiça.

Para além da frequência, outra variável que condiciona os efeitos do bullying é a sua duração. A duração da experiência de bullying pode influenciar a dimensão e a gravidade dos seus efeitos.

Numa pesquisa de Rigby (cit. em Rigby, 2002), 14% dos rapazes e 12% das raparigas recordavam-se terem sido intimidado pela mesma pessoa ou grupo durante meses, e mais de 5% cento dos rapazes e raparigas disseram que tinha sido agredidos, continuamente pelas mesmas pessoas, por mais de um ano. Sob tais circunstâncias, os efeitos do bullying não são suscetíveis de serem triviais, a menos que o estudante vitimado seja extraordinariamente resiliente.

De facto, a forma como uma pessoa lida com o bullying pode ser influenciada pelo tempo em que ele vem a ocorrer. Quanto mais uma pessoa é vitimada, maior a probabilidade dela recorrer à evasão, à fuga ou a outro tipo de resposta passiva (e.g. não fazer nada). Isto sugere que a vitimização crónica pode diminuir a capacidade da pessoa para enfrentar e responder à agressão a ponto desta se tornar passiva, uma vez que as estratégias utilizadas para lidar diretamente com o agressor/*bully* não foram bem sucedidas (Jimerson, Swearer, & Espelage, 2010).

No artigo de Sharp, Thompson e Arora (2000), confirma-se que o bullying de longa duração necessita de um olhar específico porque é distinto dos episódios de bullying com menor duração. Os resultados dos dois estudos apresentados neste artigo sugerem que os indivíduos envolvidos em bullying de longa duração constituem um pequeno grupo mas para o qual é necessário desenvolver estratégias específicas de auxílio.

Na realidade uma faceta do bullying que pode condicionar uma intervenção atempada e a dimensão dos danos que este comportamento provoca, é a falta de expressividade do sofrimento psíquico que as vítimas demonstram. No estudo de Juvonen et al. (2003), tal como referido anteriormente, foram utilizadas várias

medidas de análise, como o relato dos pares para aferir quem agride (*bullies*) e quem é vitimado, o autorrelato sobre o bem-estar psicológico dos indivíduos e a informação provenientes dos pares e professores sobre uma série de problemas de ajustamento. Ao relacionar a informação proporcionada por estas três perspetivas, o relato dos pares, dos professores e dos próprios alunos, estes autores descobriram que as vítimas manifestam sinais pouco evidentes de sofrimento psíquico e que estes podem não ser detetados facilmente pelos professores. Apesar da relativamente elevada taxa de incidência nos autorrelatos de sofrimento psíquico, os professores não caracterizaram as vítimas como tendo significativamente mais problemas internalizados (ou de internalização), como a tristeza ou ansiedade, do que os estudantes que não se envolvem em atos de bullying. Porém, na sua classificação, as vítimas manifestavam mais perturbações deste género do que os agressores ou mesmo as vítimas agressoras. A avaliação dos professores sobre a relação dos alunos com a escola e o seu ajustamento social, indica que os agressores (*bullies*) são os mais populares e as vítimas as menos populares, no entanto, os três grupos de alunos envolvidos no bullying registam menor ligação com a escola do que os restantes colegas (Juvonen et al., 2003).

No âmbito das consequências relacionais induzidas pelo processo de bullying/vitimização, há que dar algum relevo ao desenvolvimento social dos jovens obesos ou com excesso de peso. Isto porque os adolescentes são extremamente dependentes dos pares para apoio social e desenvolvimento da sua identidade e autoestima. Na verdade, a prevalência de problemas sociais entre os adolescentes obesos é bastante elevada e esses problemas sociais são preditivos de consequências psicológicas, tanto a curto como a longo prazo. Por exemplo, os adolescentes com excesso de peso, em adultos têm menos probabilidades de se casar, quando comparados com adolescentes com um peso corporal normal e as raparigas obesas, em adultas possuem uma menor escolaridade e um rendimento mais reduzido do que as meninas não obesas (Janssen et al., 2004).

Apesar do bullying ser comprovadamente prejudicial para todos os implicados, é necessário sublinhar que as vítimas sujeitam-se a piores consequências que os agressores/*bullies*.

Eslea et al. (2004) formaram um consórcio internacional de pesquisadores de sete países diferentes, incluindo Portugal, que contrastaram agressores e vítimas numa série de variáveis. Com uma amostra de aproximadamente 48.000 crianças dos 1º e 2º ciclos, às quais foram aplicadas versões traduzidas do questionário de Olweus, os investigadores concluíram que de uma forma geral as vítimas estavam sempre em pior situação do que os seus agressores. Aliás, entre os agressores e os alunos considerados neutros não se registaram diferenças significativas, ao nível dos efeitos do bullying analisados.

Entre o vasto leque de consequências apresentadas parece difícil distinguir a sua gravidade, todavia Rigby (2007), considerou as seguintes como as mais relevantes:

a) autoestima - A incapacidade de defender a sua posição e o seu espaço, em situações de conflito com os pares, é algo que atinge profundamente o jovem, especialmente, quando ainda não possui uma verdadeira noção das suas competências e a sua autoestima está dependente da apreciação dos outros;

b) isolamento - As crianças que são frequentemente intimidadas tendem a ser pouco populares e a ter poucos ou mesmo nenhuns amigos. Este fator pode reforçar o risco de ocorrerem mais agressões porque estas crianças são mais fáceis de intimidar do que aquelas que têm companheiros;

c) absentéismo - A aversão de uma criança pela escola e pelo inevitável encontro com os agressores/*bullies* é por vezes tão forte que os pais são praticamente forçados a experimentar uma outra escola para tentar um "novo começo";

d) suicídio - Estabelecer uma relação causa/efeito nesta área é extremamente difícil porque muitos fatores inter-relacionados podem contribuir para o suicídio de um jovem, incluindo o ambiente familiar, o insucesso nos exames e a decepção nos relacionamentos amorosos. No entanto, a ligação entre a vitimização pelos pares e alguns casos de suicídio parece muito provável.

Em relação a esta última consequência do bullying, o suicídio, algumas das evidências desta conexão são indiretas. Tal como indica Rigby (1994 cit. em Rigby, 2007), no estudo da vitimização entre pares e a sua relação com a saúde das crianças, foram encontradas correlações significativas entre a vitimização



autorrelatada na escola e o que poderia ser chamado de "ideação suicida", isto é, o pensar frequentemente em suicídio. O autor menciona que pensar em suicídio muitas vezes, precede o próprio ato.

Linnes (2008), refere que o "chamar nomes", por exemplo, é muitas vezes justificado pelos jovens como uma forma de diversão e quando confrontados com a sua ação, referem que o fazem apenas por diversão e sem intenção de prejudicar ninguém. Mas quando isso acontece dia a dia, implacavelmente, há uma erosão muito grave na autoestima da vítima. As vítimas suicidas ou potencialmente suicidas registaram em notas e diários, a insidiosa natureza do ato de "chamar nomes" de forma repetida e como esta agressão motivou a sua decisão para terminar com as suas vidas.

Após a descrição das consequências a curto e a longo prazo inerentes às situações de maus-tratos entre pares, é oportuno questionarmo-nos se estas crianças e jovens ainda terão possibilidades de desenvolver-se adequadamente no futuro. Olweus (1993) apresenta-nos um estudo longitudinal sobre o acompanhamento de vítimas do género masculino ao longo de vários anos. Nesta pesquisa temos a possibilidade de observar os efeitos a longo prazo da vitimação frequente, entre um grupo de 71 rapazes, de 13 e 16 anos, que foi seguido até aos 23 anos. Dos resultados obtidos salientamos os seguintes:

a) a falta de continuidade no estatuto de ser vítima. Uma criança vítima na escola ou num determinado grupo, quando inserida mais tarde em grupos diferentes não será necessariamente vítima. Esta falta de continuidade da vitimização foi interpretada como uma indicação de que o sujeito depois de deixar a escola tem maior liberdade de escolher o seu meio e respetivo grupo social;

b) as vítimas parecem ter normalizado em várias dimensões (ansiedade, introversão, não assertividade e nível de stress) quando se tornaram jovens adultos. Ser vítima na escola não parece aumentar a possibilidade de ser vítima em adulto. Parece, contudo, haver uma relação entre o ser vítima em criança ou adolescente e as variáveis relacionadas com a depressão na vida adulta;

c) o desenvolvimento adaptativo das vítimas em várias dimensões, com algumas exceções. As tendências depressivas e a fraca autoestima são duas

dimensões relacionadas, em que o grupo das vítimas difere claramente do das não vítimas.

Como síntese deste ponto podemos referir que os alunos alvos de bullying enfrentam sérios riscos para o seu desenvolvimento a curto e a longo prazo, a nível físico, psicossomático, psicológico, emocional e social. A gravidade dos efeitos nefastos dependerá da frequência e duração dos episódios de bullying e embora todos os jovens envolvidos neste problema sejam afetados, as vítimas são claramente os mais injustiçados e prejudicados.

Para além das consequências para os rapazes em idade escolar, sobre os quais existe mais investigação, grupos como os jovens obesos ou mesmo as raparigas adolescentes, parecem extremamente vulneráveis ao comportamento bullying.

Finalmente, a investigação também comprovou que os jovens vitimados podem alterar o seu estatuto de vítimas, ao integrarem outros grupos sociais ou ao atingirem a idade adulta. Assim, faz todo o sentido que as situações de bullying sejam detetadas o mais precocemente possível, para que pais, educadores e professores, deem a estes jovens uma nova oportunidade de crescerem saudável e equilibradamente.

#### 6.4 – Agressor – Consequências genéricas

As consequências imediatas do bullying, a médio e a longo prazo, são nefastas quer para a vítima quer para o agressor (Pereira, 2006). Se incontestados, os alunos agressores podem aprender que o bullying é uma forma rápida e eficaz de conseguir o que pretendem, pois o bullying pode infiltrar-se nas relações dos alunos e parecer algo natural. A menos que esta sua tendência seja contrariada, eles podem continuar a usar as suas táticas de intimidação nos relacionamentos com outras pessoas (Sharp & Smith, 1994). Talvez por esse motivo os agressores/*bullies* tenham maior propensão a desenvolver comportamentos antissociais e na idade adulta, cometer crimes e tornarem-se cônjuges e pais abusivos (Gini, 2004; Olweus, 1993; Stein et al., 2007).

Embora alguns sintomas internalizados, incluindo depressão e ansiedade, sejam comuns entre os agressores/*bullies*, estes jovens exibem especialmente

comportamentos externalizados e agressivos, tais como lutas e outros comportamentos violentos (Kumpulainen, 2008). Quanto maior é o número de sintomas de desordem na conduta, em criança, mais se aponta para a persistência dessa mesma conduta antissocial (Kelso & Stewart, 1986 cit. em Pereira, 2008).

Se os agressores/*bullies* têm muito mais probabilidades de continuar num percurso antissocial, do que outros alunos, é essencial tentar parar as suas atividades e redirecionar as suas iniciativas para ações socialmente mais aceitáveis e proveitosas. Não há nenhuma evidência que sugira que uma atitude geralmente tolerante e permissiva para com os agressores/*bullies*, por parte dos adultos, vá ajudar essas crianças a superar os seus padrões de comportamento antissocial (Olweus, 1993).

Em suma, admite-se assim que os alunos responsáveis pelo bullying têm grande probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos antissociais e violentos, podendo vir a adotar, inclusivamente, atitudes delinquentes e/ou criminosas.

Uma mudança na orientação comportamental destes jovens pode ter implicações extremamente importantes para o seu futuro como cidadãos cumpridores da lei e da ordem social, para não mencionar os problemas que poderão poupar à comunidade envolvente. As crianças que intimidam os outros também precisam de ajuda e é necessário compreender as circunstâncias e as forças que atuam sobre eles.

#### 6.5 – A vítima agressora – o grupo de maior risco

As vítimas que se tornam agressoras (que não se limitam a sofrer as agressões e que de vez em quando também as praticam), são um grupo cuja compreensão pelos investigadores ainda se encontra numa fase inicial mas que parecem constituir o foco da investigação atual, no estudo dos perfis envolvidos em bullying.

A sua situação pode muito bem ser a mais problemática de todos os subgrupos do bullying embora alguns dados sugiram que é a contínua vitimização que produz piores resultados (Zins, Elias & Maher, 2007).

As crianças repetidamente agredidas/*bullied* também podem ser violentas e isso pode ter consequências fatais. Tal ficou demonstrado em vários incidentes que envolveram tiroteios em escolas durante os últimos 10 anos, quando indivíduos que haviam sido alvos de bullying, principalmente durante longos períodos, atacaram colegas e professores dentro do espaço escolar e provocaram elevado número de mortos e feridos. As vítimas agressoras são descritas como manifestando altos níveis de agressão física e verbal e registando elevada sintomatologia emocional (Kumpulainen, 2008).

As vítimas agressoras estão igualmente em maior risco de desenvolverem outros tipos de problemas psicossociais. Tais problemas incluem um pobre ajustamento social (Nansel et al., 2001), isolamento (Juvonen et al., 2003), insucesso escolar (Schwartz, 2000), consumo de álcool (Nansel et al., 2004), perturbação psicológica (Kumpulainen, 2008), depressão (Juvonen et al., 2003), ansiedade (Kaltiala-Heino et al., 2000), problemas de saúde (Nansel et al., 2004), deficit de atenção e hiperatividade (TDAH) (Schwartz, 2000), transtorno de conduta (Kokkinos & Panayiotou, 2004) e personalidades perturbadas (Kaltiala-Heino et al., 2000).

No estudo de Juvonen et al. (2003), os professores avaliaram as vítimas agressoras como os alunos que manifestam os piores problemas de conduta, em contraste com os alunos não envolvidos que são os que menos evidenciam este tipo de problema. Comparados com os agressores e as vítimas passivas, o grupo das vítimas agressoras parece ter o pior dos dois mundos e um perfil de risco único. Os elevados níveis de evasão social, problemas de comportamento e dificuldades escolares, manifestados por estes jovens, sugerem que eles são um grupo de elevado risco. De fato, as vítimas agressoras são mais vulneráveis a transtornos psiquiátricos, tanto concomitantes como subsequentes às situações de bullying.

Num estudo longitudinal que decorreu ao longo de 7 anos, Kumpulainen e Räsänen (2000), investigaram eventuais sintomas e desvios psiquiátricos entre jovens de 15 anos que tiveram experiências de bullying aos 8 anos ou alternativamente, aos 12 anos. Dos resultados encontrados destaca-se o facto dos alunos com comportamento mais desviante aos 15 anos serem exatamente os que foram identificados como vítimas agressoras, durante os anos da escola primária (8

anos) e como vítimas no início adolescência (12 anos). As vítimas agressoras foram similarmemente mais propensas às dificuldades de relacionamento, a problemas de internalização e à externalização de comportamento desviantes, nos anos posteriores à ocorrência do bullying.

Analisadas as complexas implicações a que se sujeitam as vítimas agressoras, não podemos deixar de questionar o que poderá ter contribuído para que uma criança exiba este padrão de comportamento no contexto do bullying.

O estudo longitudinal de Schwartz, Dodge, Pettit e Bates (1997), constituiu a primeira investigação prospetiva sobre as experiências familiares de jovens que foram identificados como vítimas agressoras durante a sua segunda infância (9 – 10 anos). Para avaliar o ambiente familiar foram realizadas entrevistas às mães dos 198 rapazes de 5 anos pertencentes à amostra. Quatro a cinco anos depois o comportamento agressivo e a vitimização pelos pares foram avaliados, em contexto escolar, na mesma população. Nesta altura identificaram-se na amostra, 16 vítimas agressoras, 21 vítimas passivas, 33 agressores e 128 jovens neutros, os quais foram comparados em virtude das suas experiências familiares iniciais. Os resultados indicaram claramente que as vítimas agressoras foram o grupo que recebeu o tratamento familiar mais punitivo, hostil e abusivo. Os agressores estiveram significativamente mais expostos que os alunos neutros, a ambientes violentos e conflituosos mas não à vitimização pelos adultos e finalmente, as vítimas passivas não se distinguiram dos seus colegas não envolvidos, ao nível das variáveis familiares estudadas.

Em relação às vítimas agressoras, os autores concluem que um histórico de vitimizações precoces, às mãos dos adultos, leva uma desregulação emocional da criança que por sua vez resulta no duplo padrão comportamental de vitimização/agressão face aos pares.

#### 6.6 – espectadores / observadores passivos – consequências genéricas

Existem várias reações a ter em conta entre os espectadores de um episódio de bullying. Uns estão entretidos com o desenrolar da situação, outros estão tristes e apreensivos, sentindo que podem ser as próximas vítimas, outros estão indignados,

outros sentem vergonha ou culpa por não fazer nada e alguns simplesmente não se importam. Mas haverá efeitos a longo prazo para estes indivíduos?

Segundo Rigby (2007), até ao momento ainda não se sabe como são suscetíveis de serem afetados, aqueles jovens que tantas vezes observaram o bullying decorrer diante dos seus olhos. Para este autor, atualmente, há pouco mais do que indícios casuais sobre esta matéria. Porém, o estudo de Cowie, Murray e Brooks (1996 cit. em Pereira 2008), fala em consequências para os observadores passivos, aqueles que presenciam, mas que nada podem fazer para parar o *bullying*, apresentando sinais de sofrimento e incompreensão do contexto do bullying.

Apesar de não sofrerem as agressões diretamente, muitos alunos podem sentir-se incomodados com o que veem e inseguros sobre o que fazer, diante da violação do direito a aprender num ambiente seguro, solidário e sem temores. Esta exposição também pode influenciar negativamente a sua capacidade de progredir académica e socialmente (Botelho e Sousa, 2007).

As vítimas sofrem em silêncio e por vezes vivem momentos muito difíceis na sua rotina diária na escola, mas todas as restantes crianças e jovens “observadores passivos” são envolvidos e sofrem com o mal-estar que se gera (Pereira, 2006).

#### 6.7 – Consequências na saúde dos indivíduos

Em virtude do que já foi exposto neste capítulo, parece evidente que a saúde das crianças que são vítimas dos seus colegas na escola pode ser seriamente afetada. Mas, se em relação ao bullying direto, que compreende a agressão física (bater) ou verbal direta (ameaças), parece existir um consenso alargado sobre os seus efeitos na saúde dos jovens envolvidos, em relação às formas mais subtis de vitimização, tais como, a manipulação das amizades e das relações entre colegas, muitas vezes denominado de bullying relacional, menos se sabe sobre os seus efeitos adversos nas queixas de saúde dos indivíduos.

No estudo de Wolke et al. (2001), foram analisadas 1.639 crianças, entre os 6 e os 9 anos de idade, pertencentes a 31 escolas primárias, num estudo transversal que avaliou o bullying através de uma entrevista estruturada em 6 questões (segundo critérios estipulados por Olweus) e os problemas de saúde através de um questionário preenchido pelos pais dos alunos. As principais medidas de avaliação

eram problemas comuns da saúde física (por exemplo, constipações; tosse) e psicossomática (por exemplo, o sonambulismo; enurese noturna) e o absentismo escolar.

Primeiramente os resultados indicaram que tanto o bullying direto como o relacional são comportamentos comuns na escola primária. Neste estudo, a vitimização proveniente do bullying direto, mas não do relacional, foi associada a problemas de saúde, tanto de natureza física como psicossomática. No entanto, contrastes realizados à posteriori (teste de Tukey-HSD), indicaram que as crianças envolvidas, tanto no bullying direto como no relacional, tinham significativamente mais problemas de saúde de caráter psicossomático, do que as crianças neutras.

As vítimas e as vítimas agressoras tinham, significativamente, maior prevalência de dores de garganta, tosse ou resfriados, problemas respiratórios, náuseas e falta de apetite. Exatamente, os mesmos grupos que tinham mais probabilidades de ter problemas de saúde de natureza psicossomática, por exemplo, falta de apetite e preocupações em ir para a escola (eram mais suscetíveis de simular doenças de forma a permanecerem em casa durante os dias de escola), assim como, estavam em maior risco de apresentar problemas comportamentais e psiquiátricos. Os agressores foram o grupo que registou menos problemas de saúde física e psicossomática.

Em conclusão os autores referem que embora o bullying direto (por exemplo, bater) só tenha uma associação baixa a moderada com os problemas de saúde mais comuns, em crianças do ensino primário, os profissionais de saúde observando crianças com repetidas dores de garganta, constipações, problemas respiratórios, náuseas, falta de apetite, ou preocupações em relação à escola, devem considerar o bullying como fator contributivo. Quebrar o ciclo de vitimização, durante os primeiros anos de escola primária, antes de algumas crianças se tornarem vítimas crónicas ou vítimas agressoras, pode ajudar a prevenir problemas persistentes relacionados com a saúde, comportamento e absentismo dos alunos.

Um outro estudo, realizado em 28 países, com uma amostra de 123.227 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, mostrou que o risco das crianças apresentarem problemas de saúde aumenta com o aumento da exposição ao bullying (Due et al., 2005). Neste estudo que permitiu uma

comparação em grande escala, tanto os sintomas físicos (e.g. dores de cabeça, dores de estômago, dor nas costas e tonturas), como os sintomas psicológicos (e.g. mau humor, “sentir-se nervoso”, solidão, dificuldade para dormir, desespero), eram mais suscetíveis de serem evidenciados pelas crianças vitimadas. Os autores concluíram que existe uma consistente, forte e gradual associação entre o bullying e cada um dos 12 sintomas estudados (físicos e psicológicos), entre os adolescentes dos 28 países.

De acordo com Piedra et al. (2006) e de certa forma condensando o que foi referido até ao momento, podemos afirmar que as crianças vítimas de bullying, normalmente, manifestam uma grande tensão nervosa, sintomas como gastralgias e cefaleias, pesadelos ou ataques de ansiedade. Podem também surgir alterações de comportamento, como birras e negativismo, fobias e medos da escola que, frequentemente, resultam em absentismo escolar e fugas (como forma de comportamento de evasão). Além disso, também vai diminuindo o nível de interação com os colegas, o que se traduz em isolamento ou rejeição.

#### 6.7.1 – Causa de doenças mentais e psicopatologia

O bullying e a vitimização na infância são problemas sérios que podem ameaçar o desenvolvimento sócio emocional de uma criança. Agressores, vítimas e vítimas agressoras, estão em risco para uma variedade de problemas relacionais, escolares e psicológicos (Bauer et al., 2006).

De acordo com Nansel et al. (2007), há fundamento na alegação de que os maus-tratos entre pares têm um efeito negativo sobre o ajustamento psicológico dos jovens envolvidos. Tanto os agressores/*bullies* como as vítimas de bullying demonstram pior funcionamento psicossocial do que seus pares não envolvidos (101).

Na investigação do bullying, a experiência de vitimização tem sido negativamente correlacionada com o funcionamento da autoestima e o desempenho académico e positivamente correlacionada com o aumento de problemas psicológicos e comportamentais (Paul & Cillessen, 2007). A pesquisa destes autores demonstrou que a experiência de vitimização está ligada a problemas emocionais, como solidão, ansiedade, depressão e desajustamento, que se refletem no



rendimento escolar, na autoconfiança, na autoestima e no desenvolvimento de competências pró-sociais (Paul & Cillessen, 2007).

Na opinião de Piedra et al. (2006), os antecedentes de maus-tratos na infância aumentam a possibilidade de psicopatologia nalguma fase da vida adulta. Estatisticamente falando, esta relação é mais sólida nas mulheres do que nos homens. Os autores especificam que o bullying é um tipo de perturbação que se pode incluir nalgumas das tipologias descritas por Terr para a perturbação do stress pós-traumático na infância, mais concretamente no tipo II ou crónico e no tipo III ou misto (crónico com fases de reativação aguda).

Olweus (1993), reforça a ideia de que a sintomatologia afetiva costuma ser mais frequente nas raparigas do que nos rapazes e que quando a vitimização se prolonga, podem começar a surgir sintomas clínicos que se podem encaixar nos quadros de neurose, histeria e depressão.

Todavia, como foi já referido oportunamente, existe investigação que embora focando as mesmas variáveis dos estudos anteriores, se desenvolve no sentido oposto, ou seja, na perspetiva de que o bullying resulta de problemas emocionais e psicológicos existentes nos jovens.

Kokkinos e Panayiotou (2004), baseando-se na hipótese de que o bullying adolescente emerge de distúrbios psiquiátricos latentes, compararam os sintomas do transtorno desafiador opositivo (TDO) e do transtorno de conduta (TC), de acordo com os critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais, Quarta Edição (DSM-IV), numa amostra de 202 estudantes, entre os 12 e os 15 anos, do ensino básico no Chipre, que foram classificados como agressores, vítimas ou vítimas agressoras.

Os resultados demonstraram que as vítimas agressoras evidenciaram a maior sintomatologia ao nível do transtorno da conduta (TC); por sua vez o transtorno da conduta (TC) associado a uma baixa autoestima eram as condições mais preditivas da agressão/bullying, enquanto a associação entre o transtorno desafiador opositivo (TDO) e uma baixa autoestima prediziam a vitimização.

#### 6.7.1.1 - Distúrbios concomitantes e a curto prazo

Sintomas depressivos, a sensação de estar em baixo e nervoso, ter dificuldades em dormir e ansiedade parecem ser situações comuns e diretas entre os jovens envolvidos no bullying (Kumpulainen, 2008). Algumas crianças também podem experimentar sintomas relacionados com o stress: dores de estômago e dores de cabeça, pesadelos e ataques de ansiedade (Sharp & Smith, 1994).

Hawker e Boulton (2000) realizaram uma meta-análise a partir dos estudos transversais publicados entre 1978 e 1997, sobre vitimização pelos pares e o subsequente desajustamento psicossocial. Foi calculada a dimensão média dos efeitos entre a vitimização pelos pares e cada forma de desajustamento, nomeadamente, depressão, solidão, ansiedade (geral e social) e a autoestima (geral e social). Em termos gerais, os resultados identificaram uma associação mais forte do bullying com a depressão do que com a ansiedade, solidão ou a autoestima e uma relação entre a vitimização e o desajustamento psicológico, não menos significativa do que a relação entre a vitimização e o desajustamento social.

A nível mais específico, as vítimas experienciam mais afeto negativo<sup>4</sup> e pensamentos negativos sobre si próprios do que as outras crianças. As tendências suicidas e os suicídios também foram claramente associados às vítimas do bullying.

Segundo Glew et al. (2005), o sintoma da tristeza frequente é conhecido por ter alta sensibilidade e especificidade com o diagnóstico da depressão. As escalas para depressão na infância incluem universalmente uma pergunta sobre a tristeza frequente, o que significa que a tristeza é um sintoma de depressão. Tanto as vítimas como os agressores, neste estudo, admitiram sentirem-se tristes na maioria dos dias em comparação com crianças que eram apenas observadores. Isto sugere que ser um agressor ou uma vítima de bullying está associado a uma significativa sintomatologia depressiva logo desde a escola primária. Estes resultados reforçam a literatura que suporta uma ligação entre sintomas depressivos, tristeza e estar envolvido em bullying.

Juvonen et al. (2003), concordam que existem diferenças significativas em vários indicadores psicológicos, por parte dos jovens envolvidos no bullying, mas

---

<sup>4</sup> Estado afetivo caracterizado pela existência de sentimentos típicos de estados emocionais de aversão, tais como nervosismo, medo, nojo, culpa, raiva, etc. Esta é uma dimensão geral do “*distress*” ou desconforto emocional, cuja vivência não é agradável.

são de opinião de que são os agressores a reportar os menores e as vítimas os maiores níveis de depressão, ansiedade social e solidão. As vítimas agressoras, geralmente situam-se no meio, com elevados níveis de depressão e solidão e níveis médios de ansiedade social.

Kumpulainen, Rasanen e Puura (2001), entrevistaram 423 pais e 420 crianças de 8 anos com o objetivo de estudar a relação entre o bullying e distúrbios psiquiátricos. Os autores comprovaram que a maioria das crianças envolvidas em bullying, geralmente, detinham uma perturbação psiquiátrica. Os transtornos eram mais comuns entre os rapazes agressores/*bullies* (70,8%), os rapazes vítimas agressoras (67,1%) e as raparigas vítimas, quando comparados com os colegas não envolvidos do mesmo género.

Nesta amostra, o diagnóstico mais comum entre as crianças de 8 anos envolvidas em bullying foi o transtorno de deficit de atenção com hiperatividade (TDAH), seguido pelo transtorno desafiador opositivo (TDO) e em terceiro lugar a depressão. Dos agressores, quase um terço apresentava TDAH. Uma em cada cinco das vítimas agressoras apresentava TDAH, e o TDAH foi igualmente o distúrbio mais comum entre as vítimas (14,4%). A depressão foi detetada especialmente nas vítimas agressoras, seguidas pelos agressores e as vítimas. O único distúrbio mais prevalente entre as vítimas foi o da ansiedade.

Os resultados deste estudo, muito provavelmente, descrevem a situação em idades mais jovens e é muito provável que em idades posteriores, as vítimas tenham mais depressão e ansiedade do que a encontrada nesta amostra de alunos da escola primária.

A investigação de Swearer e Cary (2007), demonstrou que a experiência de vitimização prejudica a saúde física e mental, induz problemas internalizados e sintomas psicossomáticos. No outro extremo do *continuum*, os agressores/*bullies* reportam sentimentos de depressão e ideação suicida, enquanto as vítimas agressoras, experienciam uma grande tensão psíquica, ansiedade; solidão e depressão. Os autores acreditam que este último subgrupo é o mais afetado, ao longo do *continuum* vítima/agressor.

Ao envolver-se com o bullying, os estudantes são expostos não apenas a uma violência desnecessária, mas também a um risco acrescido de

desenvolvimento de comportamentos psicopatológicos. Podemos constatar que os efeitos adversos do bullying relativos ao desajustamento psicológico, tais como, ansiedade, sentimentos depressivos, baixa autoestima ou solidão, têm sido encontrados em inúmeros estudos mas os autores não são unânimes relativamente à forma como estes distúrbios afetam os vários intervenientes no bullying.

#### 6.7.1.2 - Consequências a longo prazo

O bullying é uma experiência penosa e angustiante que muitas vezes é constante ao longo dos anos e prevê sintomas e distúrbios psiquiátricos, tanto concomitantes como futuros, mesmo na idade adulta. No entanto, poucos estudos até ao presente avaliaram o bullying e os futuros transtornos psiquiátricos por meio de entrevistas de diagnóstico ou métodos longitudinais prospetivos (Kumpulainen, 2008).

Os resultados relatados por Kim et al (2006), sugerem um efeito causal da experiência do bullying, no posterior desenvolvimento de comportamentos psicopatológicos. De acordo com estes investigadores, que analisaram uma amostra de 1.655 estudantes coreanos dos 7º e 8º graus, os resultados obtidos permitem concluir que o comportamento psicopatológico, incluindo os problemas sociais, a agressividade e outros problemas externalizados de comportamento, são uma consequência e não uma causa das experiências de bullying.

Neste estudo, a maioria das formas de manifestação de novos comportamentos psicopatológicos, no período subsequente (período após 10 meses), foram associados a antecedentes ligados às experiências de bullying. Estes resultados forneceram evidências de que as experiências de bullying causaram o aparecimento dos primeiros sintomas de possíveis perturbações psiquiátricas na vida adulta. Ou seja, os dados comprovam associações de longo prazo entre o bullying na infância e uma futura sintomatologia psiquiátrica, assim como, um prognóstico reservado em relação a muitos outros domínios da vida adulta destes indivíduos.

Os resultados também corroboram a singularidade do grupo constituído pelas vítimas agressoras, em comparação com outras crianças que de várias formas agredem ou são vitimadas. Normalmente, ser rapariga acarreta um menor risco de

envolvimento em condutas desviantes e perpetração de atos agressivos. Porém, no presente estudo, os resultados sugerem que essas raras meninas que se tornam perpetradoras de bullying, têm mais probabilidades de vir a manifestar um comportamento acentuadamente desviante, do que os rapazes que também agredem/*bully* (Kim et al., 2006).

Alguns estudos que associam o bullying a futuros transtornos psiquiátricos na vida adulta têm utilizado métodos retrospectivos. Fosse e Holen (2006) relataram consequências a longo prazo do bullying, na sua amostra de 107 pacientes psiquiátricos ambulatoriais, adultos e do sexo feminino que foram rastreados pelos seus transtornos alimentares. Eles descobriram que as mulheres com bulimia nervosa na vida adulta tinham experimentado muito mais bullying por parte dos colegas, do que outras crianças.

Mais recentemente, utilizando uma ampla amostra epidemiológica prospectiva, foram documentadas importantes associações entre comportamentos de bullying na infância e a morbidade psiquiátrica muitos anos mais tarde, entre jovens adultos do sexo masculino. Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä et al. (2007), numa investigação que é parte do estudo de âmbito nacional intitulado “*From a Boy to a Man*”, um estudo longitudinal incluído no *Epidemiologic Multicenter Child Psychiatric Study*, da Finlândia, estudou uma amostra de 2.540 rapazes nascidos em 1981. A informação sobre bullying e vitimização foi recolhida em 1989, quando os rapazes tinham 8 anos, a partir dos pais, professores e das próprias crianças. A morbidade psiquiátrica adulta foi avaliada quando os sujeitos tinham entre 18 e 23 anos, como parte do exame médico realizado na recruta e mais duas vezes durante o serviço militar, com o CID-10<sup>5</sup> (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde). Quando estes indivíduos foram estudados aos oito anos de idade, relativamente ao seu status no bullying, a maioria das vítimas agressoras (97%), dos agressores/*bullies* (80%) e metade das vítimas (50%), apresentaram pontuações altas na escala de Rutter, indicando uma morbidade coexistente na idade em que frequentaram a escola primária.

---

<sup>5</sup> CID - 10 - A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, frequentemente designada pela sigla CID (10ª revisão), fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspetos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código, que contém até 6 caracteres. Tais categorias podem incluir um conjunto de doenças semelhantes

No seguimento do estudo, um terço das vítimas agressoras, 18% dos agressores e 17% das vítimas e apenas 9% dos jovens não envolvidos aos oito anos de idade, tinham um distúrbio psiquiátrico mais de 10 anos depois.

Como podemos constatar os alunos que frequentemente eram vítimas e agressores, simultaneamente, estavam particularmente em risco de sofrer efeitos adversos a longo prazo. Os resultados mostram que o grupo de vítimas agressoras foi o grupo mais vulnerável ao desenvolvimento de vários distúrbios psicopatológicos, em comparação com os outros tipos de comportamento bullying. Neste sentido deve ser dada uma atenção especial aos jovens que apresentam um comportamento bullying frequente, especialmente às crianças que persistem no papel de vítimas agressoras porque estas correm o risco de desenvolver transtornos psiquiátricos no início da vida adulta.

Os resultados deste estudo atribuem uma considerável importância ao reconhecimento precoce de problemas psiquiátricos. As crianças frequentemente relacionadas com comportamentos de bullying devem ser avaliadas para possíveis problemas psiquiátricos porque a perpetração do bullying e a vitimização por este, podem ser considerados indicadores precoces ou mesmo fatores de risco desses mesmos transtornos.

Os autores referem que os resultados a longo prazo das crianças que são agressores ou vítimas é significativamente pior do que o das crianças que têm um elevado nível de sintomas psiquiátricos, mas que não agredem, nem são vitimadas. Por sua vez, os agressores e vítimas com sintomas psiquiátricos são aqueles que estão em maior risco de evidenciarem transtornos psiquiátricos um dia mais tarde.

Finalmente, pela análise de regressão logística, verificou-se que o estatuto de vítima agressora numa idade precoce prevê tanto o transtorno de personalidade antissocial ou sociopatia como o transtorno de ansiedade generalizada (TAG). Os rapazes que eram agressores aos 8 anos eram mais propensos a ter transtorno de personalidade antissocial, ao abuso de substâncias e a transtornos depressivos e de ansiedade, enquanto que os rapazes que foram vítimas estavam em risco de manifestar transtornos de ansiedade, na idade adulta (Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä et al., 2007).

A idade no momento do bullying pode ser um fator importante em relação aos sintomas psiquiátricos, a curto e a longo prazo, já que as crianças que são vítimas em idade precoce parecem correr maior risco de manifestar sintomas psiquiátricos nos anos seguintes.

Lataster e colegas (2006), com o objetivo de estudar a relação entre a vitimização por bullying e por experiências sexuais não desejadas durante a infância e o aparecimento de psicoses na idade adulta, analisaram a associação entre estes tipos de vitimização e a incidência de experiências psicóticas não clínicas, durante a adolescência, numa amostra de 1.290 adolescentes holandeses que realizaram exames médicos de rotina aos 14 anos.

Segundo os autores, as referidas experiências psicóticas não clínicas na adolescência foram fortemente associadas tanto ao bullying (OR=2.9, 95%), como ao trauma sexual (OR=4.8, 95%). Os investigadores sugerem que as experiências traumáticas de vitimização podem alimentar os mecanismos cognitivos e biológicos subjacentes à formação de ideação psicótica. Esta associação pode assim ser entendida numa perspetiva desenvolvimental que tem em conta os estados mentais de risco do início da adolescência.

De acordo com Kumpulainen (2008) e resumindo este ponto do trabalho sobre as consequências na saúde mental dos indivíduos, podemos afirmar que raramente um único comportamento prediz problemas futuros tão claramente como o bullying o faz. Se uma criança está envolvida em bullying, seja como agressor, vítima ou vítima agressora justifica-se sempre uma avaliação complementar sobre eventuais problemas psiquiátricos.

Nos alunos mais jovens, o défice de atenção com hiperatividade, a depressão, assim como a ansiedade, são predominantes e concomitantes ao bullying entre as crianças envolvidas. Mais tarde, na adolescência ou mesmo no início da idade adulta, podem surgir outros distúrbios psiquiátricos mais graves e capazes de comprometer seriamente as vidas das crianças que viveram experiências traumatizantes às mãos dos seus pares. É de relembrar que o risco é especialmente maior se a criança já manifesta alguma perturbação quando começa a envolver-se com o bullying escolar.

## 6.8 – Desajustamento psicossocial e escolar

Existe atualmente uma maior consciência dos efeitos negativos do bullying sobre o ajustamento psicossocial das crianças, em resultado do grande progresso alcançado na investigação do bullying, embora este campo de investigação continue a ser relativamente novo (Sveinsson & Morris, 2007). Ter problemas sociais pode ser simultaneamente uma causa e uma consequência da vitimização mas há fortes indícios de que seja uma consequência (Kim et al., 2006).

O envolvimento dos adolescentes nos fenómenos de bullying também poderá afetar a sua relação com a escola. Tanto os agressores como as vítimas apresentam uma menor ligação à escola do que seus pares não envolvidos. Enquanto os agressores apresentam sobretudo um menor rendimento escolar, a vitimização aparece relacionada tanto com o alto como com o baixo desempenho académico (Spriggs et al., 2007).

Para Nansel et al. (2007), o ajustamento ou adaptação à escola representa uma importante tarefa dos jovens em idade escolar, que mais tarde pode ser comparada à adaptação ao mundo do trabalho e a outras responsabilidades do adulto. Promover relações positivas entre colegas e prevenir o abuso e o assédio entre os jovens pode ser um elemento essencial para o desenvolvimento saudável das crianças e jovens.

No entanto, Nansel e colaboradores, sustentam que a relação entre o bullying/vitimização e o ajustamento escolar não foi adequadamente tratada em pesquisas anteriores. Motivo pelo qual o objetivo do seu estudo foi determinar a relação entre o bullying/vitimização durante o primeiro ano após a transição do 1º para o 2º ciclo, com o ajustamento escolar/clima escolar percecionado, no final desse mesmo ano e do ano letivo seguinte. Foi assim examinada a continuidade dos comportamentos de bullying ao longo do tempo e investigou-se em que medida os agressores, as vítimas e as vítimas agressoras diferem dos jovens não envolvidos, na sua adaptação ao meio escolar.

Os resultados deste estudo demonstraram que o ajustamento ou adaptação à escola e a perceção do clima escolar estavam positivamente associados entre si e negativamente associados com o bullying e a vitimização. Os resultados sugerem



que o envolvimento em bullying, seja como agressor ou vítima, pode ser um fator de risco na adaptação do aluno à escola.

A este propósito Rigby (2007), indica que a maioria dos estudantes veem a sua escola como insegura para crianças vulneráveis mas as raparigas são sempre mais suscetíveis de reportar essa insegurança do que os rapazes.

Em resumo, o relacionamento entre pares influencia o bem-estar e o equilíbrio psicológico do indivíduo e, conseqüentemente, este ajustamento psicológico influencia a adaptação escolar. Essa relação pode ser especialmente significativa durante as mudanças de ciclo e/ou de escola, com destaque para a transição do 1º para o 2º ciclo que é quando os jovens, geralmente, alteram a ênfase dos seus relacionamentos focados nos adultos para os relacionamentos centrados nos colegas.

Se as relações inadequadas entre colegas tiverem, de facto, um impacto negativo na adaptação à escola devido ao seu efeito prejudicial sobre o funcionamento psicossocial, tanto os jovens que agredem como os jovens que sofrem a agressão estarão em risco de evidenciar problemas de ajustamento escolar

#### 6.9 - Consequências escolares e educacionais

O bullying e a vitimização afetam o ambiente escolar e o dia a dia das crianças, ao nível do seu bem-estar, da sua concentração e da sua aprendizagem (Sharp & Smith, 1994; Sourander, Jensen, Rønning, Niemelä et al., 2007). Aliás, toda a comunidade educativa é afetada pelos comportamentos agressivos/bullying de um grupo de jovens. O trabalho a realizar na sala de aula pode ser retardado e dificultado. A direção da escola, o diretor de turma, os docentes e funcionários são envolvidos e confrontados com os problemas de agressividade entre os alunos e com a necessidade de procurar soluções adequadas. Os alunos, em especial as vítimas, sofrem com estas práticas, mas os alunos agressores e os observadores passivos também são igualmente afetados (Pereira, 2008). O estudo de Spriggs et al. (2007), confirma que os três tipos de envolvimento no bullying foram relacionados com um desempenho escolar abaixo da média, tanto em alunos brancos como hispânicos.

Devido ao bullying as crianças são incapazes de se concentrar nas suas tarefas escolares e chegam a ausentar-se da escola, o que atrasa ou dificulta o seu progresso escolar. Da mesma forma, também se encontram crianças que se isolam cada vez mais e que se viram para um estilo de vida introspetivo, no qual ler e estudar desempenham um papel cada vez mais importante. Infelizmente, muitas vezes isto ocorre em detrimento de um adequado desenvolvimento emocional e social da criança (Rigby, 2007). As vítimas agressoras também são mais propensas a problemas académicos e sociais na escola. Estes alunos possuem menor aproveitamento escolar e, normalmente, estão menos adaptados à escola (Nansel et al., 2001).

Como podemos constatar, o facto das crianças terem de lidar frequentemente com o bullying pode, conjuntamente, ter um impacto negativo na sua motivação pela escola e na sua realização escolar.

O estudo de Glew et al. (2005), com uma amostra de 3.530 crianças do ensino primário, de escolas públicas da costa oeste americana, analisa a prevalência do envolvimento no bullying dos alunos e a sua associação com os registos de assiduidade, com o aproveitamento escolar (através dos resultados de testes), com sanções disciplinares, tais como, a suspensão ou a expulsão e as autorrelatadas situações de ajustamento psicossocial. Para resumir os resultados deste estudo, podemos referir que os desempenhos académicos mais baixos foram associados com o facto de um aluno ser vítima ou vítima agressora. Porém, os resultados médios obtidos por todos os grupos envolvidos com o bullying foram significativamente menores, do que os resultados médios dos alunos que eram apenas espectadores.

Se o baixo aproveitamento escolar entre vítimas e vítimas agressoras, precede ou é uma consequência da vitimização proveniente do bullying, não é possível determinar a partir deste estudo transversal. No entanto, os autores sustentam a hipótese de que o bullying prejudica a concentração e o subsequente rendimento escolar das vítimas.

Um outro estudo americano, à escala nacional e com alunos mais velhos (do ensino básico e secundário), descobriu que aqueles que se percebem como

tendo um rendimento acadêmico abaixo da média são mais suscetíveis de serem agressores ou vítimas agressoras (Nansel et al., 2001).

Pesquisas realizadas em Portugal continental (Pereira, 2008; Pereira et al., 2004) alertam de forma semelhante para a associação entre o insucesso escolar e o aumento percentual de crianças envolvidas com bullying, enquanto agressoras.

6.10 - A importância da reação emocional da vítima e do apoio familiar, escolar e social, no atenuar das consequências.

Recentes tragédias em contexto escolar, tais como tiroteios e agressões brutais, sugerem que não é o abuso físico pelos pares, mas a incapacidade para lidar com o ridículo social e a rejeição pessoal que pode alimentar manifestações explosivas de violência extrema (Juvonen et al., 2003).

Quando os alunos admitem que são intimidados pelo bullying, são suscetíveis de expressar uma das duas emoções: raiva ou tristeza. Entre os rapazes que foram intimidados semanalmente, a "raiva" foi a reação mais comum (cerca de 63% afirmaram sentir raiva), entre as raparigas a percentagem foi significativamente menor (39%). Para as raparigas sentir-se triste foi de longe a reação emocional mais comum (cerca de 61% disseram que foi assim que se sentiram), embora alguns rapazes também o tivessem afirmado (37 por cento) (Rigby, 2002). Estas diferenças de género são relevantes e sugerem que para as raparigas, a depressão pode ser uma consequência mais frequente e comum do bullying grave e continuado.

Até certo ponto, parece que a forma como a vítima reage ao bullying: com raiva, tristeza ou estoicismo, pode ser um fator importante e isso pode-nos levar a considerar certas formas através das quais os alunos podem minimizar algumas das consequências. As crianças são muito diferentes na forma como respondem ao bullying: alguns não parecem incomodados por ele, outros ficam irritados ou tristes.

Em primeiro lugar aqueles que são vitimados com frequência (pelo menos uma vez por semana) e que assumem responder emocionalmente a esta agressão (seja com raiva ou tristeza), são geralmente menos populares entre os seus pares - segundo a sua própria avaliação - do que aqueles que são igualmente agredidos, mas que afirmam não se sentirem "incomodados" por isso (Rigby, 1995 cit em Rigby, 2007). Segundo o autor, estas vítimas são mais propensas a se verem como

peças infelizes e a ausentarem-se mais frequentemente da escola. Assim, em geral, aqueles que são capazes de adotar uma atitude estoica frente ao bullying de que são alvos, parecem ser mais afortunados. Isso sugere que sua relativa popularidade deve-se ao facto de "aguentarem" as agressões e não se queixarem. Mas Rigby salvaguarda que esses "estoicos" jovens são na verdade menos populares do que os colegas que não são afetados por este problema.

Em segundo lugar, quando a reação de um aluno depois de ter sido intimidado é de tristeza em vez de raiva, a situação é geralmente mais negativa para a vítima. Estas vítimas "tristes" sentem-se mais incapazes do que outras, de oferecer resistência aos agressores, ou mesmo, de agredirem outros colegas. Eles são muito menos felizes nas suas vidas quotidianas do que das vítimas "irritadas". São estes os alunos cuja autoestima é provavelmente mais reduzida. Em todos estes aspetos, rapazes e raparigas são semelhantes: a tristeza após o bullying é uma resposta menos adaptativa em ambos os sexos.

Zins et al (2007), na perspectiva oposta à de Rigby, indicam consequências especialmente negativas para as vítimas que tentam reagir e responder às agressões de que são alvo.

#### 6.10.1 - O efeito tampão do apoio familiar, escolar e social

A prestação de um bom apoio às crianças que são vítimas pode muitas vezes reduzir a gravidade das consequências físicas e psicológicas abordadas neste capítulo. No entanto, devemos ter em conta que o impacto do bullying pode ser muito variado, dependendo da sensibilidade e resiliência dos jovens em questão e das fontes de apoio emocional a que têm acesso.

Na nossa opinião, o primeiro apoio do jovem afetado por este problema é a família. Uma família atenta e preocupada com o bem-estar da criança, não só fornecerá o suporte psicológico e emocional, como desencadeará os mecanismos necessários para que a situação seja resolvida o mais rapidamente possível.

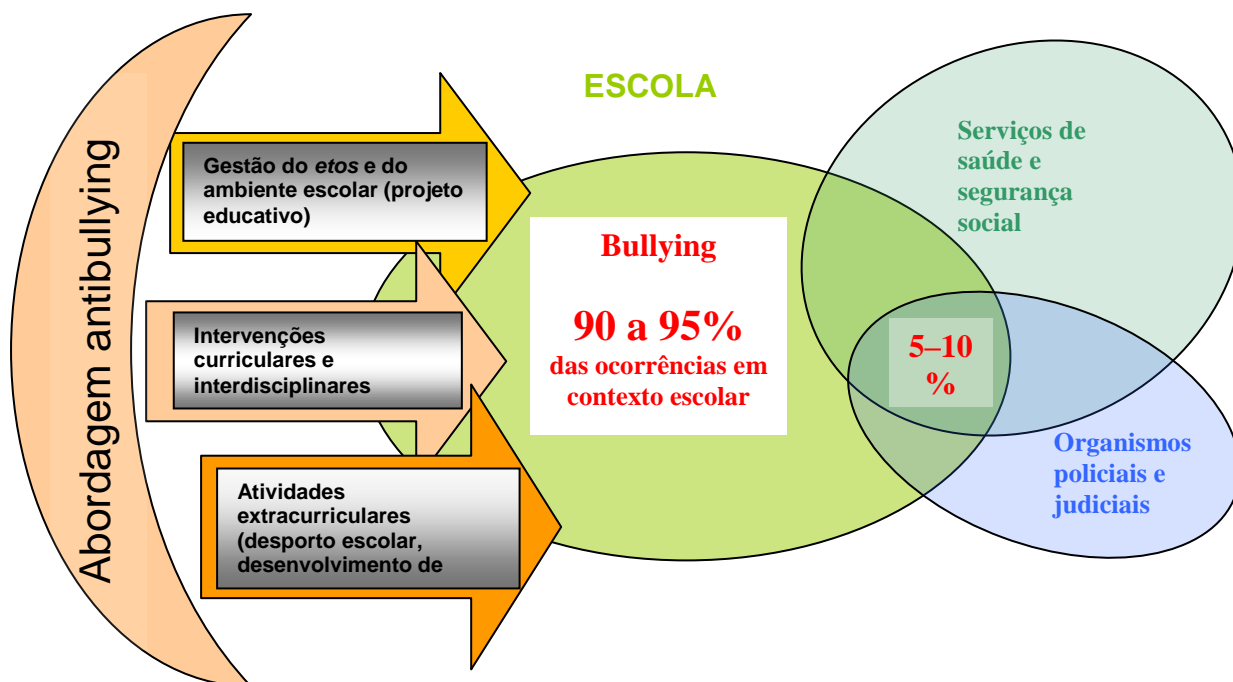
Em Rigby (1994 cit. em Rigby, 2007), foi feita uma distinção entre as crianças frequentemente vitimadas que pensavam poder contar com a ajuda da mãe ou do pai, se tivessem um problema sério na escola e aqueles que eram igualmente vitimados mas que pensavam não poder obter esta ajuda por parte dos seus pais.

Apurou-se que a saúde das crianças que sentiam poder contar com o apoio dos pais, era relativamente pouco afetada pelo bullying. As consequências para a saúde daqueles que não contavam com o apoio da sua mãe ou do seu pai eram muito piores. Esta constatação encoraja-nos a acreditar que as crianças podem superar os piores efeitos do bullying se tiverem um forte apoio da família.

A escola e a sociedade têm igualmente um papel decisivo nesta questão. A escola obviamente numa primeira linha, pois este tipo de bullying ocorre sobretudo em contexto escolar, mas apenas uma prática de trabalho conjunto e cooperativo poderá sustentar um modelo de intervenção intersectorial que responda de forma eficaz às necessidades e demandas da população escolar. Neste caso concreto desenvolvendo um trabalho efetivo e coeso que atenua as consequências e os fatores associados a existência do bullying (Pereira, Costa, Melim & Farenzena, 2011).

Segundo estes autores, a escola, ainda que desfrute de significativo poder socializador e formativo, não é suficiente para assumir sozinha, a responsabilidade de muitos problemas e situações graves que ocorrem no seu seio. Por isto, recomenda-se trabalhar de forma articulada com a rede social básica, constituindo um tecido interdisciplinar resistente, emitindo respostas nas esferas da intervenção e prevenção. Áreas como a educação, a saúde, a assistência social e os órgãos responsáveis pelas políticas públicas educacionais e de segurança, devem estabelecer, no seu processo de trabalho, parcerias estratégicas que visem a promoção da qualidade de vida individual e coletiva.

No intuito de melhor ilustrar a necessidade de uma responsabilidade partilhada entre a escola e a comunidade, no que concerne à atenuação e prevenção das consequências do bullying, elaboramos o esquema que apresentamos de seguida na Figura 5.



*Figura 5.* Intervenção conjunta escola/comunidade em função da gravidade dos casos de bullying

No esquema anterior figuram, desde logo, as diferentes proporções de ocorrências de bullying que poderão ser intervencionadas e atenuadas pela própria escola e aquelas que pela sua gravidade necessitam de uma intervenção mais específica, tais como, apoio psiquiátrico, assistência social ou intervenção judicial.

A escola, com os instrumentos institucionais, pedagógicos e disciplinares que possui tem possibilidades para intervir eficazmente sobre a grande maioria das situações de bullying detetadas. Mas para isso, tal como refere Pereira (2008), é necessário que a escola antes de mais reconheça a existência do problema, que o defina, por exemplo, como prioridade na esfera do seu projeto educativo, como conteúdo a integrar no seu projeto curricular de escola ou como tema recorrente do seu plano anual de atividades. Simultaneamente, deverá existir um sentimento de

partilha e de compromisso coletivo, com a formação de um grupo de trabalho para sistematizar a respetiva intervenção, tendo em conta as prioridades definidas e as necessidades específicas de cada escola.

Em síntese, neste capítulo analisamos as consequências do comportamento bullying em relação a todos os seus intervenientes e a partir de inúmeras variáveis relacionadas com o tema. Constatamos que atualmente o bullying é mais que um problema escolar, é um problema de saúde pública a nível mundial; percebemos que as consequências deste problema podem depender da sua frequência, duração, características pessoais e tipo de reação evidenciada pelas crianças envolvidas; descobrimos que a magnitude das consequências do bullying é de tal ordem que implicam problemas de natureza física, psicológica, emocional, social e educacional, afetando não só o bem-estar presente, como a qualidade da vida futura.

Sobre a investigação realizada neste campo, verificamos que uma questão recorrente é sobre a direccionalidade dos efeitos do bullying. Será o bullying resultante de condicionalismos pré-existentes ou será a causa dos transtornos e desajustamentos detetados nos jovens envolvidos? Em cada uma das abordagens encontramos bons fundamentos teóricos e empíricos, pelo que deduzimos que os efeitos podem realmente ser bidirecionais e que tudo depende da especificidade dos casos que estivermos a analisar.

Considerando os vários protagonismos no bullying, apesar de ser esperado que os agressores venham a ter vidas conturbadas e pautadas por conflitos sociais e familiares, as vítimas parecem ser os elementos mais prejudicados deste relacionamento disfuncional, em particular as vítimas agressoras que têm um prognóstico muito reservado acerca da sua atual e futura saúde psicossocial.

Finalmente, aludimos às circunstâncias que poderão atenuar ou mesmo prevenir as consequências do bullying. A reação da vítima no momento da agressão, o apoio da família, a ação/reação da escola e da comunidade, todos são fatores que podem evitar que as ocorrências de bullying atinjam as suas consequências mais extremas, tal como o suicídio da vítima, o denominado “bulicídio”.





## **CAPÍTULO VII - BULLYING, EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO NA ESCOLA**

### **7.1 – Introdução**

Para contrapor a aparente “espontaneidade” com que o bullying surge nas relações entre alunos, a solução é contrariar veementemente esta forma de prepotência através da constante estimulação de um ambiente escolar justo, solidário e não tolerante ao abuso e à exclusão. Se a disciplina de Educação Física (E.F.), pelas suas características específicas e pelos conteúdos que veicula tem um forte efeito socializador nos jovens, então deverá ter um papel primordial no combate aos problemas de violência, indisciplina e bullying que preocupam a escola atual.

Pelo gosto que os alunos têm por estas aulas, pela existência de um contexto específico que ocorre nesta disciplina e que aflora sentimentos fortes e por vezes ambíguos do aluno em relação a si próprio e em relação aos que o rodeiam, os professores de Educação Física têm uma responsabilidade acrescida de abordar e trabalhar as questões da ética, dos princípios morais, dos valores sociais e da qualidade do relacionamento interpessoal. Esta é possivelmente a melhor contribuição para a desejada formação integral do aluno como futuro cidadão adaptado, produtivo e feliz, numa sociedade contemporânea exigente e em constante transformação.

A análise da relação entre o comportamento bullying e a Educação Física afigura-se muito pertinente porque é relevante constatar a qualidade da participação e o aproveitamento escolar dos alunos envolvidos em bullying, numa disciplina em que o relacionamento entre o indivíduo e o grupo assume uma importância vital (ver Figura 6). A qualidade deste relacionamento é mesmo uma das preocupações patentes nos objetivos da disciplina, nas suas orientações metodológicas e nos princípios organizativos das atividades educativas do ensino básico e secundário. Este desígnio assenta, entre outros aspetos, na orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre alunos, associando-a à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, e também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades. (Ministério da Educação, 2001a; Ministério da Educação, 2001b).

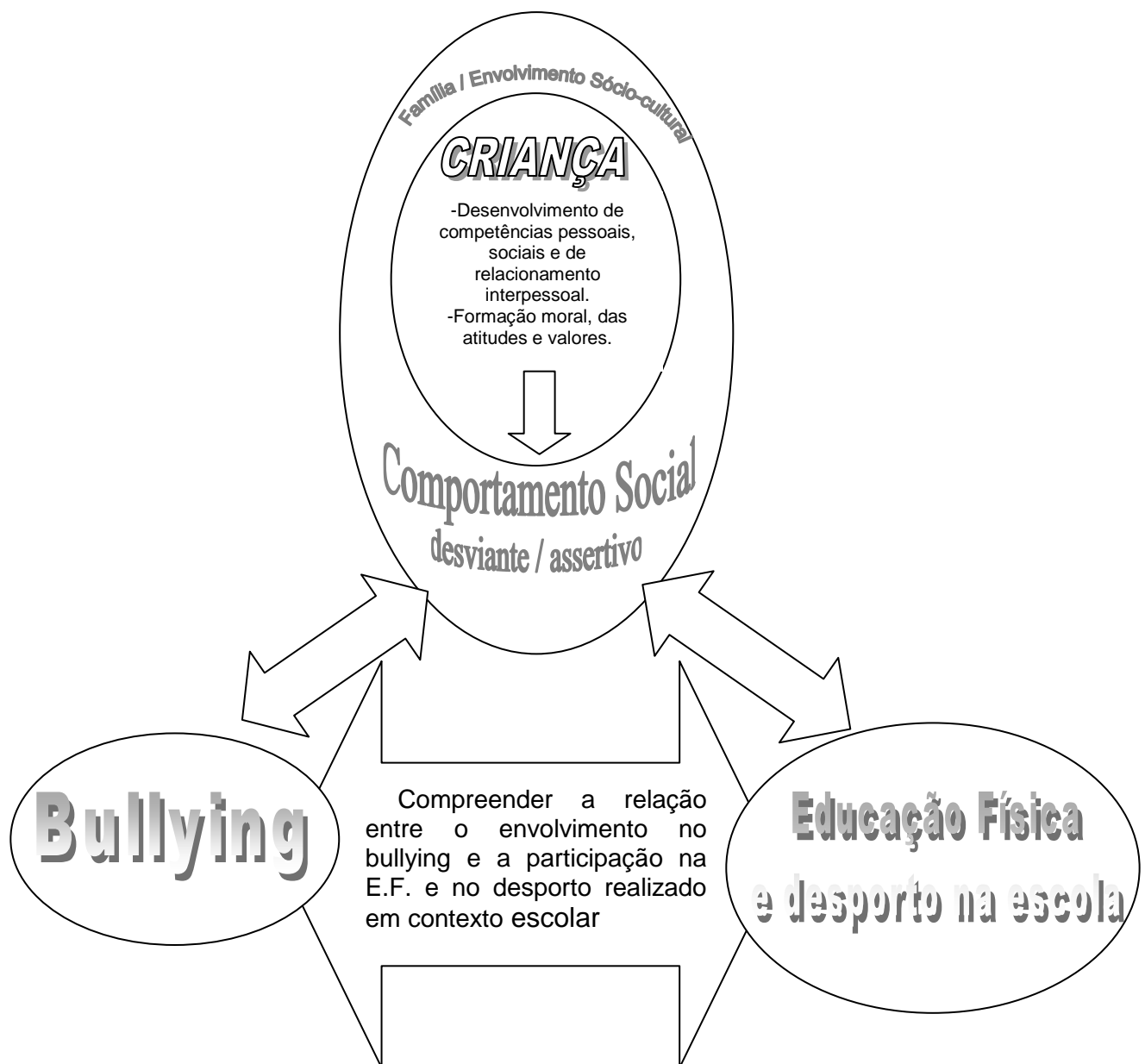


Figura 6. Esquema orientador do capítulo “*Bullying, Educação Física e Desporto na escola atual*”

Num espaço pedagógico em que os alunos têm de “expor” o que pensam ter de melhor e de pior, tanto ao nível físico como relacional, é possível que as suas motivações e competências sociais sejam testadas ao limite, evidenciando tendências possessivas e dominadoras, ou pelo contrário, inibições, constrangimentos e atitudes de submissão.

A Educação Física, mais do que o desporto federado, tem obrigação de influenciar positivamente o comportamento social das crianças e jovens. Esta disciplina, para além de incluir a prática desportiva em grande parte dos seus conteúdos pedagógicos, tem a missão de contribuir para a formação integral do aluno, juntamente com as demais disciplinas do currículo escolar. A prática desportiva federada por sua vez, dependendo dos contextos em que se desenvolve, tem maior liberdade para colocar a tónica das suas atividades na formação do desportista como pessoa ou orienta-la para a obtenção do resultado que conduz à vitória.

O propósito deste capítulo é tentar compreender se a E.F., pelo imenso potencial social e pedagógico, de facto incrementa a aprendizagem social e a melhoria do relacionamento entre os alunos ou se pelo contrário, coexiste com comportamentos de segregação, exclusão e bullying. Em suma, será que a Educação Física de facto aproxima os alunos que são diferentes ou salienta as diferenças que neles existem?

Para além de chamar a atenção para esta situação pretende-se igualmente fundamentar as necessárias alterações ideológicas e pedagógicas que esta disciplina curricular possa carecer.

7.2 - O contributo da Educação Física na formação integral do aluno e a sua importância no desenvolvimento das competências sociais e do relacionamento interpessoal da criança.

A Educação Física, enquanto área curricular, estabelece um quadro de relações com as que com ela partilham os contributos fundamentais para a formação dos alunos ao longo da escolaridade. O essencial do valor pedagógico dessas relações reside nos aspetos particulares da Educação Física, materializado no conjunto de contributos e de riquezas patrimoniais específicas, que não podem ser promovidas por qualquer outra área ou disciplina do currículo escolar.

Trata-se, como em muitas outras facetas do desenvolvimento humano, da partilha geracional de um conjunto de aquisições socialmente relevantes, que se constituem como património cultural, tendo como referente o corpo e a atividade

física, na sua vertente de construção individual e coletiva e de relacionamento e integração na sociedade (Ministério da Educação, 2001a).

No Manifesto Mundial da Educação Física (*Fédération Internationale D'Éducation Physique*, 1970 cit. em FIEP, 2000), a Educação Física foi definida como “O elemento de Educação que utiliza, sistematicamente, as atividades físicas e a influência dos agentes naturais: ar, sol, água etc. como meios específicos”, onde a atividade física é considerada um meio educativo privilegiado, porque abrange o ser na sua totalidade. Com a mudança das políticas educacionais, o enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor e social, possibilitando uma cultura corporal que contemple conhecimentos produzidos pela sociedade a respeito de corpo e movimento, na busca do prazer e da saúde.

A Educação Física passou a ter, então, fins humanistas voltados para a formação integral do aluno; esta formação integral corresponde à relação existente entre a formação psíquica (mental) e motora (movimento) da criança. Tem como objeto o homem, o seu corpo em movimento e em relação ao mundo interno e externo, bem como as suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo (Ferreira, 2006).

#### 7.2.1 – Os objetivos sociológicos e relacionais da Educação Física

Na perspetiva da socialização várias são as competências intrínsecas da Educação Física. A cooperação com outros em tarefas e projetos comuns, assim como, o relacionamento interpessoal e de grupo assumem uma importância vital.

Procedemos à análise dos programas desta disciplina curricular ao longo de toda a escolaridade, desde o 1º ao 12º anos, no intuito de compreender quais os seus propósitos ao nível do desenvolvimento das competências sociais e do relacionamento interpessoal dos alunos.

O conteúdo do programa do 1º ciclo, na área da Expressão e Educação Físico - Motora (E. E. F. M.), “assegura, também, condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interação com os companheiros, inerentes às atividades (matérias) próprias da E.F. e aos respetivos processos de aprendizagem” (Ministério da Educação, 2004, p.35). Os efeitos ou benefícios desta Área estão explicitados sinteticamente em capacidades gerais,

visadas no conjunto dos quatro anos (objetivos gerais da E. E. F. M.), coerentes com as finalidades da E. F. de todo o ensino básico.

“Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor” (Ministério da Educação, 2004, p.39), é um objetivo geral deste programa que é comum aos sete blocos de conteúdos que constituem a área da Expressão e Educação Físico – Motora.

A concepção de Educação Física seguida nos planos curriculares para os 2º e 3º ciclos vem sistematizar os seus benefícios, centrando-se no valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. Esta concepção pode definir-se na apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa (Ministério da Educação, 2001b).

Das finalidades da E.F. no ensino básico destacamos a seguinte:

Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando:

- a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade;
- a ética desportiva;
- a higiene e a segurança pessoal e coletiva;
- a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente (Ministério da Educação, 2001b, p. 6)

Nos objetivos gerais destes programas existem competências comuns a todas as áreas e que estão relacionadas com a qualidade do relacionamento entre os alunos;

Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:

- Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;

- Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles;

- Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);

- Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma (Ministério da Educação, 2001b, p. 6).

No ensino secundário os objetivos gerais traduzem as mesmas competências relacionadas com a qualidade do relacionamento entre os alunos e que são comuns a todas as áreas de intervenção. Também as finalidades da disciplina de Educação Física são muito semelhantes às dos ciclos anteriores, transmitindo a ideia de que mesmo nos anos de escolaridade avançada, o currículo nacional continua a preocupar-se com a socialização e a aquisição de atitudes e valores por parte dos jovens.

Neste sentido, em Ministério da Educação, (2001c, p. 10), podemos ler:

Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas (...), valorizando, designadamente:

- a ética e o espírito desportivo;

- a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade;

- a consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas, em especial a qualidade do ambiente. (p.10).

No Manifesto Mundial da Educação Física (*Fédération Internationale D'Éducation Physique*, 2000), o exercício físico foi identificado com o meio específico da Educação Física, cujos objetivos principais foram: (a) corpo são e equilibrado; (b) aptidão para a ação; (c) valores morais;

Tendo em consideração a análise documental efetuada podemos concluir, tal como refere Ferreira (2006), que o conhecimento construído na E.F. deve possibilitar:

- a análise crítica de valores sociais, o seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social;
- por meio da interação com os demais alunos nos jogos, desenvolver o respeito mútuo, atitudes de solidariedade e dignidade nos momentos de competição;
- a aquisição de hábitos saudáveis, a consciencialização da sua importância e a possibilidade de estar integrado socialmente.

Por meio das atividades físicas, propostas pela Educação Física, podem-se educar, aprimorar e melhorar os movimentos, além de desenvolver o bem-estar físico, psíquico e social. As habilidades motoras não são o único objetivo da Educação Física, pois assim sendo, estreitaria os seus horizontes e perderia a sua identidade como componente de uma educação humanista (Ferreira, 2006).

#### 7.2.2 – Os benefícios da Educação Física ao nível da integração social

Na atividade física em contexto escolar e ao nível do programa, a participação das crianças em atividades físicas permite-lhes a oportunidade de se expressarem e de desenvolverem a autoconfiança, a autorrealização e a interação/socialização (Pereira, 2008).

Há na realidade um consenso entre as várias concepções educativas que a Educação Física, através de atividades sócio – psicomotoras, constitui-se num fator de equilíbrio na vida das pessoas, expresso na interação entre, o espírito e o corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade dessas pessoas. As práticas corporais relacionadas ao desenvolvimento de valores, podem também levar à participação de caminhos sociais responsáveis e à busca da

cidadania (FIEP, 2000). Isto porque o comportamento da criança nos jogos ou durante os seus momentos de recreação é semelhante ao seu comportamento social. A Educação Física, por meio dessas ferramentas, poderá inculcar princípios, normas e estabelecer padrões de comportamento morais, ajudando na formação do caráter e na futura adaptação social da criança (Ferreira, 2006).

Segundo o mesmo autor, nas aulas de Educação física, ao praticar atividades físicas, desporto e dança a criança desenvolverá, além dos movimentos amplos e finos do corpo, inúmeras funções intelectuais como cálculo, posição, velocidade, equilíbrio, bem como normas de cooperação social determinadas pelas regras do jogo. Como o jogo e a recreação não são atividades isoladas, refletirão sempre experiências, valores e atitudes individuais, do grupo e da própria comunidade em que estão inseridos, levando a criança a habituar-se a considerar o ponto de vista dos outros, a ter consciência de si em relação ao outro; transportando isso para a vida social, sentir-se-á incluída e integrada, incorporando tais condutas à escola, ao grupo e à comunidade (Ferreira, 2006).

A Educação Física pode ainda constituir um excelente meio de integração e aproximação entre os alunos e a escola, sobretudo no caso de jovens provenientes de meios menos favorecidos ou que por outro motivo se sintam excluídos. Através da sua participação nesta disciplina os alunos podem consciencializar-se de que são elementos integrantes, ativos e parte fundamental da comunidade educativa.

Ao contribuir para a um maior ajustamento social e escolar, a Educação Física estará igualmente a contribuir, direta ou indiretamente, para o aumento da frequência às aulas, para a melhoria do desempenho académico (aprendizagem), para o aumento da responsabilidade, para a diminuição dos distúrbios de comportamento, para a diminuição da delinquência e dos comportamentos de risco e para a melhoria do relacionamento com a família (Saba e Mattos, 2003).

### 7.2.3 – O Desporto na Educação Física

O Desporto, assim como a Educação Física, nas suas diferentes formas, contribui para a formação e aproximação dos seres humanos ao reforçar o desenvolvimento de valores como a moral, a ética, a solidariedade, e fraternidade e a cooperação, tornando-se um meio dos mais eficazes para a convivência humana.



O associativismo e o *fair-play* integrados nas práticas desportivas em geral são fatores ponderáveis da melhoria das relações humanas e também são objetos da Educação Física (FIEP, 2000).

Na Carta Internacional de Educação Física e Desporto (Unesco, 1978), no seu art. 7º, estabelece que “na Educação Física e no desporto não se pode perder de vista a defesa dos valores morais e culturais”.

As dinâmicas e benefícios inerentes ao processo desportivo, que analisaremos mais adiante, estão pelo menos parcialmente implícitas na Educação Física, uma vez que “assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa” é uma das finalidades da Educação Física no ensino básico (Ministério de Educação (2001b, p.6)

“As relações da Educação Física com o Desporto” são o tema do 10º capítulo do Manifesto Mundial da Educação Física (FIEP, 2000), que nos seus artigos 10º e 11º concluí que “a educação para o desporto, pelo potencial humanístico e social que o fenómeno sociocultural desportivo representa, deve ser estimulada e promovida em todos os processos de Educação Física” e que “O desporto educacional e o desporto lazer ou de tempo livre devem ser considerados como conteúdo da Educação Física pela similaridade de objetivos, meios e possibilidades de utilização ao longo da vida das pessoas”.

Para Oliveira (2004), a Educação Física é configurada com temas ou formas de atividades particularmente corporais, como jogos, desportos, ginásticas e danças, por meio dos quais o aluno deve apropriar-se da cultura corporal, envolvendo aspetos lúdicos, artísticos, agonísticos e estéticos.

Pires (2000), salienta que o desporto constitui parte integrante da cultura corporal ou física e é o grande meio da educação física e motora na sociedade e incumbe ao Estado aplicar a constituição, com políticas educativas e sociais efetivas de promoção da prática da atividade física regular em todos os níveis da escolaridade, do pré-escolar ao ensino superior.

Porém há uma distinção que deve ser salvaguardada no que diz respeito ao conceito de desporto e que é expressa por Soler (2005). O desporto de rendimento objetiva o máximo em termos de rendimento, pois visa a competição; ocupa-se com o talento das pessoas; submete pessoas a um processo de treino, com orientação para a especificidade, ou seja, uma modalidade específica; enfatiza o produto e resulta em constante inovação. O interesse principal é a perpetuação do sistema ou a sua auto preservação e o sistema só se perpetua com vitórias ou recordes. Os motivos desse interesse podem ser culturais, económicos, políticos e ideológicos. Por seu turno, o desporto como conteúdo da E.F. deve objetivar o ótimo em termos de rendimento, respeitando as características individuais, as expectativas e as aspirações da pessoa; ocupa-se com a pessoa comum, preocupando-se não apenas com o seu potencial mas também com a sua limitação; visa a aprendizagem e, portanto, submete pessoas à prática vista como um processo de solução de problemas motores; orienta-se para a generalidade, dando oportunidades de acesso a diferentes modalidades, enfatiza o processo e não o produto em forma de rendimento ou recordes, e essa orientação resulta na difusão do desporto como um património cultural.

No estudo de Fernandes, Costa, Moreira, Bogdan, Dias, e Serôdio-Fernandes (2003) os objetivos foram: (i) examinar os valores desportivos e orientações cognitivas, expressos por alunos de Educação Física, perante diferentes situações desportivas e, (ii) comparar os comportamentos desses mesmos, de acordo com diferentes situações de envolvimento desportivo.

A amostra deste estudo foi constituída por 422 alunos (221 do sexo masculino e 201 do sexo feminino), com uma média de idades de 13,7 anos com um desvio padrão de 2,46 anos (idades compreendidas entre os 9 e os 21 anos de idade). Os instrumentos utilizados foram um excerto do inquérito de Gonçalves (1998) o *Questionário de Valores no Desporto (QVD)* que pretende determinar os comportamentos e atitudes respeitantes à manifestação de valores e Espírito Desportivo e uma versão traduzida e adaptada para a língua portuguesa do "*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire*", desenvolvida por Duda (1989), o *Questionário de Orientação Motivacional no Desporto (QOMD)*.

Numa análise generalista, os indivíduos demonstraram concordar em assumir atitudes perante situações desportivas, consoante os princípios básicos do desportivismo e fair-play, o que sugere na globalidade, existir um processo de formação moral adequado e correto. Assim, verifica-se que toda a formação do indivíduo contribuiu para inculcar os valores positivos do Desporto (solidariedade, sentido de esforço, participação, espírito desportivo). Contudo, a variável que mais contribuiu para uma diferenciação significativa, foi a faixa etária. Relativamente à comparação das diferentes faixas etárias, estes valores não se assumem de forma linear e a faixa etária superior aos 16 anos, emerge como aquela com níveis mais elevados de orientação para a tarefa e concordância com as atitudes desportivas. Contrariamente, os alunos dos 13 aos 15 anos, assumem-se como sendo aqueles que mais concordam com atitudes antidesportivas em aulas de Educação Física, revelando assim maiores níveis de orientação para o ego.

Os rapazes concordaram mais que as raparigas em itens relacionados com condutas antidesportivas e orientação para o ego, verificando mesmo diferenças significativas nesses dois fatores. Para compreender os comportamentos associados ao género em contexto desportivo, é fundamental ter em conta as diferenças culturais, bem como também, as expectativas da sociedade respeitante à sua participação.

Em síntese, a relação entre a Educação Física e o Desporto caracteriza-se pela utilização das atividades desportivas como meios da Educação Física Escolar. Embora constituam dois sistemas distintos que se desenvolvem em contextos diferenciados, aproximam-se pela similitude de alguns dos seus propósitos e benefícios. Desta forma, a influência do Desporto na Educação Física é uma realidade e a sua influência nos comportamentos e resultados obtidos pelos alunos é verosímil.

#### 7.2.4 - Benefícios da atividade desportiva escolar

Se o desporto está presente na escola, seja na Educação Física ou através do Desporto Escolar, é plausível que os benefícios que advêm da sua prática ao nível federado também se verifiquem no contexto educativo. Neste sentido é

pertinente rever esses benefícios, principalmente ao nível do desenvolvimento sócioafectivo e do desempenho social das crianças e jovens.

O desporto constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma cultura assente na tolerância e no respeito pelo adversário, valores essenciais à prática desportiva, mas também às sociedades democráticas livres (Costa, Pereira & Silvério, 2008). Neste artigo os autores citam Simões, Bohme e Lucato (1999), para referir que a prática de atividades desportivas constitui uma fonte de socialização, na medida em que crianças e jovens aprendem a cumprir regras e normas estabelecidas, bem como adquirirem um conjunto de valores de convivência social. Consequentemente, o desporto com crianças e jovens constitui um modelo social que faz parte da formação do ser humano, seja na infância ou na adolescência.

Queirós, Gomes e Silva (2008), referenciando Sanmartín (1995), expõem um conjunto de valores sociais e pessoais mais propícios de alcançar através da atividade física e do Desporto. No quadro de valores sociais podemos encontrar a participação de todos, o respeito pelos outros, cooperação, relação social, amizade, pertença a um grupo, competitividade, trabalho de equipa, responsabilidade social, preocupação com os outros, justiça, etc. Quanto aos valores pessoais, a criatividade, a autodisciplina, diversão, autoconhecimento, honestidade, espírito de sacrifício, perseverança, humildade, autorrealização, são também alguns valores considerados como mais facilmente desenvolvidos através das práticas desportivas.

Registam-se efeitos benéficos do envolvimento desportivo, também ao nível da emocionalidade e afetividade humanas. Kerkoski (2001, cit. em Kerkoski & Cunha, 2008) observou que o desenvolvimento de aptidões básicas da inteligência emocional são inerentes à prática desportiva, por exemplo, o praticante de um jogo coletivo é automaticamente conduzido a externar colaboração entre colegas, com o tempo de prática e vivência no desporto, entende as diferenças individuais, aceita o próprio erro e o dos outros. As principais conclusões do trabalho apontam que o desporto é um campo fértil, um grande laboratório de vida, através do qual são experimentadas e desenvolvidas as aptidões básicas da inteligência emocional, de tal forma que esta experiência pode favorecer a pessoa praticante ou ex-praticante na sua vida.

Por outro lado, a prática corporal sistemática e o constante confronto com os seus limites internos e externos, faz com que a pessoa possua uma clara ideia de como se comporta o seu corpo, desde os graus de contração muscular, níveis de relaxamento, frequência cardíaca, até à relação destes sinais com as próprias emoções, por exemplo, suor das mãos e ansiedade (Kerkoski & Cunha, 2008).

Todavia, é necessário sublinhar que não é a competição ou o tipo de desporto praticado que determinam automaticamente o valor das referidas atividades desportivas. É antes a natureza das experiências e aprendizagens vividas nessas atividades e as interações com os demais envolvidos no processo (pares, os treinadores, os professores e os pais), que vão determinar se a prática de atividades desportivas contribui ou não para a aquisição de valores e atitudes que se pretendem alcançar (Costa et al., 2008).

Em suma, através do desporto, o jovem tem a oportunidade de aprender a cooperar e a competir saudavelmente, respeitar os outros e adquirir um comportamento moral e ético. Porém, a possibilidade de retirarmos benefícios ou prejuízos da prática desportiva está diretamente relacionada com a qualidade e natureza das experiências desportivas.

### 7.3 – A Educação Física e a problemática do bullying

Que interinfluências existirão entre a Educação Física e o comportamento bullying? Em que medida este problema prejudica as finalidades relacionais, morais e éticas da disciplina?

Pode a Educação Física trazer soluções ou é parte do problema? Serão as atividades físicas e desportivas inibidoras de comportamentos violentos e persecutórios, através do extravasar da agressividade ou poderão elas próprias fomentar alguma agressividade entre pares, quando excluem mais do que integram?

O interesse em obter repostas para estas questões motivou a elaboração do presente capítulo. Após explanarmos o potencial sociopedagógico da E.F. analisaremos nos pontos que se seguem, como esse potencial pode ser subtilizado, por uma prática letiva circunscrita à lógica competitiva e seletiva, ou maximizado, por uma interpretação mais plena dos propósitos humanistas e cooperativos desta disciplina.

Costa et al. (2008), vão de encontro a algumas das nossas preocupações, ao referir que as atividades físicas e desportivas, quando bem intencionadas, podem inferir uma atitude de “jogo limpo”, no entanto, se houver uma má orientação, podem promover sentimentos de ódio pelos adversários, entre outras atitudes mais reprováveis. Pelo que podemos afirmar que a atividade desportiva pode transmitir valores desejáveis e outros não desejáveis. Os referidos valores são adquiridos através de processos de socialização e de transmissão de valores entre os seres humanos.

De um modo geral, toda a educação que culmina em formatos de aulas desinteressantes, conteúdos com pouco ou nenhum vínculo às realidades dos alunos, baixa motivação dos professores em enfrentar os problemas disciplinares, um excesso de tolerância frente à indisciplina, permitir que o aspeto educativo fique em segundo plano face a comportamentos sociais negativos que se perpetuam e multiplicam dentro do ambiente escolar, todos estes aspetos podem favorecer comportamentos desviantes por parte dos alunos (Oliveira, 2004).

Em suma, a ausência do papel socializador da escola, permite que se criem algumas brechas na construção dos valores sociais corretos por parte dos alunos, dentro do ambiente escolar, onde outros valores e experiências como a violência, a discriminação, o bullying e a indisciplina se manifestam e ocupam esse vazio deixado pela insuficiência da escola (Oliveira, 2004).

No ensaio de Oliveira e Votre (2006), apercebemo-nos que alunas e alunos são vítimas do fenómeno bullying, porém que nem sempre o mesmo é percebido, pelos membros do corpo docente ou pela direção da escola, nem mesmo pela família. Concluiu-se que o bullying emana de conjunturas culturais e sociais e que as aulas de educação física podem reproduzir o contexto que os favorece. Por exemplo, nas aulas de educação física, as meninas tornam-se um alvo fácil da difamação e exclusão quando têm uma participação reduzida ou nula na aula. Os meninos, por sua vez, são desqualificados se não mostrarem desempenho à altura da expectativa. A desqualificação e rejeição dão-se pelos estereótipos esperados de cada sexo, construídos pela sociedade.

### 7.3.1 - O desporto na escola como fator de exclusão e a “desportivização” da Educação Física

A vivência do desporto pela criança não deve ser entendida “em si”, ou seja, desligada do contexto histórico e social do qual se insere. O contexto histórico do desporto atual na nossa sociedade é o do desporto espetáculo, onde se valoriza a vitória a qualquer custo e o alto-rendimento, desvalorizando os menos habilidosos. Quando os desportos, as danças, a ginástica e os jogos são introduzidos no espaço escolar elas levam para o seu interior valores, crenças, sentidos e significados a elas incorporados na cultura. Daí a preocupação aquando da transferência desse desporto para a escola: estará ele a ser apresentado aos alunos com os mesmos valores do desporto espetáculo que é veiculado pelos média ou está a ser adaptado às limitações e aos anseios das crianças? (Neto, 1994).

De acordo com Collot d’Escury e Dudink (2010), apesar do papel do desporto ser considerado importante como contributo para uma vida saudável, incluindo a estimulação do desenvolvimento motor, da agilidade, da aptidão física geral, o bem-estar psicológico, o trabalho de equipa, a autoconfiança, a assertividade, a lealdade e amizade, este contém igualmente um risco da criança ser vitimada/*bullied*, o que por sua vez afetará a autoconfiança, aumentará o comportamento submisso e a atitude de renúncia. As características do desporto que podem incrementar o risco do bullying ocorrer, assentam na sua natureza competitiva, nas terríveis seleções que ocorrem, no facto das suas regras poderem não ser claras para todos, etc.

As crianças que estão ativamente envolvidas no desporto vêm menos televisão, consomem menos álcool, fumam menos e não recorrem tanto a drogas. Contudo, tendo em conta os referidos fatores de risco, existe uma grande probabilidade dos seus efeitos positivos atingirem apenas os jovens com maior predisposição física e com uma maior atração pelo desporto. Quando crianças menos habilidosas ou com excesso de peso, por exemplo, entram para uma atividade desportiva o mais provável é que experienciem os seus efeitos mais prejudiciais (Collot d’Escury & Dudink, 2010).

No entendimento de alguns autores (Endresen & Olweus, 2005; Collot d’Escury & Dudink, 2010), a maioria das crianças que é vítima da bullying na escola também o é durante a prática desportiva nos clubes. O desporto pode não ser

necessariamente um aliado contra o bullying, pelo contrário, participar no treino desportivo pode acarretar alguns riscos no que respeita à vulnerabilidade ao bullying. Os riscos podem residir em vários aspetos: os treinadores interferem menos; as crianças podem ter a tendência de relatar menos as situações de bullying aos treinadores (em comparação com os professores na escola); as crianças podem sentir-se intimidadas pelos próprios treinadores; e os treinadores podem estar menos sensibilizados para as questões do bullying.

No estudo de Pequero (2008), o objetivo foi investigar a relação entre a vitimização através de bullying e a participação dos alunos em atividades extracurriculares. Esta investigação examinou se o envolvimento dos estudantes em certas atividades escolares, tais como desportos, clubes, ateliers, bandas, etc., aumentava ou diminuía a sua probabilidade de serem agredidos/*bullied* durante a sua permanência na escola. Chegou-se à conclusão de que os alunos que participavam em atividades desportivas que decorriam no interior da escola tinham mais probabilidades de serem agredidos/*bullied* do que os alunos que não participavam nestas atividades. Por outro lado, os alunos que participavam em atividades desportivas que decorriam fora da escola tinham menos probabilidades de serem agredidos/*bullied* do que os colegas que não participavam nestas atividades. Estes resultados também sugerem que os alunos que permanecem na escola por extensos períodos de tempo têm uma probabilidade acrescida de serem vitimados através de bullying.

Mesmo fora do ambiente formal das atividades extracurriculares os alunos têm atitudes de exclusão nas suas práticas corporais em grupo. Higgins (1994), observou que aqueles alunos que não sobressaem relativamente às suas habilidades para os chamados jogos dominantes são visivelmente excluídos porque têm pouca oportunidade de participar em outras atividades mais solitárias durante o recreio. As vítimas de bullying são frequentemente aqueles que parecem diferentes dos seus pares. Se ser "normal" significa a capacidade de jogar futebol ou outro determinado jogo, então aqueles que não podem ou não querem jogar, podem estar propensos ao bullying. Todos sabemos como se saem mal nos recreios os jovens mais solitários e fisicamente menos ativos e fortes.



Os rapazes mais velhos que tendem a dominar os recreios com vigorosos jogos de futebol, acabam forçosamente por marginalizar os outros alunos (muitas vezes as meninas e as crianças mais novas) e as suas atividades. Uma vez que não há uma disposição adequada ou proteção aos jogos menos vigorosos ou espacialmente exigentes, a mensagem parece ser a seguinte: “*se és mais velho, fisicamente mais forte e jogas bem futebol, o recreio pertence-te!*”. Esta situação pouco contribui para encorajar uma atitude mais solidária e cooperativa entre os alunos durante o exercício de atividades físicas e desportivas (Higgins, 1994).

No contexto curricular da disciplina de Educação Física, muitos professores optam por “desportivizar” as suas aulas, ou seja, somente utilizar conteúdos e tarefas diretamente ligados às modalidades desportivas e exercitá-las através da sua prática mais ou menos formal.

Segundo Soler (2005), hoje, vivemos uma tentativa de uma nova “desportivização” das escolas, pois há uma grande onda a favor do desporto na escola. Respiramos ares de um novo milénio, mas talvez em termos de Educação Física escolar estejamos a retroceder. Na opinião deste autor, é esperado que os professores não se deixem seduzir por mais essa tentativa de se acabar de vez com uma área tão importante para a formação integral do ser humano. Desporto na escola sim, desporto de rendimento na escola não. De acordo como o mesmo autor, há que fazer uma clara distinção entre os objetivos da Educação Física e os objetivos do Desporto, pois o rendimento desportivo não pode ser uma meta almejada pela escola, mesmo que alguns docentes se sintam motivados para tal.

Em resumo, o principal foco do profissional de E.F. deve ser a democratização das práticas corporais, possibilitando que o maior número de alunos atinja uma prática bem sucedida e um enriquecimento do seu repertório motor. A Educação Física não pode separar pessoas por possuírem diferentes habilidades mas sim, propiciar habilidades a todos.

### 7.3.2 – A Educação Física numa perspetiva competitiva, seletiva e exclusiva e a potencialização do comportamento bullying

De acordo com Soler (2005), a história da Educação Física é uma história de exclusão e marginalização com os menos hábeis, raparigas e portadores de necessidades especiais. Quando voltamos ao passado, percebemos o quanto a E.F. foi usada para fins de adestramento, exclusão e alienação, verificando que as suas tendências e conceções pedagógicas estão comprometidas com o momento político e económico em que elas se deram. Também notamos claramente algumas tendências exercidas pelas áreas: médica, militar, biopsicossocial e desportiva.

Segundo Oliveira e Votre (2006), o sentimento de rejeição nas aulas de educação física é facilmente explicável, pois a disciplina, até bem pouco tempo se pautava por um modelo reducionista em que o corpo, a aptidão física e o desempenho eram os objetivos mais importantes.

Ferreira (2006), acrescenta que a pedagogia tradicional da Educação Física, centrada no rendimento, na busca da eficácia, em que o corpo do aluno é mais objeto do que pessoa, em que não se introduz uma dimensão afetiva nas relações estabelecidas, onde o aluno não se sente diretamente implicado, pertencente a esse mesmo grupo, leva aqueles que não alcançarem o ponto mais alto do pódio a se sentirem excluídos. Nestas circunstâncias, seguramente, a atitude do aluno perante os seus colegas será de rivalidade e o seu comprometimento será menor.

Este autor afirma, inclusivamente, que à medida que se incentivar excessivamente a competição, exaltar a excelência dos mais habilidosos, diferenciar meninos e meninas de forma inadequada e não dar oportunidades a todos por igual, estaremos a contribuir para a exclusão dos mais fracos e pouco capazes e para a discriminação social, sexual, intelectual e outras.

No entanto, gostávamos de sublinhar que por vezes a questão pode não se colocar ao nível da perspetiva pedagógica que o docente possui, se mais competitiva ou cooperativa. A tolerância a comportamentos agressivos e discriminatórios no decorrer da aula, o medo de intervir em situações potencialmente desafiantes da autoridade do professor e a falta de intencionalidade pedagógica (assente em fatores motivacionais ou na falta de competência pedagógica), pode conduzir ao mesmo desfecho indesejado.

Na opinião de Fernandes et al. (2003), os professores de Educação Física tendem a esquecer, com frequência, os aspetos relacionados com a educação sócio-desportiva dos seus alunos adotando uma atitude passiva e concordante com o que consideram ser a pressão da realidade social envolvente e os valores nela preferentemente difundidos e como tal, não consideram ser útil lutar contra tal situação que os transcende. O problema é que o protagonismo e a intervenção do professor na aula são de facto aspetos muito importantes tanto no clima educativo que se gera na aula, como nas atitudes dos alunos.

A avaliação pode igualmente ser um fator de exclusão. A avaliação, na maioria das vezes, está relacionada com uma forma tradicional de educação, que visa exclusivamente a exatidão da reprodução do conteúdo transmitido nas aulas. A avaliação em educação física deve ser muito mais do que simplesmente aplicar testes padronizados, selecionar pessoas e/ou classificar alunos por níveis de habilidades. Isto acontece quando o professor dá muito mais atenção aos considerados capazes, em detrimento da maioria e invariavelmente classifica os seus alunos em mais hábeis e menos hábeis. A avaliação reduzida aos aspetos motores torna-se extremamente pobre e ineficaz. Esta deve possibilitar que todos possam ser capacitados dentro dos seus ritmos e velocidades (Soler, 2005).

A tolerância ou a não identificação de determinados comportamentos provocatórios por parte dos alunos pode ser outro aspeto potenciador de situações discriminatórias na aula de Educação Física. Estas atitudes podem manifestar-se de forma mais ou menos subtil, muitas vezes utilizando apenas uma linguagem corporal (não verbal), como por exemplo: o contacto violento durante as atividades e jogos; olhares e risos desmoralizantes, intimidatórios e com o intuito de ridicularizar; exclusões intencionais (exaltação do erro, não passar a bola, ignorar na escolha das equipas, distanciamento físico de alguns alunos); provocações corporais (bater, empurrar, esbarrar, assediar); dentre outras manifestações (Chaves, 2006).

Da revisão da literatura realizada, percebe-se que a investigação sobre este tema específico é ainda muito escassa e pouco aprofundada. Contudo, no trabalho de Carvalho e Pereira (2009), o objetivo do foi investigar a ocorrência de bullying na escola e nas aulas de Educação Física, detetando as causas que levam à prática do bullying e quais as agressões mais frequentes entre os alunos. Através dos dados

obtidos, os autores concluem que os casos de bullying podem suceder em vários locais da escola, entre os quais nas aulas de Educação Física. Porém, a frequência com que o bullying ocorre nas aulas desta disciplina, é numa escala bem menor do que em outras partes da escola. Porém, confirma-se que este problema acontece por vários motivos mas sobretudo devido à intolerância as diferenças entre alunos.

Na nossa opinião o facto de não terem sido detetados muitos episódios de bullying no decorrer das aulas de educação física, não invalida que uma má gestão do processo de ensino-aprendizagem e do próprio clima da aula, não instigue comportamentos de bullying em outros locais da escola e especialmente em momentos mais oportunos à impunidade dos agressores.

Em síntese, é de referir que na literatura não há evidência de que a disciplina de Educação Física, mesmo quando desvirtuada nos seus princípios e pressupostos básicos, possa levar diretamente ao comportamento bullying. Todavia, uma pedagogia centrada no rendimento, a excessiva utilização de situações competitivas ou unicamente centradas em modalidades desportivas, a tolerância ou a não identificação de comportamentos provocatórios e prepotentes e uma avaliação assente apenas na classificação dos alunos por níveis de habilidade, podem, conjuntamente, favorecer situações de exclusão e discriminação. Precisamente o contexto favorecedor de acentuados desequilíbrios de poder e estatuto nas relações entre pares, que poderão facilitar e até mesmo sustentar, futuros episódios de bullying.

### 7.3.3 – A perspetiva inclusiva e cooperativa da Educação Física e do desporto na escola

Na era da “pedagogia da inclusão” o grande desafio é a elaboração de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social (Soler, 2005).

Neste contexto, também há necessidade dos profissionais de Educação Física terem a preocupação de propor atividades possíveis a todos e não só aos mais hábeis, mais fortes e mais ágeis. A indiferença às diferenças acentuam e

reforçam as desigualdades e, sendo assim, devemos ampliar as oportunidades para que todos possam desfrutar da aprendizagem de novos conhecimentos, experiências e valores subjacentes à cultura corporal do movimento, bem como, da apreensão da prática social identificada com a formação de uma cidadania humanista e democrática (Chaves, 2006). A este propósito, o autor fundamenta que a E.F. no âmbito escolar deve ser entendida como uma disciplina curricular de enriquecimento cultural, fundamental à formação da cidadania dos alunos, baseada num processo de socialização de valores morais, éticos e estéticos. Para isto, as estratégias de ação didático – pedagógicas devem estar voltadas para a suplantação de práticas injustas e discriminatórias.

Ferreira (2006), refere-se de forma clara ao processo genérico como tais ações decorrem:

Nas aulas de Educação Física poderá ser criado um ambiente acolhedor, com atividades lúdicas e interdisciplinares, que irão propiciar à criança lidar com as suas fantasias, frustrações, rejeições, depressão, agressão e agressividades. Assim, ela vai redimensionando as suas ações e sentimentos, integrando na formação da sua personalidade aspetos adquiridos na relação com o outro, descobrindo e conhecendo novas aprendizagens e o que antes era apenas uma ação motora interioriza-se, transformando-se em pensamento e produzindo uma clara distinção entre o significado e o significante, resultando em novas aprendizagens e em elaboração do pensamento. Portanto, há equilíbrio das funções psicomotoras, cognitivas e afetivas (p.63).

Em oposição ao que foi referido no ponto anterior e de forma coerente com uma perspetiva inclusiva da Educação Física, a avaliação deve sempre incluir todos os domínios da prestação do aluno. Na avaliação o principal é registar os avanços conseguidos pelos alunos e entender que como as pessoas são diferentes ao início do processo educativo, também estarão diferentes no seu término. Devem-se diagnosticar os níveis motores, cognitivo, social, afetivo em que se encontra cada aluno e ir aumentando o grau de complexidade das atividades, fazendo com que todo o grupo alcance um novo patamar na sua aprendizagem. Deve-se prestar muita

atenção ao desenvolvimento de atitudes e aquisições de valores, como amizade, respeito, cooperação, etc. (Soler, 2005).

O ensino do desporto ou de modalidades desportivas na Educação Física é parte essencial do seu programa, como disciplina integrante do currículo nacional do ensino básico e secundário. Portanto, não se trata aqui de discutir se a E.F. deve ou não recorrer ao desporto como conteúdo das suas aulas, mas sim de refletir sobre a forma como o deve fazer. É desejável que o recurso ao desporto seja realmente entendido como um meio para se atingir as necessárias competências programáticas e não como um objetivo em si próprio, no seu sentido formal e competitivo. Não é necessário que quase todo o tempo útil da aula seja preenchido com atividades de carácter desportivo, seja através de exercícios critério ou de jogo mais ou menos condicionado.

As aprendizagens que realmente ficarão para as vidas dos alunos são aquelas ao nível do seu desenvolvimento psicomotor, da aquisição de hábitos de atividade física, do conhecimento essencial para gerir de forma produtiva essa mesma atividade e a aprendizagem social e afetiva. É provável que a grande maioria dos alunos quando atingirem a idade adulta nunca mais tenham a oportunidade ou mesmo a motivação de praticar voleibol, basquetebol ou andebol, durante os seus espaços de lazer e recreação. Então para quê centrar tanto tempo da aula no rigor das execuções técnicas e táticas ou no ensino de extensos regulamentos? O mais importante é que cada aluno, dentro das suas possibilidades, tente de facto superar-se, desenvolva uma disponibilidade corporal adequada e aprenda a relacionar-se com respeito e apreço pelos seus semelhantes.

O desporto como ferramenta de trabalho da Educação Física deve ser utilizado na ótica de um desporto educacional e não de uma atividade de carácter seletivo. O desporto educacional de acordo com a *Fédération Internationale D'Éducation Physique* (2000), é entendido como as práticas desportivas desenvolvidas nos sistemas de ensino, em que: (a) os princípios da cooperação, coeducação, participação e outros princípios estão presentes; (b) a seletividade e a hipercompetitividade são evitados; (c) os objetivos são a formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer.

Para Ferreira (2006), a Educação Física no ensino básico deve compreender o desporto como manifestação educacional (desporto educação) e vincular-se obrigatoriamente a três áreas de atuação pedagógica: a da integração social, a do desenvolvimento psicomotor e das atividades físicas educativas; deve obedecer a cinco princípios sócio-educativos: o da participação, o da cooperação, o da coeducação, o da integração e o da cogestão ou da corresponsabilidade.

Em suma, o desporto na escola deve ter a finalidade de dar oportunidades e de formar para a cidadania, não se responsabilizando diretamente pelo desenvolvimento de atletas ou desportistas.

Como exemplos práticos da utilização bem sucedida deste conceito de desporto em contexto escolar, podemos citar um programa realizado em Portugal e outro no Brasil:

Pereira (2008) levou a cabo um programa de treino em que a prática desportiva foi escolhida como atividade de tempos livres, na comunidade e como meio de formação psicomotora e socializadora.

Muitas das crianças a quem foi dada oportunidade de praticar uma modalidade desportiva, eram alunos dos 6 aos 12 anos (do 1º ao 4º anos de escolaridade) com reduzido sucesso escolar e as expectativas dos professores face às suas capacidades eram fracas. Assim, pretendia-se que ao frequentarem esta escola de formação desportiva fossem bem sucedidos para que o seu autoconceito e a autoimagem de não serem capazes de aprender fossem substituídos por uma imagem mais positiva de ser capaz de fazer coisas bem feitas. O reforço dos comportamentos normativos visavam a sua promoção e as sanções visavam desencorajar os comportamentos desviantes daquilo que é considerado socialmente aceite ou desejável.

Num outro projeto denominado “*Jogando para o futuro*”, dirigido a 60 crianças e por um período de 3 anos (Ferreira, 2006), o objetivo foi resgatar a autoconfiança e a autoestima dos alunos e desenvolver pouco a pouco uma conduta ética e moral, nascida de uma atividade atrativa como o Futebol.

A maioria das crianças participantes já haviam sido anteriormente rotuladas de indisciplinadas, problemáticas hiperativas, com dificuldades de aprendizagem e algumas apresentavam-se em melhores condições de aprendizagem mas, como

todos, apresentavam problemas de socialização devido a fatores emocionais, afetivos e sociais.

Com estes exemplos práticos o que se pretende demonstrar é que, por meio das aulas de Educação Física e do desporto, é possível realizar um trabalho significativo no sentido de incluir a criança na escola e facilitar a sua aprendizagem, explorando, de maneira agradável, as suas possibilidades e cultivando o espírito cooperativo.

É no âmbito educacional do desporto e da atividade física que podemos introduzir o conceito de jogos cooperativos. Segundo Barreto (2000 cit. em Soler, 2005), os jogos cooperativos baseiam-se em 5 princípios fundamentais. São eles:

- Inclusão - na experiência cooperativa pretende-se trabalhar com as pessoas no sentido de procurar ampliar a sua participação e integração nos processos em curso;
- Coletividade – a experiência cooperativa diz respeito a conquistas e ganhos que somente se realizam coletivamente (sem contudo deixar de reconhecer a esfera da individualidade dos seus membros);
- Igualdade de direitos e deveres – assegura a participação e a responsabilidade de todos pela decisão e gestão, bem como a justa repartição dos benefícios promovidos pela atividade cooperativa;
- Desenvolvimento humano – o objetivo último da experiência cooperativa é o ser humano e o seu aprimoramento enquanto sujeito social;
- Processualidade – a cooperação privilegia o processo (os meios).

À semelhança da distinção que é feita aos alunos com necessidades educativas especiais, também podíamos distinguir os alunos com necessidades cooperativas, pois para muitos jovens seria benéfico deixarem de realizar atividades assentes na competição. Quanto mais exercitamos a cooperação, melhor percebemos que existe alternativa à competição exacerbada (Soler, 2005).



Segundo o autor, nestes jogos com uma ética e pedagogia cooperativas, é possível desenvolver certas atitudes que são fundamentais: a empatia; a cooperação; a autoestima; a comunicação. Por exemplo, quando uma criança se expressa à sua maneira e mesmo assim é aceita pelo grupo com que joga, ela fica com a sua autoestima reforçada. Não importa se ela contribui muito ou pouco para o resultado final, mas sim que dá alguma coisa, o que pode. Assim, a criança que antes era excluída do processo de jogo, é agora peça fundamental para se alcançar o objetivo final. A autoestima fortalece a criança, dá energia e motivação, inspira-a a obter resultados e permite sentir prazer, procurar desafios, desejar o crescimento pessoal, persistir diante das dificuldades e sentir satisfação diante das realizações.

Os jogos cooperativos também possuem outras vantagens: evitam situações de exclusão; diminuem as possibilidades de ocorrerem experiências negativas; favorecem igualmente o desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas (domínio psicomotor); estimulam um clima de alegria e descontração; promovem o respeito pelas diferenças; ensinam para além das regras e estruturas do jogo; quantas mais pessoas estiverem a jogar juntas melhor, a meta será mais fácil de alcançar (Soler, 2005).

#### 7.3.4 – Princípios orientadores da intervenção pedagógica e das situações de aprendizagem

Na sequência do desenvolvimento conceptual que tem vindo a ser realizado sobre a perspetiva holística da Educação Física, disciplina preocupada com o desenvolvimento integral do aluno e com a educação para a cidadania, podemos agora sintetizar alguns princípios orientadores das situações de aprendizagem e da intervenção pedagógica do professor que podem contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e de realização coletiva nos jovens e melhorar a qualidade dos seus relacionamentos interpessoais.

No programa nacional de Educação Física do 2º Ciclo (Ministério da Educação, 1998), é referido que:

O sucesso em E.F. deve ser entendido como o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno numa atitude de rendimento, ou seja, de usufruto de benefícios reais de aperfeiçoamento pessoal, no domínio das atividades físicas, em várias dimensões: operativa (as habilidades e capacidades), relacional (especialmente nos aspetos organizativos) e afetiva.

A motivação dos alunos e a qualidade da sua participação, devem ocupar um lugar central nas decisões dos professores e na intervenção pedagógica. Assim, a satisfação proporcionada pelas atividades da E.F. deve ser associada ao prazer da iniciativa, da superação pessoal e do convívio fraterno, na direção, portanto, dos Objetivos destes programas. (p.7).

De acordo com as finalidades do programa da disciplina no 3º ciclo e ensino secundário (Ministério da Educação, 2001b; 2001c), este desenvolvimento multilateral e harmonioso deve ser garantido por um conjunto de matérias e diferentes tipos de atividades físicas:

- as atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa;
- as atividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;
- as atividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;
- os jogos tradicionais e populares. (p.10).

O desporto ou a prática desportiva estão incluídos neste conjunto de atividades e fazem parte do currículo nacional, no entanto e de acordo com diversos autores, certos princípios pedagógicos e metodológicos devem ser respeitados:

A prática desportiva na escola deve ser abordada numa perspetiva de desenvolvimento psicomotor e social, em que se aposta na competição com os

adversários e não contra. É valorizada pela cooperação, aprendizagem e aceitação de regras e pelo prazer do jogo e não pelos resultados. Na infância e na adolescência há uma valorização positiva quanto aos elementos de recreação e de lazer nas atividades desportivas (Pereira, 2008);

A prática desportiva deverá ter como principal objetivo proporcionar às crianças e jovens o usufruto dos benefícios que se reconhecem de uma prática corretamente orientada, assente em valores que vão para além das aquisições motoras, nomeadamente a compreensão da importância do respeito pelos outros, a aceitação da liderança dos responsáveis, a igualdade de oportunidades, a honestidade, a lealdade, o respeito, etc (Costa et al., 2008);

Independentemente de qual seja o conteúdo escolhido (jogo, dança, ginástica, desporto ou luta), os processos de ensino-aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, social e estética), garantindo a participação de todos, independentemente do seu grau de comprometimento cognitivo, sensorial ou motor (Soler, 2005).

Segundo os programas de Educação Física (Ministério da Educação, 2001a), as situações de aprendizagem devem, per si ou no seu conjunto possuir um conjunto de qualidades genéricas, entre as quais:

- Ser inclusivas pois, nenhum aluno pode ser excluído por dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixem de considerar as suas possibilidades;
- Ser realizadas num ambiente pedagógico que promova a cooperação e entreajuda, o respeito pelos outros, o sentido da responsabilidade, a segurança e o espírito de iniciativa, reconhecendo-se que as atividades específicas da Educação Física se realizam fundamentalmente em grupo (em cooperação/oposição), apresentando-se como terreno excelente para a Educação para a Cidadania (p.222).

No mesmo documento podemos ler que dadas as características próprias da Educação Física e das suas aprendizagens, um conjunto de aspetos essenciais têm

de ser considerados na elaboração e seleção das situações de aprendizagem, como por exemplo:

A constituição de grupos, face às características já referidas dos processos de aprendizagem desta área curricular (os alunos aprendem em interação com os outros, existência de competências de realização coletiva, etc.). Esta é uma questão delicada que o professor não pode deixar de equacionar de forma a gerir a dinâmica e as relações intraturma, aproveitando ao máximo as suas potencialidades para a realização dos objetivos estabelecidos.

A diferenciação de objetivos e ou atividades formativas para alunos e ou subgrupos distintos é desejável e necessária para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário. Esta diferenciação é garante também da inclusividade característica das aulas de Educação Física. (p.223).

A ação do professor de Educação Física é de fulcral importância. De acordo com Oliveira (2004), esta disciplina possibilita uma maior proximidade com o aluno devido ao contacto físico, ao maior espaço disponível na sala de aula (campo exterior), à maior desinibição dos alunos, à maior aceitação dos conteúdos e da disciplina e a uma maneira quase sempre diferente do aluno “ver” e “sentir” o professor de Educação Física dentro do contexto escolar.

Por sua vez, “cabe ao professor de Educação Física, facilitar a consciencialização dos elementos sócio-afetivos que possam atenuar tensões, conflitos, competições, agressividades, permitindo uma melhor autorregulação individual e do grupo em relação às dificuldades e aos problemas de relacionamento interpessoal. Só assim os desejados objetivos de socialização e inclusão serão verdadeiramente alcançados.” (Ferreira, 2006, p. 69).

A intervenção docente, no momento adequado, favorece um clima motivacional positivo e resulta em relacionamentos mais equilibrados, assentes no respeito e na civilidade.

O professor deve ter cuidado com as atitudes que toma quando surgem situações de conflito na aula, pois o reagir à violência com violência pode transmitir aos alunos que é esse o paradigma das relações sociais na escola. Se pelo contrário o professor demonstrar uma certa passividade relativamente à violência verbal entre alunos nas aulas, por exemplo, considerando esse tipo de agressão como normal, abre um precedente para que os alunos assumam esse comportamento como socialmente aceitável, o que é extremamente nocivo para as construções das suas relações sociais (Chaves, 2006).

No processo de aprendizagem social entre os alunos e professores, Gonçalves (2000) refere diversos estudos desenvolvidos em Portugal e em países estrangeiros (Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra), que apontam no sentido do professor/treinador constituir no desporto infantojuvenil, o mais poderoso agente de socialização, em especial a partir dos 12-13 anos e de cuja atuação dependerá de forma relevante a qualidade das experiências que as crianças e jovens vivem no seu processo de formação desportiva.

Também se torna relevante que os professores expliquem e acentuem o significado de fazer parte de um grupo e da importância da vivência coletiva e do contributo individual para a valorização do grupo; que estimulem os contactos sociais intra e intergrupos; que promovam atividades que facilitem esses contactos onde rapazes e raparigas participam conjuntamente (Fernandes et al., 2003).

Ao seleccionar e organizar as atividades da turma o professor deverá considerar as aptidões dos alunos, os seus interesses e as características da dinâmica social da turma, de acordo, evidentemente, com os objetivos e também com os recursos atribuídos a cada escola para viabilizar esses objetivos (Ministério da Educação, 2004).

### 7.3.5 - A ação atenuadora e preventiva da Educação Física em relação ao comportamento bullying

Iniciamos este ponto com a intenção de comprovar que a Educação Física, quando exercida na plenitude dos objetivos e finalidades que lhe estão consagrados, pode influenciar positiva e significativamente o desenvolvimento dos valores sociais, da ética e da moral, contribuindo deste modo para um saudável equilíbrio nas vidas dos alunos e para a prevenção de problemas relacionais como o bullying.

Segundo Chaves (2006), a disciplina de Educação Física e os seus profissionais podem e devem contribuir para a superação da agressividade e das discriminações, que deixam marcas por vezes irreversíveis, nos alunos vitimados, seja no aspeto corporal, emocional ou moral.

A Educação Física estará a contribuir, por meio das suas especificidades, para a prevenção do bullying e de outros problemas que levam à exclusão escolar, quando, por intermédio das suas práticas coletivas, valorizar as diferenças e respeitar a diversidade, observando sempre as capacidades e habilidades individuais e praticando uma intervenção consciente e responsável (Ferreira, 2006).

Se no ensino em geral, os professores devem ficar atentos a alunos agressivos, violentos, trocistas e maldosos porque em alguns casos o que se poderia interpretar como brincadeiras próprias da idade, pode ser fonte de grande constrangimento e sofrimento por parte de colegas mais tímidos, mais fracos, normalmente mais novos, com prejuízo sócio - educacional e emocional (Fante, 2005), no contexto específico da Educação Física, o movimento e a expressão corporal dos alunos também devem servir de instrumento de diagnóstico para detetarmos atos de violência, explícita ou implícita, e de exclusão, esporádica ou persistente (Chaves, 2006).

A superação e a prevenção do bullying através de atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física podem ser analisadas da perspetiva da possível vítima, do presumível agressor ou da globalidade do fenómeno:

Se um aluno é vítima de bullying o importante será dotá-lo de determinadas competências pessoais e sociais que lhe permitam saber lidar da melhor forma possível com esse tipo de abuso ou constrangimento. Na opinião de Olweus (1993),

é desejável, caso exista um mínimo de interesse nesse sentido, que as crianças vitimadas empreendam algum tipo de treino físico e que se tentem envolver em algum tipo de desporto adequado. Mesmo que as suas possibilidades de afirmação no desporto sejam limitadas, o exercício físico pode melhorar a coordenação motora e reduzir a ansiedade, o que melhorará a sua autoconfiança. Esta, por sua vez, leva a que a criança envie sinais diferentes para o seu meio, o que pode melhorar o seu relacionamento com os colegas.

Olweus, em investigação não publicada (cit em Olweus, 1993), descobriu uma clara associação entre força física e uma popularidade elevada entre pares e entre a fraqueza física e uma popularidade baixa. Aparentemente, a força física é bastante significativa na determinação da popularidade de um rapaz e a popularidade provavelmente reduzirá o seu risco de ser vítima de bullying. Além disso, a sua força física proporcionar-lhe os meios de se defender, caso seja atacado. A força física funciona então como uma boa proteção contra o bullying e a vitimização. Estes resultados aplicam-se apenas a rapazes. A força física não é suscetível de desempenhar o mesmo papel em atos de bullying entre raparigas. Para o autor, não é claro se haverá algum fator que exerça uma função protetora semelhante contra o bullying entre as raparigas;

No caso dos alunos agressores o benefício poderá advir de outras estratégias de ação a utilizar no âmbito da Educação Física.

As crianças que agredem/*bully* aprenderam a utilizar o seu poder de forma agressiva. Eles afirmam o seu poder social através da agressão. O desafio será então redirecionar o potencial dessas crianças ao nível da sua capacidade de liderança. Das estratégias negativas de bullying à liderança positiva, estas crianças necessitam de apoio para encontrar maneiras positivas de ganhar poder e status entre os seus pares (Pepler, Craig, Jiang & Connolly, 2008).

Se os agressores/*bullies* possuem uma certa vantagem física e cognitiva social, então é capaz de ser possível canalizá-la para comportamentos mais adequados, como por exemplo permitir-lhes exercer um papel de liderança em atividades desportivas ou em atividades de apoio aos pares durante a aula, em vez desta ser expressa através da prática do bullying (Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt, 2001).

De um modo geral quando os alunos cooperam, algo muito interessante acontece. Estes percebem como é bom poder ajudar alguém. Sempre que é proposta uma atividade interdependente eles sentem que em grupo vão muito mais longe. Sentem orgulho em pertencer a uma comunidade. Percebem que, apesar das diferenças, cada um é importante por ser exatamente quem é. Para as crianças, tanto faz competir ou cooperar, pois o que elas querem é permanecer em atividade, porém, estas entregam-se muito mais ao jogo quando o objetivo é comum a todos (Soler, 2005);

Na perspectiva da prevenção global do comportamento bullying, de acordo com Chaves (2006), a construção coletiva das regras de conduta e critérios de convivência nas aulas, podem garantir o compromisso e a responsabilidade no cumprimento destas, implicando, caso contrário, em sanções educativas. O autor ressalva, que os conteúdos atitudinais devem ser valorizados, contribuindo também para o processo avaliativo dos alunos.

Os jogos cooperativos, abordados anteriormente, apresentam-se igualmente como uma boa estratégia para a superação de conflitos associados ao fenómeno bullying porque buscam aproveitar as condições, capacidades, qualidades ou habilidades de cada indivíduo, aplicá-las em grupo e tentar atingir um objetivo comum (Amaral, 2004, cit. em Chaves, 2006).

A ação professor de Educação Física é também fundamental. Alguns aspetos pertinentes do desempenho docente são apresentados por Chaves (2006):

O professor deve estar atento a algumas situações, como: a forma de fazer as correções pedagógicas para não ridicularizar ou rotular alunos; evitar depreciações quanto ao rendimento deles; mostrar preferência por alguns e indiferença a outros; fazer ameaças, perseguições e comparações entre eles; colocar apelidos pejorativos, dentre outras posturas inadequadas;

As reclamações dos alunos são de suma importância para detetarmos a presença de bullying, sendo assim, não devemos mandar o aluno retaliar ou ignorarmos o facto, mas sim, procurarmos os procedimentos adequados e as providências ajustadas ou possíveis;

Utilização do diálogo na solução dos conflitos e a busca constante de uma relação empática com os alunos, baseada na afetividade, respeito e atenção



individualizada. O professor deve aproximar-se tanto do aluno-vítima, como do aluno-agressor na tentativa de superar as situações de discriminação. É de destacar que os alunos-agressores podem estar a chamar à atenção para as suas dificuldades e inseguranças. Estes também necessitam de ser ouvidos, compreendidos, auxiliados nas suas carências e esta aproximação do professor com eles pode romper com a cadeia de agressividades.

Botelho e Souza (2007), concluem que na área da educação física, não há indícios da existência de programas educacionais específicos voltados para a identificação, prevenção e controle do bullying. Por este motivo, o professor de educação física deverá iniciar estratégias para prevenção deste problema desde a educação infantil, uma vez que a literatura internacional mostra que quanto mais precoces são as intervenções, melhores são os resultados quanto à redução e ao controle de bullying nas escolas. Uma vez iniciadas, na educação infantil, estas estratégias de prevenção e de controlo ao bullying deverão acompanhar o estudante pelo seu percurso educativo, inseridas como conteúdo específico da disciplina de educação física.

Resumindo, é importante o profissional da Educação Física saber identificar, distinguir e diagnosticar o fenómeno bullying, para poder prevenir ou mesmo intervir adequadamente face à realidade das suas competências e da própria escola. Diante de uma problemática tão complexa como o bullying, compreendemos que não existem soluções fáceis ou prontas para o seu combate efetivo, porém, é possível aprender com a experiência de projetos de intervenção realizados nesta área.

Ferreira e Pereira (2001), desenvolveram um programa de intervenção antibullying destinado a crianças entre os 5 e os 10 anos de idade, concentrando-se em jogos e atividades físicas e foram capazes de reduzir o nível de bullying existente entre estas crianças tão jovens.

No estudo de Pereira (2008), no âmbito de um conjunto de estratégias de intervenção antibullying foi desenvolvido um programa de treino de gestão do tempo livre e enriquecimento de competências sociais. Este programa visou, através do jogo e da atividade lúdica, tornar as crianças mais capazes de decidir o que fazer nos recreios para que brincar lhes desse mais prazer do que fazer mal aos outros, insultar, estragar, destruir. Procurou-se ajudar a criança a aprender a brincar só,

com um ou vários colegas, cooperando e competindo com *fairplay* e não procurando vencer a todo o custo. O ganhar e perder faz parte do jogo e perder não é uma forma de destruição do grupo, mas um momento de reflexão sobre o que é que pode ser melhorado para aumentar o sucesso do jogo. Também foi preciso lembrar-lhes que o jogo só é possível se existir um outro grupo e que o mais importante é participar.

Apesar da significativa influência que a Educação Física pode exercer relativamente à qualidade do relacionamento entre os seus alunos, comprovada pela literatura consultada, torna-se importante a ação conjunta de uma equipa multidisciplinar para que se obtenha resultados mais efetivos, frente à complexidade dos factos envolvendo o bullying. A busca de soluções depende muito do comprometimento profissional e de um trabalho articulado entre diversas áreas do conhecimento científico. A ação conjunta de uma equipa multidisciplinar propiciará possibilidades de resultados mais efetivos no combate ao bullying, frente às diversas facetas e desdobramentos que podem ocorrer durante o período de permanência deste fenómeno (Chaves, 2006).

Concluimos este ponto com a convicção de que Educação física atual, como disciplina frequentada pelos alunos ao longo de toda a sua escolaridade, reúne um conjunto de possibilidades únicas que, direta ou indiretamente, poderão auxiliar a escola e a sociedade a combater eficazmente a violência escolar e o bullying. Pela natural atração que os alunos sentem pela disciplina e pela natureza dos seus intentos, procedimentos metodológicos e atividades, a Educação física, não só constitui a principal ferramenta da sociedade para maximizar o desenvolvimento psicomotor da criança e do jovem, como pode contribuir decisivamente para o crescimento social, moral, ético e para a conseqüente melhoria do etos escolar e comunitário.

Em síntese neste capítulo, consideramos que face às causas conhecidas do bullying escolar, a disciplina de Educação Física pode ter um papel muito significativo no respetivo combate e prevenção. Basta somente que se cumpram as suas diretrizes curriculares e que a disciplina não seja exercida à margem da sua natureza integracionista e humanista.

Do nosso estudo, salientamos vários aspetos que podem contribuir para que a Educação Física, na realidade, possa não corresponder ao que dela seria expectável:

O desporto ou as atividades desportivas quando não são integradas adequadamente em contexto escolar podem levar a contextos de exclusão e segregação; os professores de Educação Física quando não preparados ou sensibilizados para a importância dos aspetos afetivos, relacionais, morais e éticos, podem contribuir, inadvertidamente, para a impunidade de ações injustas e maldosas entre alunos, para um mau clima da aula (sobretudo para os alunos com mais dificuldades na disciplina) e pelo interiorizar de princípios e valores errados, muitas vezes responsáveis por desajustamentos psicossociais, tanto concomitantes como futuros; a utilização exagerada de situações competitivas sem um controlo seguro das regras e dos limites estabelecidos; uma carência de atividades de natureza cooperativa que, sem deixar de apelar a superação individual, possibilitam o entendimento de que todos podem contribuir para o sucesso do grupo.

Na generalidade, as situações de treino ou de aula (Educação Física) são mais dificilmente controláveis do que os contextos de aprendizagem que decorrem no interior de uma sala. Nas primeiras existem muitas mais variáveis para controlar, depois a deteção de episódios de bullying se já é difícil em contexto escolar pode tornar-se muito mais complexa em situações de atividade física e desportiva. Por estes motivos a simples consciencialização dos professores e treinadores para a problemática do bullying poderá não ser suficiente. É necessário reforçar a formação inicial e contínua destes profissionais, ao nível da importância dos fatores interpessoais e da capacidade de intervenção em problemas como o bullying.

Finalmente, quando se aconselha o treino físico ou desportivo a um jovem, principalmente com um propósito terapêutico ou como mecanismos de ajuda, deve existir igualmente a preocupação de compreender qual a atividade física ou

desportiva que melhor se adequa às suas características e necessidades particulares.

O sentimento de pertença e de realização, sobretudo nas questões corporais, é tão importante para a construção da personalidade da criança e para a sua integração social que nenhum aluno devia sentir-se inferiorizado e discriminado nas aulas de Educação Física, seja pelo facto de ter menos experiência desportiva, por sentir que as tarefas da aula são, frequentemente, demasiado complexas para a sua disponibilidade motora ou, simplesmente, por não sentir a mesma motivação que os colegas pelas modalidades mais populares na turma.

## **PARTE II – OBJETIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**



## 1. Objetivos

O âmbito geográfico deste estudo insere-se na Região Autónoma da Madeira (R.A.M.), ao nível das escolas dos 2º e 3º ciclos de escolaridade, onde se pretende atingir os seguintes objetivos:

No estudo 1, sobre a prevalência e as características da vitimização e da agressão através de bullying, nas escolas dos 2ºe 3º ciclo da Região Autónoma da Madeira;

1 – Realizar um estudo relativamente à incidência do problema do bullying nas escolas da região, na qual assentarão as análises mais específicas a realizar nos estudos dois e três deste trabalho;

2 - Avaliar a prevalência do comportamento bullying na população alvo, através do levantamento dos valores de vitimização e agressão entre alunos durante o período estudado;

3 – Analisar as características específicas dos comportamentos de vitimização e agressão por bullying na amostra em estudo;

4 – Maximizar o conhecimento sobre a arquitetura social do bullying através do relacionamento das diversas variáveis disponibilizadas pelo questionário aplicado.

No estudo 2, sobre a identificação e caracterização dos diferentes perfis de alunos envolvidos em bullying;

1 - Definir os grupos com distintos posicionamentos no bullying com base na frequência dos comportamentos de vitimização e agressão evidenciados neste estudo;

2 - Caracterizar os grupos de envolvimento no bullying analisando-os em função de variáveis extrínsecas ao comportamento bullying, tais como: género, idade, número de reprovações, habilitações dos pais e hábitos de prática desportiva.

3 – Compreender as manifestações específicas deste tipo de agressão e o seu impacto entre os diferentes grupos de envolvimento definidos;

4 - Analisar o comportamento destes grupos de envolvimento face à dinâmica do próprio fenómeno, tal como as suas atitudes e posturas sobre o bullying;

5 - Descrever os diferentes perfis de alunos envolvidos em bullying com base nas análises anteriormente realizadas sobre cada grupo de envolvimento.

No estudo 3, sobre a relação entre o envolvimento em situações de bullying, o aproveitamento escolar e a prática desportiva;

1 - Determinar a relação entre o envolvimento dos alunos em situações de bullying e o seu aproveitamento escolar nas disciplinas de Educação Física, Matemática e Português;

2 - Verificar se o aproveitamento na disciplina de Educação Física pode constituir um fator de risco ou de proteção em relação à participação no problema do bullying;

3 – Constatar se o envolvimento em problemas de bullying afeta o gosto, a perceção e as expectativas dos alunos face à disciplina de Educação Física;

4 - Relacionar a participação numa atividade extracurricular, desporto escolar ou desporto federado, com o envolvimento dos alunos em situações de bullying, tanto em termos de vitimização como de comportamentos de agressão;

5 – Averiguar se a relação entre prática desportiva e envolvimento em bullying varia em função das modalidades desportivas praticadas pelos jovens alunos.



## **2. Hipóteses de estudo**

Conforme os objetivos delineados para estes estudos, podem-se colocar as seguintes hipóteses:

### **2.1 – Estudo 1**

No estudo 1, sobre a prevalência e as características da vitimização e da agressão através de bullying nas escolas do 2º e 3º ciclo da Região Autónoma da Madeira, formulámos as seguintes hipóteses:

#### **2.1.1 - O bullying existe nas escolas dos 2º e 3º ciclos da R.A.M;**

Estes problemas também existem nesta região, a par da realidade nacional e internacional, em que a existência deste problema entre pares inspira preocupação por parte das autoridades escolares e de saúde pública;

2.1.2 - Não se registam diferenças significativas na vitimização por bullying entre os dois géneros;

Em grande parte dos estudos internacionais o bullying ocorre sobretudo no género masculino, quer como agressor ou vítima, mas pesquisas recentes (e.g. Craig & Harel, 2004, Melim e Pereira, 2010; Swearer & Cary, 2007) evidenciam uma maior proximidade entre géneros, sobretudo no que respeita à vitimização;

2.1.3 – A prevalência da vitimização por bullying diminui significativamente com a idade dos jovens;

Esta é a realidade que os dados deverão evidenciar, tal como indicam a maioria dos estudos consultados (e.g. Bauer et al., 2006; Due & Holstein 2008; Rigby, 2007; Sharp & Smith, 1994; Smith, 2010).

2.1.4 – O bullying que ocorre 1 a 2 vezes por período e através de formas verbais são o padrão mais comum deste fenómeno, entre os alunos vitimados da população alvo;

No recente artigo de Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey e Pereira (2011), quase três em cada quatro dos alunos vitimados pelo bullying foram-no através de insultos e apenas 16,2% foram agredidos fisicamente.

2.1.5 - Alguns tipos de bullying são utilizados de forma significativamente distinta pelos dois géneros. Os rapazes recorrem mais facilmente às formas de bullying físico e direto (e.g. bater, dar bofetadas, murros ou pontapés), enquanto as raparigas utilizam sobretudo o bullying, verbal, relacional e indireto;

Na literatura parece existir alguma consensualidade em torno desta questão (Crick & Grotpeter, 1995; Janssen et al., 2004; Martins, 2009; Olweus, 1993; Olweus, 1999).

2.1.6 – As formas de bullying que afetam os alunos alteram-se significativamente com a sua idade. Entre os jovens mais novos o bullying é mais explícito e entre os mais velhos é mais dissimulado;

O comportamento bullying demonstrado por crianças mais jovens parece diferenciar-se daquele apresentado por crianças mais velhas ou adolescentes (Pereira, 2006; Smith e Monks, 2008).

2.1.7 - O bullying por apenas 1 ou 2 formas é mais comum do que a agressão através de mais formas agregadas ou conjugadas;

De acordo com investigação recente sobre o tema das múltiplas formas de bullying (Skrzypiec et al., 2011), a grande maioria dos alunos são agredidos/*bullied* por uma ou duas formas (90,4%), apenas 9,6% dos jovens são vitimados por três ou mais formas associadas de bullying.

2.1.8 – Os rapazes estão mais predispostos para agredir através de bullying do que as suas colegas do género oposto;

Esta é uma questão que acolhe opiniões diversas, entre os autores que reportam um comportamento nitidamente mais agressivo por parte dos rapazes (Felix & Green, 2010; Martins, 2009; Olweus, 2010) e os investigadores que alegam

que essas diferenças podem ser mais de natureza metodológica do que substantiva, devido às diferentes formas de agressão predominantes em cada gênero (e.g. Crick & Grotpeter, 1995).

#### 2.1.9 - A prevalência total da agressão por bullying diminui com a idade;

Esta é a percepção de alguns dos estudos consultados (e.g Rigby, 2007; Sharp & Smith, 1994), embora Smith (2010) afirme que a agressão por bullying tende a manter maior estabilidade com a idade, do que a vitimização. Certos autores especificam que a agressão por bullying pode começar na primeira infância e persistir durante todo o percurso escolar mas acentua-se durante os anos de transição de ciclo ou de escola (e.g. Pepler et al., 2008).

2.1.10 – Os requisitos conceptuais da definição de bullying indicam que as justificações dos jovens para agredir os colegas através desta forma de abuso, configurem uma agressão mais pró-ativa do que reativa;

Para Stein et al. (2007), os agressores/*bullies* têm mais probabilidade em se envolver tanto na agressão proactiva como na reativa, mas para Arsénio e Lemerise (2004), o comportamento bullying é um sinónimo ou um subtipo da agressão proactiva, enquanto forma de domínio e exercício de poder sobre outra pessoa.

2.1.11 – Os alunos que assumem agredir os colegas pelo bullying são mais propensos a participar e a apoiar ações conjuntas de bullying contra terceiros, do que os alunos que não o fazem.

No estudo de Swearer e Cary (2007), com o intuito de avaliar as percepções e atitudes dos alunos em relação ao bullying, descobriu-se que os alunos que agredem os colegas estão mais predispostos a compreender outros alunos com comportamento semelhante, a sentir menos empatia pelo sofrimento das vítimas, estão menos disponíveis a intervir quando testemunham um episódio de bullying e mais provavelmente juntar-se-ão a outros na agressão de colegas que não gostem.

## 2.2 – Estudo 2

No estudo 2, sobre a identificação e caracterização dos diferentes perfis de alunos envolvidos em bullying, apresentamos as seguintes hipóteses:

2.2.1 – O valor total de alunos envolvidos em bullying, incluindo todos os tipos de envolvimento definidos, não é inferior aos valores encontrados em outras regiões do país;

Uma referência consistente sobre a percentagem de envolvimento em bullying é o estudo de Nansel et al. (2001), com uma amostra de 15.686 jovens norte-americanos, entre os graus 6 e 10, no qual 29,9% dos alunos estavam envolvidos diretamente em bullying, seja como agressor, vítima ou ambos. Porém, na literatura podemos encontrar valores entre os 22% até 55% de envolvimento neste problema (e. g. Glew et al., 2005; Janssen et al., 2004; Juvonen et al., 2003; Nansel et al., 2007).

2.2.2 – O envolvimento no bullying, independentemente do seu tipo de protagonismo, é superior entre os rapazes do que no género oposto;

Pretende-se comprovar que os rapazes estão sempre mais envolvidos nestas práticas agressivas do que as raparigas, seja como agressor, vítima ou ambos. Este facto é confirmado pela literatura consultada (e.g. Juvonen et al., 2003; Olweus, 1993).

2.2.3 – O valor total de alunos envolvidos em bullying, incluindo todos os grupos de envolvimento definidos, diminui com a idade dos jovens;

2.2.4 – Os alunos envolvidos em bullying detêm maior número de reprovações no seu currículo escolar;

2.2.5 – Os jovens que reportam experiências de bullying (seja de vitimização, agressão ou ambos) possuem níveis mais baixos de participação desportiva;

2.2.6 – Os vários grupos de alunos, definidos pelos diferentes tipos de envolvimento face ao bullying, apresentam atitudes distintas em relação a este tipo de agressão e ao seu recurso contra os colegas;

2.2.7 – A proveniência da agressão por bullying relativamente ao género e número de agressores altera-se em função do tipo de vítima que reporta a agressão (vítima passiva ou agressora);

2.2.8 – As formas de bullying mais reportadas variam em função dos tipos de vítimas envolvidas;

2.2.9 – A existência de múltiplas formas de bullying associadas altera-se de acordo com os diferentes tipos de vítimas atingidas;

2.2.10 – A perceção do apoio prestado durante as situações de bullying é distinta dependendo do grupo de vítimas afetado;

2.2.11 – Os vários grupos de alunos envolvidos em bullying reportam de modo diferenciado as situações de vitimização ocorridas;

2.2.12 – Os alunos considerados *agressores/bullies* são mais suscetíveis de participar e apoiar ações conjuntas de bullying contra terceiros, do que os alunos envolvidos em bullying como vítimas.

### 2.3 – Estudo 3

No estudo 3, sobre a relação entre o envolvimento em situações de bullying, o aproveitamento escolar e a prática desportiva, surgiram as seguintes hipóteses:

2.3.1 - O desempenho escolar ao nível das disciplinas de Educação Física, Matemática e Português está relacionado com a vitimização dos alunos por bullying,

2.3.2 – O comportamento agressivo dos alunos, através de práticas de bullying, está relacionado com o seu aproveitamento nas disciplinas de Educação Física, Matemática e Português;

2.3.3 – O aproveitamento escolar na disciplina de Educação Física pode constituir um fator de risco ou de proteção, em relação ao envolvimento em situações de bullying, consoante se situe abaixo ou acima da média para os níveis de escolaridade focados;

De acordo com Collot d'Escury e Dudink (2010), ser bem sucedido nas atividades desportivas é, frequentemente, uma proteção contra o bullying porque esta é uma importante área de competência, entre os jovens do ensino básico. As crianças e adolescentes com melhores desempenhos físicos e desportivos são muito valorizados pelos seus pares, o que os leva a ter um bom posicionamento social. Pelo contrário, aqueles que são desajeitados e pouco atléticos tendem a ser remetidos para níveis mais baixos da hierarquia social, expondo-os mais facilmente á vitimização por bullying.

2.3.4 – O envolvimento em situações de bullying condiciona o gosto dos alunos pela disciplina de Educação Física;

2.3.5 – Os alunos que assumiram ter agredido os pares manifestam maior concordância com opiniões preconceituosas e injustas relativamente à participação na aula de Educação Física, do que os alunos que não agrediram os colegas;

2.3.6 – Os alunos vitimados por bullying sentem mais constrangimentos e dificuldades ao participar na aula de Educação Física, do que os colegas não vitimados;

2.3.7 - O envolvimento em situações de bullying condiciona as expectativas dos alunos em relação às aprendizagens que a disciplina de Educação Física lhes pode proporcionar;

2.3.8 – Existem menos alunos vitimados por bullying entre os jovens que praticam desporto federado ou escolar há pelo menos um ano, do que entre os jovens que não possuem essa prática;

2.3.9 – Existem menos alunos que agridem/*bully* entre os jovens que praticam desporto federado ou escolar há pelo menos um ano, do que entre os jovens que não possuem essa prática;

2.3.10 – A continuidade da prática desportiva federada ou escolar reforça e amplifica o seu efeito atenuador sobre os comportamentos de vitimização e agressão por bullying.

### **3. Procedimentos metodológicos**

Trata-se de um estudo analítico de delineamento transversal que incide sobre os comportamentos de bullying entre os alunos das escolas públicas dos 2º e 3º ciclos da R.A.M.

Os estudos analíticos pretendem, não só, descrever as variáveis em estudo, ao estimar parâmetros de uma população (proporções, médias, etc.), mas também estabelecer relações entre estas. Os estudos analíticos estão subordinados a uma ou mais questões científicas, as “hipóteses”, que relacionam eventos: uma suposta “causa” e um dado “efeito”, respetivamente (Pereira, 1995).

#### **3.1. Amostra**

As idades dos alunos deste estudo estão compreendidas entre os 10 e os 18 anos (n=1.818), com 93,5% (n=1.700) da amostra concentrada entre os 10 e os 15 anos. A média de idades situa-se nos 12,8, com um desvio padrão de 1,7 e a moda nos 13 anos. A amostra de acordo com o género é constituída por 914 raparigas (50,3%) e 904 rapazes (49,7%).

A amostra foi selecionada a partir de uma base de amostragem designada por Relatório Demográfico Escolar agrupado por estabelecimento e município para o

ano letivo de 2009/2010. Este relatório está patente na Plataforma de Serviços e Recursos para a Comunidade Educativa (Place 21)<sup>6</sup>.

Das três escolas aleatoriamente selecionadas para este estudo duas são do meio rural e uma do meio urbano, mas são todas diferentes entre si. Esta heterogeneidade acaba por conferir ao estudo uma maior representatividade da região na qual foi realizado.

A escola do meio urbano (escola B) é uma escola grande e como tal engloba alunos de classes sociais distintas, em que um quinto dos pais são licenciados, mas quase um quarto só estudou até ao 4º ano de escolaridade e em que um quarto das mães são licenciadas mas um quinto só estudou até ao 4º ano de escolaridade.

As escolas do meio rural são escolas pequenas, em que as diferenças sociais entre os seus alunos não são tão acentuadas, mas que entre si parecem enfrentar uma ruralidade distinta. Apesar de apresentarem tendências gerais semelhantes, no que respeita às habilitações e profissões dos pais dos alunos, uma parece desfrutar de um melhor nível socioeconómico, fruto da melhor integração da população ativa no respetivo meio envolvente (escola A). Nesta escola há menos pais desempregados, mais dedicados à agricultura e com melhores habilitações escolares. Em contrapartida, na outra escola (escola C) também situada numa zona rural, a maior parte dos pais são operários e artífices ligados à construção civil e poucas são as mães que não são domésticas ou que tenham uma profissão qualificada. O número de desempregados é maior e as habilitações escolares são mais baixas.

As escolas foram estratificadas por meio rural e urbano, constituindo cada escola um cluster. Procedeu-se à seleção de escolas (clusters) através de uma amostragem probabilística por clusters (conglomerados) e numa única etapa, incluindo todos os alunos do 5º ao 9º ano das escolas selecionadas para o estudo. Aplicou-se esta metodologia em detrimento de outra metodologia (seleção em duas etapas) que utiliza mais escolas e apenas alguns alunos dessas escolas, pelos motivos que seguidamente se apresentam. Estabeleceu-se um compromisso entre o que era teoricamente desejável e o que na prática era possível. Neste trabalho optou-se por privilegiar o rigor na aplicação dos inquéritos e por consequência a

---

<sup>6</sup> Plataforma online de serviços e recursos para a comunidade educativa (Place 21), da Secretaria Regional de Educação e Cultura (SREC) da Região Autónoma da Madeira (RAM).



qualidade da informação obtida, em detrimento de uma maior dispersão demográfica da amostra. Em síntese, os protocolos estabelecidos com as escolas selecionadas necessitaram de uma atenção tal que se tornava impraticável alargar mais a dispersão geográfica do estudo.

### 3.1.1. – Dimensão da amostra

Apesar das limitações anteriormente descritas, estabeleceu-se o objetivo de atingir uma amostra cuja dimensão abrangesse aproximadamente 10% da população alvo. No ano letivo 2009/2010 a população estudantil da R.A.M. foi de 17.002 alunos distribuídos por 26 estabelecimentos escolares públicos dos 2º e 3º ciclos.

As escolas foram selecionadas de forma aleatória, repartidas por meio rural e urbano de forma a atingir a dimensão previamente estipulada. Neste processo foi alcançada uma dimensão amostral de 1.907 alunos, pertencentes a oitenta e oito turmas, de três escolas públicas.

### 3.1.2. – Processo de seleção da amostra de escolas (clusters)

Para selecionar as escolas foram utilizadas duas urnas, uma para o meio rural e outra para o meio urbano (estratos). Em cada uma delas foram colocados cartões com a identificação de cada uma das escolas existentes. Para iniciar o processo de seleção das urnas recorreu-se a uma moeda de um euro, em que se definiu que a face com o valor da moeda seria o estrato rural e a outra o estrato urbano. A face que ficou virada para cima, após lançamento da referida moeda, foi a do seu valor que corresponde ao estrato rural.

A extração aleatória dos cartões com os nomes das escolas foi realizada alternadamente entre as duas urnas, terminando quando se atingiu o número de 1.907 alunos, um valor que permitia alcançar o objetivo delineado para este estudo. Estes alunos pertenciam a três escolas públicas localizadas em três diferentes municípios da R.A.M. - Funchal, Câmara de Lobos e Calheta – perfazendo uma taxa de amostragem de alunos de 11,3% e uma taxa de amostragem de escolas de 11,5%.

### 3.2. – Instrumento de medida

A técnica de recolha de dados usada neste estudo foi o inquérito por questionário. Foi utilizado um questionário original de Olweus (1989), adaptado para a língua portuguesa e validado para a população escolar por Pereira e Tomás (1994 cit. em Pereira, 2008) e revisto para este estudo em 2010 (anexo A). Foram incluídas nesta pesquisa questões relativas à Educação Física e à prática desportiva dos alunos.

#### 3.2.1. – Estrutura

Para uma identificação complementar do conceito, no início do questionário a definição de bullying aparece descrita de forma simples. Seguidamente, o questionário está organizado em quatro secções, sendo a primeira relativa aos dados sociométricos, na qual as profissões dos pais foram introduzidas de acordo com os dez grandes grupos da Classificação Nacional de Profissões – CNP 94 (Instituto Nacional de Estatística, 1994).

A segunda diz respeito à identificação de comportamentos de vitimização durante o período estudado, nomeadamente, a sua frequência, a forma como decorreram e o local onde ocorreram, a origem da agressão relativamente ao número, género e idade dos agressores, a proveniência dos agressores, se da turma da vítima ou de outra, se ocorreram agressões deste tipo no caminho da escola, com que frequência os professores e funcionários da escola costumam intervir nestas situações, se as vítimas reportaram a alguém o sucedido, se algum (a) colega os tentou defender durante a agressão e finalmente qual a atitude do inquirido quando este observa um (a) colega a ser vítima de bullying.

A terceira secção destina-se à identificação de comportamentos de agressão, nomeadamente, a sua frequência e motivação, assim como a participação ou apoio a situações conjuntas de bullying, tanto na escola como fora desta. No final deste bloco o aluno é questionado se ajudaria a agredir algum colega pelo simples facto de não gostar dele.

A quarta secção aborda tópicos sobre a disciplina de Educação Física e a prática desportiva. Está organizada em sete questões, sendo a primeira relativa à avaliação final obtida em três disciplinas da formação geral do aluno - Educação

Física, Português e Matemática, a segunda alude ao gosto pela E.F., a terceira e a quarta incidem sobre a prática de desporto escolar e federado, a quinta e a sexta sobre atitudes e comportamentos na E.F. e a sétima questão assenta numa apreciação pessoal em relação ao valor das aprendizagens na Educação Física, tanto no domínio psicomotor como no sócio-afetivo.

É de especificar que a quinta questão desta última parte do questionário, inquire o aluno relativamente a situações preconceituosas e injustas que podem ocorrer na E.F. e a sexta questão incide sobre a experiência de dificuldades e constrangimentos sentidos pelos alunos durante a sua participação nesta aula.

Os jovens são questionados apenas sobre a frequência das situações ocorridas e não sobre a gravidade das mesmas.

As respostas foram anónimas pois não há qualquer dado que identifique o aluno, nomeadamente não foi solicitado o nome ou número.

### 3.2.2. – Fiabilidade

É fundamental assegurarmo-nos da fiabilidade do instrumento ou método de investigação utilizado. Basicamente, um método fiável é aquele que fornece a mesma resposta, se forem reproduzidas as condições de aplicação durante a medição, independentemente do investigador que o utiliza (Smith, Cowie & Blades, 2007).

Para avaliar a estabilidade do questionário utilizado e a “reprodutibilidade” dos resultados por ele obtidos, utilizou-se o método *test-retest* (Moreira, 2007). A uma mesma amostra (n=35), constituída pelos alunos de duas turmas - uma de 5º (n=20) e outra de 9º ano (n=15) - de uma escola de 2º e 3º ciclos do município do Funchal (a mesma escola em que posteriormente se realizou o estudo piloto), aplicou-se o questionário em dois momentos sucessivos, separados por um período de 15 dias (18 de fevereiro e 4 de março de 2010), obtendo-se uma elevada média dos coeficientes de correlação nas várias questões realizadas. O coeficiente alfa de Cronbach (Moreira, 2007) que mede a consistência interna global dos itens analisados, foi de 0,78.

Este procedimento serviu igualmente para registar as primeiras dúvidas dos alunos em relação ao instrumento de medição, verificar os tempos de resposta e proceder a ajustamentos, tanto no questionário como no seu manual de aplicação.

### 3.2.3. – Validação

Enquanto que a fiabilidade está relacionada com o registo dos dados, a validade, em contrapartida, alude ao facto dos dados serem ou não significativos da população que representam.

Em todas as pesquisas o carácter natural do ambiente em que a investigação decorre deve ser contrabalançado com o grau de conhecimento e controle que temos sobre esse mesmo ambiente. Queremos estar razoavelmente seguros de que as conclusões que retiramos de um determinado estudo são aplicáveis ao "mundo real ". Por outras palavras, devemos certificarmo-nos de que as conclusões da nossa pesquisa são realmente representativas do contexto e da população a que dizem respeito. Esta preocupação tem sido rotulada como a necessidade de "validade ecológica". Para Bronfenbrenner (1979 cit. em Smith, et al. 2007) validade ecológica consiste em determinar até que ponto a vivência do ambiente pelos participantes de uma investigação científica, possui realmente as propriedades que o investigador supõe ou assume que estejam presentes.

Com estas preocupações em mente e com o objetivo de validar o questionário adotado e adaptado para este estudo, à realidade das escolas de 2º e 3º ciclos da R.A.M., foi efetuado um estudo piloto com uma amostra de 133 alunos. A coleta dos dados realizou-se durante o mês de março de 2010, no final do segundo período, em cinco turmas de uma escola dos 2º e 3º ciclos do município do Funchal. Esta escola foi posteriormente excluída do processo de seleção da amostra do estudo principal.

A amostra do estudo piloto foi estratificada por nível de ensino, constituindo cada turma um cluster (conglomerado). Procedeu-se à seleção de turmas (clusters ou conglomerados) através de uma amostragem probabilística por clusters (conglomerados) e numa única etapa, incluindo todos os alunos das turmas selecionadas para o estudo (as duas turmas que participaram anteriormente no teste de fiabilidade foram excluídas do processo de amostragem).

Nesta pesquisa foi possível testar o instrumento, as metodologias e os procedimentos de investigação a utilizar no estudo principal. Com esse propósito procedeu-se à aplicação presencial dos questionários e registaram-se vários aspetos durante o seu preenchimento. Nomeadamente, as dúvidas dos alunos, a compreensão das questões, a verificação do tempo de preenchimento, a eficácia do formato do questionário (A4 dividido ao meio longitudinalmente) e da sua formatação (tipo e tamanho de letra, espaços de preenchimento).

Este procedimento possibilitou alguns ajustamentos finais do questionário, tal como a adaptação da linguagem utilizada e a reformulação de algumas questões apresentadas, sem no entanto alterar o sentido das mesmas, a inclusão de algumas opções de resposta inicialmente não previstas e a correção de alguns erros contidos na primeira impressão do questionário.

### 3.3. – Aplicação do questionário

#### 3.3.1. - Âmbito temporal

Durante o terceiro período do ano letivo 2009/2010. Desde o início do período, a 12 de abril de 2010, até ao momento em que os alunos preencheram o questionário, decorreu um espaço temporal de dois meses aproximadamente e todas as questões remetiam apenas para esse período de tempo. O período de recolha dos dados decorreu entre 24 de maio e 18 de junho de 2010.

#### 3.3.2. – Condições de aplicação

Os alunos responderam ao questionário na própria escola, durante a aula de formação cívica. O questionário foi aplicado pelos professores diretores de turma que receberam previamente uma breve formação e um manual (com as condições de realização) para a realização desta tarefa (anexo B).

A aplicação do questionário nas escolas foi autorizada pela Direção Regional de Educação da Secretaria Regional de Educação e Cultura (DRE-SREC) (anexo C) e o seu preenchimento pelos alunos participantes foi realizado com o conhecimento e consentimento prévios dos respetivos encarregados de educação (anexo D).

### 3.3.3. – Taxa de resposta

Após validação do conteúdo dos inquéritos recolhidos consideraram-se validos 1.818 inquéritos o que equivale a uma taxa de resposta de 95,7%.

### 3.3.4. – Erro de amostragem

O erro de amostragem calculado é de aproximadamente 2,2%.

O erro de amostragem ou variabilidade amostral é a diferença entre a estimativa da amostra e o parâmetro da população. Decorre da própria noção de amostra. O nível de confiança, por sua vez, é o grau de “certeza” associado às estimativas, geralmente expresso em percentagem. Para um dado nível de confiança, a margem máxima do erro de amostragem (ou magnitude do intervalo de confiança das estimativas) é função do tamanho da amostra, do erro padrão das estatísticas e da fração de amostragem.

O grau de precisão das estimativas baseadas na totalidade dos efetivos da amostra é, obviamente, superior ao das estimativas feitas a partir das diversas segmentações (e.g., por sexo, classe etária, nível de escolaridade, etc.) dos inquiridos. Os erros de amostragem podem ser calculados para cada variável de estudo mas como isso tornaria o documento muito extenso, por norma são calculados apenas para as variáveis mais relevantes. Assim, para além do erro geral da amostra, calculamos os erros de três variáveis: género, grupo etário e grupo de envolvimento. Seguidamente, na Tabela 7 podemos observar os seus valores.

Tabela 7. Erros de amostragem

Variável	Categorias	%	Erro de amostragem
Género	Feminino	50,3%	2,3%
	Masculino	49,7%	2,4%
Grupo etário	10-11	25,4%	4,0%
	12-13	39,7%	2,9%
	14-15	28,5%	3,7%
	16-18	6,5%	8,9%
Grupo de envolvimento	Não envolvidos	57,2%	2,0%
	Vítimas passivas	13,7%	5,9%
	Vítimas não passivas	8,5%	7,7%
	Vítimas agressoras	6,3%	9,0%
	Agressores	14,2%	5,8%
Geral		100,0%	2,2%

Os erros de amostragem apresentam valores bons. Claro que naqueles grupos onde a frequência é menor o valor é maior, não deixando no entanto de ser representativo.

Tratando-se de um inquérito por amostragem para o cálculo do erro de amostragem recorreu-se ao módulo “Complex samples” do software IBM SPSS versão 19 (Statistical Package for the Social Sciences).

### 3.4. – Validação da introdução de dados

#### 3.4.1. - Coerência das respostas (regras de validação das respostas)

A introdução dos dados foi realizada tendo em atenção a coerência das respostas. Embora à priori não se tenham estabelecido regras de coerência de umas respostas em relação às outras, elas foram estabelecidas à medida que se detetaram empiricamente algumas incoerências durante o processo de introdução dos dados.

Exemplos das regras de validação estabelecidas durante o processo de introdução dos dados:

a) Quando um aluno assinalava a opção “*nenhuma*” ocorrência de vitimização, durante o período estudado (questão II1), não se consideravam válidas as respostas das questões seguintes, cujo propósito era o de descrever aspetos específicos das situações de bullying, tais como formas, locais, origem da agressão, etc. Considerou-se que não era coerente registar/contabilizar formas e/ou locais de bullying, quando o aluno afirma inicialmente que ninguém lhe fez mal através deste tipo de agressividade entre pares. Quando tal ocorreu presumimos que o aluno se referia à ocorrência de outras formas de agressão e violência escolar que não bullying, ou pelo menos que estas não eram percecionadas como tal pelo respondente (e.g., “*nenhuma*” ocorrência de vitimização (na questão II1) mas “*pediram-me dinheiro emprestado e não devolveram*”, “*roubaram-me*”, “*insultaram-me pela minha cor ou raça*” (na questão II2). No entanto, considerou-se que a questão II7 – *Quantas vezes te fizeram mal no caminho da escola?* – era uma exceção à convenção anterior porque refere-se especificamente a situações ocorridas no caminho da escola e não no seu interior;

Na questão III2 – *Se fizeste mal a algum colega na escola este período, diz porque o fizeste?* – os motivos dessa agressão/bullying eram considerados válidos apenas quando, na questão anterior (III1), os alunos assumiam ter perpetrado agressões/bullying pelo menos “1 ou 2 vezes”, durante o período estudado. Uma vez mais convencionou-se uma exceção, no caso do respondente não ter assumido agressões diretas (III1), mas ter afirmado o seu apoio ou participação em situações conjuntas de agressão/bullying (questões III3 e III4).

#### 3.4.2. – Margem de erro na introdução dos questionários

Com o objetivo de verificar a correção da introdução dos questionários, ou seja, averiguar se a informação que estava nos questionários foi de facto a que foi introduzida na base de dados, realizou-se o seguinte procedimento de validação: Através de um processo de amostragem sistemática formaram-se, a partir dos 1.818 questionários válidos recolhidos, grupos de 80 questionários. Depois verificou-se aleatoriamente um questionário de cada grupo relativamente a eventuais erros de introdução. Dos vinte e dois questionários sorteados e analisados obtivemos uma margem de erro de 0,7%, o que equivale a uma percentagem de correspondência dos dados introduzidos de 99,3%. Para este resultado satisfatório contribuiu o facto da totalidade dos inquéritos terem sido introduzidos exclusivamente pelo investigador.

#### 3.5. – Procedimentos estatísticos

Em conformidade com grandes estudos transnacionais, como o *Health Behaviour in School-aged Children - HBSC* e o *Global School-based Student Health Survey – GSHS*, considera-se a participação em fenómenos de bullying desde que seja registada pelo menos uma ocorrência durante o período estudado e não apenas quando tal ocorre duas ou mais vezes (Due & Holstein, 2008).

Collot d’Escury e Dudink (2010), afirmam que apesar da vitimização por bullying ser uma experiência subjetiva, uma vez que alguns critérios deste conceito estão dependentes da interpretação individual, tais como o “fazer mal” ou “repetidamente”, os autores sustentam que mesmo uma experiência isolada de bullying pode ter um impacto suficientemente forte para causar consequências



imediatas ou mesmo crônicas. Se o aluno sente que foi agredido, se experiencia o medo e se sofre a perturbação do seu normal funcionamento social, então o efeito daquele episódio de bullying perdurará por um considerável período de tempo, ainda que a agressão não se tenha repetido.

Em suma, a vítima que é agredida/*bullied* de forma continuada, durante um certo período de tempo e a vítima de uma única experiência traumática podem vir a ter consequências semelhantes, logo, não considerar como “vítimas” os alunos que reportam uma ou duas experiências de bullying durante o período estudado, será um procedimento que poderá comprometer a veracidade dos dados obtidos.

Na sequência do referido, procedemos à recodificação das variáveis de vitimização e agressão (que têm as mesmas opções de resposta), de modo que a opção “nenhuma” corresponda aos considerados não envolvidos (valor=0), a opção “1 ou 2 vezes” aos alunos com experiências de bullying mas de forma menos regular (valor=1) e a opção “três ou mais vezes” aos que referiram ser vítimas “3 ou 4 vezes” ou “5 ou mais vezes” durante o período estudado, o que já configuram experiências mais persistentes (valor=2).

Com as variáveis de vitimização e agressão recodificadas, efetuou-se uma tabela de contingência entre ambas (3X3), na qual figuravam apenas os seus valores totais (ver Tabela 8).

Tabela 8. Valores totais entre as variáveis de vitimização e agressão recodificadas

			Agressão			Total
			Nenhuma	1 ou 2 vezes	3 ou mais vezes	
Vitimização	Nenhuma	n	1040	187	42	1269
		%	57,2%	10,3%	2,3%	69,8%
	1 ou 2 vezes	n	192	155	30	377
		%	10,6%	8,5%	1,7%	20,7%
	3 ou mais vezes	n	57	87	28	172
		%	3,1%	4,8%	1,5%	9,5%
Total		n	1289	429	100	1818
		%	70,9%	23,6%	5,5%	100,0%

### 3.5.1. – Definição dos grupos de envolvimento no bullying

Após realizada uma primeira análise de acordo com a frequência dos comportamentos registados, quer de vitimização quer de agressão, durante o período estudado, pudemos constatar que muitos alunos que reportaram terem sido vítimas também assumiam agredir os colegas noutras ocasiões e vice-versa. O quadro com as várias combinações possíveis entre as duas variáveis cruzadas, nove no total, evidenciava situações distintas de alunos com diferentes níveis de participação no bullying, em função do seu maior ou menor envolvimento na vitimização e/ou agressão, assim como, indivíduos que se encontravam nas posições extremas, tanto como não envolvidos em qualquer destas situações, como envolvidos constantemente nas duas. Sentiu-se então a necessidade de fazer uma análise dos dados segundo os perfis que mais nos pareceram destacar-se na análise anterior, ou seja, tentar aglomerar os alunos com situações semelhantes, de acordo com as suas tendências dominantes e comportamentos mais marcantes.

Seguindo os critérios descritos adiante, distinguimos os alunos deste estudo em cinco categorias, sendo elas: *não envolvido*, *vítima passiva*, *vítima não passiva*, *vítima agressora* e *agressor*. Procedeu-se à sistematização dos alunos por cinco grupos de envolvimento no bullying, em vez dos tradicionais quatro, surgindo o novo grupo das “vítimas não passivas”;

a) os “*não envolvidos*” são os alunos que responderam nenhuma, tanto na vitimização como na agressão;

b) as “*vítimas passivas*” são o grupo constituído pelos alunos que apenas registaram ocorrências ao nível da vitimização de forma moderada, 1 ou 2 vezes, ou mais intensa, “3 ou mais vezes”;

c) as “*vítimas não passivas*” são os alunos que registaram 1 ou 2 vezes tanto na vitimização como na agressão. Podemos considerar que são vítimas que reagem menos passivamente mas sem as podermos considerar realmente agressoras;

d) as “*vítimas agressoras*” são os alunos mais vitimados, 3 ou mais vezes, mas que assumiram igualmente agredir os colegas, tanto 1 ou 2 vezes como 3 ou mais vezes;

e) finalmente o grupo dos “agressores”, constituído pelos alunos que apenas registaram agressões aos seus pares, 1 ou 2 vezes ou 3 ou mais vezes, assim como os alunos com uma elevada tendência para agredir, 3 ou mais vezes, mas que também se queixaram de vitimização, embora apenas em 1 ou 2 vezes.

### 3.5.2. – Elaboração da variável “5 grupos de envolvimento no bullying”

De forma a concretizar o nosso intento, procedemos à construção de uma nova variável, utilizando as duas variáveis anteriormente recodificadas em três categorias cada, patentes na Tabela 8, anteriormente exposta. Esta nova variável, designada por “5 grupos de envolvimento no bullying” (ver Tabela 9) foi criada através do comando *compute variable* do software IBM SPSS, através do qual se estabeleceram as cinco condições necessárias para separar os elementos da amostra, de acordo com os critérios de determinação do tipo de envolvimento no bullying, ou seja, em função da frequência dos comportamentos de vitimização e de agressão reportados.

Tabela 9. *Procedimento estatístico para computação da variável “5 grupos de envolvimento no bullying”*

Valor da variável	Condição	Grupos de envolvimento
0	(II1vitimização.re = 0 & III1Agressão.re = 0)	Não envolvidos
1	(III1Agressão.re = 0 & ( II1vitimização.re = 1   II1vitimização.re = 2))	Vítimas passivas
2	(III1Agressão.re = 1 & II1vitimização.re = 1 )	Vítimas não passivas
3	(II1vitimização.re = 2 & (III1Agressão.re = 1   III1Agressão.re = 2))	Vítima agressora
4	(((((III1Agressão.re = 1   III1Agressão.re = 2) & (II1vitimização.re = 0   II1vitimização.re = 1)) & ( ~ (III1Agressão.re = 1 & II1vitimização.re = 1))))	Agressor

### 3.6 - Tratamento dos dados

Os dados recolhidos foram submetidos a processamento eletrónico, usando-se o software IBM SPSS versão 19 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Começamos por fazer uma análise descritiva dos resultados obtidos através indicadores como frequências, percentagens, média, moda e desvio padrão. A estatística descritiva permite-nos organizar, resumir, tabelar e descrever o conjunto dos dados que serão apresentados quer de forma gráfica, quer de forma tabular.

Seguidamente, através da estatística inferencial e indutiva e com base nos elementos observados, foi possível retirar conclusões fazendo inferências para um determinado nível de significância, ou seja, o valor máximo de probabilidade de erro que estamos dispostos a aceitar.

#### 3.6.1 – Nível de significância

Quando avaliamos os resultados de uma experiência descrevemo-los em função da sua significância. Esta, expressa através de um valor probabilístico preciso diz-nos quão seguros podemos estar de que os nossos resultados são realmente diferentes e que não se devem ao acaso.

O nível de significância geralmente utilizado em investigação é de 0,05 ou 5%. Quando se escolhe este nível de significância, significa que a possibilidade de enviesamento é de 5 possibilidades em 100 (5%), ou seja, há a probabilidade de 95% dos resultados não se deverem ao acaso.

O nível de significância de 0,01 ou 1% também é utilizado em investigação. É mais conservador que os 0,05 uma vez que reduz a probabilidade de erro a 1 possibilidade em 100. Significa igualmente que em 100 temos 99% de confiança em termos tomado a decisão certa. Nesta lógica, quando o nível de significância adotado é de 0,001, significa que em 1000 a probabilidade de erro é 1 (Everitt & Hay, 1992; Marôco, 2011; Pestana & Gageiro, 2005).

Segundo os autores, nas tabelas dos resultados, referimo-nos ao nível de probabilidade de erro ou de significância usando a abreviatura  $p$  (no IBM SPSS assume-se como *Sig.*). O valor de significância obtido associado a um determinado teste estatístico (estatística inferencial) é comparado com o  $p$  Padrão (0,05). Se o  $p$  obtido no teste estatístico for inferior ou igual a 0,05 ( $\leq 0,05$ ) tal significa, por

exemplo, que existe uma relação significativa entre as duas variáveis ou que dois grupos diferem de forma significativa. Pelo contrário, se o  $p$  obtido for superior a 0,05 ( $>0,05$ ) não há em termos estatísticos uma relação ou uma diferença significativa.

### 3.6.2 – Testes estatísticos aplicados

A escolha do teste estatístico adequado depende das escalas ou níveis de medidas das variáveis utilizadas: nominais, ordinais ou escalares. Após consulta da literatura especializada (Everitt & Hay, 1992; Marôco, 2011; Pestana & Gageiro, 2005), convencionou-se a aplicação dos seguintes testes:

Na estatística qualitativa, para estudarmos a independência (associação) entre duas variáveis nominais, utilizamos o teste Qui-quadrado de Pearson ( $X^2$ ).

Quando pretendemos analisar a associação entre uma variável escalar e uma variável nominal dicotômica (comparação de 2 grupos ou de 2 amostras independentes), recorremos ao teste T (*t-student*), mas quando a variável nominal possui mais de duas categorias (comparação de 3 ou mais grupos ou de k amostras independentes), o mais adequado é o teste Anova. Porém, só se podem aplicar estes testes paramétricos se os dados provenientes da amostra respeitarem tanto a premissa da Normalidade (verificada através do teste de Normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*) como a da Homogeneidade (verificada através do teste de *Levene*). Caso os dados não apresentem uma distribuição normal e homogênea é necessário utilizar, em substituição, os testes não paramétricos, o teste *Mann-Whitney* na primeira situação e o teste *Kruskal-Wallis*, na segunda.

Finalmente, quando necessitamos de associar duas variáveis ordinais ou duas variáveis escalares, o procedimento estatístico mais adequado é analisar as respetivas correlações e verificar os seus Coeficientes de correlação (R). No primeiro caso utiliza-se a Correlação de Spearman (coeficiente de correlação não paramétrico) e no segundo, a Correlação de Pearson (coeficiente de correlação paramétrico).

Um Coeficiente de Correlação ( $r$ ) mede a intensidade da relação entre as duas variáveis e varia entre -1 e 1. Uma correlação será significativa se  $p / Sig.$  for inferior ou igual a 0,05 ( $p \leq 0,05$ ). A associação será negativa se a variação entre as duas variáveis for em sentido contrário, isto é, se os aumentos de uma variável

estão associados a diminuições da outra. Por seu lado a associação será positiva se a variação entre as variáveis for no mesmo sentido, isto é se os aumentos de uma variável estão associados a aumentos da outra.

R ou  $r$  dá-nos a indicação se a relação é positiva ou negativa (quando a correlação tiver sinal negativo) bem como a indicação acerca da força da relação entre as duas variáveis. Estão convencionados os seguintes valores de R:

R abaixo de 0,19 – correlação muito baixa;

R entre 0,20 e 0,39 – correlação baixa;

R entre 0,40 e 0,69 – correlação moderada;

R entre 0,70 e 0,89 – correlação alta;

R superior a 0,89 – correlação muito alta.

#### **4. – Definição de conceitos e terminologias**

Para melhor compreensão dos dados obtidos e para uma maior coerência nas análises aos resultados, convencionamos alguns conceitos operacionais que passamos a apresentar:

- *Agressão/bullying* – expressão utilizada como sinónimo de *bullying*, termo de origem inglesa que identifica o comportamento de agressão e vitimação entre pares, a nível internacional. A adoção do termo *bullying* associado ao termo agressividade foi já utilizada por Pereira (2008). Na opinião da autora, a designação deste fenómeno na língua portuguesa carece de um conceito próprio e não existe uma tradução fiel, cujo sentido seja a agressão deliberada entre iguais. A combinação destes dois verbos, um na língua portuguesa e outro na língua inglesa, possibilita uma maior objetividade e clareza na exposição da informação (e.g. *agredir/bully*; *agrediram/bullied*, etc.).

- *Alunos vitimados ou vitimização por bullying* – Alunos que reportaram terem sido vítima de bullying pelo menos uma vez durante o período de tempo estudado, independentemente do grupo de envolvimento a que pertençam. (*vítimas passivas*, *vítimas não passivas*, *vítimas agressoras ou mesmo agressores*).

- *Alunos que agrediram ou agressão por bullying* – Alunos que assumiram ter perpetrado pelo menos uma agressão/bullying durante o período estudado, independentemente do grupo de envolvimento a que pertençam (*agressores, vítimas agressoras ou vítimas não passivas*)

- *Não envolvido* – Aluno sem qualquer registo de envolvimento no bullying durante o período estudado.

- *Agressor* – Aluno pertencente ao grupo de envolvimento dos agressores de acordo com os critérios de sistematização definidos neste trabalho;

- *Vítima* – Aluno pertencente a um dos três grupos de vítimas (*passivas, não passivas ou agressoras*) de acordo com os critérios de sistematização definidos neste trabalho;

- *Envolvimento no bullying ou envolvimento total no bullying* – Valor que engloba os alunos pertencentes a todos grupos diretamente envolvidos no bullying (*vítimas passivas, vítimas não passivas, vítimas agressoras e agressores*).

- *Densidade do bullying* – Define-se densidade do bullying como o número de formas de agressão conjugadas sofridas pela vítima. Quanto mais formas estiverem associadas, maior a densidade do fenómeno. Pelo contrário, quanto menos formas sustentarem este comportamento, menor será a sua densidade. Este termo é utilizado como sinónimo da expressão *múltiplas formas de vitimização*.





### **PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



## Estudo 1 - Estudo sobre a prevalência e as características da vitimização e da agressão através de bullying nas escolas do 2º e 3º ciclo da Região Autónoma da Madeira

### 1. Vitimização por bullying

#### 1.1. Vitimização e género

De um total de 1.818 alunos, quase um em três (30,2%; n=549) alunos reportaram terem sido agredidos/*bullied* pelo menos uma vez e através de alguma forma durante os últimos dois meses (período de tempo estudado), com as raparigas a manifestar uma maior probabilidade de reportar a vitimização do que os rapazes, embora esta diferença não seja estatisticamente significativa (ver Tabela 10 e Figura 7).

Tabela 10. *Vitimização por bullying em função do género dos alunos*

			Vitimização		Total	$\chi^2$ p-value
			não vitimados	vitimados		
Género	Feminino	n	624	290	914	,153
		%	68,3%	<b>31,7%</b>	100,0%	
	Masculino	n	645	259	904	
		%	71,3%	<b>28,7%</b>	100,0%	
Total		n	1269	549	1818	
		%	69,8%	<b>30,2%</b>	100,0%	

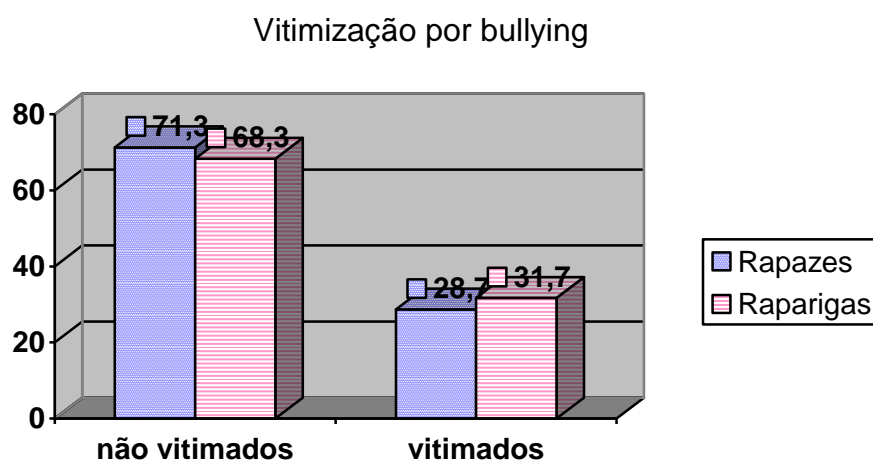


Figura 7. *Vitimização por bullying em função do género dos alunos*

## 1.2. Vitimização e idade

Os casos de vitimização por bullying tendem a baixar significativamente com a idade, como se pode observar na Tabela 11 apresentada de seguida.

Tabela 11. *Vitimização por bullying em função da idade*

			Vitimização		Total	$\chi^2$ p-value
			não vitimados	vitimados		
Idade	10-11	n	274	187	461	,000***
		%	59,4%	<b>40,6%</b>	100,0%	
	12-13	n	502	219	721	
		%	69,6%	<b>30,4%</b>	100,0%	
	14-15	n	397	121	518	
		%	76,6%	<b>23,4%</b>	100,0%	
	16-18	n	96	22	118	
		%	81,4%	<b>18,6%</b>	100,0%	
Total		n	1269	549	1818	
		%	69,8%	30,2%	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

<sup>†</sup>  $p \leq 0,001$ . <sup>‡</sup>  $p \leq 0,01$

Multiple Comparisons

(I) Idade	(J) Idade	Post Hoc Test p-value
10-11	12-13	,000 <sup>†</sup>
	14-15	,001 <sup>‡</sup>
	16-18	,000 <sup>†</sup>
12-13	10-11	,000 <sup>†</sup>
	14-15	,000 <sup>†</sup>
	16-18	,000 <sup>†</sup>
14-15	10-11	,001 <sup>‡</sup>
	12-13	,000 <sup>†</sup>
	16-18	,000 <sup>†</sup>
16-18	10-11	,000 <sup>†</sup>
	12-13	,000 <sup>†</sup>
	14-15	,000 <sup>†</sup>

Os alunos mais novos da amostra, 10 e 11 anos (2º ciclo de escolaridade), são os que mais reportam situações deste tipo (40,6%; n=187) – aos 10 anos essa percentagem chega mesmo a atingir os 45,4% (n=74). Gradualmente mas de forma muito uniforme, os relatos vão diminuindo e entre os alunos mais velhos, 16 e 18 anos, registamos uma percentagem de 18,6% (n=22), inferior a metade do valor dos mais novos.

As diferenças são estatisticamente significativas entre todas as faixas etárias estudadas, como ficou bem perceptível no procedimento de comparações múltiplas. Esta técnica estatística visa analisar a significância das diferenças entre as categorias de uma determinada variável no âmbito de uma população específica.

### 1.3. Frequência, forma e densidade do bullying

#### 1.3.1. A frequência do bullying e o género

Tabela 12. *Frequência da vitimização de acordo com o género dos alunos*

			vitimização		Total	$\chi^2$ p-value
			1 ou 2 vezes	3 ou mais vezes		
Género	Feminino	n	212	78	290	,018*
		%	<b>73,1%</b>	26,9%	100,0%	
	masculino	n	165	94	259	
		%	63,7%	<b>36,3%</b>	100,0%	
Total		n	377	172	549	
		%	<b>68,7%</b>	<b>31,3%</b>	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Ao examinarmos a vitimização através do bullying encontrada neste estudo de acordo com a frequência com que sucede (ver Tabela 12), logo percebemos que mais de 2/3 dos alunos atingidos refere que tal lhes aconteceu 1 ou 2 vezes durante os últimos dois meses (68,7%; n=377). Apenas 31,3% (n=172) vivenciou este tipo de agressão 3 ou mais vezes, situações que pela persistência dos ataques configuram consequências mais graves para os jovens. Daí considerarmos, no âmbito deste trabalho, o bullying perpetrado 3 ou mais vezes como *mais frequente* e aquele que ocorre apenas 1 ou 2 vezes como *menos frequente*.

Se tivermos em consideração o total da amostra (n=1.818), os alunos vitimados 1 ou 2 vezes constituem 20,7% (n=377) da amostra e os vitimados 3 ou mais vezes ficam-se pelos 9,5% (n=172).

Quando analisamos a frequência da vitimização em função do género dos alunos verificamos que as vítimas do sexo feminino estiveram de facto mais expostas ao bullying, mas a um bullying menos frequente que ocorreu apenas entre uma a duas vezes no período estudado, 73,1% (n=212) contra 63,7% (n=165) dos rapazes. Quando o bullying se torna mais constante, ou seja, quando se repete três ou mais vezes foram os rapazes a registar mais ocorrências, 36,3% (n=94) face a 26,9% das raparigas. Estas diferenças são estatisticamente significativas.

Quando consideramos o total da amostra, o bullying menos frequente afeta 11,7% (n=212) das raparigas e 9,0% (n=165) dos rapazes e o bullying mais frequente atinge 4,3% (n=78) do género feminino e 5,2% (n=94) do masculino.

### 1.3.2. Formas de vitimização e o género

Tabela 13. *Formas de vitimização de acordo com o género dos alunos*

Formas de vitimização	Género						$\chi^2$ <i>p-value</i>
	Feminino (n=290)		Masculino (n=259)		Total (n=549)		
	n	%	n	%	n	%	
Bater, dar murros e pontapés	49	<b>16,9%</b>	105	<b>40,5%</b>	154	<b>28,1%</b>	,000***
Roubar, tirar	19	<b>6,6%</b>	41	<b>15,8%</b>	60	<b>10,9%</b>	,001*
Pedir dinheiro emprestado e não devolver	68	23,4%	58	22,4%	126	23,0%	,769
Meter medo, ameaçar	58	20,0%	74	28,6%	132	24,0%	,019*
Chamar nomes	231	<b>79,7%</b>	171	<b>66,0%</b>	402	<b>73,2%</b>	,000***
Falar de mim, segredos	155	<b>53,4%</b>	84	<b>32,4%</b>	239	<b>43,5%</b>	,000***
Não me falam	46	<b>15,9%</b>	22	<b>8,5%</b>	68	<b>12,4%</b>	,009**
Espalhar mensagens	19	6,6%	14	5,4%	33	6,0%	,573
Insultar pela cor ou raça	17	5,9%	20	7,7%	37	6,7%	,386
Deixam-me só	16	5,5%	16	6,2%	32	5,8%	,742
Outras coisas	24	8,3%	17	6,6%	41	7,5%	,446

Nota: Tabela (*custom table*) realizada a partir de um conjunto de respostas múltiplas (*multiple response set*) que contabiliza apenas os valores “sim” das diferentes variáveis dicotómicas incluídas

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Ao analisarmos na Tabela 13 as formas de agressão mais comuns entre os alunos vitimados (n=549), destacamos desde logo a forma verbal direta ou “*chamar nomes feios*” como a mais comum, afetando cerca de 3/4 dos alunos agredidos/*bullied* (73,2%; n=402), seguida pela forma relacional indireta “*falar de mim ou dizer segredos sobre mim*”, atingindo quase metade das vítimas (43,5%; n=239) e só depois aparece a forma física direta “*bateram-me, deram-me murros ou pontapés*”, reportada por mais de 1/4 dos alunos vitimados (28,1%; n=154).

De acordo com os resultados algumas das formas de agressão mais usuais não são sofridas pelos dois géneros na mesma proporção. Os rapazes queixam-se mais frequentemente da agressão direta e física, tais como, “*bater, dar murros e pontapés*” (rapazes 40,5%; n=105 e raparigas 16,9%; n=49) e “*roubar, tirar*” (rapazes

15,8%; n=58 e raparigas 6,6%; n=19) e as raparigas da agressão indireta e relacional, tais como, “*falar de mim, contar segredos*” (raparigas 53,4%; n=155 e rapazes 32,4%; n=84) e “*não me falam*” (raparigas 15,9%; n=46 e rapazes apenas 8,5%; n=22). A comprová-lo estão as diferenças estatisticamente significativas encontradas ao nível das referidas formas de bullying.

Nos dois géneros o “*chamar nomes insultuosos*” mantém-se como o tipo de agressão mais frequente, embora seja significativamente mais utilizado pelas raparigas. Enquanto que nos rapazes 2/3 das vítimas (66,0%; n=171) se queixaram desta forma de bullying, nas raparigas este tipo de agressão sobe para atingir 4/5 (79,7%; n=231) das vítimas deste género.

É no segundo tipo mais comum de agressão que encontramos a maior diferença entre géneros, enquanto nas raparigas mantém-se a tendência geral de “*falar de mim ou dizer segredos sobre mim*” (53,4%; n=155), nos rapazes surge prontamente a agressão física a afetar 40,5% (n=105) dos alunos. Podemos afirmar que embora as raparigas não estejam mais arredadas do bullying do que os seus congéneres do sexo oposto, a expressão mais evidente deste problema, a forma física direta, é muito mais comum nos rapazes. Nas raparigas o “*bateram-me, deram-me murros ou pontapés*” surge apenas como a quinta forma mais comum de agressão, após outras duas formas diretas mas não físicas, “*o pediram-me dinheiro emprestado e não o devolveram*” (23,4%; n=68) e o “*meteram-me medo, ameaçaram-me*” (20,2%; n=58).

Em síntese e procurando integrar os resultados obtidos até ao momento, podemos concluir que foi possível perceber que o bullying menos frequente (1 ou 2 vezes) e através do insulto verbal são os padrões mais comuns deste fenómeno entre os alunos vitimados, grupo esse maioritariamente constituído por raparigas. Contudo quando o assédio é mais persistente ou quando se materializa em ataques físicos, os rapazes têm mais probabilidades de estarem envolvidos. Porém, a vitimização por bullying, na sua globalidade, tende a decrescer com a idade dos alunos.

### 1.3.2.1. Formas de vitimização nos diferentes ciclos de escolaridade

Tabela 14. *Formas de vitimização de acordo com os diferentes ciclos de escolaridade*

Formas de bullying	Ciclos de escolaridade						$\chi^2$ p-value
	2º Ciclo (n=287)		3º Ciclo (n=262)		Total (n=549)		
	n	%	n	%	n	%	
Bater, dar murros e pontapés	93	<b>32,4%</b>	61	<b>23,3%</b>	154	28,1%	,017*
Roubar, tirar	30	10,5%	30	11,5%	60	10,9%	,708
Pedir dinheiro e não devolver	55	<b>19,2%</b>	71	<b>27,1%</b>	126	23,0%	,027*
Meter medo, ameaçar	82	<b>28,6%</b>	50	<b>19,1%</b>	132	24,0%	,009**
Chamar nomes	204	71,1%	198	75,6%	402	73,2%	,235
Falar de mim, segredos	108	<b>37,6%</b>	131	<b>50,0%</b>	239	43,5%	,004**
Não lhe falam	26	<b>9,1%</b>	42	<b>16,0%</b>	68	12,4%	,013*
Espalhar mensagens	13	4,5%	20	7,6%	33	6,0%	,126
Insultar pela cor ou raça	22	7,7%	15	5,7%	37	6,7%	,365
Deixam-me só	13	4,5%	19	7,3%	32	5,8%	,174
Outras coisas	24	8,4%	17	6,5%	41	7,5%	,404

Nota: Tabela (*custom table*) realizada a partir de um conjunto de respostas múltiplas (*multiple response set*) que contabiliza apenas os valores “sim” das diferentes variáveis dicotómicas incluídas.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Nesta análise percebemos pela observação da Tabela 14 que o número absoluto de respostas relacionadas com as formas de bullying sofridas pelos alunos não sofreu um grande decréscimo do 2º ciclo (n=670) para 3º ciclo (n=654). Existiu sim uma alteração nas estratégias utilizadas para agredir/*bully*. Nos níveis de escolaridade mais elevados algumas formas de bullying de facto baixaram significativamente, como são os casos de dois tipos de agressões diretas; “*bater, dar murros e pontapés*” que passou dos 32,4% (n=93) para os 23,3% (n=61) e “*meter medo, ameaçar*” que desceu dos 28,6% (n=82) no 2º ciclo para os 19,1% (n=50) no 3º ciclo. Mas outras também subiram significativamente, são os casos de algumas das formas indiretas e relacionais; “*andaram a falar e a dizer segredos sobre mim*” que subiu dos 37,6% (n=108) para os 50,0% (n=131), “*não falam comigo*” que subiu dos 9,1% (n=26) no 2º ciclo para os 16% (n=42%) no 3º ciclo e até mesmo o “*pediram-me dinheiro emprestado e não devolveram*” que passou dos 19,2% (n=55) para os 27,1% (n=71).



No entanto se a análise for realizada tendo por base a generalidade da amostra (n=1.818) e não apenas os alunos vitimados (n=549), os valores relativos sobre as respostas obtidas não transmitem a mesma perspectiva que acabamos de descrever. Neste caso observamos que as percentagens de todas as formas de bullying baixam do 2º para o 3º ciclo.

### 1.3.3. Múltiplas formas de vitimização ou a densidade do bullying

Uma análise complementar à anterior e igualmente relevante, é a questão do número de formas associadas de bullying com que um aluno é vitimado, o que em nosso entender representa a densidade dessa mesma agressão/*bullying*. De acordo com a definição de conceitos anteriormente apresentada, recordamos que a densidade do bullying representa o número de formas de agressão/*bullying* conjugadas sofridas pela vítima, o que também poderá ser denominado de múltiplas formas de vitimização por bullying.

Se falarmos relativamente ao total da amostra e não apenas no âmbito dos alunos vitimados, confirmamos que os alunos que se queixam de ter sofrido algum tipo de bullying representam, como já foi referido, 30,2% (n=549) de todos os alunos inquiridos; as vítimas por um tipo constituem 9,4% (n=171) da amostra, por dois tipos são 8,9% (n=161), por três tipos desce para 6,1% (n=110) e finalmente por 4 tipos ou mais de bullying encontramos 5,9% (n=107) dos indivíduos estudados. Estes valores são preocupantes uma vez que na realidade pelo menos 217 alunos podem ter sido ou continuar a ser vítimas de múltiplas formas de bullying (3, 4 ou mais tipos de agressão associados).

Tabela 15. Múltiplas formas de vitimização por bullying e o género

			Género		Total	$\chi^2$ p-value
			feminino	masculino		
Vitimização por uma ou mais formas	1 forma	n	80	91	171	,337
		%	27,6%	35,1%	<b>31,1%</b>	
	2 formas	n	94	67	161	,031*
		%	32,4%	25,9%	<b>29,3%</b>	
	3 formas	n	60	50	110	,355
		%	20,7%	19,3%	20,0%	
	4 formas ou mais	n	56	51	107	,660
		%	19,3%	19,7%	19,5%	
Total		n	290	259	549	,200
		%	100,0%	100,0%	100,0%	

Multiple Comparisons		
(I) Vitimização por 1 ou mais formasxr	(J) Vitimização por 1 ou mais formasxr	Post Hoc Test p-value
1 forma	2 formas	,212
	3 formas	,000 <sup>†</sup>
	4 formas ou mais	,000 <sup>†</sup>
2 formas	1 forma	,212
	3 formas	,000 <sup>†</sup>
	4 formas ou mais	,000 <sup>†</sup>
3 formas	1 forma	,000 <sup>†</sup>
	2 formas	,000 <sup>†</sup>
	4 formas ou mais	,762
4 formas ou mais	1 forma	,000 <sup>†</sup>
	2 formas	,000 <sup>†</sup>
	3 formas	,762

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$   
<sup>†</sup>  $p \leq 0,001$  ‡  $p \leq 0,01$

Em termos mais específicos e considerando apenas os 549 alunos que relataram ter sofrido um qualquer tipo de agressão (ver Tabela 15 apresentada acima), também temos a perspetiva que ser atingido por 1 ou 2 formas de agressão simultaneamente, é a situação mais habitual e que a diferença percentual entre uns e outros é mínima, 31,1% (n=171) e 29,3% (n=161), respetivamente e não significativa. Os alunos atingidos por um bullying mais denso, como são os casos dos jovens vitimados por 3 formas ou por 4 formas ou mais, associadas, também parecem atingir valores semelhantes entre si, com 20,0% (n=110) no primeiro caso e 19,5% (n=107) no segundo (ver Figura 8). Diferença igualmente não significativa.

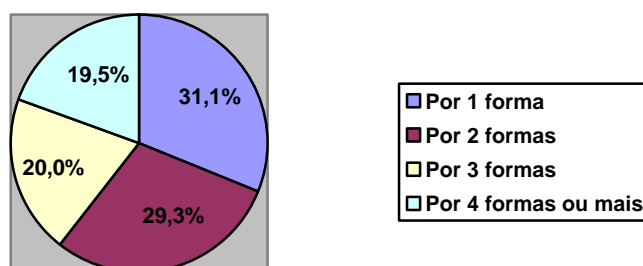


Figura 8. Múltiplas formas de bullying ou a sua densidade entre os alunos vitimados

Se em relação à frequência do bullying (número de agressões nos últimos dois meses) os rapazes vítimas estavam envolvidos nas situações mais frequentes, ao analisarmos a densidade desse bullying (número de formas relacionadas) são as raparigas que parecem estar mais enredadas.

À exceção do bullying perpetrado por uma só forma que atinge mais jovens do sexo masculino, as restantes combinações gradualmente mais densas parecem afetar maior número de raparigas. No entanto, apenas na vitimização por duas formas simultâneas é que a diferença entre género obtém significância estatística ( $p < 0,05$ ).

A explicação para esta aparente contradição dos rapazes estarem mais *frequentemente* ligados ao bullying, mas das raparigas aparecerem mais *densamente* envolvidas neste problema, poderá explicar-se pelas formas mais comuns de bullying em cada género. Nas raparigas, a natureza das formas usualmente reportadas podem facilmente associar-se, complementar-se e até serem consequências umas das outras. Nos rapazes, como a agressão física é mais vulgar provavelmente os agressores não têm necessidade de recorrer a tipos de intimidação complementares.

#### 1.3.4. Múltiplas formas de vitimização (densidade do bullying) em função das formas de agressão utilizadas

Para além do facto da agressão verbal direta constituir sempre a forma mais utilizada, independentemente da densidade do bullying, a Tabela 16 (apresentada de seguida) reforça a ilação exposta anteriormente, uma vez que podemos observar que a agressão física é a segunda forma mais utilizada quando a vítima se queixa de apenas um tipo de bullying, passa para terceira quando há 2 e 3 tipos de bullying a agir concomitantemente e finalmente cai para a 5ª posição quando 4 ou mais formas associadas.

As diferentes proporções no recurso à agressão física direta, em função das diferentes densidades do bullying, são estatisticamente significativas, com exceção das diferenças entre 1 e 2 formas e entre 3 e 4 formas, respetivamente (ver Tabela 17).

Tabela 16. *Múltiplas formas de vitimização em função dos tipos de agressão utilizados*

Formas de bullying	Vitimização por 1 ou mais formas									
	1 forma		2 formas		3 formas		4 formas ou +		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bater, dar murros e pontapés	31	<b>18,1%</b>	38	<b>23,6%</b>	40	<b>36,4%</b>	45	<b>42,1%</b>	154	<b>28,1%</b>
Roubar, tirar	5	2,9%	12	7,5%	12	10,9%	31	29,0%	60	10,9%
Pedir e não devolver	13	7,6%	33	20,5%	30	27,3%	50	46,7%	126	23,0%
Meter medo, ameaçar	15	8,8%	27	16,8%	36	32,7%	54	50,5%	132	24,0%
Chamar nomes	80	<b>46,8%</b>	117	<b>72,7%</b>	100	<b>90,9%</b>	105	<b>98,1%</b>	402	<b>73,2%</b>
Falar de mim, segredos	13	7,6%	67	41,6%	75	68,2%	84	78,5%	239	<b>43,5%</b>
Não lhe falam	3	1,8%	10	6,2%	13	11,8%	42	39,3%	68	12,4%
Espalhar mensagens	1	,6%	5	3,1%	5	4,5%	22	20,6%	33	6,0%
Insultar pela cor ou raça	2	1,2%	4	2,5%	10	9,1%	21	19,6%	37	6,7%
Deixam-me só	0	,0%	3	1,9%	3	2,7%	26	24,3%	32	5,8%
Outras coisas	8	4,7%	6	3,7%	6	5,5%	21	19,6%	41	7,5%
Total	171	100,0%	161	100,0%	110	100,0%	107	100,0%	549	100,0%

Nota: Tabela (*custom table*) realizada a partir de um conjunto de respostas múltiplas (*multiple response set*) que contabiliza apenas os valores "sim" das diferentes variáveis dicotômicas incluídas

Tabela 17. *Comparações múltiplas entre o nº de formas conjugadas em função das formas utilizadas*

Multiple Comparisons		
Rank of II2A (Bater...) by nº formas agressão LSD		
(I) Vitimização por 1 ou mais formasxr	(J) Vitimização por 1 ou mais formasxr	Post Hoc Test p-value
1 forma	2 formas	,143
	3 formas	,000
	4 formas ou mais	,000
2 formas	1 forma	,143
	3 formas	,000
	4 formas ou mais	,000
3 formas	1 forma	,000
	2 formas	,000
	4 formas ou mais	,722
4 formas ou mais	1 forma	,000
	2 formas	,000
	3 formas	,722

Nota: †  $p \leq 0,001$  ‡  $p \leq 0,01$

### 1.3.5. A relação entre a frequência e a densidade do bullying

Quando relacionamos a frequência do bullying durante o período estudado com o número de formas associadas em cada situação de agressão/bullying (múltiplas formas), verificamos que a maior parte do comportamento bullying ocorre 1 ou 2 vezes e através de 1 ou 2 formas de bullying concomitantemente (ver Tabela 18). Esta é a realidade descrita por metade dos alunos vitimados (50,1%; n=275).

Tabela 18. *Relação entre a frequência e a densidade dos comportamentos bullying*

Quantas vezes te fizeram mal este período?		Vitimização por 1 ou mais formas				Total	Spearman's rho	
		1 forma	2 formas	3 formas	4 formas ou mais		(r)	Sig (2-tailed)
1 ou 2 vezes	n	154	121	61	41	377	,980 <sup>†</sup>	,000 <sup>***</sup>
	%	<b>28,1%</b>	<b>22,0%</b>	11,1%	7,5%	68,7%		
3 ou 4 vezes	n	8	25	25	36	94		
	%	1,5%	4,6%	<b>4,6%</b>	<b>6,6%</b>	17,1%		
5 ou mais vezes	n	9	15	24	30	78		
	%	1,6%	2,7%	<b>4,4%</b>	<b>5,5%</b>	14,2%		
Total	n	171	161	110	107	549		
	%	31,1%	29,3%	20,0%	19,5%	100,0%		

Nota: <sup>†</sup> Correlação é significativa ao nível 0,01 (2-tailed)  
<sup>\*</sup>  $p \leq 0,05$  <sup>\*\*</sup>  $p \leq 0,01$  <sup>\*\*\*</sup>  $p \leq 0,001$

Existe uma correlação entre as variáveis frequência (nº de vezes) e densidade (nº de formas) do bullying, uma vez que a frequência deste fenómeno é proporcional à sua densidade e vice-versa. Ao coeficiente da *Spearman correlation* ( $r=0,980$ ) corresponde um  $p < 0,001$ .

Quando o bullying é menos frequente (1 ou 2 vezes) a sua densidade é também menor (1 ou 2 formas) mas à medida que passamos aos casos em que há maior frequência (3 ou mais vezes), o mais comum passa a ser o bullying mais denso (3 ou mais formas). É que ocorre num quinto dos casos (20,9%; n=115), contra metade desse valor (10,3%; n=57) quando o bullying é frequente (3 ou mais formas) mas menos denso (1 ou 2 formas). Há neste caso uma correlação positiva entre as duas variáveis e a densidade aumenta em função da maior frequência do bullying. Isto quer dizer que os alunos que são expostos a mais situações de bullying

provavelmente vão experimentar uma maior variedade de formas de intimidação do que aqueles que passam por menos situações destas.

Pode ser positivo o facto de metade (50%; n=275) das ocorrências registadas serem consideradas, conjuntamente, de bullying menos frequente e menos denso. As situações em que ambas as variáveis se extremam vão escasseando gradualmente.

Invertendo o posicionamento das variáveis observamos uma realidade semelhante à anterior, pois à medida que a densidade do bullying aumenta, ou seja à medida que aumenta o número de formas a que o agressor recorre para atingir a vítima, mais probabilidades tem a vítima de sofrer episódios frequentes de bullying. Desta perspetiva também sobressai a correlação positiva existente entre as variáveis que aumentam de forma interligada. Podemos então depreender que um aluno sujeito a um bullying mais denso (3 ou mais formas) tem mais probabilidades de estar também, mais frequentemente envolvido neste tipo de situações. Mais de metade das ocorrências (60,4%; n=332) são caracterizadas pela presença de apenas uma ou duas formas de bullying e os casos em que o bullying é mais diversificado são gradualmente menores.

#### 1.3.5.1. Níveis de frequência do bullying

Se realizarmos uma análise parcelar das variáveis de acordo com os seus diferentes graus ou níveis, o sentido da correlação parece variar (ver Figura 9). O bullying menos frequente (1 ou 2 vezes) por si só, é inversamente proporcional à sua densidade, ou seja, existe uma correlação negativa ( $r=-0,980$ ) porque este tipo de bullying diminui quando consideramos mais formas de agressão a atuar conjuntamente (ver Tabela 19), de 28,1% (n=154) numa forma para 7,5% (n=41) em 4 ou mais formas. Já quando o bullying é mais frequente (3 ou mais vezes) a sua correlação com a variável da densidade é positiva ( $r=0,980$ ). Por outras palavras, o aumento da densidade do bullying é proporcional ao acréscimo deste bullying mais frequente (3 ou mais vezes), de 3,1% (n=17) numa forma para 12,1% (n=66) em 4 ou mais formas.

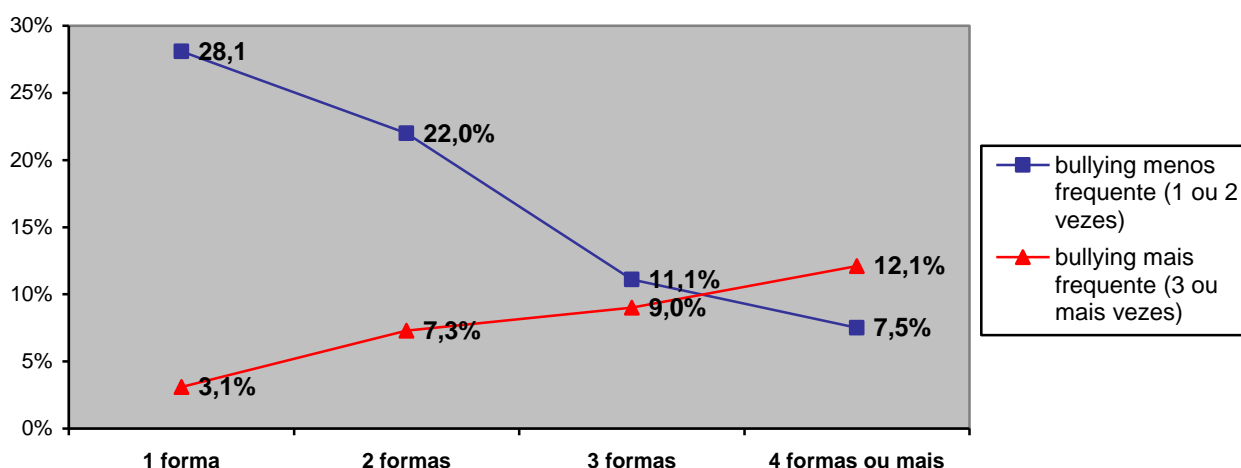


Figura 9. Níveis de frequência do bullying

Tabela 19. Correlação Spearman entre os níveis de frequência e a densidade do bullying

		Vitimização por 1 ou mais formas de bullying	Níveis de frequência do bullying
Spearman's rho	Vitimização por 1 ou mais formas de bullying	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,980 <sup>†</sup>
		N	,000***
	Níveis de frequência	Correlation Coefficient	1818
		Sig. (2-tailed)	,980 <sup>†</sup>
		N	,000***
		1818	1818

Nota: <sup>†</sup> Correlação é significativa ao nível 0,01 (2-tailed)

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

### 1.3.5.2. Graus de densidade do bullying

Invertendo o posicionamento das variáveis (ver Figura 10), observamos por seu turno que o bullying menos denso (por 1 ou 2 formas) é também inversamente proporcional à frequência deste fenómeno, esta correlação negativa ( $r=-0,982$ ) significa que as ocorrências de bullying caracterizadas pela utilização de 1 ou no máximo 2 das suas formas, ocorrem essencialmente 1 ou 2 vezes e não se repetem mais no tempo (ver Tabela 20). Neste caso há uma descida abrupta dos 50,0%, quando a frequência do bullying é de 1 ou 2 vezes, para 6,1% quando a frequência é de 3 ou 4 vezes e só depois uma diminuição mais suave para 4,3%, quando a frequência é de 5 ou mais vezes.

De forma curiosa, o bullying mais denso (por 3 ou mais formas) também parece decrescer à medida que os casos vão registando mais ocorrências, uma

descida mais ligeira embora quase para metade, dos 18,6% quando a frequência do bullying é de 1 ou 2 vezes, para 9,9% quando a frequência do bullying é de 5 ou mais vezes. No entanto mantém-se como o nível de densidade mais apontado quando o bullying é frequente porque quando as vítimas reportaram terem sido vitimadas por 5 ou mais vezes, o bullying denso é o dobro do bullying menos denso, o que no cômputo geral resulta na anteriormente referida correlação positiva ( $r=0,982$ ) entre as duas variáveis.

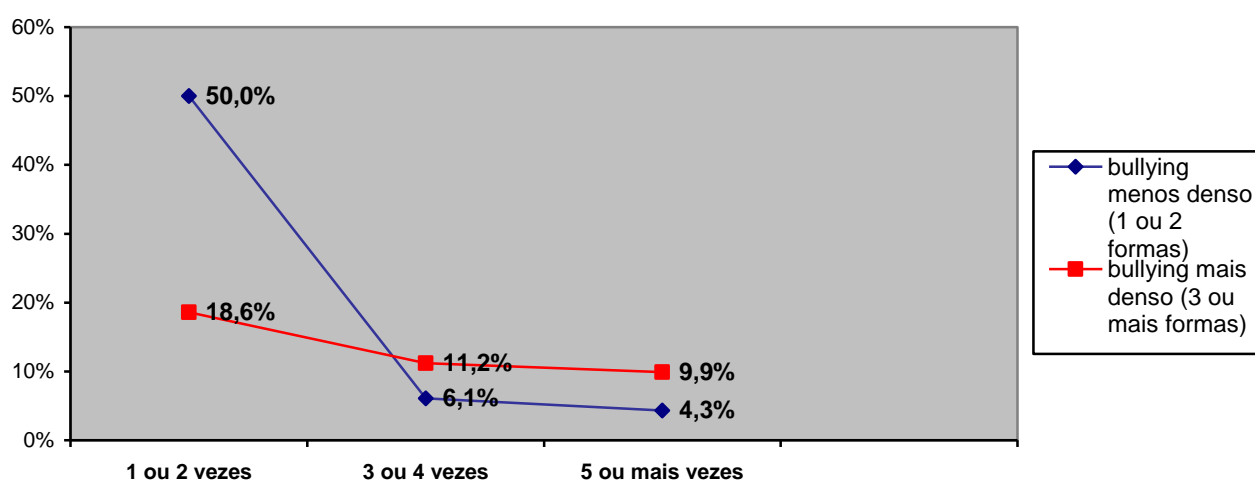


Figura 10. Graus de densidade do bullying

Tabela 20. Correlação Spearman entre os graus de densidade e a frequência do bullying

		Quantas vezes te fizeram mal este período	Graus de densidade	
Spearman's rho	Quantas vezes te fizeram mal este período	Correlation Coefficient	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,982 <sup>†</sup>	
		N	1818	
	Graus de densidade	Correlation Coefficient	,982 <sup>†</sup>	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000***	.
		N	1818	1818

Nota: <sup>†</sup> Correlação é significativa ao nível 0,01 (2-tailed)

\*  $p \leq 0,05$ . \*\*  $p \leq 0,01$ . \*\*\*  $p \leq 0,001$



Em síntese, é relevante salientar que o bullying de um grau menos denso ocorre essencialmente 1 ou 2 vezes (50,0%; n=275). Nos casos em que as situações se repetem três ou mais vezes, a ocorrência deste grau de bullying é bem menor (10,4%; n=57). Pelo contrário, o bullying mais denso é predominante quando os episódios de vitimização se repetem três ou mais vezes (21,1%; n=115), em comparação com casos que sucedem apenas 1 ou 2 vezes (18,6%; n=102).

## 2. Agressão por bullying

### 2.1. Agressão e género

Os alunos que assumem ter praticado pelo menos uma agressão/*bullying*, durante o período estudado (cerca de dois meses), é de 29,1% (n=529), o que perfaz quase um terço do total de alunos da amostra (ver Tabela 21 apresentada de seguida). Um número muito próximo dos alunos que reportaram terem sido vitimados pelo menos uma vez durante o mesmo período (30,2%; n=549).

Tabela 21. *Agressão por bullying em função do género dos alunos*

			Agressão		Total	$\chi^2$ p-value
			não agrediram	agrediram		
Género	feminino	n	703	211	914	,000***
		%	76,9%	<b>23,1%</b>	100,0%	
	masculino	n	586	318	904	
		%	64,8%	<b>35,2%</b>	100,0%	
Total		n	1289	529	1818	
		%	70,9%	<b>29,1%</b>	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Dos alunos que alguma vez agrediram os seus pares a maioria são rapazes (35,2%; n=318) e a minoria raparigas (23,1%; n=211), o que significa que o género masculino é mais agressivo do que o feminino (ver Figura 11), sendo a diferença estatisticamente significativa.

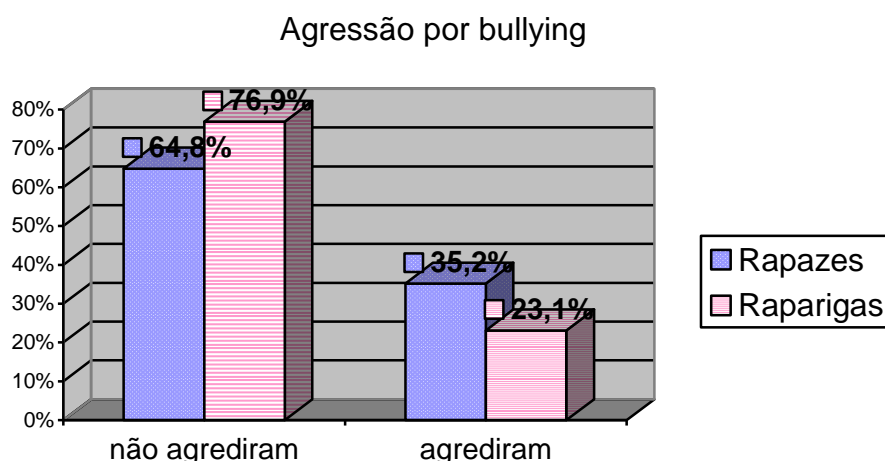


Figura 11. Agressão por bullying em função do género dos alunos

## 2.2. Agressão e idade

Ao contrário da vitimização, os casos de agressão não sofrem alterações significativas na sua prevalência entre os níveis etários abrangidos por esta investigação (10-18 anos). A proporção de alunos que admitiram ter agredido/*bullied* os colegas mantém-se relativamente estável ao longo deste período de desenvolvimento dos alunos (ver Tabela 22).

Tabela 22. Agressão por bullying e idade

			Agressão		Total	$\chi^2$ p-value
			não agrediram	agrediram		
Idade	10-11	n	334	127	461	,853
		%	72,5%	27,5%	100,0%	
	12-13	n	507	214	721	
		%	70,3%	29,7%	100,0%	
	14-15	n	366	152	518	
		%	70,7%	29,3%	100,0%	
	16-18	n	82	36	118	
		%	69,5%	30,5%	100,0%	
Total		n	1289	529	1818	
		%	70,9%	29,1%	100,0%	

Contudo, após uma análise mais aprofundada, motivada pela nossa estranheza em relação à discrepância deste resultado com o esperado, pudemos

observar que esta tendência da agressão para crescer com a idade (embora de forma não significativa) pode não ser bem real, pois existe outra variável a influenciar este desfecho. Essa variável é o insucesso escolar.

### 2.2.1. O insucesso escolar e a agressão por bullying

Tabela 23. *Idade dos alunos e reprovação escolar*

			Reprovação		Total	$\chi^2$ p-value
			Nunca reprovou	Reprovou 1 ou mais anos		
Idade	10-11	n	432	29	461	,000***
		%	93,7%	6,3%	100,0%	
	12-13	n	567	154	721	
		%	78,6%	21,4%	100,0%	
	14-15	n	291	227	518	
		%	56,2%	43,8%	100,0%	
	16-18	n	3	115	118	
		%	2,5%	97,5%	100,0%	
Total		n	1293	525	1818	
		%	71,1%	28,9%	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

O insucesso escolar analisado na Tabela 23 (apresentada acima), através dos valores de reprovação dos alunos, aumenta vertiginosamente com a idade dos jovens. Apesar desta situação ser esperada, uma vez que os alunos mais velhos têm realmente mais possibilidades de ter reprovado porque frequentaram mais anos de escolaridade, uma percentagem de reprovação de 43,8%, aos 14 – 15 anos continua a ser demasiado alta e certamente trás consequências a estes alunos, assim como ao meio escolar em que estão inseridos.

Depois verificamos que entre os alunos que já reprovaram (uma ou mais vezes) existem significativamente mais agressores do que entre os colegas que nunca reprovaram durante o seu percurso escolar (ver Tabela 24). Esta realidade indica-nos que nas faixas etárias mais afetadas pela reprovação dos alunos, o número de agressões deve ser mais elevado. Logo, o aumento acentuado da reprovação e do insucesso escolar com a idade, é que deve constituir o motivo

principal para os valores da agressão aumentarem e não propriamente o desenvolvimento dos jovens com a idade.

Tabela 24. *Reprovação dos alunos e a agressão por bullying*

			Agressão		Total	$\chi^2$ p-value
			não agrediram	agrediram		
Reprovação	Nunca reprovou	n	934	359	1293	,050*
		%	72,2%	27,8%	100,0%	
	Reprovou 1 ou mais anos	n	355	170	525	
		%	67,6%	32,4%	100,0%	
Total		n	1289	529	1818	
		%	70,9%	29,1%	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Em síntese, podemos argumentar que mais do que a idade dos indivíduos, é o facto destes terem ou não sucesso escolar, a variável que mais influencia a evolução dos valores da agressão nestas faixas etárias.

### 2.3 A frequência das agressões e o género

Tabela 25. *A frequência das agressões e género*

			Agressão		Total	$\chi^2$ p-value
			1 ou 2 vezes	3 ou mais vezes		
Género	feminino	n	187	24	211	,000***
		%	88,6%	11,4%	100,0%	
	masculino	n	242	76	318	
		%	76,1%	23,9%	100,0%	
Total		n	429	100	529	
		%	<b>81,1%</b>	<b>18,9%</b>	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Ao analisarmos a frequência com que ocorreram as agressões anteriormente reportadas (ver Tabela 25), verificamos que quatro em cinco dos alunos que agrediram/*bullied* os seus pares (81,1%; n=429) fizeram-no 1 ou 2 vezes. Apenas cerca de um quinto o fez repetidamente por 3 ou mais vezes (18,9%; n=100), o que do ponto de vista do conceito de bullying pode configurar uma atitude mais intencional e especificamente orientada para uma determinada vítima.

Se tivermos em consideração o total da amostra (n=1.818), em que os alunos que assumem ter agredido os colegas constituem uma parcela de 29,1% (n=529), estes 100 alunos que reincidem frequentemente na prática do bullying, constituem 5,5% dos alunos inquiridos e os que o fazem menos frequentemente são 23,6% (n=429) da amostra.

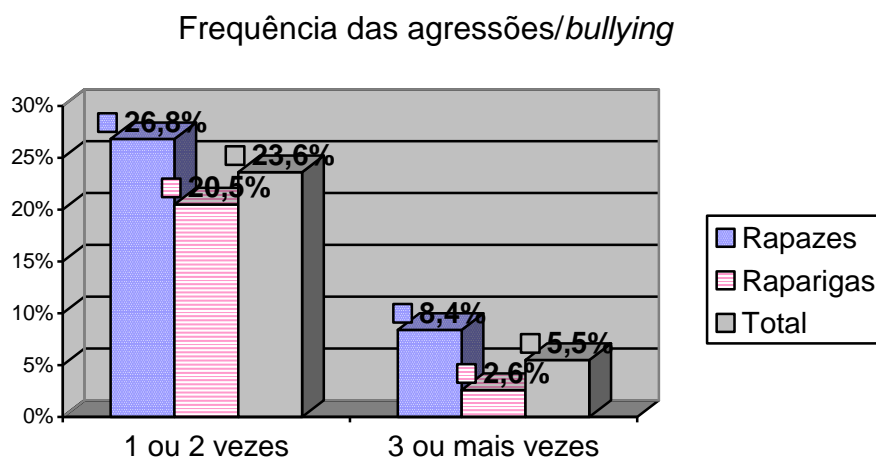


Figura 12. A frequência das agressões e género

Quando analisamos a frequência da agressão em função do género dos alunos verificamos que os rapazes são sempre mais perpetradores do que as raparigas (ver Tabela 25 e Figura 12 apresentadas acima). Porém, a diferença é mais vincada quando a agressão se repete por 3 ou mais vezes, o que é assumido por 2,6% (n=24) das raparigas e por mais do triplo dos alunos do sexo masculino, 8,4% (n=76). Quando a agressão se fica apenas por 1 ou 2 ocasiões, a disparidade entre géneros é menor porque abrange 20,5% (n=187) das raparigas e 26,8% (n=242) dos rapazes inquiridos. Estas diferenças entre géneros são estatisticamente significativas.

## 2.4 A motivação para as práticas agressivas de bullying

Tabela 26. *Motivos para agredir/bully e género*

Motivos para agredir	Género						$\chi^2$ <i>p-value</i>
	Feminino (n=211)		Masculino (n=318)		Total (n=529)		
	n	%	n	%	n	%	
Porque tive de me defender	95	<b>45,0%</b>	158	<b>49,5%</b>	253	<b>47,7%</b>	,246
Porque me irritaram	143	<b>67,8%</b>	216	<b>67,7%</b>	359	<b>67,7%</b>	,734
Para mostrar como sou forte	3	1,4%	11	3,4%	14	2,6%	,210
Faz-me sentir que sou melhor do que os outros	1	,5%	3	,9%	4	,8%	,542
Para evitar que me façam mal	39	<b>18,5%</b>	47	<b>14,7%</b>	86	<b>16,2%</b>	,396
Para ser admirado e popular	1	,5%	6	1,9%	7	1,3%	,164
Porque faz-me sentir bem	2	,9%	9	2,8%	11	2,1%	,137
Por outro motivo	39	18,5%	44	13,8%	83	15,7%	,150

Nota: Tabela (*custom table*) realizada a partir de um conjunto de respostas múltiplas (*multiple response set*) que contabiliza apenas os valores “sim” das diferentes variáveis dicotómicas incluídas

Quando indagamos os alunos acerca dos motivos que os levaram a agredir/bully um (a) colega, caso já o tivessem feito, as três principais respostas foram as mesmas e pela mesma ordem nos dois géneros: primeiro “*porque me irritaram*”, 67,7% nos rapazes e 67,8% nas raparigas; segundo “*porque tive de me defender*”, 49,5% nos rapazes e 45,0% nas raparigas; e terceiro “*para evitar que me façam mal*” 14,7% nos rapazes e 18,5% nas raparigas (ver Tabela 26).

Seja qual for o motivo analisado, as diferenças entre rapazes e raparigas são pouco expressivas e sem significância estatística. Contudo, é visível que nas motivações mais inquietantes do ponto de vista social e do relacionamento entre jovens, como sejam, “*porque faz-me sentir bem*”, “*para ser admirado e popular*”, “*faz-me sentir que sou melhor do que os outros*” ou ainda, “*para mostrar como sou forte*”, os rapazes estão sempre em maior percentagem. É caso para suspeitarmos que estes, para além de serem mais agressivos, agem com base em motivações mais inquietantes.

2.5 Compreender se o apoio à agressão é um complemento da agressão direta

2.5.1 Juntaste-te a outros colegas para fazer mal a algum rapaz ou a alguma rapariga na escola?

Tabela 27. Apoio à agressão direta em espaço escolar

		Agressão direta		Total	$\chi^2$ p-value	
		não agrediram	agrediram			
Apoio à agressão direta	Nunca apoiou	n	1244	361	,000***	
		%	96,5%	68,2%		88,3%
	Apoiou 1 ou mais agressões	n	45	168		213
		%	3,5%	31,8%		11,7%
Total		n	1289	529	1818	
		%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Na Tabela 27 podemos constatar que entre os alunos que assumiram ter agredido diretamente outro (s) colega (s) durante o período letivo estudado, 31,8% (n=168) também assinalaram que em certas ocasiões ajudaram outros companheiros a fazer mal a algum rapaz ou rapariga na escola, ou seja, nestes casos à agressão direta junta-se a colaboração noutras agressões. Entre os alunos que não reportaram qualquer agressão direta aos seus pares e que são a grande maioria, a percentagem de colaboração com agressores diretos, desce para 3,5% (n=45), ou seja nove vezes menos. As diferenças reportadas são estatisticamente significativas.

#### 2.5.1.1. Em função do género

Na sequência da análise anterior, se tivermos em consideração o género dos alunos não alteramos a apreciação feita na generalidade (ver Tabela 28). A proporcionalidade entre alunos que agrediram e não agrediram diretamente os colegas, em relação ao facto de terem ou não fornecido apoio a outras agressões, mantém-se muito semelhante mesmo após salvaguardado o género a que pertencem.

Tabela 28. Apoio à agressão direta em espaço escolar em função do gênero

Apoio à agressão direta	Agressão direta							
	não agrediram				agrediram			
	feminino		masculino		feminino		masculino	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca apoiou agressões	680	96,7%	564	96,2%	150	71,1%	211	66,4%
Apoiou uma ou mais agressões	23	3,3%	22	3,8%	61	28,9%	107	33,6%
$\chi^2$ p-value								
					,638			
					,252			

## 2.5.2. Tomaste parte em agressões a outros jovens no caminho da escola?

Tabela 29. Apoio à agressão direta no caminho da escola

			Agressão direta		Total	$\chi^2$ p-value
			não agrediram	agrediram		
Apoio à agressão direta a caminho da escola	nunca	n	1250	450	1700	,000***
		%	97,0%	85,1%	93,5%	
	apoiou 1 ou mais agressões	n	39	79	118	
		%	3,0%	14,9%	6,5%	
Total		n	1289	529	1818	
		%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Numa questão muito similar à anterior mas em que o palco da cumplicidade para com o bullying é o caminho para a escola e não o espaço escolar propriamente dito (ver Tabela 29), continua a existir maior propensão para estas situações dos alunos que agrediram diretamente os pares (14,9%; n=79), do que dos alunos que não o fizeram (3,0%; n=39). Estas diferenças são estatisticamente significativas. Contudo, desta vez, os alunos que agrediram têm “apenas” cinco vezes mais probabilidades de incentivar e apoiar atos de bullying, do que os seus colegas não agressivos. Este encurtamento da distância entre os dois grupos fica a dever-se mais ao decréscimo de alunos perpetradores que colaboraram em agressões/bullying a caminho da escola, do que ao aumento de alunos que não perpetraram bullying direto, mas que foram cúmplices desses ataques.



### 2.5.2.1. Em função do gênero

Podemos observar na Tabela 30 (apresentada de seguida) que não há diferenças significativas entre gêneros no que respeita ao apoio à agressão a caminho da escola, mantendo-se a tendência geral anteriormente descrita.

Tabela 30. *Apoio à agressão direta no caminho da escola em função do gênero*

Apoio à agressão a caminho da escola	Agressão direta							
	não agrediram				agrediram			
	feminino		masculino		feminino		masculino	
	n	%	n	%	n	%	N	%
nunca apoiou agressões	684	97,3%	566	96,6%	180	85,3%	270	84,9%
apoiou uma ou mais agressões	19	2,7%	20	3,4%	31	14,7%	48	15,1%
$\chi^2$ p-value					,459		,899	

### 2.5.3. – A frequência com que ocorre o apoio à agressão direta

Uma referência geral à incidência do apoio à agressão na nossa amostra total (n=1.818) para notar que a frequência destes comportamentos fica-se, maioritariamente, por “1 ou 2 vezes este período”, tanto na cumplicidade ao bullying que teve lugar na escola (85,4%; n=182) como a caminho desta (88,9%; n=105). As restantes opções do questionário que traduziam maior frequência desta conduta têm por inerência uma manifestação muito mais limitada embora possam configurar situações mais preocupantes.



## Discussão dos resultados do estudo 1

### 1. Vitimização por bullying

O nível de vitimização por bullying de 30,2% representa o número de alunos que reportaram terem sido agredidos/*bullied* pelo menos uma vez durante os últimos dois meses (período de tempo estudado) e está abaixo, embora próximo, dos valores encontrados em outras investigações. Due e Holstein (2008), ao examinar a prevalência da vitimização por bullying em 66 países de 5 continentes com base numa amostra de 218.104 jovens entre os 13 e os 15 anos, pertencentes a dois grandes estudos internacionais promovidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o *Health Behavior in School-Aged Children Survey – HBSC* e o *Global School-based Students Health Survey – GSHS* (2001/7), apuraram dois valores médios de vitimização de acordo com cada um destes estudos transnacionais. No primeiro, uma média de 32,1% dos jovens foram vítimas pelo menos uma vez nos últimos dois meses, no segundo 37,4% dos participantes tinham sido vítimas pelo menos um dia durante o último mês.

Há que salientar que em ambos os estudos se verificou uma enorme variação na prevalência do bullying, entre os países participantes, mas Portugal surge como um dos países com mais incidência de vitimização através de bullying, com uma percentagem de 44,8%. É o 15º país entre 66 países com um valor maior entre os rapazes e o 11º entre as raparigas. Portugal é dos primeiros países a surgir logo após os países africanos e os estados bálticos (Estónia, Letónia e Lituânia), países em que a problemática do bullying é mais grave, segundo estes estudos. A percentagem por nós encontrada está claramente abaixo deste valor apontado para o nosso país, mas é referida uma particularidade semelhante e que diz respeito ao pior posicionamento internacional das raparigas em relação aos rapazes.

Outros autores apresentam resultados de vitimização igualmente superiores aos nossos. Rigby (2007), numa perspetiva mais genérica, refere que 50% dos estudantes entre os 10 e os 14 anos, experienciam o bullying de forma ligeira ou mais grave todos os anos, enquanto Peguero (2008), num estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos, com uma amostra de 7.990 estudantes, entre os 13 e os 16 anos, provenientes de 578 escolas públicas, reportou que 44% dos alunos

sofreram pelo menos 1 forma de vitimização durante o primeiro semestre do ano escolar. Pereira, Silva e Nunes (2009), numa amostra de 387 alunos do 2º ao 6º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 aos 14 anos (88,1% dos quais entre os 8 e 12 anos), avançam com um valor de 22,7% de vítimas por uma ou duas vezes e 24,2% vítimas por três ou mais vezes.

No recente estudo de Skrzypiec et al. (2011), efetuado em duas escolas do sul da Austrália com 450 alunos entre os 12 e os 14 anos (média de idade de 13,0 anos), aproximadamente um em cada três alunos (31,7%) foram de alguma forma agredidos/*bullied* durante o período estudado. Este valor registado num contexto cultural e geográfico tão distinto da nossa amostra, embora dentro das mesmas idades, regista uma surpreendente similitude com o resultado da vitimização por nós apurado.

Por fim duas pesquisas em que níveis de vitimização encontrados são inferiores ao nosso valor percentual de referência. O estudo longitudinal de Nansel, Haynie e Simons-Morton (2007), envolvendo 1.274 jovens entre os 11 e os 14 anos, apenas um quarto reportaram repetido bullying ou vitimização e outro estudo de Nansel (Nansel et al., 2001), em que apenas 17% alunos reportaram serem agredidos/*bullied* ocasionalmente ou mais frequentemente.

### 1.1. Vitimização por bullying, género e idade

Os valores encontrados evidenciam que a vitimização entre as raparigas já não é inferior à dos rapazes (não se verificaram diferenças significativas entre a vitimização nos dois géneros), o que de alguma forma contraria a literatura consultada. Olweus (1993), numa fase inicial da investigação do bullying, referia que há uma tendência para os rapazes estarem mais expostos do que as raparigas e essa tendência é mais marcada no ensino médio e secundário. Pereira et al. (2004) e Pereira (2008) também referem que há um significativo decréscimo do risco para as raparigas, uma vez que os rapazes se envolvem mais frequentemente em situações de bullying como vítimas. No entanto, Due e Holstein (2008) concluem que embora em média a prevalência seja superior entre os rapazes (33,0% no HBSC e 39,4% no GSHS) é apenas um pouco menor entre as raparigas (29,2% no HBSC e 33% no GSHS). Em 40 dos 66 países e regiões, os autores descobriram que a

diferença entre géneros na prevalência do bullying era muito reduzida (< 5%) e em 15 países a vitimização era mais prevalente entre as raparigas, e.g. Dinamarca, França, Itália, País de Gales, Gronelândia, etc.

Os dados que obtivemos estão em total consonância, por exemplo com o estudo longitudinal de Swearer e Cary (2007), realizado ao longo de cinco anos, no qual também não foram detetadas significativas diferenças na vitimização entre os dois géneros e com o estudo transnacional de Craig e Harel (2004), em que as raparigas reportaram níveis de vitimização iguais ou por vezes superiores ao dos rapazes. Melim e Pereira (2010), referem igualmente que a vitimização por bullying não regista diferenças significativas em função do género entre alunos de 2º e 3º ciclos de escolaridade.

A incidência da vitimização parece ser inversamente proporcional ao crescimento dos alunos, já que os alunos mais velhos têm menos de metade do risco de serem vitimados pelos colegas. Estes resultados estão de acordo com a maior parte da literatura, embora alguns autores, como Rigby (2007), preferiram salvaguardar que esta “aparente” descida dos casos de bullying poderá não ser de facto efetiva, mas antes o efeito de uma maior inibição ou constrangimento, por parte dos alunos mais velhos, para confidenciar este tipo de problemas (mesmo num questionário anónimo). Este autor chega a mencionar que os alunos mais velhos são agredidos na mesma proporção do que os mais novos, só que de formas indiretas e subtis. Este argumento não se adapta ao nosso estudo, uma vez que no questionário utilizado as duas formas de agressão estavam contempladas.

Bauer, Herrenkohl, Rivara, Hill e Hawkins (2006), referem que a prevalência da vitimização baixa dos 78,2%, aos 6 a 9 anos, para os 61,8% entre os 10 a 13 anos. Embora o nosso resultado entre os 10 e os 13 anos (34,3%; n=219) seja já muito inferior ao apontado por Bauer e colegas.

Segundo Sharp e Smith (1994), à medida que os jovens vão crescendo o bullying diminui cerca 15,0% por ano (no nosso estudo constatou-se 7,0% por ano), mas a sua severidade não. Os autores asseguram que os alunos mais velhos que sofrem bullying enfrentam sérias dificuldades. Finalmente Pereira (2008), confirma que a percentagem de vítimas diminuem com a idade quer seja rapazes ou raparigas.

## 1.2. A frequência do bullying

Relativamente à frequência da vitimização vimos que 20,7% dos alunos do total da amostra (n=1.818) foram vitimados 1 ou 2 vezes (bullying menos frequente) durante os últimos dois meses e 9,5% foram-no 3 ou mais vezes (bullying mais frequente). Em relação ao bullying menos frequente, o valor encontrado está próximo dos 22,7% apresentados por Pereira, Silva e Nunes (2009), mas o bullying mais frequente está nitidamente abaixo dos 24,2% encontrados neste estudo, assim como dos 20% avançados em outro estudo da mesma autora (Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004). Verificamos muita proximidade com o resultado de 10,0%, para um bullying de 3 ou mais vezes, avançado por Sharp e Smith (1994) e mais recentemente por Pereira, Pereira, Gonçalves e Silva (2010).

Na perspetiva apenas dos alunos vitimados é relevante verificar que a grande proporção do bullying, 68,7%, ocorre apenas 1 ou 2 vezes. Nos dois géneros os alunos vitimados estão maioritariamente envolvidos num bullying menos frequente (1 ou 2 vezes), no entanto é nos rapazes que a agressão tem mais possibilidades de se tornar frequente e grave. Nas raparigas vitimadas apenas uma em quatro relata que estas situações ocorreram 3 ou mais vezes, nos rapazes esta proporção é de um em cada três.

## 1.3. Formas de vitimização e género

A forma mais utilizada para intimidar um (a) colega através do bullying são os insultos (forma verbal direta) afetando quase três quartos dos alunos vitimados, segue-se o “*falar de mim ou dizer segredos sobre mim*” (forma relacional indireta), atingindo quase metade das vítimas. Apenas em terceiro lugar surge a forma mais evidente de agredir/bullying, “*bater, dar murros ou pontapés*” (forma física direta), afetando mais de 1/4 dos alunos vitimados. Pereira et al. (2004), utilizando igualmente um questionário adaptado de Olweus, confirma que em primeiro lugar surge a forma “*chamar nomes*”, secundada pela forma “*espalhar rumores*”. A agressão física que no nosso trabalho atingiu uma média de 1,75 alunos por turma, está dentro da média apresentada por Rigby (2007), quando afirma que 1 a 2 crianças em cada turma se deparam frequentemente com abuso físico.

No estudo de Skrzypiec et al. (2011), citado anteriormente, os insultos são comprovadamente o tipo de bullying mais experienciado pelas vítimas (72,5%), seguido pelas situações em que os jovens são deixados de fora das atividades (18,3%) ou quando os colegas não lhes falam (17,6%).

No nosso estudo foi possível comprovar diferenças estatísticas entre géneros na forma como exercem o bullying. Os rapazes utilizam mais frequentemente as formas de bullying físico e direto enquanto que as raparigas recorrem essencialmente ao bullying verbal, relacional e indireto. Janssen et al., 2004, confirmam esta situação porque referem que o bullying explícito é mais comum nos rapazes e o bullying relacional é mais usual nas raparigas.

Olweus (1993), descreve que as raparigas estão mais expostas às formas indiretas e subtis de bullying (difamar, ultrajar, espalhar rumores e manipulação das relações de amizade) do que a ataques abertos. O bullying recorrendo a meios físicos é mais vulgar entre os rapazes, todavia, entre estes a agressão mais prevalente é igualmente através de meios não físicos (insultos, gestos, etc.).

Na literatura encontramos várias referências que nos podem auxiliar a avaliar os dados obtidos neste ponto: Numa pesquisa de Rigby (cit. em Rigby, 2007), experienciaram a forma verbal de bullying, 22,1% das raparigas e 23,9% dos rapazes e a forma física, 2,9% das raparigas e 5,9% dos rapazes. Os dados que obtivemos ao nível da agressão física são quase idênticos a estes, 2,7% (n=105) nas raparigas e 5,8% (n=154) nos rapazes. Ao nível da forma verbal e associando várias das opções do questionário que podem ser consideradas verbais, nomeadamente, “*chamar nomes*”, “*meter medo, ameaçar*”, “*falar ou dizer segredos sobre mim*” e “*insultar pela cor ou raça*”, obtivemos valores algo distintos dos de Rigby. Isto porque contrariamente ao que é apresentado por este autor, no nosso estudo as raparigas surgem mais afetadas por esta forma (25,3%) do que os rapazes (19,2%). Tal facto parece-nos natural, uma vez que já constatamos que as raparigas utilizam mais regularmente o “*chamar nomes*” do que os rapazes.

### 1.3.1. Formas de vitimização nos diferentes ciclos de escolaridade

No 3º ciclo as formas indiretas e relacionais ganham força em detrimento das formas mais diretas e físicas. Esta alteração pode explicar a aparente contradição entre o facto da vitimização por bullying diminuir com a idade (número relativo de vítimas) e no entanto o valor absoluto de formas de bullying registadas manter-se quase inalterável entre o 2º e o 3º ciclos. A explicação reside nos tipos de bullying que predominam em cada idade (ou ciclo de escolaridade). Nos alunos mais novos (2º ciclo) o bullying essencialmente direto e físico não necessita de ser complementado com outras formas de intimidação para surtir o efeito desejado sobre a vítima. Nos alunos mais velhos (3º ciclo) o bullying mais indireto e relacional pode facilmente associar várias formas de agressão que se complementam entre si.

Vários autores confirmam que o desenvolvimento da criança está associado a diferentes tipos de agressão. As crianças mais novas recorrem mais a formas de agressão diretas, enquanto a agressão indireta é característica de crianças mais velhas e adolescentes (Pereira, 2006; Smith & Monks, 2008).

### 1.4. Múltiplas formas de vitimização ou a densidade<sup>7</sup> do bullying

Na maior parte das situações em que ocorre bullying a vítima é atingida por uma ou duas formas de agressão associadas. Foi o que reportaram 60,5% dos alunos vitimados. Os casos em que mais formas se articulam contra uma mesma criança (3, 4 ou mais formas) são em menor número mas são realidade para dois em cada cinco (39,5%) dos alunos que são vítimas de bullying e para um em cada oito (12,0%) alunos da totalidade da amostra.

Ao contrário da assimetria verificada ao nível da frequência do bullying, a distribuição dos alunos nesta variável é mais homogénea embora o número de vítimas por 1 ou 2 formas de bullying seja superior ao das vítimas por mais formas associadas.

No estudo de Skrzypiec et al. (2011), apenas uma pequena proporção dos estudantes agredidos/*bullied*, 9,6%, relataram que foram agredidos por três ou mais

---

<sup>7</sup> De acordo com a definição de conceitos, densidade do bullying representa o número de formas de agressão conjugadas sofridas pela vítima.



formas, enquanto nove em cada dez das vítimas queixaram-se de uma (67,6%) ou duas (22,8%) formas de bullying associadas.

A análise da densidade do bullying em função dos géneros, embora com resultados distintos não suscitou diferenças estatisticamente significativas, ou seja, rapazes e raparigas não diferem em relação ao número de formas com que são agredidos/*bullied*. À luz da investigação atual esta situação é compreensível. Embora acreditemos que um tipo de bullying indireto ou relacional conjugue mais formas de agressão do que um bullying direto e físico, na realidade e segundo Olweus (2010), comprova-se que os rapazes - enquanto género mais agressivo, quer entre os rapazes quer entre as raparigas - para além de agredirem direta e fisicamente, utilizam as agressões indiretas/relacionais, tanto ou mais do que as suas colegas do sexo oposto. Assim, não há porque divergirem os relatos de uns e de outros, no que respeita ao número de formas de bullying associadas.

1.5. Múltiplas formas de vitimização (densidade do bullying) em função das formas de agressão utilizadas.

A forma verbal direta ou insultar é sempre a forma de agressão mais utilizada na escola, independentemente do bullying assentar ou não em várias formas conjugadas. Interessante, é a maior prevalência da agressão física quando o número de formas associadas é reduzido e o facto desta ir perdendo relevância à medida que mais formas interagem numa determinada situação.

A violência física é uma ação extrema que coloca a vítima numa situação tão difícil e constrangedora que o agressor/*bully* não tem necessidade de ir muito mais além para atingir os seus intentos. Por outro lado, o facto de alguém proceder a insultos pode por si só provocar um sentimento de medo e ameaça na vítima, para além da natural indignação que suscita e pode facilmente ser complementada com a divulgação de segredos sobre essa pessoa e até com a manipulação das amizades em seu desfavor. Nesta hipotética situação, mais típica do bullying relacional, facilmente se compreende como é que um (a) aluno (a) pode chegar a assinalar quatro ou mais formas de agressão no questionário utilizado.

## 1.6. A relação entre a frequência e a densidade do bullying

Nesta análise pudemos observar que 50,0% dos casos reportados, conjugam um bullying pouco frequente (1 ou 2 vezes) com um bullying pouco denso (por 1 ou 2 formas). Que quanto mais frequentes são as ocorrências de bullying maior a probabilidade de vivenciar um leque diversificado de formas de intimidação e vice-versa. Estes dados estão em conformidade com a posição defendida por Skrzypiec et al. (2011), segundo a qual, as vítimas atingidas por três ou mais formas de bullying têm mais probabilidade de reportar agressões “*quase todos os dias*” (cerca de um em cada três ou 30,8%), comparativamente aos colegas que são atingidos por duas formas (6,5%) ou por uma forma isoladamente (5,4%).

Os casos em que as variáveis da frequência e da densidade se extremam simultaneamente, surgem em menor número tornando-se gradualmente mais escassos. Nesta situação encontramos cerca de 115 alunos que representam 20,9% dos alunos vitimados e 6,3% do total de alunos da amostra. São possivelmente estes os casos de bullying cuja intervenção adequada ultrapassa a ação educativa e pedagógica da escola e entra nas esferas clínica e mesmo judicial.

## 2. Agressão por bullying

O nível de agressão através de bullying de 29,1% representa o número de alunos que reportaram terem agredido/*bully* algum (a) colega pelo menos uma vez durante os últimos dois meses. As referências consultadas dão-nos indicação de que este valor não é demasiado elevado, tanto no seu todo como em relação à frequência com que as agressões são perpetradas, como veremos mais adiante.

Nansel et al. (2001), no seu alargado estudo (n=15.686) que incidiu sobre níveis escolares muito aproximados (do 6º ao 10º graus), verificou que 44,3% dos alunos haviam cometido pelo menos uma agressão/*bullying* durante o período escolar estudado. Destes, 25,0% fê-lo apenas “1 ou 2 vezes”, 10,6% fazia-o “por vezes” e 8,8% “semanalmente”.

Em Bauer et al. (2006), continuamos a encontrar um valor superior, 33,9%, mas utilizando uma amostra com uma larga proporção de jovens provenientes de agregados familiares com baixo nível económico, etnicidade mista, famílias

monoparentais adolescentes e durante o último ano e não durante o último período escolar. Nesta perspectiva os níveis de agressividade/bullying por nós encontrados parecem-nos um pouco mais preocupantes.

### 2.1. Agressão por bullying, género e idade

A agressão por bullying é predominante nos rapazes (um terço destes) em relação às raparigas (um quarto destas), mas a sua incidência não parece sofrer alterações significativas entre as idades abrangidas por este trabalho. Tendências semelhantes são encontradas na literatura onde vários estudos indicam que o bullying físico e o comportamento violento são mais comuns nos rapazes do que nas raparigas (Grills & Ollendick, 2002; Martins, 2009; Nansel et al., 2001; Olweus, 2010) e também que a percentagem de agressores não diminui com a idade de forma tão clara, como se passa com as vítimas (Pereira, 2008). A mesma autora sublinha analogamente, que são os rapazes a envolverem-se mais frequentemente em situações de bullying como agressores.

Olweus (1993), em função dos resultados do seu estudo em Bergen, refere que quatro vezes mais rapazes do que raparigas admitiram terem agredido outros estudantes.

Contrariamente ao consenso da literatura sobre a maior agressividade dos rapazes, a variação dos níveis de agressão em função da idade sugere um cenário menos consensual.

Rigby diz que o bullying aumenta a partir dos 10 anos e reduz a partir dos 15, 16, 17 anos e que o pico deste comportamento, para ambos os géneros, se situa entre os 13 e os 14 anos (Rigby, 2007; Sharp & Smith, 1994). Para Pereira (2008), a tendência usual da agressão é atingir um pico mais cedo, 10, 11 anos e decrescer a partir daí. Segundo a autora, os alunos que persistem em manifestar comportamentos agressivos ao longo do 3º ciclo têm grandes possibilidades de ingressar pela criminalidade.

Ora, a estabilidade dos nossos resultados entre as várias faixas etárias, contrariavam tanto o pico de bullying aos 13 – 14 anos, como a existência de qualquer decréscimo significativo entre as idades em estudo. Parecia existir, inclusivamente, uma ligeira subida no número relativo de casos de agressão, mas

que não alcançava qualquer significância estatística. Ao aprofundar a análise, verificamos que os resultados entre estas duas variáveis estavam enviesados pela influência de uma outra variável, o insucesso escolar ou o número de reprovações. Assim, a aparente tendência para os casos de agressão aumentarem progressivamente com a idade era devido ao incremento da percentagem de reprovações entre os alunos mais velhos da amostra. Estes alunos são significativamente mais agressores do que os seus colegas que nunca reprovaram e seguramente potencializam o número de agressões em cada idade estudada.

## 2.2. A frequência das agressões

Em relação à agressão/bullying menos frequente (1 ou 2 vezes) a percentagem verificada, 23,6%, não parece demasiado problemática face aos 25% de crianças que agrediram os outros “1 ou 2 vezes”, num período de tempo semelhante e avançados por Nansel et al. (2001). No que respeita à agressão/bullying mais frequente (3 ou mais vezes) e à partida mais grave, o cenário com que nos deparamos é igualmente moderado face às referências encontradas na literatura. Os nossos 5,5% estão aquém dos 8,8% dos mesmos autores para um bullying com frequência semanal ou mesmo dos 10,6% de alunos que referiram fazê-lo “por vezes” (superior a 1 ou 2 vezes). Valor também recuado dos 16% de Pereira et al. (2004), para uma frequência de “*pele menos três vezes no último período*” e inclusivamente abaixo dos 6% de Sharp e Smith (1994), para um bullying que ocorra mais de uma a duas vezes por período.

Para além de sabermos que os rapazes são mais agressores do que as raparigas, é relevante observarmos que essa predisposição se acentua nos casos em que o agressor é mais persistente no modo como atinge a sua vítima.

## 2.3. A motivação para as práticas agressivas de bullying

A primeira análise a fazer sobre estes dados é que os principais motivos para se agredir/*bullied* são semelhantes nos dois géneros, depois é importante referir que este padrão motivacional configura uma agressão mais reativa do que pró-ativa.

Dados os requisitos conceituais do bullying seria de esperar exatamente o contrário ou pelo menos que as motivações tivessem um pendor mais narcisista ou amoral.

Talvez alguns alunos, principalmente os mais velhos, tenham consciência da conotação socialmente negativa que este tipo de opções acarreta e optem por se refugiar em opções de maior consenso ou menos censuráveis. O facto do questionário ser anónimo poderá não ser garantia suficiente para que os jovens assumam determinados aspetos a seu respeito. Outros alunos possivelmente confundem a natureza das suas próprias motivações porque não têm plena consciência das razões por detrás do seu comportamento. Podem ser mais novos, provenientes de ambientes culturalmente mais pobres ou não disporem de um desenvolvimento cognitivo e emocional que lhes permita uma adequada análise introspetiva. Ainda assim, para Collot d'Escury e Dudink (2010), o questionário individual é o reflexo mais verídico da realidade do bullying/vitimização. Olweus (1989), refere que as lacunas das medições por autorrelato podem ser consideravelmente ultrapassadas fazendo questões concretas acerca das situações (formas, locais, responsáveis, motivações), o que aumentará a objetividade da informação recolhida.

É importante destacar que as motivações mais contestáveis presentes no questionário, ainda que registem valores marginais, obtiveram sempre percentagens superiores nos rapazes.

#### 2.4. O apoio à agressão como um complemento da agressão direta

O apoio à agressão é de facto um complemento à agressão direta quer esta ação ocorra na escola ou fora desta. Isto porque os alunos que perpetraram agressões diretas têm nove vezes mais probabilidades de incentivar e apoiar atos de bullying dentro da escola e cinco vezes mais probabilidades de o fazer a caminho desta, do que os alunos que não perpetraram agressões diretas durante o período de tempo a que o nosso estudo se reporta. Felizmente, a grande maioria das situações registadas indicam-nos que a frequência deste tipo de ações negativas se ficam normalmente por uma ou duas ocorrências.

Enquanto que entre os alunos que não realizam ações diretas de bullying, a percentagem de jovens que apoiam ou colaboram nestas ações mantém-se relativamente estável, independentemente das situações se passarem no interior ou no exterior da escola, no que respeita aos alunos que agridem diretamente, a probabilidade de apoiarem outras agressões de bullying é o dobro no interior da escola do que fora desta. Este facto talvez se explique por grande parte das agressões por bullying fora da escola, incluírem outros protagonistas ou atores sociais que não apenas os colegas da escola. Por exemplo, jovens mais velhos que já estão fora da escolaridade obrigatória ou que simplesmente abandonaram a escola.

## Conclusões do estudo 1

Em relação às hipóteses colocadas no âmbito deste estudo, verificamos o seguinte:

O nível de vitimização encontrado neste estudo não sendo superior aos níveis médios encontrados em outros estudos, comprova que o problema do bullying também é uma séria realidade nas escolas da Região Autónoma da Madeira e que por esse motivo deve ser identificado e intervencionado de uma forma sistemática e regular.

Das características deste problema na R.A.M., destacamos o facto de, estatisticamente, não existirem diferenças na vitimização entre rapazes e raparigas, o que quer dizer que os dois géneros estão igualmente vulneráveis ao bullying, embora este tenda a manifestar-se de forma distinta para uns e outros. Os rapazes normalmente recorrem a um bullying mais físico e direto enquanto que as raparigas valem-se de um bullying relacional e indireto.

O bullying menos frequente (ocorre 1 ou 2 vezes por período), menos denso (por 1 ou 2 formas associadas) e sobretudo através do insulto verbal são os padrões mais comuns deste fenómeno entre os alunos vitimados, mas as situações que envolvem os rapazes têm mais possibilidades de se tornarem recorrentes e graves. Também se tornou evidente que é necessário uma atenção acrescida com os alunos mais novos, uma vez que a vitimização é superior no 2º ciclo, para depois decrescer com a idade. No 2º ciclo verifica-se um bullying mais direto e físico do que no 3º ciclo, onde as formas indiretas e subtis assumem maior importância.

Na interceção do bullying frequente (3 ou mais vezes) com o bullying denso (por 3 ou mais formas) temos a preocupante situação de 115 alunos (6,3%) que localizando-se no extremo da vitimização, possivelmente, necessitariam do apoio urgente por parte das suas escolas e de outros organismos competentes, nas áreas clínica e judicial, no sentido de tentarem ultrapassar o grave problema que enfrentam no relacionamento com os seus pares, atenuando as previsíveis consequências biopsicosociais.

O nível de agressividade ou o número de agressões detetado nas escolas da amostra é preocupante mas encontra-se nos níveis habitualmente apresentados pela literatura consultada. Por sua vez, a percentagem de alunos que admitiram ter

recorrido a ações de bullying três ou mais vezes durante o período, o que configura uma persistência neste comportamento e um maior grau de conflitualidade com os colegas, é significativamente menor do que os valores encontrados em outras investigações com amostras semelhantes.

Constatamos claramente uma maior predisposição dos rapazes para a agressão relativamente às raparigas, assim como uma atípica estabilidade dos valores da agressão/bullying ao longo das várias idades estudadas. Embora se tenha comprovado que este resultado é mais influenciado pelo insucesso escolar ou número de reprovações dos alunos, do que propriamente pela sua idade, temos que considerar a hipótese da diminuição da agressão com a idade como não verificada.

Sumariamente, interpretamos os resultados obtidos considerando que a agressão, verbal ou física, direta ou indireta, está disseminada nas relações interpessoais dos alunos e que os acompanha ao longo do seu percurso escolar até ao secundário, influenciando negativamente o ambiente escolar em que se inserem e inevitavelmente, a qualidade da sua relação com a escola e com as aprendizagens.

Embora a agressão/*bullying* mais frequente registe ainda valores abaixo da média, tem na nossa opinião todas as condições para aumentar no futuro, dada a abrangência e estabilidade evidenciadas pelas expressões menos densas deste comportamento entre a população estudantil. Outros dois fatores observados podem igualmente contribuir para que a dimensão deste problema se amplifique futuramente: a relação entre a agressão direta e a colaboração prestada a outros agressores, uma vez que foi possível demonstrar que os alunos que têm iniciativa para agredir diretamente os colegas, apoiam muito mais regularmente outros atos agressivos; e por outro lado, sabemos que as principais motivações dos jovens para praticarem agressões deste tipo, assentam na retaliação por supostas provocações e na defesa da sua própria integridade (o que contraria a hipótese colocada de que as justificações dos alunos para agredir/*bully* configuram uma agressão mais pró-ativa). Estes aspetos provocam inevitavelmente um efeito aglutinador e de reação em cadeia do fenómeno bullying, assim como da violência escolar em geral.

Neste conjunto de resultados do estudo 1, analisaram-se os macro-parâmetros do bullying, a sua prevalência e as suas características genéricas.



Destes resultados iniciais emergiram dois padrões básicos de comportamento bullying que em nossa opinião, demonstram o seu *modus operandis* e a forma como tipicamente este problema subsiste nas relações entre jovens.

Por um lado temos um bullying mais direto e evidente, menos denso porque associa poucas formas de agressão e que, normalmente é limitado no tempo porque a sua frequência não ultrapassa uma ou duas ocorrências. Por outro lado, temos um bullying mais indireto e dissimulado, mais denso porque geralmente associa várias formas de agressão e que tende a perdurar no tempo porque tem uma frequência mais elevada que o anterior.

O primeiro padrão que denuncia agressões mais esporádicas, mas provavelmente mais intensas, é típico (mas não exclusivo) dos alunos do género masculino e dos alunos mais novos ou de níveis de escolaridade mais baixos. O segundo padrão que traduz uma agressividade menos intensa, mas repetida no tempo, é característico do género feminino e dos alunos mais velhos ou de níveis de escolaridade mais elevados. O seguinte diagrama de Venn (ver Figura 13) pretende esquematizar estes dois padrões de bullying que acabamos de descrever.

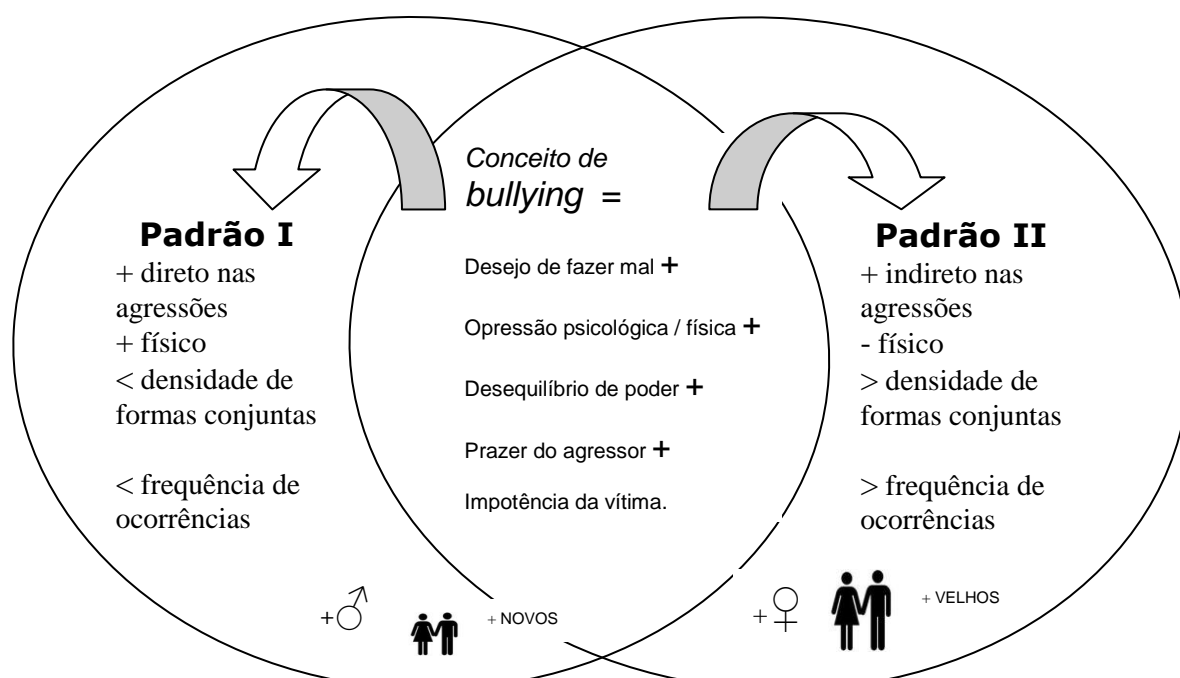


Figura 13. Diagrama demonstrativo dos dois padrões de comportamento bullying encontrados.



## Estudo 2 - Estudo sobre a identificação e caracterização dos diferentes perfis de alunos envolvidos em bullying.

### 1. Os diferentes grupos de envolvimento dos alunos face ao bullying

Relativamente ao processo de agressão/vitimização podemos começar por expor os resultados em função da sistematização geralmente apresentada pela literatura internacional e consensualmente aceite ao nível da investigação nesta área. Nesta forma clássica de organizar o posicionamento dos alunos em relação ao fenómeno do bullying, são considerados “*não envolvidos*” os alunos sem registos de vitimização/*bullying* ou de agressão/*bullying*, são “*vítimas*” os jovens que apenas registam ocorrências de vitimização, independentemente da sua frequência, são “*agressores*” os alunos que apenas registam ocorrências de agressão, independentemente da sua regularidade e finalmente são classificados como “*vítimas agressoras*” os jovens que assinalam simultaneamente ocorrências de vitimização e de agressão, sem que sejam tidas em consideração as suas frequências (ver Tabela 31 e Figura 14 apresentadas seguidamente).

Tabela 31. *Sistematização dos alunos pelos grupos de envolvimento tradicionalmente definidos.*

Grupos de envolvimento	Frequência	Percentagem
não envolvidos	1040	57,2
vítimas	249	13,7
vítimas agressoras	300	16,5
agressores	229	12,6
Total	1818	100,0

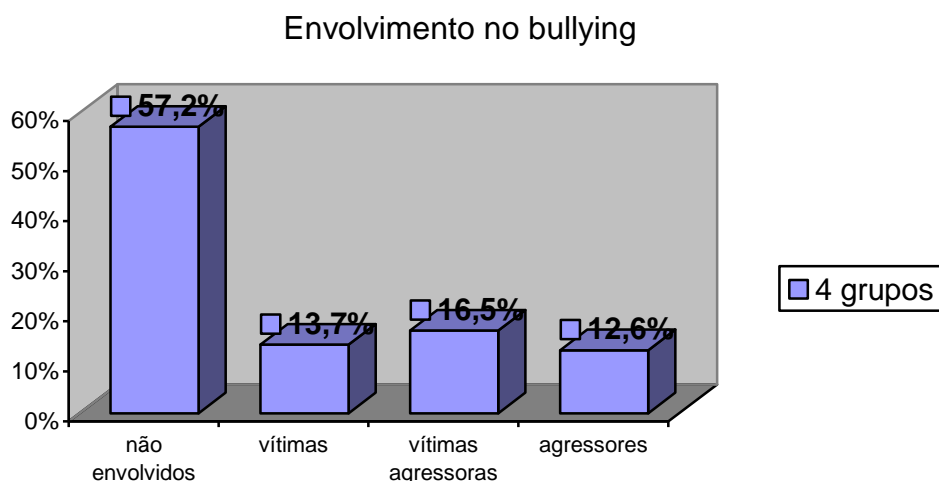


Figura 14. Distribuição dos alunos por 4 grupos de envolvimento no bullying

Principalmente devido ao inesperado número de alunos pertencentes ao grupo das vítimas agressoras (16,5%; n=300), seguimos para uma análise mais pormenorizada em que fosse possível distinguir detalhadamente as diferentes situações dos alunos incluídos nas referidas categorias. Nesse intuito cruzamos as variáveis da agressão e da vitimização recodificadas em apenas três categorias, de acordo com a frequência com que ocorreram: a) *nenhuma*, b) *1 ou 2 vezes* e c) *3 ou mais vezes* (ver Tabela 32 apresentada de seguida).

Tabela 32. Tabela de contingência entre as variáveis da vitimização e da agressão recodificadas

			Agressão			Total
			Nenhuma	1 ou 2 vezes	3 ou mais vezes	
Vitimização	Nenhuma	n	1040	187	42	1269
		%	57,2%	10,3%	2,3%	69,8%
	1 ou 2 vezes	n	192	155	30	377
		%	10,6%	8,5%	1,7%	20,7%
	3 ou mais vezes	n	57	87	28	172
		%	3,1%	4,8%	1,5%	9,5%
Total		n	1289	429	100	1818
		%	70,9%	23,6%	5,5%	100,0%

Da análise do quadro anterior constatamos que a simples organização dos alunos em *vítimas*, *agressores* e *vítimas agressoras* não traduz a diversidade de

situações, em que estes jovens se encontram e o seu real posicionamento em relação à problemática do bullying.

A complexidade proveniente das nove combinações de dados resultantes do cruzamento da variável da vitimização com a variável da agressão (recodificadas), leva-nos a tentar interpretar os resultados do quadro precedente à luz de uma nova sistematização elaborada através da construção de uma nova variável. O processo de elaboração desta variável encontra-se descrito em pormenor no capítulo da metodologia.

Seguidamente apresentamos a Tabela 33 complementada pela Figura 15 com a nova sistematização, na qual os alunos são distribuídos por cinco grupos e não pelos tradicionais quatro, em função do seu posicionamento face ao bullying escolar.

Tabela 33. *Grupos de envolvimento no bullying de acordo com a nova sistematização*

Grupos de envolvimento	Frequência	Percentagem
não envolvidos	1040	57,2
Vítima passiva	249	13,7
Vítima não passiva	155	8,5
Vítima agressora	115	6,3
Agressor	259	14,2
Total	1818	100,0

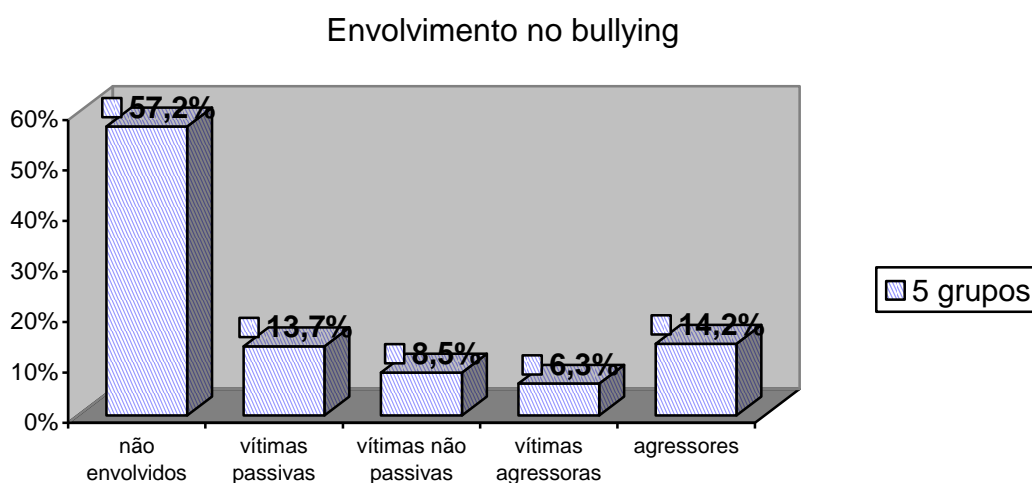


Figura 15. Distribuição dos alunos por cinco grupos de envolvimento no bullying

Os resultados encontrados são os seguintes:

a) *Alunos não envolvidos* – 57,2% (n=1040) dos alunos não estão envolvidos diretamente no bullying;

b) *Vítimas passivas* – 13,7% (n=249) dos alunos apesar de terem sido intimidados de alguma forma não reagiram de modo idêntico para com os seus pares. Possivelmente uma resposta menos adaptativa e que acarreta mais consequências para os indivíduos. Porém, no seio deste grupo há que distinguir os alunos que reportaram apenas 1 ou 2 ocorrências, durante o espaço de tempo estudado (ver Tabela 32), 10,6% (n=192) e aqueles que relataram a vitimização por 3, 4, 5 ou mais vezes, 3,1% (n=57). Este grupo merece atenção porque esteve exposto a um bullying mais frequente e possivelmente terá de lidar com consequências físicas, psicológicas e relacionais graves;

c) *Vítimas não passivas* - 8,5% (n=155) dos alunos estão envolvidos 1 ou 2 vezes em ambas as situações, ou seja, perante a agressão através de bullying reagiram da mesma forma, possivelmente na tentativa de a cessar ou de prevenir futuros “ataques”. Esta reação pode até ser considerada mais adaptativa do que aquela evidenciada pelas vítimas “mais passivas” no sentido que pode atenuar as consequências do envolvimento no bullying.

Neste grupo também podemos encontrar os alunos que após terem tido a iniciativa de intimidar outros colegas, acabaram eles próprios por serem vítimas dessas práticas. Possivelmente este grupo de alunos não é o mais preocupante ao nível do seu envolvimento no bullying. Pela sua menor participação, poderá ser exatamente aquele com mais possibilidades de ser positivamente influenciado a combater este problema;

e) *Vítimas agressoras* - 6,3% (n=115) dos alunos estão expressivamente envolvidos nas duas faces do bullying escolar. São alunos altamente vitimados pelo menos em 3, 4, 5 ou mais ocasiões, durante o espaço de tempo estudado, mas que também agredem os colegas da mesma forma, 1,5% (n=28) também o fez em 3, 4, 5 ou mais vezes e 4,8% (n=87) em 1 ou 2 situações. Este é o grupo mais preocupante de todos, de acordo com a literatura consultada. É constituído pelo conjunto de alunos mais problemático e desadaptado do meio escolar. São muitas vezes jovens

com problemas notórios e falta de competências aos níveis emocional e social e aqueles com um prognóstico mais reservado quanto ao futuro;

d) *Agressores* - 14,3% (n=259) dos alunos admitiram ter perpetrado ações de bullying contra os seus pares, contudo é importante distinguir que 10,3% (n=187) dos alunos fizeram-no só uma ou duas vezes durante o terceiro período do último ano letivo (cerca de 2 meses) e apenas 4% (n=72 alunos) assumiram 3, 4, 5 ou mais agressões através de bullying durante o período estudado.

Dos 14,3% de agressores, 1,7% (n=30) até acabaram por ser vítima (1 ou 2 vezes), nas frequentes situações em que se envolveram. Possivelmente foram algumas tentativas de intimidação que obtiveram uma resposta imprevista e mais agressiva do que estes alunos estavam à espera. No entanto a tendência dos indivíduos pertencentes a este grupo é claramente de promoção do bullying ante os seus semelhantes e não a de serem eles os alvos desse processo;

Se voltarmos a uma divisão básica dos três principais grupos (*alunos não envolvidos, vítimas e agressores*) podemos verificar que as diferentes formas de sistematizar os alunos envolvidos em bullying traduzem-se em diferentes formas de interpretar globalmente os dados obtidos e em valores distintos entre os alunos que são vítimas e os que são agressores (ver Tabela 34 e Figura 16). Esta situação não se deve obviamente à existência de uma nova subcategoria de vítimas, mas sobretudo aos cerca de 30 alunos (1,7% da amostra) que por serem notoriamente mais agressores do que vítimas, “migraram” do tradicional grupo das vítimas agressoras para o dos agressores.

Tabela 34. *Comparação entre as duas formas de sistematizar os alunos face ao bullying*

	4 grupos		5 grupos	
	n	%	n	%
não envolvidos	1040	57,2	1040	57,2
Vítimas	549	30,2	519	28,5
Agressores	229	12,6	259	14,2
Total	1818	100,0	100,0	100,0

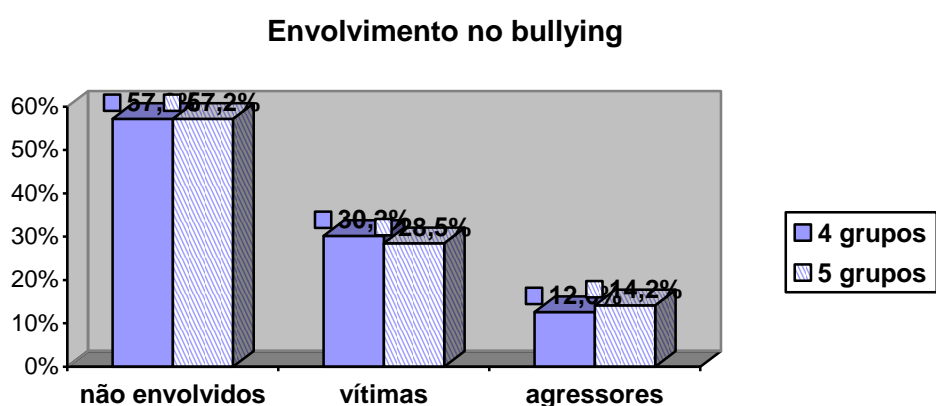


Figura 16. Distribuição dos alunos pelos 3 principais grupos de análise do bullying em função das sistematizações formadas por 4 e 5 grupos

### 1. 1. Envolvimento e não envolvimento em bullying

Tabela 35. O envolvimento dos alunos no bullying e o género

			Envolvimento no bullying		Total	$\chi^2$ p-value
			Alunos não envolvidos	Alunos envolvidos		
Género	feminino	n	551	363	914	,008**
		%	60,3%	39,7%	100,0%	
	masculino	n	489	415	904	
		%	54,1%	45,9%	100,0%	
Total		n	1040	778	1818	
		%	57,2%	42,8%	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Tal como observado anteriormente, neste estudo 57,2% dos alunos não estão diretamente envolvidos no bullying, o que significa que 42,8% (n=778) dos jovens da amostra estão de alguma forma ligados a este problema (ver Tabela 35 apresentada acima).

Dentro do género masculino a proporção de alunos envolvidos sobe para os 45,9% (n=415) e entre o género feminino desce para os 39,7% (n=363), o que se traduz numa possibilidade significativamente maior dos rapazes se envolverem em bullying em relação às raparigas.



## 1.2. Caracterização dos diferentes grupos de acordo com variáveis extrínsecas ao comportamento bullying

### 1.2.1. Género

Tabela 36. Os grupos de envolvimento em função do género dos alunos

Género		Grupos de envolvimento					Total
		não envolvidos	Vítima passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores	
feminino	n	551	152	84	46	81	914
	%	<b>53,0%</b>	<b>61,0%</b>	<b>54,2%</b>	40,0%	31,3%	50,3%
masculino	n	489	97	71	69	178	904
	%	47,0%	39,0%	45,8%	<b>60,0%</b>	<b>68,7%</b>	49,7%
Total	n	1040	249	155	115	259	1818
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi^2$							
<i>p-value</i> <sup>a</sup>		,008**	,000***	,175	,014*	,014*	,000***

Notas: <sup>a</sup> *chi-square* calculado entre os alunos dos respetivos grupos de envolvimento e os restantes elementos da amostra

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

No quadro anterior (Tabela 36) podemos observar a proporção de raparigas e rapazes em todos os grupos de análise. Inicialmente notamos que entre os alunos *não envolvidos* existem mais alunos do sexo feminino do que do sexo masculino. Mais raparigas se encontram a salvo do bullying, uma vez que não detêm qualquer protagonismo direto no mesmo, 53,0% (n=551) face a 47,0% (n=489) dos rapazes que estão mais envolvidos neste tipo de problema. Tal como tínhamos visto anteriormente estas diferenças são estatisticamente significativas ( $p < 0,01$ ).

As *vítimas passivas* e *não passivas* são constituídas maioritariamente por raparigas que surgem nestes dois grupos como o género mais vitimado, 61,0% (n=152) e 54,2% (n=84) respetivamente, embora em relação ao último a diferença entre sexos seja menor e não significativa. Por outro lado, os rapazes são significativamente mais *vítimas agressoras* (60,0%; n=69) e *agressores* (68,7%; n=178) do que as suas colegas do género oposto ( $p < 0,05$ ).

Em síntese, podemos referir que os rapazes são normalmente mais agressivos e as raparigas, mesmo quando vitimadas, manifestam menos reação para com os seus agressores. Na Figura 17 (apresentada de seguida) podemos observar como variam os géneros dos alunos de acordo com os grupos de envolvimento em que estão inseridos.

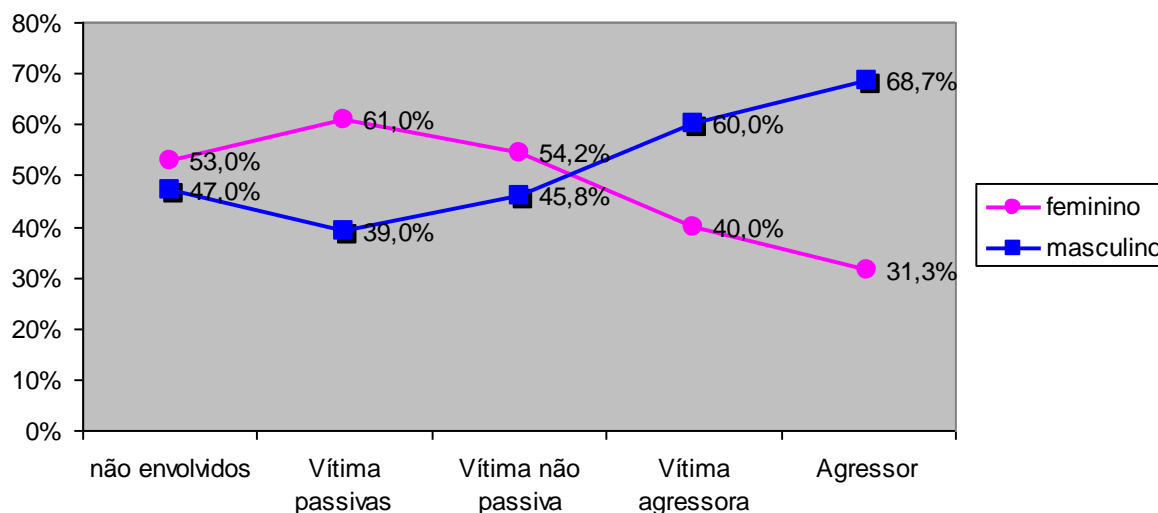


Figura 17. Os grupos de envolvimento em função do género dos alunos que os constituem

Neste gráfico podemos observar que dos alunos não envolvidos até aos agressores, existem mais raparigas nos grupos mais pacíficos e menos nos grupos mais reativos ou agressivos. O grupo das *vítimas não passivas* representa como que um ponto de viragem. Com os rapazes acontece exatamente o contrário e observamos uma diminuição do seu número por grupo, da direita para a esquerda.

### 1.2.2. Idade

Ao analisarmos a evolução do bullying ao longo das várias faixas etárias estudadas, constatamos primeiramente que a percentagem de alunos *não envolvidos* em bullying aumenta com a idade, o que indica que o número relativo de alunos diretamente envolvidos em bullying diminui em função do seu desenvolvimento (ver Tabela 37).

Tabela 37. *A idade e o envolvimento dos alunos no bullying*

Idade			Envolvimento em bullying		Total	$\chi^2$ p-value
			Alunos não envolvidos	Alunos envolvidos		
Idade	10-11	n	246	215	461	,054
		%	53,4%	46,6%	100,0%	
	12-13	n	407	314	721	,597
		%	56,4%	43,6%	100,0%	
	14 ou mais	n	387	249	636	,021*
		%	60,8%	39,2%	100,0%	
Total		n	1040	778	1818	,041*
		%	57,2%	42,8%	100,0%	

Nota: <sup>a</sup> *chi-square* calculado entre os alunos dos respetivos grupos de envolvimento e os restantes elementos da amostra

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

De uma forma geral constata-se que o valor percentual de alunos envolvidos em bullying diminui 7,4% entre as faixas etárias estudadas. Esta descida é estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ).

É entre os alunos mais novos da amostra, dos 10 aos 11 anos, que há maior percentagem de jovens envolvidos em bullying (46,6%;  $n=215$ ).

É a partir dos 14 anos que se regista a menor percentagem para os envolvidos (39,2%;  $n=249$ ). A partir desta idade existem significativamente menos envolvidos e mais alunos não envolvidos do que nas restantes idades estudadas. Verificamos um decréscimo de vitimização dos 10-11 anos para os 12-13 anos e destes para os 14 ou mais anos.

Seguidamente, na tabela 38, observamos que o valor percentual das vítimas – independentemente do tipo – também diminui significativamente com a idade, dos 39,7% (n=183) aos 10 – 11 anos passa a cerca de metade, 20,9% (n=133), a partir dos 14 ou mais anos ( $p < 0,001$ ).

Tabela 38. A idade e os três principais grupos de envolvimento no bullying

Idade		Grupos de envolvimento						Total	$\chi^2$ p-value	
		Alunos não envolvidos	$\chi^2$ p-value	Vítimas	$\chi^2$ p-value	Agressores	$\chi^2$ p-value			
Idade	10-11	n	246	,054	183	,000***	32	,000***	461	,000***
		%	53,4%		39,7%		6,9%			
	12-13	n	407	,597	203	,764	111	,256	721	,524
		%	56,4%		28,2%		15,4%			
	14 ou mais	n	387	,021*	133	,000***	116	,000***	636	,000***
		%	60,8%		20,9%		18,2%			
Total		n	1040	,041*	519	,000***	259	,000***	1818	,000***
		%	57,2%		28,5%		14,2%			

Nota:  $\chi^2$  calculado entre os alunos dos respetivos grupos de envolvimento e os restantes elementos da amostra e entre cada faixa etária e as remanescentes.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

A proporção de agressores, pelo contrário, aumenta de forma significativa, à medida que avançamos pelas diferentes faixas etárias, de 6,9% (n=32) aos 10 -11 anos passamos a 18,2% (n=116) a partir dos 14 ou mais anos ( $p < 0,001$ ). Contudo é de recordar que ficou demonstrado (no estudo 1) que os valores da agressão são mais influenciados pelos níveis de reprovação escolar que aumentam significativamente com a idade ( $p < 0,001$ ), do que propriamente pelo desenvolvimento dos jovens.

Na sequência da evolução em sentidos opostos, do número de vítimas e de agressores com a idade, facilmente compreendemos a realidade dos dados em cada faixa etária:

Aos 10 – 11 anos temos claramente uma maior proporção de vítimas do que agressores, 39,7% (n=183) para 6,9% (n=32), quase seis vezes mais. Há nesta faixa etária, um valor relativo significativamente superior de vítimas e inferior de agressores do que nas restantes idades estudadas ( $p < 0,001$ );

Entre os 12 e os 13 anos o protagonismo dos jovens neste problema continua a estar mais associado à vitimização, 28,2% (n=203), do que à agressão, 15,4% (n=111), mas a diferença entre ambos é muito menor. É nesta faixa etária que as

proporções dos dois grupos estão mais próximas das médias totais da amostra, 28,5% de vítimas e 14,2% de agressores;

A partir dos 14 ou mais anos, quando a população de alunos envolvidos em bullying é mais baixa, regista-se a diferença mínima entre os dois grupos. A probabilidade de ser vítima (20,9%; n=133) ou agressor (18,2%; n=116) é muito semelhante, embora estatisticamente distinta ( $p < 0,001$ )<sup>8</sup>. Nesta faixa etária, com os alunos mais velhos da amostra, há significativamente menos vítimas e mais agressores do que nas restantes idades estudadas ( $p < 0,001$ ).

Se tivermos em consideração o tipo específico de vitimização dos alunos, identificamos alguns dados relevantes para análise. Todos os grupos à exceção das *vítimas não passivas* seguem as tendências genéricas de evolução anteriormente relatadas (ver Tabela 39).

Tabela 39. A idade e os grupos de envolvimento no bullying

Idade	Grupos de envolvimento										Total	p	
	não envolvidos	p	vítima passiva	p	vítima não passiva	p	vítima agressora	p	agressores	p			
10-11	n	246	,054	88	,000***	46	,196	49	,000***	32	,000	461	,000***
	%	53,4		<b>19,1</b>		<b>10,0</b>		<b>10,6</b>		<b>6,9</b>	***	100,0	
12-13	n	407	,597	100	,862	60	,801	43	,608	111	,256	721	,816
	%	56,4		13,9		8,3		6,0		15,4		100,0	
14 ou Mais	n	387	,021*	61	,000***	49	,358	23	,000***	116	,000	636	,000***
	%	60,8		<b>9,6</b>		<b>7,7</b>		<b>3,6</b>		<b>18,2</b>	***	100,0	
Total	n	1040	,041*	249	,000***	155	,399	115	,000***	259	,000	1818	,000***
	%	57,2		13,7		8,5		6,3		14,2	***	100,0	

Nota:  $\chi^2$  calculado entre os alunos dos respetivos grupos de envolvimento e os restantes elementos da amostra e entre cada faixa etária e as remanescentes.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

O grupo das *vítimas não passivas* é o único cuja proporção não se altera significativamente com a idade. Depois de não se ter destacado em função do género dos indivíduos que o constituem, agora surge como o mais heterogéneo nas idades dos alunos. Nas várias faixas etárias analisadas o número relativo deste tipo de vítima mantém-se relativamente estável. Pelo contrário, os outros dois tipos de vitimização registam oscilações significativas ( $p < 0,001$ ). Entre as duas faixas limites,

<sup>8</sup>  $\chi^2$  calculado apenas entre vítimas e agressores para a faixa etária *14 ou mais anos*.

as *vítimas passivas* passam para metade e as *vítimas agressoras* para um terço dos seus valores iniciais.

Verificamos que entre os alunos mais novos da amostra (10 e os 11 anos), os jovens envolvidos em bullying têm mais probabilidade de serem *vítimas passivas*, 19,1% (n=88), do que desempenharem outro qualquer papel no contexto do bullying. Nesta faixa etária o número relativo de *vítimas passivas* e *vítimas agressoras* é acima da média da amostra para os respetivos grupos e significativamente mais elevado do que os valores correspondentes em qualquer outra idade analisada ( $p < 0,001$  para os dois grupos).

A partir dos 12 anos o grupo de envolvimento com mais elementos é sempre o dos *agressores*, seguido pelo das *vítimas passivas*. Estes dois grupos são os mais notórios no contexto do bullying escolar talvez porque personificam a dinâmica do bullying na sua génese: o aluno mal intencionado que oprime um colega que não consegue ripostar.

A partir dos 14 ou mais anos é menos provável que um aluno esteja envolvido em bullying, mas quando isso acontece tem em média significativamente mais possibilidades de ser *agressor*, menos possibilidades de ser *vítima passiva* ou *agressora* e, estatisticamente, uma possibilidade semelhante de ser *vítima não passiva*, do que em outra qualquer idade ( $p < 0,001$  para agressores, vítimas passivas e vítimas agressoras). As variações descritas estão representadas graficamente na Figura 18.

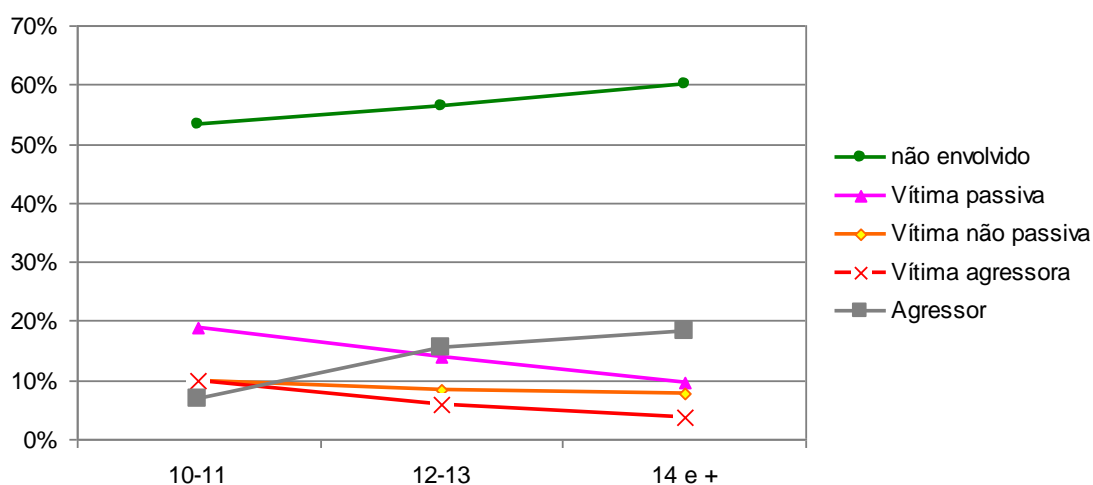


Figura 18. A idade e os grupos de envolvimento no bullying

No gráfico acima apresentado podemos observar, dentro de cada faixa etária estudada, como variam as diferentes percentagens dos grupos de envolvimento definidos.

Se procedermos à análise com o denominador nos diferentes grupos de envolvimento e não nas faixas etárias, notamos várias tendências relevantes em relação ao desenvolvimento dos alunos (ver Tabela 40 e Figura 19 apresentadas de seguida). Os alunos mais novos do espectro do bullying são as *vítimas agressoras* com uma média de idades de 12,1 anos e com 80% (n=92) dos seus elementos entre os 10 e os 13 anos. Seguem-se as *vítimas passivas* com uma média de idades de 12,5 anos e 75,5% (n=188) dos jovens a não ultrapassar os 13 anos. As *vítimas não passivas* têm uma média ligeiramente superior à das *vítimas passivas* (12,6 anos) e apenas 68,4% (n=106) dos seus companheiros até aos 13 anos. Os *agressores* detêm a média mais elevada de todas, 13,4 anos e 44,8% (n=116) dos alunos acima dos 13 anos.

Tabela 40. Os grupos de envolvimento no bullying em função da idade

Idade	Grupos de envolvimento					Total	
	não envolvidos	vítima passiva	vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores		
10-11	n	246	88	46	49	32	461
	%	23,7%	35,3%	29,7%	42,6%	12,4%	25,4%
12-13	n	407	100	60	43	111	721
	%	39,1%	40,2%	38,7%	37,4%	42,9%	39,7%
14 ou mais	n	387	61	49	23	116	636
	%	37,2%	24,5%	31,6%	20,0%	44,8%	35,0%
Total	n	1040	249	155	115	259	1818
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Idade média		<b>12,9</b>	<b>12,5</b>	<b>12,6</b>	<b>12,1</b>	<b>13,4</b>	<b>12,8</b>
<i>p</i>		<sup>a</sup> ,028*	<sup>b</sup> ,000***	<sup>b</sup> ,027*	<sup>b</sup> ,000***	<sup>b</sup> ,000***	

Notas: <sup>a</sup> Teste *Mann-Whitney* entre as médias dos alunos não envolvidos e dos envolvidos em bullying (12,6); <sup>b</sup> Teste *Mann-Whitney* entre as médias do respetivo grupo e dos alunos não envolvidos.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

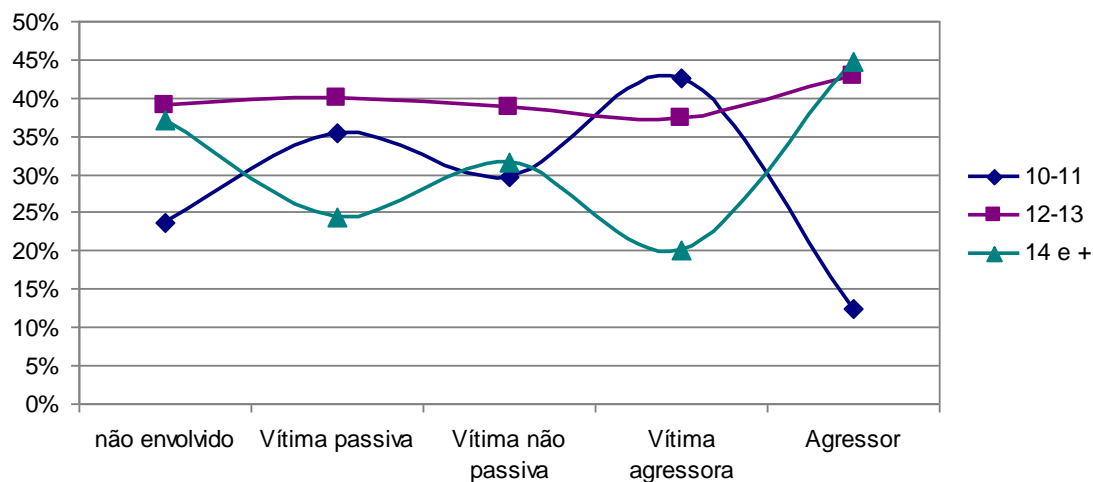


Figura 19. Os grupos de envolvimento no bullying em função da idade

Podemos notar que à exceção do grupo dos *agressores* que é composto por jovens mais velhos, todos os outros alunos envolvidos em bullying estão abaixo da média de idade da amostra, que é de 12,8 anos. Os três grupos de vítimas que no seu conjunto perfazem uma média de 12,4 anos, são inclusivamente mais novos que os seus colegas *não envolvidos* neste tipo de situações e que apresentam uma idade média de 12,9 anos. Estas diferenças estatisticamente significativas entre as idades dos agressores, das vítimas e dos alunos não envolvidos, contribuem certamente para a compreensão deste problema.

A análise em função dos grupos de envolvimento acaba por estar em conformidade com o estudo que foi feito inicialmente de acordo com as várias faixas etárias dos alunos participantes nesta investigação.



### 1.2.3. Insucesso escolar

A incapacidade de um jovem corresponder aos objetivos da aprendizagem em termos escolares pode estar associado a muitos fatores, incluindo à qualidade do seu relacionamento com os pares.

Tabela 41. Os grupos de envolvimento no bullying e o insucesso escolar

Reprovação		Grupos de envolvimento					Total
		Não envolvidos	Vítima passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores	
Nunca reprovou	n	755	179	109	91	159	1293
	%	72,6%	71,9%	70,3%	79,1%	61,4%	71,1%
Reprovou 1 ou mais anos	n	285	70	46	24	100	525
	%	27,4%	28,1%	29,7%	20,9%	38,6%	28,9%
Total	n	1040	249	155	115	259	1818
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi^2$							
p-value <sup>a</sup>		,109	,774	,818	,050*	,000***	

Nota: <sup>a</sup>  $\chi^2$  calculado entre os alunos dos respetivos grupos e os restantes elementos da amostra  
\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Na Tabela 41 podemos observar que o insucesso escolar, avaliado através das reprovações dos alunos, é superior entre os alunos *agressores* relativamente aos restantes alunos da amostra e as diferenças são estatisticamente significativas ( $p < 0,001$ ).

Surpreendentemente, os alunos considerados *vítimas agressoras* são os que registam menos reprovações entre todos os grupos definidos (incluindo os *não envolvidos*). Diferença estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ) que deverá estar relacionada com o facto destes jovens deterem a média de idade mais baixa de todos os grupos analisados. Sendo mais novos do que os seus colegas (envolvidos ou não envolvidos no bullying), estes alunos tiveram menos hipóteses de reprovar ou de apresentarem insucesso no seu percurso escolar.

A análise na perspetiva da reprovação vem assim reforçar a ideia das *vítimas agressoras* serem alunos mais novos e por conseguinte menos “experientes” e assertivos nas relações com os seus pares.

#### 1.2.4. Habilitações dos pais

Ao analisarmos a associação entre as habilitações dos pais e o envolvimento dos alunos no bullying, registamos na globalidade diferenças estatisticamente significativas entre estas variáveis ( $p < 0,001$ ).

Um nível de formação mais baixo dos pais está associado a um maior envolvimento dos filhos no problema do bullying. A este nível, nenhum dos progenitores parece destacar-se relativamente ao outro porque a tendência observada é semelhante no que respeita às habilitações do pai e da mãe. As mães apesar de normalmente passarem mais tempo com os filhos não exercem uma maior influência no que toca a este aspeto. Para esta proximidade entre os progenitores talvez contribua o facto de existir uma correlação positiva ( $r = 0,781$ ) entre o grau académico do pai e da mãe. Os casos em que existe uma grande disparidade nas habilitações do casal constituem uma minoria (ver Tabela 42).

Tabela 42. *Correlação não paramétrica de Spearman entre as habilitações dos pais e das mães dos alunos*

			Habilitação do Pai	Habilitação da Mãe
Spearman's rho	Habilitação do Pai	Correlation Coefficient	1,000	,781**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	1570	1544
	Habilitação da Mãe	Correlation Coefficient	,781**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	1544	1635

Nota:\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Após analisar a relação existente entre os vários níveis de formação dos pais (4º ano, 6º ano, 9º ano, etc.) e o envolvimento dos seus filhos no bullying, verificamos que a diferença mais marcante era a visível entre os pais que detinham o 12º ano ou superior e aqueles com habilitações inferiores a estas (9º ano ou menos). Assim, optamos por recodificar esta variável em apenas estas duas categorias – a) *9º ano ou menos* e b) *12º ou mais* – de forma a tornar os resultados mais claros (ver Tabelas 43 e 44).

Tabela 43. *Envolvimento em bullying em função das habilitações do pai do aluno*

Habilitações do Pai		Grupos de envolvimento					Total
		não envolvidos	Vítima passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores	
9º ano ou menos	n	548	151	93	73	152	1017
	%	53,9%	14,8%	9,1%	7,2%	14,9%	100,0%
12º ano ou mais	n	363	67	33	31	59	553
	%	65,6%	12,1%	6,0%	5,6%	10,7%	100,0%
Total	n	911	218	126	104	211	1570
	%	58,0%	13,9%	8,0%	6,6%	13,4%	100,0%
$\chi^2$							
p-value <sup>a</sup>		,000***	,135	,027*	,232	,018*	

Nota: <sup>a</sup> *chi-square* calculado entre os alunos dos respetivos grupos e os restantes elementos da amostra  
 \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Tabela 44. *Envolvimento em bullying em função das habilitações da mãe do aluno*

Habilitações da Mãe		Grupos de envolvimento					Total
		não envolvidos	Vítima passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores	
9º ano ou menos	n	519	139	90	62	148	958
	%	54,2%	14,5%	9,4%	6,5%	15,4%	100,0%
12º ano ou mais	n	423	91	42	46	75	677
	%	62,5%	13,4%	6,2%	6,8%	11,1%	100,0%
Total	n	942	230	132	108	223	1635
	%	57,6%	14,1%	8,1%	6,6%	13,6%	100,0%
$\chi^2$							
p-value <sup>a</sup>		,001**	,541	,020*	,796	,011*	

Nota: <sup>a</sup> *chi-square* calculado entre os alunos dos respetivos grupos e os restantes elementos da amostra  
 \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Ao nível dos grupos de envolvimento constituídos neste trabalho, os pais (pai e mãe) que detêm menos habilitações têm mais possibilidades de ter filhos perpetradores de bullying (*agressores*). Esta relação é estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ).

No que toca aos grupos das vítimas a relação não é tão evidente, embora haja um decréscimo generalizado da vitimização com o aumento das habilitações dos pais. O único grupo de vítimas que registou um decréscimo estatisticamente significativo com o aumento do nível de formação dos progenitores foi o novo grupo das *vítimas não passivas* ( $p < 0,05$ ). É caso para nos interrogarmos sobre as

características destes jovens que os distinguem de outros alunos vitimados neste aspeto particular da análise.

Realizando uma média entre os nove níveis estabelecidos para classificar a formação dos pais dos alunos da amostra (de 1 = *inferior ao 4º ano* a 9 = *doutoramento ou superior*), podemos distinguir quem possui mais ou menos habilitações: os pais ou as mães; os envolvidos ou os não envolvidos; e qual dos grupos diretamente envolvidos no bullying (ver Tabela 45).

Tabela 45. *Níveis médios das habilitações dos pais dos alunos*

Habilitações dos Pais	Grupos de envolvimento no bullying											
	não envolvidos		Vítima passiva		Vítima não passiva		Vítima agressora		Agressores		Total	
	média	desvio padrão	média	desvio padrão	média	desvio padrão	média	desvio padrão	média	desvio padrão	média	desvio padrão
Habilitação do Pai	4,1	2,0	3,7	1,9	3,5	1,7	3,9	2,1	3,6	1,8	3,9	1,9
$p^a$	,000***		,003**		,002**		,316		,000***			
Habilitação da Mãe	4,3	2,0	4,1	1,9	3,9	1,8	4,3	2,0	3,8	1,9	4,2	2,0
$p^a$	,001**		,098		,020*		,861		,000***			

Legenda: Média de 6º ano = 3; média de 9º ano = 4; média de 12º ano = 5

Nota: <sup>a</sup> T.-Test realizado entre os alunos do respetivo grupo de envolvimento e os alunos não envolvidos em bullying. O grupo dos alunos não envolvidos foi confrontado com o conjunto dos alunos envolvidos.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

As mães têm um nível médio de formação superior ao dos pais, visível na diferença entre a média de 4,2 da habilitação das mães e a média de 3,9 da habilitação dos pais.

Os alunos envolvidos em bullying têm progenitores com menos habilitações do que os alunos não envolvidos, perceptível na diferença entre a média de 3,7 dos pais dos alunos envolvidos para a média de 4,1 dos pais dos alunos não envolvidos ( $p < 0,001$ ) e, no caso das mães, na diferença entre a média de 4,0 para a média de 4,3 ( $p < 0,01$ ).

Dos grupos envolvidos, são os progenitores dos alunos *agressores* e das vítimas *não passivas* os que possuem um nível de formação mais baixo, comparativamente aos colegas *não envolvidos*. Nos *agressores* a diferença entre os pais é de 3,6 para 4,1 ( $p < 0,001$ ) e entre as mães é de 3,8 para 4,3 ( $p < 0,001$ ). Nas

*vítimas não passivas* a diferença entre os pais é de 3,5 para 4,1 ( $p < 0,01$ ) e entre as mães é de 3,9 para 4,3 ( $p < 0,05$ ). Nos dois grupos as diferenças registadas entre as respetivas médias são estatisticamente significativas.

Os alunos que dentro do espectro do bullying têm progenitores com habilitações literárias mais aproximadas dos *não envolvidos* e cujas médias não se distinguem significativamente destes, são as *vítimas agressoras*. Entre os pais existe uma diferença mínima de médias, de 3,9 para 4,1 e entre as mães não se regista qualquer diferença na média obtida de 4,3.

#### 1.2.4.1. – Grau de habilitação dos pais e número de reprovações dos filhos

Tal como acabamos de verificar, estas duas variáveis estão de alguma forma associadas ao bullying e isto talvez ocorra porque entre si também existe uma forte relação (ver Tabelas 46 e 47 apresentadas na página seguinte). A uma maior habilitação dos pais (pai e mãe) corresponde um menor número de reprovações dos filhos. Esta relação é comprovada estatisticamente pelas correlações negativas existentes entre as variáveis ( $r = -0,388$  para o pai e  $r = -0,448$  para a mãe) e pelas diferenças significativas entre os vários graus académico dos pais e as reprovações dos filhos ( $p < 0,001$ ).

Em síntese, há que salientar que poderá não ser o grau académico dos pais a influenciar diretamente o envolvimento dos filhos no bullying, mas tal ocorrer indiretamente pelo efeito que esta variável exerce sobre o número de anos reprovados pelos filhos. Como observamos anteriormente, o número de reprovações influi de forma direta na participação dos jovens em problemas de bullying, sobretudo no papel de *agressores*.

Tabela 46. *Habilitações dos pais e anos reprovados pelos filhos*

Habilitação do Pai		Reprovação				Total
		Nunca reprovou	1 ano	2 anos	3 ou mais anos	
4º ano ou menos	n	262	115	76	41	494
	%	53,0%	23,3%	15,4%	8,3%	100,0%
6º ano	n	209	51	28	7	295
	%	70,8%	17,3%	9,5%	2,4%	100,0%
9º ano	n	191	29	5	3	228
	%	83,8%	12,7%	2,2%	1,3%	100,0%
12º ano	n	193	15	8	3	219
	%	88,1%	6,8%	3,7%	1,4%	100,0%
Bacharelato, Licenciatura ou superior	n	319	13	2	0	334
	%	95,5%	3,9%	,6%	,0%	100,0%
Total	n	1174	223	119	54	1570
	%	74,8%	14,2%	7,6%	3,4%	100,0%
<i>r</i>						-0,388 <sup>T</sup>
One-way ANOVA <i>p-value</i>						0,000***

Nota: <sup>T</sup> Correlação não paramétrica de Spearman significativa ao nível 0,01 (2-tailed)  
\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Tabela 47. *Habilitações das mães e anos reprovados pelos filhos*

Habilitação da Mãe		Reprovação				Total
		Nunca reprovou	1 ano	2 anos	3 ou mais anos	
4º ano ou menos	n	213	115	83	44	455
	%	46,8%	25,3%	18,2%	9,7%	100,0%
6º ano	n	189	55	30	13	287
	%	65,9%	19,2%	10,5%	4,5%	100,0%
9º ano	n	169	35	12	0	216
	%	78,2%	16,2%	5,6%	,0%	100,0%
12º ano	n	218	22	3	2	245
	%	89,0%	9,0%	1,2%	,8%	100,0%
Bacharelato, Licenciatura ou superior	n	416	11	4	1	432
	%	96,3%	2,5%	,9%	,2%	100,0%
Total	n	1205	238	132	60	1635
	%	73,7%	14,6%	8,1%	3,7%	100,0%
<i>r</i>						-0,448 <sup>T</sup>
One-way ANOVA <i>p-value</i>						0,000***

Nota: <sup>T</sup> Correlação não paramétrica de Spearman significativa ao nível 0,01 (2-tailed)  
\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

### 1.2.5. – Prática desportiva

A relação entre a prática desportiva e o envolvimento ou não dos jovens em situações de bullying, independentemente do grupo específico em que tal sucede, manifesta-se de forma distinta em função do contexto em que essa mesma prática decorre. Quando nos reportamos à prática desportiva federada verificamos que entre os seus praticantes há um decréscimo dos jovens envolvidos em bullying (todos os grupos diretamente envolvidos), embora a diferença não seja estatisticamente significativa (ver na Tabela 48, *p* dos *não envolvidos*).

No desporto escolar ocorre o inverso e entre os seus praticantes existem significativamente mais alunos envolvidos em bullying ( $p < 0,05$ ), independentemente do seu tipo de protagonismo neste problema (ver *p* dos *não envolvidos*, na Tabela 49).

Tabela 48. A prática desportiva federada e o envolvimento em bullying

Desporto federado		Grupos de envolvimento					Total
		não envolvidos	Vítima Passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores	
não pratica	n	701	196	115	83	160	1255
	%	67,5%	78,7%	74,2%	72,2%	61,8%	69,1%
pratica	n	337	53	40	32	99	561
	%	32,5%	21,3%	25,8%	27,8%	38,2%	30,9%
Total	n	1038	249	155	115	259	1816
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi^2$ p-value <sup>a</sup>		,094	,000***	,152	,462	,006**	,000***

Nota: <sup>a</sup>  $\chi^2$  calculado entre cada grupo de envolvimento e os restantes alunos da amostra  
 \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Tabela 49. A prática desportiva escolar e o envolvimento em bullying

Desporto escolar		Grupos de envolvimento					Total
		não envolvidos	Vítima Passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores	
não pratica	n	818	198	102	87	191	1396
	%	78,8%	79,5%	65,8%	75,7%	73,7%	76,9%
pratica	n	220	51	53	28	68	420
	%	21,2%	20,5%	34,2%	24,3%	26,3%	23,1%
Total	n	1038	249	155	115	259	1816
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi^2$ p-value <sup>a</sup>		,024*	,286	,001**	,748	,197	,004**

Nota: <sup>a</sup>  $\chi^2$  calculado entre cada grupo de envolvimento e os restantes alunos da amostra  
 \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

No âmbito do desporto federado os únicos grupos cuja prática desportiva registou diferenças significativas em relação aos demais colegas, foram os grupos das *vítimas passivas* e dos *agressores*, mas com tendências opostas. Os alunos considerados *vítimas passivas* de bullying são os que menos praticam desporto federado, apenas 21,3% contra 32,5% dos *não envolvidos* ( $p < 0,001$ ) e os jovens *agressores* aqueles que mais o fazem, 38,2% face a 32,5% dos alunos *não envolvidos* em bullying ( $p < 0,01$ ). Destes resultados depreende-se que estas vítimas são os jovens mais afastados das atividades desportivas em contexto federado. Talvez isto ocorra pela mesma razão que os jovens agressores estão percentualmente mais envolvidos neste contexto desportivo, o que constitui um desafio à importância usualmente atribuída pela sociedade ao desporto.

No intuito de encontrar uma explicação para estes resultados, principalmente ao nível dos agressores que parecem “proliferar” no âmbito desportivo federado, procedemos ao levantamento das modalidades praticadas pelos alunos. Dos resultados obtidos destacamos o facto de entre os alunos com um ou mais anos de prática federada e que indicaram a modalidade praticada (28,8%;  $n=524$ ), os desportos coletivos serem os mais praticados com a expressiva percentagem de 59,7% ( $n=313$ ). A grande maioria dos praticantes federados da amostra pratica desportos em que a componente grupal é essencial para a obtenção do objetivo de jogo. Porém, analisando modalidade a modalidade percebemos que um terço desta prática assenta apenas no Futebol (36,2%;  $n=190$ ).

Procedendo à análise por grupos de envolvimento, verificamos que enquanto o Futebol é praticado por 10,9% ( $n=113$ ) dos jovens não envolvidos no bullying, no grupo dos *agressores* esse valor sobe para o seu valor máximo, 16,2% ( $n=42$ ) e nas *vítimas passivas* desce para o seu valor mínimo, 3,8% ( $n=8$ ). Comparativamente ao grupo de referência constituído pelos *não envolvidos*, existe significativamente mais praticantes de futebol entre os *agressores* ( $p < 0,05$ ) e menos entre as *vítimas passivas* ( $p < 0,001$ ).

Na realidade parece que o tipo de modalidade mais praticada pelos jovens, neste caso o futebol, parece ter maior influência nos resultados obtidos na interceção das variáveis *prática desportiva* e *envolvimento no bullying* do que o desporto no sentido mais genérico.



No desporto escolar, o único grupo que se destaca significativamente e que mais contribui para que entre os praticantes desta atividade exista um acréscimo de alunos envolvidos em bullying, são as *vítimas não passivas* ( $p < 0,01$ ). Este tipo de vitimização, em particular, aumenta entre a população de alunos que frequentam esta atividade extracurricular e que são 23,1% ( $n=420$ ) do total da amostra. Face aos 21,2% de alunos *não envolvidos* (valor de referência) que praticam desporto escolar, existem 34,2% de *vítimas não passivas* que o fazem. As *vítimas passivas*, pelo contrário, mantêm o seu afastamento dos espaços desportivos, independentemente do âmbito em que estes se desenrolam.

Feita a análise modalidade a modalidade entre os 21,7% ( $n=396$ ) de alunos que praticam desporto escolar e que indicaram a respetiva modalidade, verificamos, uma vez mais, que os desportos coletivos são predominantes nas escolhas dos alunos (66,4%;  $n=263$ ) – dois em cada três praticantes do desporto escolar - e que o futebol em particular é o desporto mais praticado no contexto desta competição (32,3%;  $n=128$ ). Esta modalidade suporta um terço de toda a atividade desportiva escolar.

Entre os jovens *não envolvidos* no bullying o futebol é praticado por 6,3% ( $n=66$ ) dos alunos que praticam desporto escolar, no grupo dos *agressores* esse valor sobe para o dobro e atinge o valor máximo entre grupos, 12,4% ( $n=32$ ) e nas *vítimas passivas* desce para metade e fica-se pelo valor mais baixo entre grupos, 3,8% ( $n=9$ ). Uma vez mais, as diferenças entre os *não envolvidos* e os *agressores* ( $p < 0,01$ ) e os *não envolvidos* e as *vítimas passivas* ( $p < 0,05$ ), são estatisticamente significativas no que concerne ao número de futebolistas existentes.

1.2.6. – Síntese da caracterização dos grupos envolvidos no bullying de acordo com as variáveis extrínsecas ao bullying

Após a análise do envolvimento dos jovens no bullying em relação às variáveis: *género, idade, insucesso escolar, habilitações dos pais e prática desportiva*, a Tabela 50 sintetiza os resultados significativos obtidos por cada grupo, em contraste com os restantes elementos da amostra não pertencentes a esse mesmo grupo de análise. Esta tabela permite uma visão sintética e objetiva dos resultados anteriormente descritos.

Tabela 50. *Resumo das características dos grupos de envolvimento no bullying que se diferenciam estatisticamente nas variáveis extrínsecas analisadas*

Variáveis extrínsecas		Grupos envolvidos no bullying				
		não envolvidos	Vítima passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores
<b>Género</b>		Mais raparigas (p<0,01)	Mais raparigas (p<0,001)	ns	Mais rapazes (p<0,05)	Mais rapazes (p<0,05)
<b>Idade</b>		Mais velhos (p<0,05)	Mais novos (p<0,001)	ns	Mais novos (p<0,001)	Mais velhos (p<0,001)
<b>Insucesso</b>		ns	ns	ns	Menos reprovações (p<0,05)	Mais reprovações (p<0,001)
<b>Habilitação</b>	Pai	Mais habilitações (p<0,001)	Menos habilitação (p<0,01)	Menos habilitação (p<0,01)	ns	Menos habilitação (p<0,001)
	Mãe	Mais habilitações (p<0,01)	ns	Menos habilitação (p<0,05)	ns	Menos habilitação (p<0,001)
<b>Desporto</b>	Federado	ns	Menos praticantes (p<0,001)	ns	ns	Mais praticantes (p<0,01)
	Escolar	Menos praticantes (p<0,05)	ns	Mais praticantes (p<0,01)	ns	ns
	Futebol Escolar Federado	ns	Menos praticantes (p<0,05) (p<0,01)	ns	ns	Mais praticantes (p<0,00) (p<0,05)

Legenda: ns = diferença estatisticamente não significativa

Esta ação foi realizada com o intuito de expor concisamente as variáveis extrínsecas usadas para traçar os perfis do bullying, as quais, foram igualmente utilizadas na análise fatorial de componentes principais.

#### 1.2.7. - Análise fatorial de componentes principais

Esta técnica estatística analisa e compara as correlações entre várias variáveis observadas nos elementos de uma população e permite-nos saber quais as características mais relacionadas e frequentes no seio dessa amostra. A partir desta análise podemos, de certa forma, conhecer as características mais comuns dos indivíduos deste grupo, aquelas que melhor acabam por representar o próprio grupo ou que mais explicam a sua variância amostral.

Este procedimento avalia as variáveis introduzidas e elabora novas variáveis – os denominados componentes ou fatores – constituídas pela associação ponderada das variáveis de base que possuem maior poder explicativo das tendências e comportamentos manifestados por esse conjunto de indivíduos. Por outras palavras e em resumo, a análise fatorial de componentes principais estuda os inter-relacionamentos entre as variáveis, num esforço para encontrar um conjunto de fatores (em menor nº que o conjunto de variáveis originais) que exprima o que as variáveis originais partilham em comum (Marôco, 2011).

Seguidamente procederemos à análise fatorial de componentes principais no grupo alvo da nossa amostra, os alunos envolvidos em bullying e tentar compreender quais as suas características mais gerais e representativas.

As variáveis de base utilizadas neste procedimento foram as denominadas variáveis extrínsecas<sup>9</sup>, previamente analisadas em detalhe neste estudo: a idade; as habilitações do pai, as habilitações da mãe; o número de reprovações escolares e a participação desportiva escolar e a participação desportiva federada dos alunos. Outra relevante possibilidade que esta técnica permite, é a da hierarquização das características/variáveis de base através da comparação das suas diferentes influências correlacionais.

---

<sup>9</sup> A variável género não foi incluída neste procedimento por ser uma variável nominal e não contribuir adequadamente para a formação das componentes ou fatores pretendidos.

Se até ao momento a nossa análise comparou os vários grupos de envolvimento, procurou os aspetos que os diferenciavam e verificou se essas diferenças eram significativas, agora a lógica subjacente à análise é de certa forma oposta. Partindo dos grupos previamente definidos, com base no critério da frequência dos comportamentos de vitimização e agressão relatados, tentaremos descortinar quais as características mais comuns entre os seus elementos.

Este procedimento complementa de forma muito pertinente o estudo dos grupos de envolvimento porque após a pesquisa minuciosa do perfil das *vítimas passivas, não passivas, vítimas agressoras e agressores*, concluímos com a tentativa de uma vez mais caracterizar todo o grupo de jovens envolvidos em bullying. Apesar das diferenças entre estes jovens terem ficado bem comprovadas em alguns aspetos, principalmente entre vítimas e agressores, é importante conhecer quais os fatores que mais os aproximam e principalmente qual a relação de grandeza entre si.

Na tabela 51, apresentada de seguida, podemos constatar que a adequação da amostra, medida de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*, a esta técnica é estatisticamente aceitável ( $KMO = 0,603$ ) e que o teste de esfericidade de *Bartlett* obteve um *p-value*  $\leq 0,001$ .

Tabela 51. *Medida de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e teste de esfericidade de Bartlett*<sup>a</sup>

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,603
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	893,025
	df	15
	Sig.	,000

a. Only cases for Alunos envolvidos are used in the analysis phase.

Na Tabela 52, apresentada em baixo, são visíveis as componentes geradas a partir das seis variáveis de base introduzidas.

Tabela 52. *Variância total explicada*<sup>a</sup>

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2,242	37,371	37,371	2,242	37,371	37,371
2	1,280	21,340	58,711	1,280	21,340	58,711
3	1,067	17,776	<b>76,488</b>	1,067	17,776	76,488
4	,688	11,462	87,950			
5	,471	7,849	95,799			
6	,252	4,201	100,000			

Notas: Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. Only cases for which Alunos envolvidos are used in the analysis phase.

Das componentes apresentadas, consideramos apenas as três primeiras que conjuntamente e por si sós, explicam 76,5% da variância total encontrada entre as variáveis estudadas, Um valor satisfatório e que justifica a aplicação deste procedimento estatístico.

Na primeira componente, a mais importante, a combinação entre a habilitação dos pais (do pai e da mãe) e o número de reprovação dos próprios alunos explicam 37,3% da variância dos dados (ver Tabela 53). Por este motivo denominaremos esta nova variável, não diretamente observável, de *Fator Habilitação e Sucesso escolar* (FHSE).

A segunda componente é consagrada sobretudo à participação desportiva dos alunos, tanto escolar como federada e isoladamente é responsável por uma percentagem de explicação da variância igual a 21,3%. Pela supremacia das variáveis desportivas, este será denominado *Fator Participação Desportiva* (FPD).

Finalmente a terceira componente, com uma percentagem menor, 17,8%, é constituída por correlações mais fracas de todas as variáveis. Ainda assim a idade é a característica que mais se destaca e por essa razão será o *Fator Idade* (FI).

Tabela 53. Matriz de componentes <sup>a,b</sup>

	Component		
	1	2	3
Idade	-,575	,384	,556
Habilitação do Pai	,800	,197	,397
Habilitação da Mãe	,842	,158	,328
Nº de reprovações	,687	-,326	-,402
Desporto Federado	,287	,730	-,154
Desporto Escolar	-,085	,655	-,553

Notas: Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 3 components extracted.

b. Only cases for Alunos envolvidos are used in the analysis phase.

O posicionamento das variáveis de base em função das componentes ou fatores que integram é representado graficamente na Figura 20, apresentada de seguida.

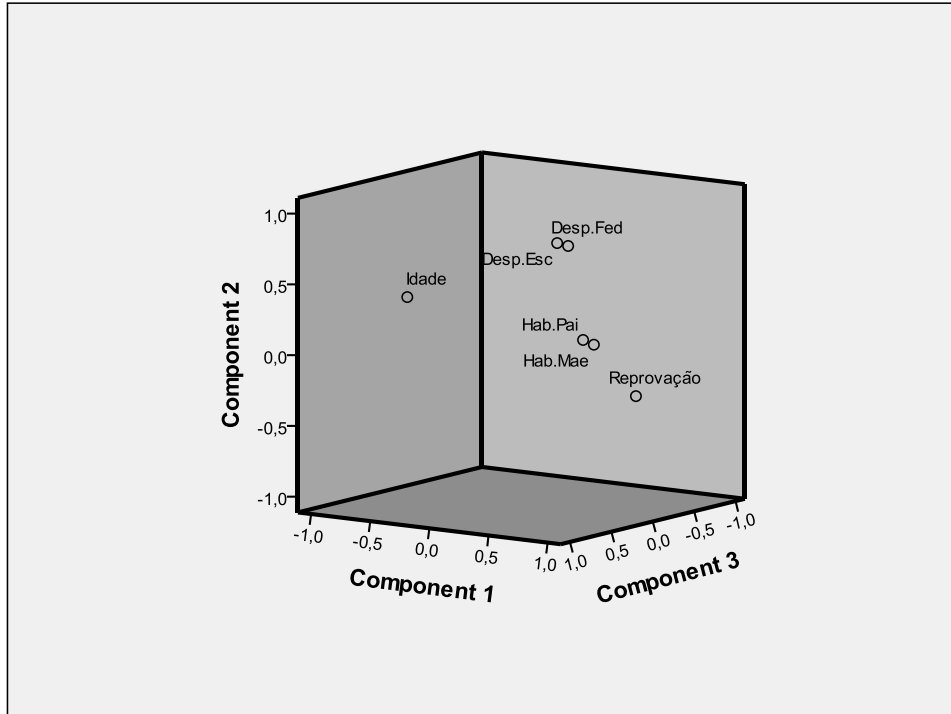


Figura 20. Gráfico de componentes

De acordo com a informação exposta anteriormente, podemos ordenar as variáveis de base pela sua importância na representatividade dos alunos envolvidos em bullying:

1º Fator (FHSE)

Habilitação da Mãe;

Habilitação do Pai;

Nº de reprovações;

2º Fator (FPD)

Participação no desporto federado;

Participação no desporto escolar;

3º Fator (FI)

Idade.

Para concluir, uma sucinta descrição dos resultados específicos obtidos ao nível destas variáveis pelos alunos envolvidos em bullying (ver Tabela 54, apresentada em baixo). Esta informação pode servir de referência e facilitar a compressão sobre a realidade dos jovens que no contexto escolar, estão mais propensos ao envolvimento neste problema, seja através da agressão ou da vitimização.

Tabela 54. *Principais resultados dos alunos não envolvidos nas variáveis de base*

Variáveis	Descrição dos resultados
1) Habilitação da Mãe	*Metade das mães possui o 6ºano ou menos; *Apenas 1/3 estudou para além do 9º ano de escolaridade.
2) Habilitação do Pai	*Mais de 1/3 dos pais possuem apenas o 4º ano ou menos; *Apenas 1/4 estudou para além do 9º ano de escolaridade.
3) Nº de reprovações	* Quase 1 em cada três destes alunos já reprovaram um ou mais anos;
4) Participação no desporto federado	* 28,8% destes alunos praticam desporto federado à pelo menos 1 ano.
5) Participação no desporto escolar	* 25,7% destes alunos praticam desporto federado à pelo menos 1 ano.
6) Idade	* Neste grupo a média de idades é 12,7 anos e a moda 13 anos.

### 1.3. Caracterização dos diferentes grupos de acordo com variáveis intrínsecas ao comportamento bullying

#### 1.3.1. Atitudes sobre o bullying

Numa observação genérica constatamos que os alunos envolvidos em bullying parecem manifestar mais reação à observação deste tipo de situações do que os alunos não envolvidos, embora nem todas as diferenças verificadas entre os dois grupos sejam estatisticamente significativas (ver Tabela 55).

Tabela 55. *Alunos envolvidos e não envolvidos e as atitudes sobre o bullying*

O que fazes quando vês um colega a ser agredido na escola?	Envolvimento em bullying						$\chi^2$ p-value
	Alunos não envolvidos (n=1040)		Alunos envolvidos (n=778)		Total (n=1818)		
	N	%	n	%	n	%	
1. Não faz nada porque não é nada com ele	125	12,0%	83	10,7%	208	11,4%	,371
2. Ajuda só se for seu amigo	125	12,0%	121	<b>15,6%</b>	246	13,5%	,029*
3. Não faz nada, mas acha que deveria ajudar	174	16,7%	147	18,9%	321	17,7%	,231
4. Não faz nada porque podem vingar-se nele	98	9,4%	116	<b>14,9%</b>	214	11,8%	,000***
5. Chama alguém para ajudar	397	<b>38,2%</b>	247	31,7%	644	35,4%	,005**
6. Tenta ajudar como pode	343	33,0%	301	<b>38,7%</b>	644	35,4%	,012*
7. Ajuda mesmo que não conheça	250	24,0%	214	27,5%	464	25,5%	,093

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Enquanto os alunos não envolvidos são os que mais optam por *chamar alguém para ajudar* (38,2%; n=397), preferindo não intervir diretamente, os alunos com “experiências” de bullying sentem estes episódios de uma forma mais intensa e pessoal. As suas opções acarretam alguma carga emocional porque são os alunos que mais tentam ajudar como podem (38,7%; n=301) ou ajudam apenas se um amigo estiver envolvido (15,6%; n=121), como podem não ajudar com medo de represálias (14,9%; n=116).

Contudo, a reação manifestada pelos alunos envolvidos parece variar em função do seu protagonismo neste fenómeno e deve ser analisada mais detalhadamente. Primeiro tendo em consideração a diferenciação básica entre vítimas / agressores (ver Tabela 56) e depois em função do tipo específico de vitimização evidenciada (ver Tabela 57).



Tabela 56. *Atitudes sobre o bullying entre vítimas e agressores*

O que fazes quando vês um colega a ser agredido na escola?	Alunos envolvidos em bullying						
	Vítimas (n=519)		Agressores (n=259)		Total (n=778)		$\chi^2$ p-value
	n	%	n	%	n	%	
1. Não faz nada porque não é nada com ele	46	8,9%	37	<b>14,3%</b>	83	10,7%	,021*
2. Ajuda só se for seu amigo	68	13,1%	53	<b>20,5%</b>	121	15,6%	,008**
3. Não faz nada, mas acha que deveria ajudar	117	<b>22,5%</b>	30	11,6%	147	18,9%	,000***
4. Não faz nada porque podem vingar-se nele	99	<b>19,1%</b>	17	6,6%	116	14,9%	,000***
5. Chama alguém para ajudar	181	<b>34,9%</b>	66	25,5%	247	31,7%	,008**
6. Tenta ajudar como pode	198	38,2%	103	39,8%	301	38,7%	,662
7. Ajuda mesmo que não conheça	133	25,6%	81	31,3%	214	27,5%	,096

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Os agressores têm uma postura sobre o bullying que se distingue negativamente nas duas primeiras afirmações porque correspondem a atitudes pouco solidárias. São os agressores os alunos que mais respondem afirmativamente às opções “*não faço nada, não é nada comigo*”, 14,3% (n=37), e “*ajudo só se for meu amigo*”, 20,5% (n=53). Os agressores também são o grupo que perante uma ocorrência de bullying, menos manifesta a intenção de chamar alguém para ajudar a vítima (opção nº5), apenas 25,5% (n=66) o fazem. Estas diferenças são significativas a nível estatístico. Nas outras duas afirmações em que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois principais grupos de bullying, “*nada, mas acho que deveria ajudar*” e “*nada porque podem vingar-se em mim*”, as vítimas evidenciam maior receio perante as situações deste tipo do que os agressores. Na Tabela 57, apresentada de seguida, podemos observar este efeito com mais pormenor.

Tabela 57. Atitudes sobre o bullying entre agressores e os vários tipos de vítimas

O que fazes quando vês um colega a ser agredido na escola?	Alunos envolvidos em bullying														
	Vítima passiva (n=249)			Vítima não passiva (n=155)			Vítima agressora (n=115)			Agressores (n=259)			Total (n=778)		
	n	%	$p^a$	n	%	$p^a$	n	%	$p^a$	n	%	$p^a$	n	%	$p^a$
1. Não faz nada porque não é nada com ele	26	10,4	,888	12	7,7	,187	8	7,0	,162	37	14,3	,021*	83	10,7	,085
2. Ajuda só se for seu amigo	33	13,3	,225	23	14,8	,784	12	10,4	,101	53	20,5	,008**	121	15,6	,044*
3. Não faz nada, mas acha que deveria ajudar	55	22,1	,118	35	22,6	,190	27	23,5	,174	30	11,6	,000***	147	18,9	,003**
4. Não faz nada porque podem vingar-se nele	49	19,7	,010*	26	16,8	,467	24	20,9	,052	17	6,6	,000***	116	14,9	,000***
5. Chama alguém para ajudar	91	36,5	,049*	50	32,3	,879	40	34,8	,449	66	25,5	,008**	247	31,7	,049*
6. Tenta ajudar como pode	98	39,4	,793	59	38,1	,858	41	35,7	,469	103	39,8	,662	301	38,7	,886
7. Ajuda mesmo que não conheça	53	21,3	,008**	39	25,2	,465	41	35,7	,034*	81	31,3	,096	214	27,5	,012*

Nota: <sup>a</sup> Qui-quadrado calculado entre o grupo e os restantes alunos envolvidos em bullying.

\*  $p \leq 0,05$ . \*\*  $p \leq 0,01$ . \*\*\*  $p \leq 0,001$

Numa observação pelos diversos tipos de vítimas destaca-se logo uma posição receosa por parte destes alunos em relação às situações de agressividade/bullying. Os três grupos de vítimas são os que mais afirmam não fazer nada porque podem sofrer represálias (4ª opção) e nada, mas até acham que deveriam ajudar (3ª opção). Principalmente o grupo das *vítimas passivas* que para além de ser o grupo a concordar mais com a quarta opção (19,7%; n=49;  $p < 0,05$ ), é o que menos manifesta intenção de ajudar um colega que não conheça, na opção 7 (21,3%; n=53;  $p < 0,01$ ). Este grupo, à semelhança dos colegas *não envolvidos*, prefere chamar alguém para ajudar (36,5%; n=91;  $p < 0,05$ ) do que intervir de forma direta.

É interessante verificar que o grupo das *vítimas agressoras* apesar de sobressair menos nas suas posições do que o anterior, evidencia-se significativamente na questão “ajuda mesmo que não conheça”. É o grupo envolvido em bullying que expressa maior concordância com esta afirmação altruísta (35,7%; n=41;  $p < 0,05$ ).

Finalmente, o “novo” grupo das *vítimas não passivas* é o que apresenta resultados menos expressivos embora no alinhamento dos outros grupos de vitimização.

### 1.3.2. Recurso à agressão

Quando questionados sobre a hipótese de recorrerem à agressão contra um colega de quem não gostassem particularmente, apenas um reduzido número de alunos concordou com esta atitude ao assinalar a opção “*sim*” (ver Tabela 58). Fizeram-no 52 (2,9%) dos 1.818 jovens da amostra.

Já admitir a possibilidade desta situação acontecer, assinalando “*talvez*”, é algo mais habitual e contou com a opção de 518 alunos (28,5%), dez vezes mais que a opção anterior. Possivelmente existe alguma relutância dos alunos em assumir frontalmente esta posição.

Tabela 58. *Ajudavas a agredir um colega que não gostasses? Alunos envolvidos e não envolvidos*

		Envolvimento em bullying		Total	$\chi^2$ <i>p-value</i>
		Alunos não envolvidos	Alunos Envolvidos		
Sim	n	19	33	52	,002**
	%	1,8%	4,2%	2,9%	
Talvez	n	226	292	518	,000***
	%	21,7%	37,5%	28,5%	
Não	n	795	453	1248	,000***
	%	76,4%	58,2%	68,6%	
Total	n	1040	778	1818	,000***
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Numa apreciação geral podemos constatar que os alunos envolvidos em bullying manifestam uma predisposição significativamente maior para concordar ou para pelo menos considerar esta atitude, do que os alunos não envolvidos.

Tabela 59. *Ajudavas a agredir um colega que não gostasses? Não envolvidos, vítimas e agressores*

		Envolvimento em bullying			Total	$\chi^2$ p-value
		Não envolvidos	Vítimas	Agressores		
Sim	n	19	16	17	52	,000***
	%	1,8%	3,1%	6,6%	2,9%	
Talvez	n	226	169	123	518	,000***
	%	21,7%	32,6%	47,5%	28,5%	
Não	n	795	334	119	1248	,000***
	%	76,4%	64,4%	45,9%	68,6%	
Total	n	1040	519	259	1818	,000***
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

De entre os alunos envolvidos em bullying, são os alunos identificados como agressores aqueles que apresentam uma opinião mais extrema nesta questão (ver Tabela 59 apresentada acima). As vítimas no seu conjunto situam-se numa posição intermédia entre os colegas não envolvidos e os agressores. Todavia, a diferença entre as vítimas e os não envolvidos que responderam “sim” não é estatisticamente significativa.

O facto do grupo das vítimas ser constituído por alunos que já viveram algum tipo de vitimização, poderá sustentar um certo desejo de retaliação ou justificar a existência de menos escrúpulos em aceitar esta possibilidade. Todas as outras diferenças entre grupos, nas respetivas opções, obtiveram significância estatística.

Tabela 60. *Ajudavas a agredir um colega que não gostasses? Todos os grupos*

		Envolvimento em bullying										Total	p
		Não envolvidos	p	Vítima passiva	p <sup>a</sup>	Vítima não passiva	P <sup>a</sup>	Vítima agressora	p <sup>a</sup>	Agressor	p <sup>a</sup>		
sim	N	19	,002**	4	,813	9	,002*	3	,561	17	,000***	52	,000***
	%	1,8%		1,6%		5,8%		2,6%		6,6%			
talvez	N	226	,000***	57	,691	55	,000***	57	,000***	123	,000***	518	,000***
	%	21,7%		22,9%		35,5%		49,6%		47,5%			
não	N	795	,000***	188	,754	91	,000***	55	,000***	119	,000***	1248	,000***
	%	76,4%		75,5%		58,7%		47,8%		45,9%			
Total	N	1040	,000***	249	,904	155	,000***	115	,000***	259	,000***	1818	,000***
	%	100,0%		100,0%		100,0%		100,0%		100,0%			

Nota: <sup>a</sup> Teste *qui-quadrado* calculado apenas em função da diferença entre cada grupo e os alunos não envolvidos. Os outros alunos envolvidos foram tidos como *missing*, de forma a evidenciar a respetiva significância dos resultados.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Como se pode observar na Tabela 60, os alunos que mais concordaram com a possibilidade em questão foram os *agressores* (6,6%; n=17), seguidos inesperadamente pelas *vítimas não passivas* (5,8%; n=9). Estes dois grupos foram os que se destacaram mais significativamente dos colegas não envolvidos em relação a esta suposição. Pelo contrário os grupos que menos concordaram com esta suposição foram claramente os alunos não envolvidos (76,4%; n=795), seguidos pelas *vítimas passivas* (75,5%; n=188), aliás, podemos observar no quadro anterior que as posições destes grupos não se diferenciam estatisticamente.

A posição das *vítimas agressoras* é algo ambígua tal como em outros aspetos do seu comportamento. Na opção *sim* (2,6%; n=3), estes alunos curiosamente também não se diferenciam dos alunos não envolvidos, mas cerca de metade dos seus elementos (49,6%; n=57) referem que “*talvez*” ajudassem a agredir um colega do qual não gostassem, a maior percentagem entre todos os grupos nesta opção de resposta.

No cômputo geral o padrão de repostas das *vítimas agressoras* aproxima-se do padrão dos *agressores* porque são menos de metade os alunos destes grupos que respondem claramente *não* a esta atitude pouco social.

É denunciativo o facto das *vítimas não passivas* serem as únicas vítimas com uma percentagem de concordância significativamente superior à dos alunos *não envolvidos*. Estes alunos que maioritariamente se aproximam dos grupos mais “pacíficos”, possivelmente têm é uma postura mais assumida e firme nestas matérias do que as vítimas agressoras que sendo crianças menos assertivas ou seguras, não expõem tão abertamente a sua agressividade, daí a grande “fuga” para a opção *talvez*.

### 1.3.3. A origem da agressão/bullying de acordo com os grupos definidos

Em relação à origem da agressão, os grupos de alunos envolvidos no bullying apontam para três opções semelhantes, embora com nuances diferentes de acordo com as suas realidades.

Tabela 61. *A origem da agressão*

Quem te fez mal?		Alunos envolvidos em bullying				Total	$\chi^2$ <sup>a</sup> p-value
		Vítima passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores		
ninguém se meteu comigo	n	0	0	0	229	229	0 <sup>b</sup>
	%	,0%	,0%	,0%	88,4%	29,4%	
um rapaz	n	68	45	14	9	136	,002**
	%	<b>27,3%</b>	<b>29,0%</b>	<b>12,2%</b>	<b>3,5%</b>	<b>17,5%</b>	
uma rapariga	n	22	8	4	1	35	,112
	%	8,8%	5,2%	3,5%	,4%	4,5%	
vários rapazes	n	71	34	46	12	163	,005**
	%	<b>28,5%</b>	<b>21,9%</b>	<b>40,0%</b>	<b>4,6%</b>	<b>21,0%</b>	
várias raparigas	n	17	18	7	0	42	,154
	%	6,8%	11,6%	6,1%	,0%	5,4%	
rapazes e raparigas	n	71	50	44	8	173	,177
	%	<b>28,5%</b>	<b>32,3%</b>	<b>38,3%</b>	<b>3,1%</b>	<b>22,2%</b>	
Total	n	249	155	115	259	778	,001**
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: <sup>a</sup> Teste qui-quadrado calculado em função da diferença entre os três grupos de vítimas. Os agressores foram tidos como *missing* porque dispersavam os dados e enviesavam os resultados das vítimas que são mais importantes nesta análise.

<sup>b</sup> O teste não pode ser realizado porque os valores da variável são constantes.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Como se pode observar na Tabela 61, geralmente a agressão parte de “rapazes e raparigas” (22,2%), de “vários rapazes” (21,0%) ou de apenas “um rapaz” (17,5%). Estas três opções de resposta foram claramente mais escolhidas do que as restantes, “várias raparigas” (5,4%) e “uma rapariga” (4,5%). Entre si, as duas primeiras não se diferenciam estatisticamente, mas em relação a terceira, “um rapaz”, isso já acontece ( $p < 0,001$ ).

Os rapazes e raparigas associados são os principais perpetradores contra os alunos envolvidos em bullying em geral, incluindo as *vítimas passivas* (28,5%) e as *não passivas* (32,3%), com maior relevo nas últimas e os segundos maiores ofensores contra as *vítimas agressoras* (38,3%).

Outra particularidade observada diz respeito ao número de agressores em função do tipo de vítima. Nas *vítimas passivas* a agressão tanto pode partir de “*vários rapazes*” (28,5%) e de “*rapazes e raparigas*” (28,5%), como de “*um rapaz*” apenas (27,3%), a diferença não é muito evidente. Nas *vítimas agressoras* o maior perigo reside no plural, seja por “*vários rapazes*” (40,0%) ou “*rapazes e raparigas*” (38,3%), o que nos leva a crer que parece existir um certo consenso contra estes jovens no meio em que estão inseridos. Esta distinção na agressão às *vítimas agressoras* em relação aos outros tipos de vítimas é estatisticamente significativa. Estes alunos são menos vítimas de “*um rapaz*” ( $p < 0,001$ ) e mais vítimas de “*vários rapazes*” ( $p < 0,01$ ), do que os outros colegas vitimados.

Finalmente as vítimas *não passivas* parecem temer os rapazes e as raparigas quando se juntam para lhes fazer mal (32,3%) e os rapazes, principalmente quando estes agem individualmente (29,0%).

No caso dos *agressores* que excecionalmente são vítimas, as queixas têm a mesma tendência dos grupos anteriores mas a maior percentagem das queixas recai sobre *vários rapazes* (4,6%).

#### 1.3.4. Formas ou tipos de agressão/bullying praticadas em função dos grupos definidos

Tabela 62. *Formas ou tipos de agressão/bullying*

Formas de bullying	Total de alunos da amostra (n=1818)		Alunos envolvidos em bullying (n=778)	
	n	%	n	%
Bater, dar murros e pontapés	154	<b>8,5%</b>	154	<b>19,8%</b>
Roubar, tirar	60	3,3%	60	7,7%
Pedir e não devolver	126	6,9%	126	16,2%
Meter medo, ameaçar	132	7,3%	132	17,0%
Chamar nomes	402	<b>22,1%</b>	402	<b>51,7%</b>
Falar de mim, segredos	239	<b>13,1%</b>	239	<b>30,7%</b>
Não lhe falam	68	3,7%	68	8,7%
Espalhar mensagens	33	1,8%	33	4,2%
Insultar pela cor ou raça	37	2,0%	37	4,8%
Deixam-me só	32	1,8%	32	4,1%
Outras coisas	41	2,3%	41	5,3%

Conforme referido no estudo 1 e confirmado na Tabela 62, as formas de agressão mais comuns são a forma verbal direta ou os insultos verbais, afetando 402 alunos (51,7% dos alunos envolvidos em bullying e 22,1% do total da amostra), seguida pela forma relacional indireta “*falar de mim ou dizer segredos sobre mim*”, atingindo 239 alunos (30,7% dos envolvidos e 13,1% do total da amostra) e só depois aparece a forma física direta “*bateram-me, deram-me murros ou pontapés*”, reportada por mais 154 alunos (19,8% dos vitimados e 8,5% do total da amostra).

Tabela 63. *Formas ou tipos de agressão/bullying e os grupos de envolvimento no bullying*

Formas de bullying	Alunos envolvidos em bullying									
	Vítima passiva (n=249)		Vítima não passiva (n=155)		Vítima Agressora (n=115)		Agressores (n=259)		Total (n=778)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Bater, dar murros e pontapés	62	<b>24,9%</b>	30	<b>19,4%</b>	51	<b>44,3%</b>	11	<b>4,2%</b>	154	19,8%
Roubar, tirar	19	7,6%	15	9,7%	22	19,1%	4	1,5%	60	7,7%
Pedir e não devolver	53	21,3%	33	<b>21,3%</b>	34	29,6%	6	2,3%	126	16,2%
Meter medo, ameaçar	53	21,3%	34	<b>21,9%</b>	39	33,9%	6	2,3%	132	17,0%
Chamar nomes	179	<b>71,9%</b>	105	<b>67,7%</b>	105	<b>91,3%</b>	13	<b>5,0%</b>	402	51,7%
Falar de mim, segredos	100	<b>40,2%</b>	64	<b>41,3%</b>	67	<b>58,3%</b>	8	<b>3,1%</b>	239	30,7%
Não lhe falam	30	12,0%	19	12,3%	17	14,8%	2	,8%	68	8,7%
Espalhar mensagens	12	4,8%	8	5,2%	12	10,4%	1	,4%	33	4,2%
Insultar pela cor ou raça	10	4,0%	7	4,5%	16	13,9%	4	1,5%	37	4,8%
Deixam-me só	13	5,2%	3	1,9%	16	13,9%	0	,0%	32	4,1%
Outras coisas	18	7,2%	8	5,2%	15	13,0%	0	,0%	41	5,3%

Quando confrontamos estes resultados com os diferentes grupos de envolvimento no bullying (ver tabela 63 apresentada acima), confirmamos que se mantém a tendência geral desta “tripla ameaça”, com algumas exceções. Nas *vítimas passivas* temos o perfil típico que acabamos de referir; o maior problema são os insultos - “*chamar nomes feios*” (71,9%; n=179), seguido pelas intrigas - “*falar de mim ou dizer segredos sobre mim*” (40,2%; n=100) e pela agressão física - “*bateram-me, deram-me murros ou pontapés*” (24,9%; n=62). O grupo das *vítimas não passivas* distingue-se dos restantes porque após as duas primeiras formas de agressão, “*chamar nomes feios*” (67,7%; n=105) e “*falar de mim ou dizer segredos*



*sobre mim*” (41,3%, n=64), não aparece a forma física direta (19,4%; n=30), que surge apenas em quinto lugar, mas sim o “*ameaçaram-me e meteram-me medo*” (21,9%; n=34) e “*pediram-me dinheiro emprestado e não o devolveram*” (21,3%; n=33).

No grupo das *vítimas agressoras* os resultados estão de acordo com as três principais formas de agressão e respetiva ordem anteriormente referida, no entanto com percentagens de vitimização muito mais elevadas, como é compreensível dado o critério de atribuição do estatuto de vítima agressora aos alunos. Assim temos, os insultos a atingir 91,3% (n=105) destes alunos, as intrigas a afetar 58,3% (n=67) e o bullying físico direto a expressiva percentagem de 44,3% (n=51). Finalmente os poucos *agressores* que pontualmente se sentem vitimados diferem dos restantes colegas envolvidos no bullying já que no seu caso a agressão física é a segunda forma de agressão mais comum neste grupo (4,2%; n=11), após os insultos (5,0%; n=13) e antes das intrigas (3,1%; n=8).

1.3.5. Múltiplas formas de agressão (densidade do bullying) em função dos grupos de envolvimento no bullying

Uma análise complementar à anterior e extremamente pertinente ao compararmos posteriormente os diferentes perfis de alunos, é a questão das múltiplas formas de agressão/bullying com que um aluno é vitimado (ver Tabela 64).

Tabela 64. *Múltiplas formas de agressão e os grupos de envolvimento no bullying*

Densidade da agressão		Alunos envolvidos em bullying				Total (n=778)	$\chi^2$ <sup>a</sup> p-value
		Vítima passiva	Vítima não passiva	Vítima Agressora	Agressores		
Não vitimados	n	0	0	0	229	229	<sup>b</sup>
	%	,0%	,0%	,0%	88,4%	29,4%	
1 forma	n	90	57	8	16	171	,000***
	%	36,1%	36,8%	7,0%	6,2%	22,0%	
2 formas	n	77	48	29	7	161	,236
	%	30,9%	31,0%	25,2%	2,7%	20,7%	
3 formas	n	46	30	30	4	110	,088
	%	18,5%	19,4%	26,1%	1,5%	14,1%	
4 formas ou mais	n	36	20	48	3	107	,000***
	%	14,5%	12,9%	41,7%	1,2%	13,8%	
Total	n	249	155	115	259	778	,000***
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Notas: <sup>a</sup> Teste qui-quadrado calculado em função da diferença entre as vítimas agressoras e os outros dois tipos de vítimas conjuntamente. Os agressores foram tidos como *missing* porque dispersavam os dados e enviesavam os resultados das vítimas que são mais importantes nesta análise.

<sup>b</sup> O teste não pode ser realizado porque os valores da variável são constantes.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

A denominada densidade com que o bullying se manifesta nos diferentes grupos, evidencia uma significativa diferença entre a situação encontrada nas *vítimas agressoras* e a vivida nos restantes grupos definidos no âmbito deste trabalho. Neste grupo a maioria dos alunos, 67,8% (n=78), está sujeita a pelo menos três formas associadas de bullying, aproximadamente o dobro dos valores encontrados nos outros grupos de vítimas, sendo que 41,7% (n=48) suportam a vitimização por 4 ou mais formas.

Nos outros grupos envolvidos a realidade é bem distinta e a densidade deste fenómeno caracteriza-se, primeiro, pela ocorrência de uma forma isolada de bullying e depois por duas formas associadas. Os casos em que mais de duas formas estão relacionadas são menos frequentes e abrangem entre 2,7% a 33,0% dos seus elementos.

Os grupos das *vítimas passivas* e *não passivas* apresentam valores muito próximos entre si, entre 35,7 e 36,8% na opção mais comum da vitimização por uma forma e entre 30,9 e 31,0% na vitimização por duas formas. É nestes grupos que o bullying mais denso atinge, mesmo assim, cerca de um terço dos jovens.

Finalmente no grupo dos *agressores* quando estes referem terem sido vítimas, isso apenas ocorreu através de um tipo de bullying e a percentagem de vitimização mais densa (3 ou mais formas associadas) desce para afetar, apenas, 2,7% (n=7) dos alunos.

#### 1.3.6. A perceção de apoio em situações de vitimização

A perceção dos alunos em relação à existência de apoio e à sua proveniência, assume contornos distintos conforme o grupo de envolvimento a que os jovens pertencem.

Na Tabela 65 (apresentada seguidamente), podemos observar que dos alunos diretamente envolvidos em ocorrências de bullying, as *vítimas passivas* são significativamente os alunos que menos se sentem apoiados quando estas situações ocorrem (36,1%;  $p < 0,01$ ). Mas quando a ajuda surge, são principalmente “2 ou mais raparigas” (16,9%) que os defendem. Para esta realidade deve contribuir o facto deste grupo ser composto essencialmente por raparigas (61,0%) e é conhecida a tendência para os jovens socorrerem colegas do mesmo género.

Tabela 65. A percepção de apoio em situações de vitimização

Há rapazes ou raparigas que te defenderam quando outros te tentaram fazer mal?		Alunos envolvidos em bullying				Total	$\chi^2$ <sup>a</sup> p-value
		Vítima passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores		
ninguém me fez mal	n	0	0	0	230	230	b
	%	,0%	,0%	,0%	88,8%	29,6%	
ninguém me ajudou	n	90	36	26	11	163	,004**
	%	<b>36,1%</b>	<b>23,2%</b>	<b>22,6%</b>	<b>4,2%</b>	21,0%	
1 rapaz	n	25	20	16	5	66	,492
	%	10,0%	12,9%	13,9%	1,9%	8,5%	
1 rapariga	n	35	25	14	0	74	,650
	%	14,1%	<b>16,1%</b>	12,2%	,0%	9,5%	
2 ou mais rapazes	n	16	13	19	6	54	,008**
	%	6,4%	8,4%	<b>16,5%</b>	<b>2,3%</b>	6,9%	
2 ou mais raparigas	n	42	19	12	1	74	,193
	%	<b>16,9%</b>	12,3%	10,4%	,4%	9,5%	
1 rapaz e uma rapariga	n	3	4	4	0	11	,335
	%	1,2%	2,6%	3,5%	,0%	1,4%	
rapazes e raparigas	n	38	38	24	6	106	,064
	%	<b>15,3%</b>	<b>24,5%</b>	<b>20,9%</b>	<b>2,3%</b>	13,6%	
Total	n	249	155	115	259	778	,006**
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Notas: <sup>a</sup> Teste qui-quadrado calculado em função da diferença entre os três grupos de vítimas. Os agressores foram tidos como *missing* porque dispersavam os dados e enviesavam os resultados das vítimas que são mais importantes nesta análise.

<sup>b</sup> O teste não pode ser realizado porque os valores da variável são constantes.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Nas *vítimas não passivas* e nas *vítimas agressoras* quando surge auxílio, este provem em primeiro lugar por parte de “*rapazes e raparigas*” em conjunto, 24,5% e 20,9% respetivamente. No entanto estes dois grupos divergem na segunda opção de ajuda que assenta em “*1 rapariga*” no caso das *vítimas não passivas* (16,1%) e em “*2 ou mais rapazes*” no caso das *vítimas agressoras* (16,5%,  $p < 0,01$ ). Uma vez mais, a constituição destes grupos relativamente ao género, maioritariamente feminino no primeiro (54,2%) e masculino no segundo (60,0%), deverá ser responsável pelos resultados destas respostas.

À semelhança das *vítimas agressoras*, quando os *agressores* sentem algum apoio ou defesa em situações de bullying, este provem igualmente de *rapazes ou raparigas* (2,3%) ou de *2 ou mais rapazes* (2,3%).

1.3.7. Reportar as situações de bullying ocorridas de acordo com os grupos definidos

Após a ocorrência de uma situação de bullying os alunos podem optar por não contar a ninguém o sucedido, por medo de represálias ou por vergonha de não terem sido capazes de se defender eficazmente.

Nos vários grupos definidos a percentagem de jovens que não reportaram este problema, varia entre um terço nas *vítimas passivas* e cerca de um quinto nas *vítimas agressoras*. As *vítimas não passivas* encontram-se numa posição intermédia.

Tabela 66. Reportar o bullying de acordo com os diferentes grupos de envolvimento

Disseste a alguém que te fizeram mal na escola?	Alunos envolvidos em bullying								Total (n=778)		X <sup>2</sup> <sup>a</sup> p-value
	Vítima passiva (n=249)		Vítima não passiva (n=155)		Vítima agressora (n=115)		Agressores (n=259)				
	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%	
Não fui agredido	0	,0%	0	,0%	0	,0%	229	88,4%	229	29,4%	<sup>b</sup>
Não disse a ninguém	91	<b>36,5%</b>	46	29,7%	21	18,3%	7	2,7%	165	21,2%	,002**
Disse a 1 ou a 2 amigos	67	26,9%	45	29,0%	41	35,7%	11	4,2%	164	21,1%	,233
Disse aos meus amigos	36	14,5%	34	21,9%	26	22,6%	9	3,5%	105	13,5%	,074
Disse a um professor	52	20,9%	26	16,8%	31	27,0%	6	2,3%	115	14,8%	,127
Disse aos pais ou enc. ed.	93	37,3%	42	27,1%	54	47,0%	9	3,5%	198	25,4%	,003**
Disse a um irmão ou irmã	27	10,8%	22	14,2%	24	20,9%	6	2,3%	79	10,2%	,038*
Disse a um funcionário	13	5,2%	6	3,9%	11	9,6%	2	,8%	32	4,1%	,122
Disse ao psicólogo escolar	4	1,6%	2	1,3%	5	4,3%	0	,0%	11	1,4%	,167

Notas: <sup>a</sup> Teste qui-quadrado calculado em função das diferenças entre os grupos de vítimas. Os agressores foram tidos como *missing* porque dispersavam os dados e enviesavam os resultados das vítimas, tidos por mais relevantes nesta análise.

<sup>b</sup> O teste não pode ser realizado porque uma das variáveis é uma constante

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Na Tabela 66 podemos confirmar que os alunos que mais optam por não contar a ninguém as situações de bullying são significativamente as *vítimas passivas* (36,5%;  $p < 0,01$ ) e as que mais reportam este tipo de situações, em todas as opções apresentadas, são claramente as *vítimas agressoras*. Enquanto que as *vítimas passivas* quando decidem contar dirigem-se sobretudo aos pais ou encarregados de educação (37,3%), as *vítimas agressoras* para além de escolherem

os pais ou encarregados de educação (47,0%) também contam preferencialmente a 1 ou 2 amigos (35,7%).

As *vítimas não passivas* são as que têm um perfil menos definido a este nível já que as suas respostas distribuem-se pelas várias opções possíveis. Os alunos deste grupo tanto reportam as situações a 1 ou 2 amigos (29,0%), como aos pais ou encarregados de educação (27,1%), como podem não contar a ninguém (29,7%).

Em relação aos professores, funcionários ou mesmo o psicólogo da escola, embora as diferenças não sejam significativas, são as *vítimas agressoras* que mais relatam os problemas de bullying e as *vítimas não passivas* as que menos o fazem em relação a estas figuras adultas do meio escolar. Talvez isto aconteça porque as *vítimas não passivas* acabam por encontrar uma forma de lidar com estes problemas por si sós, sem terem que se “expor” aos adultos, enquanto que os alunos considerados *vítimas agressoras* sentem que a sua resposta tem sido ineficaz e que apesar de ripostarem frequentemente, a sua situação não parece melhorar, antes pelo contrário.

Entre os três grupos de vítimas detetamos diferenças significativas relativamente à opção “*não disse a ninguém*”, maioritariamente assumida pelas *vítimas passivas* (36,5%) em contraste com as *vítimas agressoras* (18,3%), como já foi referido ( $p < 0,01$ ); à opção “*disse aos pais ou encarregado de educação*”, com as *vítimas agressoras* (47,0%) e as *vítimas não passivas* (27,1%) nas posições limites ( $p < 0,01$ ) e à opção “*disse a um irmão ou irmã*”, com as *vítimas passivas* (10,8%) a serem os jovens que menos recorrem a esta hipótese e as *vítimas agressoras* (20,9%) os que mais o fazem ( $p < 0,05$ ).

Ainda uma menção aos alunos *agressores* que por vezes se sentem vitimados para referir que estes, à semelhança das *vítimas não passivas*, não apresentam um padrão comportamental muito definido, seguindo, ainda que de forma ténue, a tendência generalizada dos jovens para contar aos pais ou aos amigos.

### 1.3.8. Colabora na agressão/bullying a outros jovens

Os alunos que não estão envolvidos diretamente em bullying, seja como vítima ou agressor, podem no entanto juntar-se a outros colegas no intuito de fazer mal a algum rapaz ou rapariga. Neste caso, fornecem apoio à agressão direta perpetrada por outros.

Tabela 67. *Colaborar na agressão a outros jovens*

Quantas vezes te juntaste a outros para fazer mal a algum (a) colega na escola		Envolvimento no bullying		Total	$\chi^2$ p-value
		Alunos não envolvidos	Alunos envolvidos		
nenhuma	n	1006	599	1605	,000***
	%	96,7%	77,0%	88,3%	
1 ou 2 vezes	n	34	148	182	
	%	3,3%	19,0%	10,0%	
3 ou mais vezes	n	0	31	31	
	%	,0%	4,0%	1,7%	
Total	n	1040	778	1818	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Pelos resultados obtidos (ver Tabela 67 apresentada acima), esta situação ocorre entre 3,3% (n=34) dos alunos *não envolvidos* que apenas o fizeram “1 ou 2 vezes” durante o período estudado. Já entre os alunos *envolvidos* este comportamento é muito mais frequente, cerca de sete vezes mais, uma vez que 23,0% (n=179) dos jovens implicados no bullying responderam afirmativamente a esta questão. A maior parte fê-lo “1 ou 2 vezes” durante o terceiro período.

Tabela 68. *Colaborar na agressão a outros jovens e os três grupos básicos*

Quantas vezes te juntaste a outros jovens para fazer mal a algum (a) colega na escola		Envolvimento no bullying			Total	$\chi^2$ p-value
		não envolvidos	Vítimas	Agressores		
nenhuma	n	1006	428	171	1605	,000*** <sup>a</sup> ,000*** <sup>b</sup>
	%	96,7%	82,5%	66,0%	88,3%	
1 ou 2 vezes	n	34	79	69	182	
	%	3,3%	15,2%	26,6%	10,0%	
3 ou mais vezes	n	0	12	19	31	
	%	,0%	2,3%	7,3%	1,7%	
Total	n	1040	519	259	1818	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Notas: <sup>a</sup> Teste qui-quadrado calculado entre as vítimas e os não envolvidos.

<sup>b</sup> Teste qui-quadrado calculado entre as vítimas e os agressores.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Se tivermos em conta o envolvimento básico no bullying (ver Tabela 68 apresentada acima), verificamos que a atitude de apoiar agressões/bullying é significativamente mais prevalente entre os *agressores* (33,9%; n=88) do que entre as vítimas (17,5%; n=91). Contudo, as diferenças entre os *não envolvidos* e as vítimas são igualmente significativas ( $p < 0,001$ ), o que já traduz um comportamento alterado e mais hostil por parte destas, mas não de todos os tipos de forma idêntica (ver Tabela 69).

Tabela 69. Colaborar na agressão a outros jovens e os grupos de envolvimento

Quantas vezes te juntaste a outros jovens para fazer mal a algum (a) colega na escola		Grupos de envolvimento no bullying					Total	
		não envolvidos	Vítima passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores		
nenhuma	n	1006	238	115	75	171	1605	
	%	96,7%	95,6%	74,2%	65,2%	66,0%	88,3%	
1 ou 2 vezes	n	34	9	36	34	69	182	
	%	3,3%	3,6%	<b>23,2%</b>	<b>29,6%</b>	<b>26,6%</b>	10,0%	
3 ou mais vezes	n	0	2	4	6	19	31	
	%	,0%	,8%	2,6%	5,2%	7,3%	1,7%	
Total	n	1040	249	155	115	259	1818	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
$\chi^2$ p-value		,375 <sup>a</sup>					,185 <sup>b</sup>	,000***

Notas: <sup>a</sup> Teste de significância realizado entre alunos *não envolvidos* e *vítimas passivas*. Este teste foi calculado em função da variável “apoio à agressão” recodificada em duas opções (*nunca* e *1 ou mais vezes*) porque o teste com as três opções poderia não ser válido (eram esperadas contagens inferiores a 5 em várias células), mas o resultado obtido é semelhante.

<sup>b</sup> Teste qui-quadrado calculado entre as *vítimas não passivas*, as *vítimas agressoras* e os *agressores*.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Quando analisamos este comportamento de cumplicidade de acordo com os cinco grupos de envolvimento definidos, a situação ainda se altera um pouco mais. As *vítimas agressoras* são o grupo que proporcionalmente mais assume participar nestas situações (34,8%; n=40), com 29,6% dos alunos a fazê-lo *1 ou 2 vezes* e 5,2%, *3 ou mais vezes*. Só depois é que surgem os *agressores* (33,9%; n=88) com 26,6%, *1 ou 2 vezes* e 7,3%, em *3 ou mais vezes* e as *vítimas não passivas* (25,8%; n=40).

Finalmente as *vítimas passivas* são os alunos envolvidos diretamente no bullying que menos participam nestas ações negativas conjuntas, com um valor de 4,4% (n=11) que os aproxima muito do resultado do grupo dos *não envolvidos*. A



comprovar estes dados temos os resultados dos testes de significância que não traduzem diferenças significativas entre as percentagens obtidas pelas *vítimas não passivas*, *vítimas agressoras* e *agressores* e ainda entre as *vítimas passivas* e os colegas *não envolvidos* em bullying.

Estes resultados levam-nos a crer que o apoio à agressão/bullying complementa a agressão/bullying direta e vice-versa. Os alunos agressivamente proactivos ou que reagem agressivamente ao bullying, são igualmente os que têm maiores probabilidades de associar-se para prejudicar alguém, tornando-se assim, cúmplices dessa injustiça.

### 1.3.9. Participa em agressões a caminho da escola

Numa questão muito semelhante à anterior embora desta vez o palco do bullying seja o caminho para a escola e não o contexto escolar propriamente dito, verificamos uma distribuição das respostas muito parecida à questão anterior, no que respeita à distribuição dos resultados pelos diferentes grupos dos alunos (ver tabela 70 apresentada de seguida).

Tabela 70. *Participa em agressões a outros jovens a caminho da escola*

Quantas vezes tomaste parte em agressões a outros jovens no caminho da escola?		Grupos de envolvimento no bullying					Total
		não envolvidos	Vítima passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores	
nenhuma	n	1009	241	139	93	218	1700
	%	97,0%	96,8%	89,7%	80,9%	84,2%	93,5%
1 ou 2 vezes este período	n	29	7	16	19	34	105
	%	2,8%	2,8%	<b>10,3%</b>	<b>16,5%</b>	<b>13,1%</b>	5,8%
1 ou mais vezes por semana	n	2	1	0	3	7	13
	%	,2%	,4%	,0%	2,6%	2,7%	,7%
Total	n	1040	249	155	115	259	1818
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
$\chi^2$ p-value		,848 <sup>a</sup>			,113 <sup>b</sup>		,000*

Notas: <sup>a</sup> Teste de significância realizado entre alunos *não envolvidos* e *vítimas passivas*. Este teste foi calculado em função da variável “apoio à agressão a caminho da escola” recodificada em duas opções (*nunca* e *1 ou mais vezes*) porque o teste com as três opções poderia não ser válido (eram esperadas contagens inferiores a 5 em várias células), mas o resultado obtido é semelhante.

<sup>b</sup> Teste qui-quadrado calculado entre as *vítimas passivas*, as *vítimas agressoras* e os *agressores*.

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Porém, enquanto os alunos *não envolvidos* e as *vítimas passivas* mantêm valores reduzidos de participação, tal como no interior da escola – 3,0% (n=31) e 3,2% (n=8), respetivamente - os restantes grupos reduzem a sua participação neste fenómeno – *vítimas não passivas*, 10,3% (n=16), *vítimas agressoras*, 19,1% (n=22) e *agressores* 15,8% (n=41). É basicamente uma redução para metade, embora se mantenha uma proporção semelhante entre grupos.

A comprovar estes dados temos os resultados dos testes de significância que não traduzem diferenças significativas entre as percentagens obtidas pelas *vítimas não passivas*, *vítimas agressoras* e *agressores* e ainda entre as *vítimas passivas* e os colegas *não envolvidos* em bullying.

1.3.10. – Síntese da caracterização dos grupos envolvidos no bullying de acordo com as variáveis intrínsecas ao bullying

Após a análise do envolvimento dos jovens no bullying em relação às variáveis: *Atitudes sobre o bullying, Recurso à agressão, Origem da agressão, Tipos de agressão, Múltiplas formas de agressão, A percepção da ajuda, Reportar o bullying e Colaborar no bullying contra outros jovens*, as Tabelas 71a e 71b (apresentadas de seguida) sintetizam os resultados mais relevantes obtidos pelos diferentes grupos sistematizados.

As comparações intergrupais variam em função das variáveis examinadas de forma a fazer sobressair as análises mais pertinentes e adequadas face à informação disponível. Esta tabela permite uma visão sintética e objetiva dos resultados anteriormente descritos.

Tabela 71a. *Resumo das características dos grupos de envolvimento no bullying que se diferenciam estatisticamente nas variáveis intrínsecas analisadas*

Variáveis intrínsecas		Grupos envolvidos no bullying				
		Não envolvidos	Vítima passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	Agressores
Atitudes sobre o bullying	<i>Chama alguém para ajudar</i>	Mais do que os envolvidos (p<0,01)	Mais do que os outros envolvidos (p<0,05)	ns	ns	Menos do que as vítimas (p<0,01)
	<i>Não faz nada porque não é nada com ele</i>	ns	ns	ns	ns	Mais do que as vítimas (p<0,05)
	<i>Ajuda só se for seu amigo</i>	ns	ns	ns	ns	Mais do que as vítimas (p<0,01)
	<i>Não faz nada, mas acha que deveria ajudar</i>	ns	ns	ns	ns	Menos do que as vítimas (p<0,001)
	<i>Não faz nada porque podem vingar-se nele</i>	ns	Mais do que os outros envolvidos (p<0,05)	ns	ns	Menos do que as vítimas (p<0,001)
	<i>Ajuda mesmo que não conheça</i>	ns	Menos do que os outros envolvidos (p<0,01)	ns	Mais do que os outros envolvidos (p<0,05)	ns

Legenda: ns = diferença estatisticamente não significativa

Tabela 71b. *Resumo das características dos grupos de envolvimento no bullying que se diferenciam estatisticamente nas variáveis intrínsecas analisadas*

Variáveis intrínsecas		Grupos envolvidos no bullying				Agressores
		Não envolvidos	Vítima passiva	Vítima não passiva	Vítima agressora	
<b>Recurso à agressão/bullying</b> (opção – sim)		Menos que os envolvidos (p<0,01)	Menos que os outros envolvidos (p<0,05)	Mais que os não envolvidos (p<0,01) e as vítimas passivas (p<0,05)	–	Mais que os não envolvidos (p<0,001) e as vítimas passivas (p<0,01)
<b>Origem da agressão</b>	Um rapaz	ns	ns	Mais que as Vítimas agressoras (p<0,01)	Menos que as outras vítimas (p<0,01)	ns
	Vários rapazes	ns	ns	Menos que as Vítimas agressoras (p<0,01)	Mais que as vítimas não passivas (p<0,01) e do que as vítimas passivas (p<0,05)	ns
<b>Tipos de agressão</b>		ns	1ºInsultos verbais 2ºIntrigas/ calúnias 3ºAgressão física	1ºInsultos verbais 2ºIntrigas/ calúnias 3ºAmeaçar/ medo	1ºInsultos verbais 2ºIntrigas/calúnia 3ºAgressão física	1ºInsultos verbais 2ºAgressão física 3ºIntrigas/ calúnias
<b>Densidade bullying</b>	1 forma	ns	ns	ns	Menos que as outras vítimas (p<0,001)	ns
	4 formas ou mais	ns	ns	ns	Mais que as outras vítimas (p<0,001)	ns
<b>A percepção da ajuda</b>		ns	Recebe menos ajuda do que as outras vítimas (p<0,01)	ns	Recebe mais ajuda de 2 ou mais rapazes do que as outras vítimas (p<0,01)	ns
<b>Reportar o bullying</b>		ns	As vítimas que menos reportam (p<0,01) Reportam menos aos irmãos do que as outras vítimas (p<0,05)	Reportam menos aos pais do que as outras vítimas (p<0,01)	As vítimas que mais reportam (p<0,01) Reportam mais aos pais (p<0,01) e irmãos (p<0,05) do que as outras vítimas	ns
<b>Colaborar no bullying contra outros jovens</b>		Colaboram menos do que os colegas envolvidos (p<0,001)	Colaboram menos nas agressões do que os outros envolvidos (p<0,001)	Colaboram mais do que os não envolvidos (p<0,001) e as vítimas passivas (p<0,001)	Colaboram mais do que os não envolvidos (p<0,001) e as vítimas passivas (p<0,001)	Colaboram mais do que os não envolvidos (p<0,001) e as vítimas passivas (p<0,001)

Legenda: ns = diferença estatisticamente não significativa

## Discussão dos resultados do estudo 2

### 1. Os diferentes grupos de envolvimento dos alunos face ao bullying

Distribuir os alunos de acordo com cinco grupos de envolvimento – não envolvidos, vítimas passivas, vítimas não passivas, vítimas agressoras e agressores – em vez dos tradicionais quatro, parece traduzir melhor a realidade do bullying nas escolas estudadas. A utilidade de uma sistematização mais minuciosa reside no facto desta aumentar a compreensão sobre o papel dos indivíduos diretamente envolvidos nas situações de bullying, as suas reações mais ou menos passivas, as suas atitudes mais ou menos agressivas e o maior ou menor grau de intensidade com que todas estas tendências se manifestam.

Desde os alunos que não se encontram diretamente envolvidos nesta forma específica de agressividade entre pares, até aqueles que têm a iniciativa de intimidar os colegas, podemos observar um contínuo de vários tipos de ligação ao bullying. Entre estes dois grupos passamos pelos alunos que são vitimados e “aceitam” de forma aparentemente passiva a humilhação e/ou agressão por que passaram, os alunos que ao serem vítimas reagem de imediato e da mesma forma para com os seus pares, eventualmente por sentirem que é uma forma mais eficaz de solucionar o seu problema e de prevenir futuros ataques e finalmente os alunos que estão intensamente envolvidos no bullying, tanto como vítimas como agressores. São jovens cujos comportamentos constantemente disruptivos e provocadores criam em seu redor um constante burburinho e um ambiente frequentemente atribulado.

É ao nível das vítimas que reside o aspeto mais inovador desta análise, já que parece observar-se três tipos de comportamentos diferenciados diante a agressão de que são alvo e não apenas dois como geralmente é aceite (Olweus, 1993; Piedra et al., 2006; Rigby, 2007; Stein et al., 2007). É precisamente o tipo de resposta evidenciada e a sua frequência que na nossa opinião justifica a sua distinção em três tipos de vítimas: as *vítimas passivas*, as *vítimas não passivas* e as *vítimas agressoras*.

## 1. 1. Envolvimento e não envolvimento em bullying

A maior parte dos alunos, 57,2%, não têm um envolvimento direto no bullying e não registaram qualquer ocorrência de vitimização ou agressão deste tipo no seu questionário. Mas 42,8% dos elementos da amostra têm-no e constituem uma percentagem relativamente alta, se tivermos em consideração os resultados de outras investigações com amostras semelhantes à nossa. É de recordar que o nosso estudo incidiu sobre alunos do 6º ano ao 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas sobretudo entre os 10 e os 15 anos (93,5% da amostra), com uma média de idade de 12,8 anos e relativamente a um período de dois meses.

Uma outra característica dos resultados apresentados e que os aproxima de outros estudos consultados, é o facto de haver diferenças significativas entre o número de rapazes e raparigas no elevado grupo de alunos ligados pelo bullying. Os rapazes estão mais envolvidos em bullying do que as raparigas.

Podemos começar por Olweus (1993), que no seu estudo norueguês realizado à escala nacional, no ano letivo de 1983/1984, avança com o valor de 15,0% dos alunos, entre os 8 e os 16 anos, envolvidos em bullying, tanto “*de vez em quando*” como de forma mais frequente. Para Olweus, os rapazes encontram-se mais expostos do que as raparigas e essa tendência acentua-se no ensino médio e secundário.

Janssen et al. (2004), num estudo com dados de 35 países e com jovens entre os 11 e os 16 anos, referem uma percentagem de envolvimento de 23,5% (associando os valores dos vários grupos de envolvimento).

Nansel et al. (2001), num estudo representativo dos jovens americanos entre os graus 6 e 10, relata que 29,9% dos alunos da amostra estavam diretamente envolvidos em bullying moderado ou frequente durante o último semestre do ano letivo estudado. Mesmo reportando-se a um espaço de tempo superior a percentagem de alunos envolvidos é inferior à encontrada nas escolas da R.A.M.

Mesmo na investigação de Glew et al. (2005), com jovens numa faixa etária mais baixa, entre os 8 e os 13 anos (idade média de 9,6 anos) que costumam registar maiores níveis de envolvimento (e.g. 54,3% entre os 6 e os 9 anos, em Wolke et al., 2001), chegou-se a um valor de apenas 22,0%.

Contudo também é possível encontrar estudos com níveis de envolvimento mais elevados. No estudo americano de Juvonen et al. (2003), utilizando o método de nomeação por pares, entre os graus 6 e 11, com uma amostra constituída essencialmente por jovens de baixo nível económico, verificou-se uma percentagem de 44,0% e os rapazes estavam envolvidos duas a três vezes mais do que as raparigas, conforme o grupo de envolvimento.

Nansel et al. (2007), num estudo muito similar ao nosso pelas características da amostra, 1.247 alunos de 4 escolas americanas do ensino médio (6-8 graus) e com uma representação equilibrada dos dois géneros, constatou que apenas 45,1% dos alunos não reportaram qualquer vitimização ou agressão. Os restantes 54,9% dividiam-se entre um envolvimento frequente ou mais casual durante o período de um ano letivo. O que inicialmente parecia uma estimativa acima dos 42,8% que norteiam a nossa análise, esbate-se perante a possibilidade acrescida de surgir um envolvimento com o bullying quando fazemos alusão a um espaço de tempo mais alargado.

Apesar do grau de envolvimento encontrado ser comprovadamente acima da média, este está ainda no intervalo definido por Nansel et al. (2004), para a participação em situações de bullying (quer como agressor, vítima ou ambos) de jovens entre os 11 e os 15 anos e que é entre 9% a 54% do total de alunos.

Em Espanha, Cerezo (2009) afirma que a incidência do fenómeno bullying (o total de alunos envolvidos) está paulatinamente a aumentar. Os primeiros estudos apontavam para uma incidência de 17% e os últimos apontam para uma taxa muito próxima dos 35% (Cerezo, 1997; Cerezo, 2009). Valor que se aproxima do encontrado no nosso estudo. A mesma autora acrescenta que por altura dos primeiros estudos, as ocorrências registadas antes do 5º ano eram quase inexistentes e que atualmente o bullying já surge de forma significativa a partir do 3º ano de escolaridade. Contudo, no seu recente estudo realizado em 2009 com alunos do ensino básico (n=544) e secundário (n=848), aponta para uma incidência à volta de 23% de envolvimento no bullying, sendo 23% no ensino básico e 22,2% no secundário. Estes valores distanciam-se da realidade dos resultados do nosso trabalho.

Piedra et al. (2006), aludindo a vários estudos prévios realizados em Espanha, refere que 15% de alunos estão envolvidos habitualmente nas dinâmicas do bullying e que 30% a 40% referem ter-se envolvido alguma vez (“*por vezes*”, “*ocasionalmente*”) quer como agressor, quer como vítima.

No que respeita ao desenvolvimento dos alunos constatamos que à exceção dos agressores, os alunos envolvidos em bullying detêm a média de idades mais baixa da amostra. São significativamente mais novos do que os agressores – que apresentam a média mais elevada da amostra - e do que os alunos não envolvidos, cuja média de idades se encontra entre as duas anteriores.

Entre as faixas etárias estudadas a percentagem de alunos envolvidos diminui em cerca de 3,0% a 4,0% por ano, o que resulta numa diferença total com significância estatística. Alternativamente, tal como sugere Rigby (2007), poderíamos ponderar se não seria a disponibilidade dos alunos para assumir este envolvimento através de um questionário, o que realmente diminui com a idade.

No interior do grupo de envolvimento o número relativo de vítimas acompanha a tendência de decréscimo com o desenvolvimento dos jovens, enquanto que a percentagem de agressores aumenta na tendência inversa. Com exceção do aumento dos agressores - influenciado pelo maior número de reprovações dos alunos mais velhos – estes resultados vão de encontro ao que refere Smith (2010). Recordamos que para este autor a incidência da vitimização (reportada por questionário individual) decresce com a idade e que o mesmo não se passa com a agressão por bullying que tende a manter-se mais estável.

## 1.2. Perfil das vítimas passivas

A maioria das vítimas, 13,7%, apenas se limitam a registar as agressões recebidas, independentemente destas ocorrerem mais ou menos frequentemente. Estes jovens não reagem agressivamente para com os seus pares mesmo após as situações por que passaram. Isto ocorre porque são os alunos mais receosos face ao bullying. Quando questionados sobre a sua ação ao presenciar situações deste tipo, são os alunos com mais medo de serem os próximos alvos da agressão/bullying ou de um outro tipo de retaliação. São igualmente os que têm



menos intenção em ajudar um desconhecido com um problema idêntico e preferem chamar outras pessoas para o fazer do que intervir diretamente.

O padrão de resposta passiva ou a não resposta destas vítimas, embora evite que o bullying se propague, infelizmente pode reforçar o comportamento negativo dos agressores, cujo sentimento de impunidade pelas suas ações os incita a repeti-las. Estas são as vítimas que, inclusivamente, menos concordam em ajudar a agredir um colega do qual não gostem e que menos colaboram em agressões conjuntas dentro ou fora da escola (apoio à agressão/bullying). Para esta realidade talvez contribua o facto das *vítimas passivas* serem alunos novos e o grupo ou perfil com maior proporção de raparigas, enquanto os rapazes neste estudo revelam-se significativamente mais agressivos.

Os jovens que manifestam este tipo de vitimização normalmente estão mais arredados da prática desportiva federada e em particular da modalidade de futebol, seja ele realizado em contexto federado ou escolar. Pode-se depreender que possuem algumas dificuldades, constrangimentos e/ou insuficiências a este nível.

Este grupo é o que menos sente apoio do exterior quando confrontado com situações de bullying e é também o que menos reporta o sucedido a terceiros. Esta característica pode estar relacionada com menor habilitação literária dos seus pais ou figuras parentais (não a mãe ou a figura maternal). Pais com menos estudos possivelmente estarão menos preparados ou recetivos para lidar com este tipo de contingências dos filhos.

O conjunto das características evidenciadas levam a que os jovens com este perfil sejam os mais difíceis de serem ajudados pelos pais ou professores, o que os leva a se sentirem cada vez mais isolados com o seu problema. Para podermos intervir com este tipo de vítimas que são as mais comuns, sobretudo na faixa etária dos 10 e os 11 anos (2º ciclo de escolaridade) em que têm o dobro de possibilidades de serem *vítimas passivas* do que vítimas de qualquer outro tipo, devemos tentar identificar certos sinais de alerta, para além do que os alunos nos dizem ou pretendem que acreditemos.

Analisar os valores percentuais encontrados para as vítimas, assim como para os outros grupos envolvidos no bullying, comparando-os com idênticas referências na literatura não se advinha tarefa fácil. Isto porque os critérios de

atribuição dos diferentes estatutos de participação no bullying variam em grande parte dos artigos consultados e em outros não estão claramente especificados. Assim sendo, devemos salvaguardar sempre os referidos critérios para melhor enquadrarmos os resultados descritos e não retirarmos ilações imprecisas.

No presente caso das vítimas (*passivas*) o resultado encontrado foi de 13,7%, mas como referido oportunamente, 10,6% dos alunos registaram 1 ou 2 ocorrências e apenas 3,1% assinalaram 3 ou mais vezes, durante o terceiro período do ano letivo estudado.

No artigo de Swearer e Cary (2007), é feita uma análise de vários estudos realizados nos Estados Unidos em idades comparáveis mas com amostras de dimensão variável. As autoras concluem que as taxas de incidentes registadas neste país estão entre os 10%, de “vítimas extremas” de bullying, até uns elevados 75% de jovens que reportaram terem sido vitimadas alguma vez durante a sua escolaridade. Contudo referem que estudos mais recentes registam valores entre 8,4% a 20% de crianças americanas que reportaram serem vítimas várias vezes por semana, enquanto 24,2% a 44,6% reportaram ter sido vítimas pelo menos uma vez no último ano.

Nesta primeira confrontação com a realidade americana o nosso grupo de vítimas não parece demasiado elevado. Porém, alargando a análise a outros resultados da investigação internacional, a proporção de vítimas detetada nas escolas da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.) parece um pouco mais inquietante, sem no entanto ser alarmante.

No estudo realizado por Olweus (1993) na Noruega, 9% dos alunos foram considerados vítimas porque revelaram tê-lo sido “de vez em quando” ou mais frequentemente. Nansel et al. (2001) refere que 10,6% dos alunos foram vítimas de um bullying moderado a frequente. Qualquer uma das duas últimas referências evidenciam valores percentuais mais baixos para o grupo de vítimas.

No Canadá, Janssen et al. (2004), num estudo representativo dos pré-adolescentes e adolescentes canadianos, com jovens entre os 11 e os 16 anos, regista uma percentagem de 11,6% de jovens que se encontravam num nível de vitimização igual ou superior a 2 ou 3 vezes por mês. O questionário individual utilizado por Janssen e colegas remetia igualmente os alunos para as situações

ocorridas nos últimos dois meses. Um procedimento idêntico ao encontrado no trabalho de Spriggs et al. (2007), uma pesquisa transnacional envolvendo 36 países, coordenada com a Organização Mundial de Saúde (OMS) e intitulada *Health Behavior in School-Aged Children (HBSC)*. Neste estudo com alunos do 6º ao 10º grau, o critério para atribuição do estatuto de vítima era tê-lo sido 2 a 3 vezes por mês e nesta condição estavam 9% dos alunos. É importante notar que nestas duas últimas referências foi considerada uma frequência de bullying mensal (número de ocorrências por mês), enquanto que na nossa pesquisa a frequência do bullying diz respeito a todo um período letivo. Desta forma podemos considerar que os valores do nosso estudo são mais baixos do que os dos estudos expostos.

Nansel et al. (2007) ao investigar o bullying num estudo longitudinal entre alunos dos graus 6 a 8, através de questionário individual, chegou a um resultado de 21,4% de vítimas que foram agredidas/*bullied* 3 ou mais vezes no período de um ano. Um valor superior ao nosso valor de referência mas possivelmente por se reportar a um período de tempo maior.

Finalmente, numa pesquisa com alunos mais novos, entre os 8 e os 13 anos e com uma média de idades de 9,6 anos, Glew et al. (2005) apurou um resultado de 6% de vítimas frequentes. Neste caso pensamos ser mais ajustado comparar esta percentagem aos nossos 3,1% de alunos que registaram uma vitimização mais frequente (3 ou mais vezes), do que ao total de 13,7% que incluem igualmente as vítimas de um bullying menos frequente (10,6%).

### 1.3. Perfil das vítimas não passivas

Em menor número que o grupo anterior, cerca de 8,5% dos alunos da amostra, temos um tipo de vítima que apesar de não estar envolvida num bullying muito frequente e intenso, normalmente responde ao bullying de que é vítima com idêntica hostilidade. Defende-se destes ataques utilizando o mesmo tipo de argumentos para com os seus pares. De certa forma esta parece ser a estratégia encontrada por estes jovens para se adaptar e “sobreviver” num ambiente escolar em que as relações são tensas e pouco condescendentes com as suscetibilidades de cada aluno.

Pela análise minuciosa dos questionários destes alunos, a sua resposta aparenta ser quase normativa e não o comportamento de jovens emocionalmente desequilibrados e socialmente incapazes como tradicionalmente são caracterizadas as *vítimas agressoras* (Juvonen et al., 2003; Wolke et al., 2001; Sourander et al., 2007; Stein et al., 2007). Não será esta uma reação mais espontânea do que ser agredido e guardar essa experiência só para si ou mesmo expô-la a um adulto?

A comprovar esta hipótese está o motivo apresentado por estes alunos para agredir os colegas e que muitas vezes reside no fazer mal porque também lhes fizeram o mesmo. É mais uma forma de reação vingativa do que de uma ação premeditada. Assim sendo, podemos interrogarmo-nos se o sentimento de vingança, ainda que reprovável, será desajustado quando somos ou fomos vítimas de alguém?

A realidade dos dados parece confirmar que as situações de bullying não se perpetuam com estes alunos, cujo lema bem poderia ser “*quem vai à guerra, leva mas também dá*”, pelo que podemos considerar a sua resposta como mais adaptativa e o seu risco de sofrer consequências a longo prazo deste envolvimento, significativamente menores. Tal foi possível comprovar com a análise dos questionários destes alunos, nos parâmetros inerentes ao rendimento escolar, o aproveitamento destes alunos é frequentemente regular, assim como são assertivas as suas respostas em relação aos comportamentos e atitudes na disciplina de Educação Física. De certa forma, consideramos que as vítimas passivas podem ser vistas como uma “*evolução adaptativa*” das vítimas passivas. Uma evolução que acaba por ser mais positiva e vantajosa do que quando as vítimas se convertem realmente em agressoras (vítimas agressoras).

Este é o grupo em que há um maior equilíbrio entre géneros na sua constituição, no entanto as raparigas continuam em maioria à semelhança do grupo anterior. Em relação à sua idade é composto pelas vítimas com a média etária mais elevada, o que pode influenciar o tipo e a eficácia da resposta manifestada.

Enquanto que o número de vítimas na sua generalidade diminui e o de *agressores* aumenta, o grupo das *vítimas não passivas* é o único cuja proporção não se altera significativamente com a idade. A percentagem deste perfil de envolvimento mantém-se relativamente estável ao longo dos anos estudados.

É o perfil que mais destaca os grupos de “*rapazes e raparigas*” como os principais agressores/*bullies*, mas paradoxalmente também os colegas que vêm mais em seu auxílio quando este tipo de problemas ocorre.

Neste grupo em particular, a agressão física é menos incidente do que na generalidade das vítimas, constitui apenas a quinta forma de agressão/bullying mais frequente e atinge menos de um quinto dos seus elementos. Este aspeto é relevante e pode significar que a atitude “menos passiva” destes alunos acaba por desencorajar, pelo menos algumas vezes, os agressores a chegar a vias de facto. Por outro lado, também podemos supor que estes alunos têm a possibilidade de expressar uma resposta mais enérgica (menos submissa), exatamente porque a agressão que lhes é dirigida, a maior parte das vezes, não é tão direta e violenta como a física.

No que concerne a relatar os problemas de bullying, as *vítimas não passivas* são as que menos o fazem em relação aos pais, professores, funcionários e psicólogos escolares. Talvez isto aconteça porque estas vítimas acabam por encontrar uma forma de lidar com estes problemas por si sós ou com a ajuda dos amigos, sem terem que se “expor” às figuras adultas de casa e do meio escolar.

No cômputo geral a participação destes jovens no bullying aproxima-os dos colegas menos ofensivos, mas em algumas questões estão mais próximos das posições das *vítimas agressoras* e os próprios *agressores*, nomeadamente no apoio à agressão direta. Na nossa opinião estes alunos não são tão hostis e proactivamente agressivos como as *vítimas agressoras*, mas perante episódios conflituosos ou tentativas de intimidação são mais seguros e capazes de expressar uma resposta firme.

Uma vez que este perfil de vítimas resulta de uma nova sistematização dos grupos de alunos envolvidos em bullying, não foi possível encontrar referências em outras investigações que nos permitam enquadrar o valor alcançado neste estudo. Pensamos que os investigadores muitas vezes deparam-se com este perfil de aluno, mas como a sua participação é pouco expressiva e o seu papel pouco claro, não sabem ao certo como enquadrá-los, se vítima, se agressor ou ambos. No trabalho de Juvonen et al. (2003), os alunos também foram agrupados de acordo com o seu envolvimento no bullying, mas 22,0% (n=436) foram considerados *borderline*, ou

seja, nem “envolvidos” nem “não envolvidos”. A tradução mais aproximada que se poderá fazer é de que eram alunos de perfil incerto, “no limite”, na “fronteira do bullying”.

Em resumo, as *vítimas não passivas* constituem um grupo transversal a quase todas as variáveis analisadas não se distinguindo significativamente pelo género, idade, número de reprovações escolares ou níveis de prática desportiva (federada). São alunos que surgem um pouco em todos os anos de escolaridade.

As suas opiniões e motivações globalmente seguem as dos outros grupos envolvidos em bullying mas são menos demarcadas e evidentes, tal como a frequência das suas ocorrências de vitimização e agressão. Distinguem-se mais facilmente no contraste com as posições dos colegas *não envolvidos* diretamente no bullying, dos quais, demarcam-se atitudinal e comportamentalmente.

São jovens provenientes de um meio familiar culturalmente não elevado - habilitações do pai e da mãe são significativamente mais baixas do que dos restantes colegas – que adotaram uma forma característica de lidar com as agressões/provocações de que são vítimas e que passa pela retaliação hostil e imediata face ao bullying.

Ainda que o seu comportamento contribua para um clima pouco pacífico entre pares e nada complacente com a diferença, estes alunos desafiam-nos a compreender a eficácia da sua “estratégia”, ao se manterem no limite do bullying, no limiar deste problema, sem se “afundarem” nos seus efeitos nocivos.

Talvez uma certa reatividade por parte daqueles que são alvo de tentativas de intimidação/humilhação - sem ser desproporcionada e recorrente - seja uma resposta mais eficaz ao bullying do que uma atitude totalmente passiva que acaba por ser interpretada como um “consentimento implícito” para que continuem as provocações, assim como, o regozijo dos seus perpetradores.

#### 1.4. Perfil das vítimas agressoras

Finalmente, um número muito mais limitado de vítimas, cerca de 6,3% dos alunos parece entrar numa espiral crescente de violência, envolvendo-se constantemente em bullying, tanto como vítimas como agressores. Estes alunos são sobretudo vítimas deste processo nefasto, mas também parecem contribuir para a continuidade destas situações com o seu comportamento provocador e hostil. Estes jovens parecem indiferentes à injustiça e ao sofrimento a que são submetidos, já que sistematicamente acometem a mesma maldade perante colegas física, psicológica, intelectualmente ou apenas contextualmente inferiorizados.

O grupo das vítimas agressoras é o que tem a média de idades mais baixa de todos os perfis analisados, 12,1 anos ( $M_o = 11$  anos) e é maioritariamente composto por rapazes. Na pesquisa de Glew et al., (2005), embora com uma média de idades dos participantes mais baixa – 9,6 anos face aos 12,8 da amostra em questão – também conclui que os rapazes têm mais probabilidades de serem vítimas agressoras, mas chega à conclusão que as vítimas agressoras juntamente com os agressores são os alunos mais velhos envolvidos no bullying. Esta discrepância de resultados é apenas aparente e tem origem nas diferentes faixas etárias estudadas. Num estudo temos alunos do 2º e 3º ciclos de escolaridade (do 5º ao 9º ano) e no outro, idades correspondentes ao 1º ciclo (3º e 4º anos) e ao 2º ciclo (5º e 6º anos). Na realidade os dois trabalhos fazem uma análise aproximada, uma vez que os mais velhos do estudo de Glew (amostra entre os 8 e os 13 anos), são os elementos mais novos da nossa amostra (jovens entre os 10 e os 11 anos).

Haverá um período etário / escolar mais favorável ao envolvimento dos jovens no bullying, como *vítimas agressoras*? Ou o surgimento mais notório desse comportamento específico face ao bullying varia em função de outras variáveis contextuais, tais como, o nível de escolaridade, o *ethos* escolar, o nível socioeconómico ou a existência de etnias minoritárias?

Mais de metade destes alunos concordam ou aceitam a possibilidade de ajudar a agredir um colega do qual não gostassem, proporção muito semelhante à dos agressores propriamente ditos. Este grupo de vítimas chega mesmo a ultrapassar os agressores no que diz respeito em colaborar ou participar em ações

conjuntas contra colegas, na escola ou a caminho desta, o denominado apoio ao bullying.

Outras características marcantes da agressão/bullying a que estas vítimas estão sujeitas é que geralmente são agredidos por grupos de rapazes ou de rapazes e raparigas e poucas vezes por agressores a agir individualmente; são o grupo que sofre mais agressões físicas e no qual dois em cada três alunos estão sujeitos a pelo menos 3 formas associadas de bullying e dois em cada cinco têm de suportar uma vitimização por 4 ou mais formas.

Os grupos de “rapazes e raparigas” continuam a revelar muito protagonismo já que após terem sido apontados repetidamente como agressores, surgem agora como principais “defensores” das *vítimas agressoras*, assim como já o tinham sido para as *vítimas não passivas*. No entanto estes dois grupos divergem na segunda opção de ajuda que assenta em “dois ou mais rapazes” no caso das *vítimas agressoras* e “uma rapariga” no caso das *vítimas não passivas*. Novamente esta situação pode dever-se à constituição essencialmente masculina do primeiro grupo (60,0%) e maioritariamente feminina do segundo grupo (54,2%). O maior envolvimento grupal das situações de bullying que habitualmente envolvem *vítimas agressoras* também poderá explicar o facto do auxílio prestado surgir igualmente no plural.

Neste perfil de vitimização cujos elementos se expõem a severas consequências físicas, emocionais e sociais, tal como constatámos na revisão da literatura, observamos que estes jovens são os que mais reportam este tipo de situações e fazem-no tanto aos adultos como aos seus pares. Mas se assim é, como é que o envolvimento destes jovens no bullying escolar é provavelmente o mais complexo e grave de todos? Possivelmente a frequência com que estes alunos estão em desarmonia com os colegas e fazem queixa destes, retira-lhes a credibilidade para denunciarem as verdadeiras agressões/bullying de que são, constantemente, alvos preferenciais.

A finalizar esta análise, duas características deste perfil que de certa forma vão no sentido oposto às apresentadas anteriormente e que atestam a ambiguidade e complexidade das atitudes e comportamentos destes jovens. No plano das variáveis extrínsecas ao bullying, o facto das vítimas agressoras serem o grupo de



alunos com menos reprovações da amostra e ao nível das variáveis intrínsecas, a meritória atitude de serem os alunos envolvidos neste problema que mais estão disponíveis para ajudar um colega vítima de bullying, mesmo que não o conheçam.

Para além de Olweus (1993) que refere um valor percentual claramente mais reduzido de vítimas agressoras, na ordem dos 1,6%, entre os 8 e os 16 anos, o conjunto de resultados que encontramos em estudos que focam idades e/ou níveis de escolaridade semelhantes aos da nossa amostra, centram-se sobretudo em dois patamares. O primeiro entre os 2,5% e os 3,1% de vítimas agressoras (Janssen et al., 2004; Nansel et al., 2007; Spriggs et al., 2007) e que corresponde, sensivelmente, a metade do número por nós identificado. O segundo entre os 6% e os 6,3% (Juvonen et al., 2003; Nansel et al., 2001) que coincide com o nosso valor de referência. Da análise à literatura depreendemos que o número de *vítimas agressoras* está dentro dos valores citados pela investigação internacional, contudo coincide com as estimativas mais elevadas.

### 1.5. Perfil dos agressores

No grupo dos agressores e com os dados deste estudo também há alguma inovação no que diz respeito ao critério para definir um aluno como agressor. Para além dos alunos que assinalaram exclusivamente a sua ação como agressores de uma até cinco ou mais vezes, incluiu-se igualmente os alunos que para além de assumirem um elevado número de agressões 3, 4, 5 ou mais, também se queixaram de terem sido vítimas, mas apenas em 1 ou 2 ocasiões. Nesta situação encontravam-se 30 alunos (1,7% da amostra). É nossa convicção que embora estes alunos tivessem assinalado os dois campos do questionário (agressão e vitimização) o seu perfil é predominantemente agressor. Agressores que fruto do seu reiterado envolvimento em situações de intimidação e provocação podem, numa ou noutra vez, terem-se sentido humilhados e inferiorizados perante os seus pares. Eventualmente quando os colegas alvo das suas ações tinham um perfil não passivo (*vítimas não passivas*) ou mesmo agressivo (*vítimas agressoras*). Posição idêntica encontramos em Rigby (2002) quando refere que há distinções que se podem e devem fazer entre os agressores que são, eles próprios, frequentemente vitimizados e outros que raramente ou nunca o são.

O perfil de agressor foi atribuído a 259 alunos que constituem 14,2% da amostra. De todos os perfis analisados neste trabalho este é o mais masculino, uma vez que dois em cada três agressores são rapazes, é o perfil formado pelos alunos mais velhos, com uma média de idade de 13,4 anos ( $M_o = 13$  anos) e com 45% dos seus elementos com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. Características que por si só poderão dar, à partida, uma certa vantagem física a estes alunos sobre as suas vítimas.

Em relação a este perfil em particular, os nossos resultados confirmam a pesquisa de Glew et al. (2005), não só porque neste trabalho a percentagem de *agressores* foi igualmente de 14,0%, mas também porque os autores referem que estes alunos têm mais probabilidade de serem rapazes e de terem mais idade que os colegas.

Ao nível das variáveis extrínsecas ao bullying analisadas neste estudo, devemos ainda realçar as significativas relações entre os *agressores* e o insucesso escolar, através de uma maior prevalência de reprovações entre os alunos deste grupo; a menor habilitação dos seus pais e encarregados de educação, em relação aos outros alunos da amostra; e a inesperada participação destes alunos no desporto federado que verificamos estar diretamente relacionada com a sua maior envolvimento na prática do Futebol, seja ele federado ou escolar.

Relacionando estas últimas características evidenciadas pela análise do perfil dos agressores, depreende-se que os agressores provêm de um meio culturalmente não muito rico mas que possuem apetência pela prática desportiva em geral e pelo futebol em particular.

A posição dos agressores sobre o bullying é a mais preocupante porque frequentemente assumem posições pouco solidárias para com as vítimas em geral deste problema (e. g. são os alunos envolvidos que menos manifestam intenção de chamar alguém para ajudar uma vítima de bullying, são os que mais afirmam nada fazer porque não é nada com eles ou que só ajudariam se fosse um amigo seu a ser vitimizado) e são os alunos que mais concordam ou pelo menos aceitam a possibilidade de recorrer à agressão/bullying contra um colega de que não gostem, assim como, colaborar e apoiar ações conjuntas de bullying promovidas por outros agressores.

Porém, uma considerável parcela deste grupo admite tentar ajudar, dentro das suas possibilidades, colegas que estejam em risco de vitimização. Analisando mais detalhadamente verificamos que esta inesperada atitude altruísta parte mais das raparigas agressoras (de metade destas), do que dos rapazes agressores (apenas um terço destes). Digamos que é no lado minoritariamente feminino do grupo dos agressores que assenta maior esperança numa futura alteração comportamental.

No caso dos *agressores* que excecionalmente são vitimados, a maior percentagem das queixas recai sobre “vários rapazes”, o que faz sentido porque no caso destes jovens é possível que seja necessário os seus adversários unirem forças para conseguir intimidá-los. Nestas situações, a hipótese de represálias entre grupos ou bandos rivais também não é de excluir. Talvez devido a este contexto, neste grupo a agressão física é a segunda forma mais comum de vitimização logo após a agressão verbal e não a terceira ou quinta como nos outros perfis analisados.

Outra particularidade da rara vitimização a que os *agressores*, por vezes, estão sujeitos é desta ocorrer sobretudo por uma única forma e os casos de vitimização mais densa (por 3 ou mais formas associadas) são praticamente inexistentes. À semelhança das *vítimas agressoras*, quando os *agressores* sentem algum apoio ou defesa em situações de bullying, este provem igualmente de “rapazes ou raparigas” ou de “2 ou mais rapazes”.

Tal como aconteceu com as *vítimas agressoras*, os resultados de outros estudos em que foram apuradas as percentagens de agressores, situam-se essencialmente em dois níveis. Primeiro entre os 7,0% e os 9,0% (Janssen et al., 2004; Juvonen et al., 2003; Olweus, 1993; Spriggs et al., 2007), o que constitui cerca de metade do nosso valor de referência e o segundo entre os 13,0% e os 14,0% (Glew et al., 2005; Nansel et al., 2001; Zimmerman et al., 2005), valores praticamente idênticos aos encontrados nas escolas da R.A.M.

De destacar que nos estudos com alunos mais novos geralmente o número de *agressores* é menor, por exemplo, nos estudos de Wolke et al. (2001) e Sourander et al. (2007) as percentagens encontradas foram de 6% e 4,3%, respetivamente.

A nossa percepção bipolarizada dos resultados relativos aos agressores parece ser real porque Swearer e Cary (2007), a partir da metaanálise efetuada a vários estudos, referem justamente que os resultados relativos à incidência de agressores situam-se precisamente entre os 9,0% e os 13,0%, de alunos que assumiram agredir varias vezes os colegas.

Uma constatação comum aos três últimos perfis analisados (*vítimas não passivas, vítimas agressoras e agressores*), é que o número de alunos de cada um destes grupos que responderam afirmativamente à participação ou colaboração em situações de bullying é o dobro no interior das instalações escolares do que propriamente no seu exterior ou a caminho de casa. Esta realidade poderá ser parcialmente comprovada pela afirmação de Olweus (1993), quando diz que no ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário, os alunos vítimas de bullying na escola são o triplo daqueles que são vitimados fora desta.

#### 1.6. Análise fatorial de componentes principais do grupo de alunos envolvido em bullying

Os resultados alcançados pela realização da análise fatorial de componentes principais levam-nos a crer que existem alguns aspetos em comum ou diametralmente opostos, conforme os casos, entre os alunos envolvidos em bullying, mesmo quando estes se situam em lados distintos do problema, uns como vítimas e outros como agressores.

Interpretando o fator mais explicativo, o *fator habilitação e sucesso escolar* (FHSE), percebemos que a íntima relação entre a reduzida escolaridade dos pais ou encarregados de educação e um aproveitamento escolar abaixo da média, por parte dos seus filhos ou educandos, não está associada a um bom desempenho social dos alunos no meio escolar, nomeadamente ao nível da qualidade das suas relações com os pares.

Depois e considerando o *fator participação desportiva* (FPD), verificamos que é muito importante ter em consideração este parâmetro quando equacionamos uma possível iniciativa de diagnóstico ou intervenção.

A prática desportiva é uma faceta tão relevante na vida da criança ou adolescente que acaba por estar associada à qualidade do seu relacionamento

interpessoal. Embora as vítimas evidenciem uma participação desportiva abaixo da média e os agressores uma participação acima desta, o essencial é que este aspeto sobressai na análise de todos.

Finalmente o último fator obtido, o *fator idade* (FI), indica-nos que após consideradas as componentes anteriormente descritas a idade é marcante na análise do bullying. De facto e conforme constatado nos primeiros resultados deste estudo e na literatura consultada, a idade constitui uma invariável incontornável na compreensão do funcionamento do bullying porque geralmente o agressor (a) mais velho (a) oprime a vítima tendencialmente mais nova.

Em resumo, consideramos que os três fatores obtidos constituem pela ordem apresentada, autênticas invariáveis de estudo e análise, assentes em significativas correlações (positivas ou negativas) estabelecidas entre as várias características (variáveis de base) dos 778 jovens que formam o grupo dos alunos envolvidos em bullying, fruto dos seus relatos mais ou menos frequentes de envolvimento neste problema.



## Conclusões do estudo 2

Ao terminar este estudo fica a convicção que para sermos capazes de intervir eficazmente contra o bullying é importante reconhecer as características e os problemas específicos dos *agressores*, vítimas (*passivas* e *não passivas*) e *vítimas agressoras* e com esse conhecimento, desenvolver abordagens *antibullying* que incluam toda a comunidade escolar e que visem alterar as dinâmicas entre pares que originam e sustentam este tipo de distúrbios do relacionamento interpessoal.

Em relação às hipóteses colocadas no âmbito deste estudo, concluímos o seguinte:

O envolvimento total apurado é elevado. Isto porque está próximo dos valores mais altos encontrados na literatura, para jovens nesta faixa etária ou nestes níveis de escolaridade. Para este resultado quase todos os subgrupos de jovens envolvidos deram a sua contribuição, uma vez que as prevalências dos *agressores*, *vítimas agressoras* e *vítimas passivas* estão no limite máximo (ou próximo), dentro dos intervalos de valores encontrados na literatura. Porém, devemos salvaguardar a circunstância do cálculo do envolvimento total incluir o grupo das *vítimas não passivas* e de não sabemos ao certo que tratamento foi dado a estes alunos noutros estudos. Terão sido incluídos nos outros grupos existentes, incluindo as *vítimas agressoras* ou os *não envolvidos*, terão sido considerados “*borderline*” ou ter-se-á utilizado outra forma de sistematizar a sua participação?

Estatisticamente, as raparigas e os rapazes não diferem ao nível da incidência da vitimização embora existam mais raparigas vitimadas, mas ao nível do envolvimento total no bullying, os rapazes estão significativamente mais envolvidos do que as suas colegas do género oposto. Esta situação explica-se porque os rapazes quando envolvidos, assumem muito mais o papel de *agressores* do que as raparigas. Esta diferença entre os dois géneros é igualmente significativa.

Embora o nível de vitimização deva merecer sempre muita preocupação, o número de vítimas não é tão incomum e desproporcionado como poderia ser face ao número de *agressores* e *vítimas agressoras* encontrados. O que parece ser mais problemático neste estudo empírico, é o nível de agressividade manifestado principalmente pelos rapazes que parecem disseminar frequentemente

comportamentos hostis e provocadores para com os seus pares, sejam eles rapazes ou raparigas. São fundamentalmente estes alunos que devem ser alvos urgentes de uma intervenção adequada, se pretendemos melhorar o clima das escolas (*ethos* escolar), aumentar o grau de satisfação e de pertença dos alunos, diminuir a indisciplina e a violência nas instituições escolares e em última instância potencializar o sucesso escolar de todas as crianças e jovens que frequentam o ensino público e privado;

A idade dos jovens é também uma variável essencial na compreensão deste problema entre pares. Neste estudo confirmou-se a hipótese de que o envolvimento no bullying diminui com a idade. Nas várias faixas etárias estudadas, o número relativo de jovens que relataram uma envolvimento direta foi gradualmente mais baixo. Os únicos grupos de envolvimento em que esta tendência não se manifesta são os *agressores* e as *vítimas não passivas*. Enquanto que em relação aos primeiros sabemos que isso se deve ao efeito crescente do insucesso escolar, em relação às segundas não sabemos explicar a sua causa;

O insucesso escolar (nº de reprovações) que surge muito associado ao aumento da idade dos alunos, não é por si só uma característica transversal à envolvimento direta no bullying (o que não comprova a hipótese colocada). Apenas os *agressores* têm significativamente mais reprovações no seu percurso escolar do que os restantes alunos da população estudada e de forma inesperada, as *vítimas agressoras* registam menos reprovações do que os seus pares, envolvidos ou não no bullying.

A situação escolar dos *agressores* era expectável, em consequência das atitudes pouco assertivas e até disruptivas que caracterizam o seu comportamento, mas era esperado que as *vítimas agressoras* apresentassem um cenário semelhante. Este ponto carece de uma análise mais aprofundada porque o facto destes dois grupos deterem as médias de idade mais afastadas da amostra, poderá não explica inteiramente estes resultados.

Todavia, há também que considerar a associação entre o envolvimento dos alunos no bullying e as habilitações dos pais porque os alunos envolvidos em bullying têm, em média, progenitores com menos habilitações do que os seus pares não diretamente envolvidos. Para sermos mais precisos, podemos afirmar que os



pais (pai e mãe) que detêm mais habilitações (e.g. 12<sup>o</sup> ou mais) têm menos possibilidades de ter filhos perpetradores de bullying (*agressores*) ou vítimas, mas apenas do tipo *não passivo*. A vitimização passiva ou mesmo agressiva parece surgir independentemente desta particularidade dos pais ou encarregados de educação.

A fechar esta relação tripartida, é necessário ressaltar que as associações anteriores são influenciadas pela significativa correlação negativa existente entre as habilitações dos pais e o número de reprovações dos filhos – quanto mais reduzidas são as habilitações dos pais mais são as reprovações dos filhos. Logo é provável que o nível de formação dos pais esteja associado à envolvimento dos alunos no bullying, através da sua ligação ao número de reprovações dos filhos que como sabemos, influi diretamente na possibilidade de um jovem perpetrar atos de agressão/bullying;

Contrariamente ao esperado, a análise da variável desporto ou prática desportiva em função do envolvimento ou não envolvimento em bullying, não evidenciou um claro efeito protetor desta atividade.

Em relação ao envolvimento total em bullying, este não é mais reduzido entre os praticantes do desporto federado, nem entre os do desporto escolar. Na verdade este valor é superior entre os praticantes do desporto escolar, assim como há mais *agressores* entre os desportistas federados, se tivermos em conta os grupos específicos de envolvimento.

Para compreender o que poderá estar a originar esta média de envolvimento no bullying entre os praticantes de desporto escolar e de agressores entre os praticantes de desporto federado, é necessário descobrir o que está a falhar no processo de treino desportivo em geral e no treino do Futebol em particular, uma vez que esta é a modalidade mais praticada pelos alunos da nossa amostra, tanto em contexto escolar como federado.

Apenas na situação particular das denominadas *vítimas passivas* é que se verifica um significativo decréscimo deste tipo de vitimização com a prática desportiva federada. Logo deduzimos que no caso destes jovens, com dificuldades em esboçar uma reação face às agressões de que são alvo, a integração num contexto desportivo federado poderá devolver-lhes a confiança em si próprios e uma

nova oportunidade para superarem as dificuldades surgidas ao nível do seu relacionamento com os colegas na escola.

Também não podemos descartar a hipótese de existirem menos vítimas no desporto precisamente porque existem mais *agressores* e logo mais possibilidades de sofrer agressões/bullying;

Confirma-se que as atitudes dos alunos em relação à problemática do bullying variam de acordo com o seu posicionamento face a este problema.

Os alunos *não envolvidos* escolhem ações menos diretas em relação a estas situações e preferem alertar outras pessoas para o problema do que intervir diretamente. Os alunos com uma experiência prévia no bullying assumem posições mais interventivas, embora distintas. Enquanto os *agressores* aparentam ser menos solidários para com este problema e são os primeiros a admitir a agressão/bullying como possibilidade contra colegas que não gostem, as *vítimas* geralmente denotam posições mais receosas e amedrontadas relativamente a este tipo de ocorrências;

Outro dado a destacar diz respeito a quem é que os alunos atribuem a agressão/bullying e a este nível a hipótese inicialmente colocada foi comprovada. Que os rapazes são normalmente mais agressores não é um resultado surpreendente, de acordo com a literatura existente, mas a associação entre vários rapazes e raparigas para agredir/bullying e mais ainda com a expressão encontrada neste estudo, é algo peculiar e deve ser aprofundado em futuras pesquisas.

Independentemente do género, o número de agressores é um aspeto relevante e significativo para as *vítimas agressoras*, uma vez que a maioria das agressões contra estes jovens parte de um grupo de colegas. Os ataques contra estas vítimas parecem reunir mais consenso do que nas restantes situações;

As formas de bullying mais utilizadas, os insultos verbais, as intrigas/calúnias e a agressão física, constituem por esta ordem, uma espécie de “tripla ameaça” que recolhe as principais queixas dos alunos vitimados pelo bullying. As únicas exceções registam-se ao nível das *vítimas não passivas* e dos poucos *agressores* que pontualmente também se sentem atingidos, contudo, são exceções que confirmam a hipótese inicialmente apresentada.

As *vítimas não passivas* porque no seu caso a agressão física direta é menos frequente do que nos restantes alunos envolvidos, constituindo apenas a quinta

forma mais reportada de bullying. Os *agressores* pelo motivo oposto, ou seja, no seu caso particular a agressão física é mais comum que o padrão geral e constitui prontamente a segunda forma mais reportada, logo depois dos insultos verbais;

As múltiplas formas de agressão ou a densidade do bullying varia de acordo com o grupo de envolvimento que estivermos a analisar. As *vítimas* que se destacam claramente neste ponto são as *agressoras* porque, contrariamente à tendência predominante das agressões ocorrerem 1 ou 2 vezes, no caso destes alunos o padrão relatado indica-nos uma maior densidade dos ataques, através de múltiplas formas de bullying (3, 4 ou mais formas associadas);

A percepção da existência de algum apoio durante os momentos difíceis por que passam os alunos vitimados, varia de acordo com o grupo de envolvimento definido. Pela análise realizada, conclui-se que para além das *vítimas passivas* serem as que menos ajuda recebem nestes momentos, o apoio vem principalmente por parte de colegas do mesmo género. Assim, o género que está maioritariamente representado em determinado grupo de envolvimento acaba por determinar se a ajuda surge por parte de raparigas ou rapazes;

Apesar da injustiça que o comportamento bullying acarreta, nem todas as crianças ou jovens atingidos denunciam estas ações. Os alunos que menos reportam estas situações são as *vítimas passivas* e as que as que mais contam este tipo de situações são claramente as *vítimas agressoras*. Podemos concluir que os grupos envolvidos em bullying reagem de forma diferenciada em relação a esta variável intrínseca;

Finalmente, a hipótese de que os alunos *agressores* são mais suscetíveis do que as vítimas de participar e apoiar ações conjuntas de bullying contra terceiros, dentro e fora da escola, não se confirma. Para além dos *agressores*, as *vítimas agressoras* e mesmo as *vítimas não passivas* são igualmente suscetíveis de compactuar com essas situações. Apenas as vítimas do tipo *passivo* não manifestam essa tendência negativa e ficam-se pelos valores significativamente mais baixos e próximos dos colegas não envolvidos.



### Estudo 3 - Estudo da relação entre o envolvimento em situações de bullying, o aproveitamento escolar e a prática desportiva

#### 1. Bullying e aproveitamento escolar

1.1. A vitimização e o aproveitamento escolar nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física.

Analisando a avaliação final do ano letivo nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física, em função da vitimização por bullying durante o terceiro período do mesmo ano letivo (2009/2010), obtivemos resultados muito relevantes e significativos (ver Tabela 72). Observou-se uma interdependência entre estas variáveis porque quando a nota aumenta nestas disciplinas, a incidência da vitimização por bullying diminui e vice-versa. Foi na disciplina de Educação Física que o nível de significância foi superior.

Tabela 72. Incidência da vitimização em relação à avaliação final das disciplinas de Português, Matemática e Educação Física no ano letivo de 2009/2010

			Educação Física		Matemática		Português	
			não vitimados	vitimados	não vitimados	vitimados	não vitimados	vitimados
Avaliação final 2009 / 2010	Nível 2	n	18	23	286	142	181	86
		%	43,9%	<b>56,1%</b>	66,8%	33,2%	67,8%	32,2%
	Nível 3	n	465	254	541	244	668	314
		%	64,7%	35,3%	68,9%	31,1%	68,0%	32,0%
	Nível 4	n	569	215	307	121	319	115
		%	72,6%	27,4%	71,7%	28,3%	73,5%	26,5%
	Nível 5	n	214	55	130	37	98	31
		%	79,6%	20,4%	77,8%	22,2%	76,0%	24,0%
Total		n	1266	547	1264	544	1266	546
		%	69,8%	30,2%	69,9%	30,1%	69,9%	30,1%
Teste T		<i>p value</i>						
T. Mann-Whitney		<i>p value</i>	,000***		,007**		,016*	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

O valor relativo da vitimização entre os alunos que apenas obtiveram nível dois em Educação Física (56,1%; n=23), é quase três vezes maior do que o valor correspondente entre os alunos que alcançaram nível cinco nesta disciplina, 20,4% (n=55). É uma realidade incontornável e preocupante o facto da maioria dos alunos que não obtêm um aproveitamento satisfatório em E.F. já terem sido vítimas de bullying por parte dos colegas. A evidência desta ligação não é tão forte nas outras disciplinas estudadas, onde a variação do número de vítimas em função das notas é mais gradual.

Na Matemática passamos de um terço de alunos vitimados, 33,2% (n=142), entre aqueles que têm negativa a esta disciplina, para 22,2% (n=37) entre os alunos de nível cinco. Não sendo uma descida tão abrupta como na E.F., continua a ser uma diferença considerável e estatisticamente significativa.

No Português continua a existir uma descida dos casos de vitimização com a melhoria do aproveitamento escolar. Passamos de um valor de vitimização de 32,2% (n=86), entre os alunos de nível dois, para os 24,0% (n=31) de vítimas entre os alunos de nível cinco. Nesta disciplina a variação na incidência da vitimização, em virtude da avaliação avaliativa final, é apenas um pouco abaixo daquela registada na Matemática (ver Figura 21).

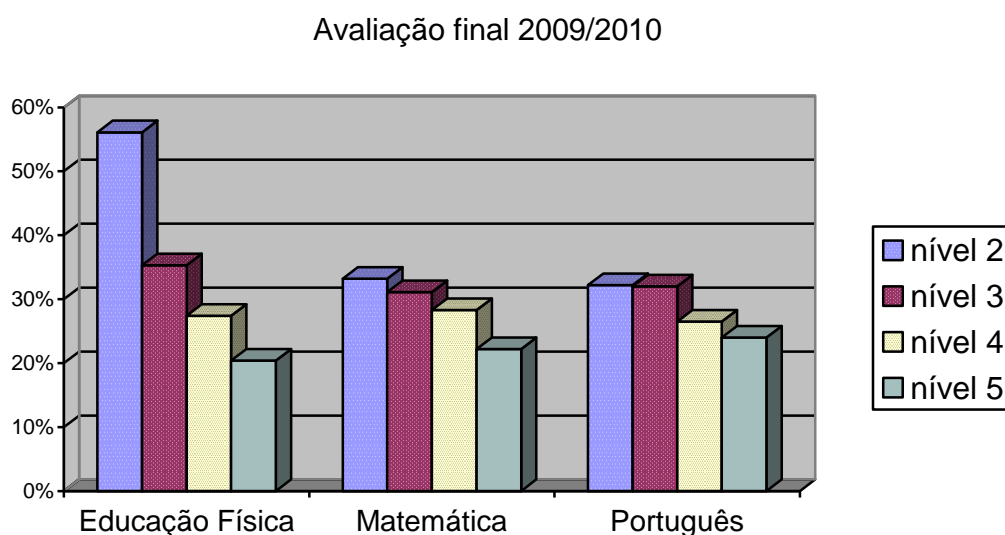


Figura 21. Avaliação dos alunos vitimados por bullying

1.2. A agressão e o aproveitamento escolar nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física.

Ao confrontar os comportamentos agressivos de bullying durante o período estudado face à avaliação dos alunos no final do ano letivo verificamos que para o Português e para a Matemática, estes comportamentos são mais comuns entre os alunos com notas mais baixas do que entre os alunos com notas mais elevadas, sendo as diferenças significativas. Para a E.F. verifica-se um decréscimo ligeiro não significativo (ver Tabela 73).

Tabela 73. Incidência da agressão/bullying em relação à avaliação final das disciplinas de Português, Matemática e Educação Física no ano letivo de 2009/2010

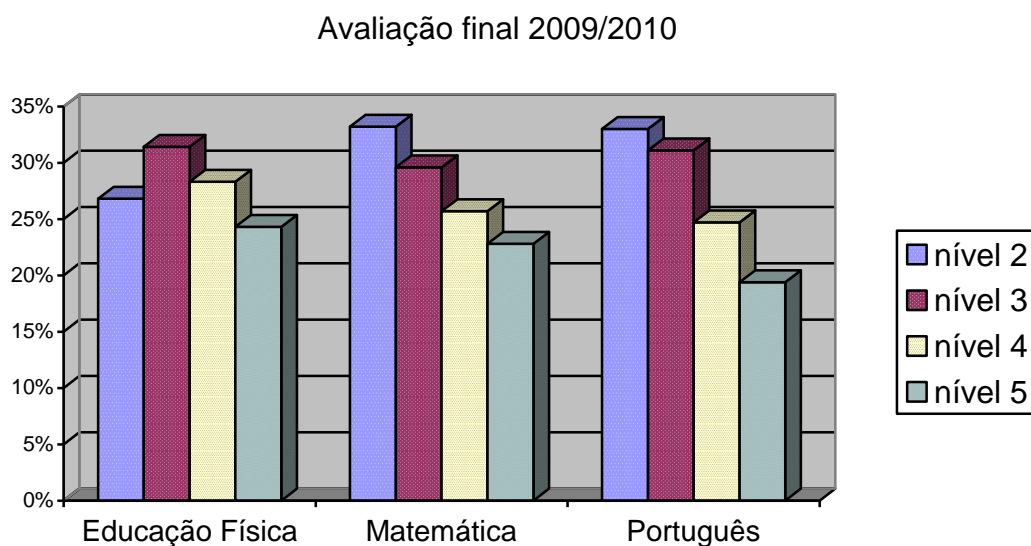
			Educação Física		Matemática		Português	
			não agrediram	agrediram	não agrediram	agrediram	não agrediram	agrediram
Avaliação final 2009 / 2010	Nível 2	n	30	11	286	142	179	88
		%	73,2%	26,8%	66,8%	33,2%	67,0%	33,0%
	Nível 3	n	493	226	553	232	677	305
		%	68,6%	31,4%	70,4%	29,6%	68,9%	31,1%
	Nível 4	n	562	222	318	110	327	107
		%	71,7%	28,3%	74,3%	25,7%	75,3%	24,7%
	Nível 5	n	201	68	129	38	104	25
		%	74,7%	25,3%	77,2%	22,8%	80,6%	19,4%
	Total	n	1286	527	1286	522	1287	525
		%	70,9%	29,1%	71,1%	28,9%	71,0%	29,0%
Teste T	<i>p value</i>			,002**		,000***		
T. Mann-Whitney	<i>p value</i>	,067						

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

É na disciplina de Português que esta tendência é mais evidente. Encontramos 33,0% (n=88) de agressores entre os alunos de nível 2, para apenas 19,4% (n=25) quando os alunos são de nível 5.

Na disciplina de Matemática a situação é muito semelhante à anterior, embora configure uma amplitude de resultados ligeiramente menor. Entre os alunos de nível dois, 32,2% (n=142) que assumiram ter perpetrado agressões/bullying e apenas 22,8% (n=38) que reconheceram idêntico comportamento, entre os alunos de nível cinco. Nas duas disciplinas as diferenças são estatisticamente significativas.

Os resultados na Educação Física não apresentam diferenças significativas, contrariamente às outras disciplinas. Existe uma variação mínima entre a incidência de jovens que registaram agressões/bullying (pelo menos uma vez durante o período estudado), entre os alunos de nível dois, 26,8% (n=11) e os de nível cinco, 25,3% (n=68). Depois, os alunos que têm mais probabilidades de serem agressores não são os que têm nível dois (26,8%, n=11), mas sim os que têm níveis três e quatro, respetivamente 31,4% (n=226) e 28,3% (n=222). Igualmente revelador é a subida para um quarto (25,3%; n=68), do número de alunos que já agrediram/*bullied* os colegas, entre os estudantes de nível cinco nesta disciplina (ver Figura 22).



*Figura 22. Avaliação dos alunos que agrediram/ bullied através de bullying*



## 2. O bullying e o gosto pela Educação Física

Dos dados obtidos sobre esta questão e após ensaiar várias perspetivas, a análise que se afigura mais pertinente reside na interpretação do “gosto pela Educação Física” em função dos diferentes perfis de alunos envolvidos no bullying, tal como definidos anteriormente. Este cruzamento de informação demonstrou ser mais relevante do que utilizar o binómio constituído pelos valores da vitimização e da agressão, para representar a participação dos jovens no bullying.

Nesta análise, contrariamente ao que foi feito nos pontos anteriores, utilizou-se a variável dos perfis do bullying como denominador da tabela de contingência porque esta evidencia resultados mais claros, do que quando a variável que expressa o gosto pela disciplina é colocada nessa posição (ver Tabela 74 apresentada de seguida).

Tabela 74. O gosto pela disciplina de Educação Física de acordo com os grupos de envolvimento no bullying

Envolvimento em bullying		Gosto pela Educação Física			Total	$\chi^2$ p-value
		Não gosto	Gosto um pouco	Gosto muito ou adoro		
não envolvidos	n	43	195	800	1038	,012* <sup>a</sup>
	%	4,1%	18,8%	77,1%	100,0%	,341 <sup>b</sup>
Vítima passivas	n	14	70	165	249	,002** <sup>c</sup>
	%	5,6%	28,1%	66,3%	100,0%	,000*** <sup>d</sup>
Vítima não passiva	n	7	38	110	155	,226 <sup>c</sup>
	%	4,5%	24,5%	71,0%	100,0%	,035* <sup>d</sup>
Vítima agressora	n	6	20	89	115	,822 <sup>c</sup>
	%	5,2%	17,4%	77,4%	100,0%	,488 <sup>d</sup>
Agressor	n	8	39	212	259	,248 <sup>c</sup>
	%	3,1%	15,1%	81,9%	100,0%	,002** <sup>e</sup>
Total	n	78	362	1376	1816	,006**
	%	4,3%	19,9%	75,8%	100,0%	

Notas:

<sup>a</sup> Teste  $\chi^2$  entre os alunos não envolvidos e a totalidade das vítimas de bullying

<sup>b</sup> Teste  $\chi^2$  entre os alunos não envolvidos e a totalidade das vítimas, relativamente à opção “não gosto”

<sup>c</sup> Teste  $\chi^2$  em relação ao grupo de alunos não envolvidos em bullying

<sup>d</sup> Teste  $\chi^2$  em relação ao grupo de alunos agressores

<sup>e</sup> Teste  $\chi^2$  entre os alunos agressores e a totalidade das vítimas de bullying

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Em geral quase todos os alunos têm gosto pela disciplina, à exceção de uma minoria de 4,3% (n=78) que afirma o oposto. Mesmo os alunos envolvidos ou afetados pelo bullying não deixam de expressar maioritariamente o seu agrado pela Educação Física (*gosto muito ou adoro*). Ainda assim, se tivermos como referência os valores apresentados pelos alunos não envolvidos (77,1%, n=800) nesta opção de resposta, não podemos deixar de observar que existem algumas diferenças relevantes entre os grupos envolvidos no bullying. Nos alunos *agressores* existe um gosto acima da média (81,9%; n=212), nas *vítimas agressoras*, curiosamente um valor muito próximo da média dos colegas *não envolvidos*, 77,4% (n=89), nas *vítimas não passivas* o valor é já abaixo da média de referência, 71,0% (n=110) e finalmente as *vítimas passivas* são os alunos menos unânimes no seu gosto por esta disciplina (66,3%; n=165).

É igualmente revelador o facto das vítimas, independentemente do seu perfil, manifestarem um desagrado mais explícito pela E.F. (*não gosto ou não gosto nada*) do que o grupo dos alunos *não envolvidos* (4,1%; n=43), entre os 4,5% (n=7) das *vítimas não passivas*, aos 5,6% (n=14) das *vítimas passivas*. No grupo dos *agressores*, os alunos com uma opinião negativa pela disciplina ficam-se pelos 3,1% (n=8), um valor abaixo da média de referência.

Na sequência da análise dos níveis de significância, verificamos que as respostas das vítimas no seu conjunto são significativamente distintas das dos seus colegas *não envolvidos* ( $p < 0,05$ ) e dos *agressores* ( $p < 0,01$ ). Entre as vítimas, o grupo das *vítimas passivas* regista significativamente menos gosto pela disciplina, tanto em relação aos *agressores* ( $p < 0,001$ ) como aos *não envolvidos* ( $p < 0,01$ ). As *vítimas agressoras*, por sua vez, não obtiveram diferenças estatisticamente significativas em relação a nenhum destes grupos. As respostas das *vítimas não passivas* diferenciam-se significativamente dos *agressores* ( $p < 0,05$ ) mas não dos alunos *não envolvidos*. Finalmente, entre os alunos *não envolvidos* e os *agressores* as percentagens divergem, como pudemos observar, mas não significativamente.

3. Os conceitos e as dificuldades dos alunos em relação à Educação Física e a sua apreciação sobre as aprendizagens nesta disciplina

A consciência e as noções dos alunos em relação à Educação Física são na sua generalidade positivas (ver Tabela 75). A maioria dos alunos, entre 65,7% (n=1195) a 91,3% (n=1660) dependentemente da questão, não concordaram com os comportamentos prepotentes e preconceituosos que propositadamente tentámos relacionar com a Educação Física, nem se identificaram de forma demasiado relevante com possíveis dificuldades pessoais e relacionais sentidas durante a participação nesta disciplina. A maior parte dos alunos, entre 62,7% (n=1140) e 88,5% (n=1609) dos inquiridos, responderam que estas dificuldades nunca ocorreram ou que ocorreram apenas algumas vezes (ver Tabela 76 na página seguinte).

Tabela 75. *Conceitos deturpados sobre as práticas de E.F. e o género*

Opiniões e atitudes sobre a aula de Educação Física		Género						X <sup>2</sup> p-value
		feminino		masculino		Total		
		n	%	n	%	n	%	
1.O professor deve dar mais atenção aos alunos mais capazes e habilidosos	Discordo	644	70,5	551	61,0	1195	65,7	,000***
	Concordo	170	18,6	271	30,0	441	24,3	
2.Os alunos mais capazes e habilidosos devem participar e jogar mais do que os outros	Discordo	793	86,8	703	77,8	1496	82,3	,000***
	Concordo	71	7,8	144	15,9	215	11,8	
3.É importante demonstrar que sou melhor do que os meus colegas	Discordo	737	80,6	612	67,7	1349	74,2	,000***
	Concordo	114	12,5	213	23,6	327	18,0	
4.Ganhamos mais facilmente quando temos os melhores jogadores e não quando trabalhamos em grupo	Discordo	719	78,7	692	76,5	1411	77,6	,005**
	Concordo	115	12,6	161	17,8	276	15,2	
5.Na escolha das equipas tenho que ser escolhido primeiro porque sou dos melhores jogadores da turma	Discordo	824	90,2	727	80,4	1551	85,3	,000***
	Concordo	38	4,2	110	12,2	148	8,1	
6.Os rapazes e raparigas com mais dificuldades deviam jogar à parte para não atrapalharem os outros	Discordo	804	88,0	712	78,8	1516	83,4	,000***
	Concordo	68	7,4	147	16,3	215	11,8	
7.Acho divertido gozar os colegas que não conseguem jogar bem ou fazer corretamente os exercícios	Discordo	856	93,7	804	88,9	1660	91,3	,000***
	Concordo	32	3,5	67	7,4	99	5,4	
8.Durante os jogos ou exercícios consigo magoar alguns colegas, sem ninguém perceber que foi de propósito	Discordo	812	88,8	735	81,3	1547	85,1	,000***
	Concordo	34	3,7	84	9,3	118	6,5	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Se tivermos em conta o género dos alunos, constatamos que os rapazes concordam sempre mais com todas as afirmações discriminatórias apresentadas do que as raparigas e as diferenças são significativas. Este resultado é coerente com a maior agressividade e predisposição para o bullying, evidenciadas pelos rapazes e comprovadas em resultados anteriores deste trabalho.

Pelo contrário, no que concerne às dificuldades ou constrangimentos sentidos nesta disciplina (ver Tabela 76), são as raparigas que evidenciam mais queixas. Contudo, apenas em algumas das dificuldades sugeridas se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre géneros.

Tabela 76. *Dificuldades e constrangimentos na aula de E. F. e o género*

Condicionantes à prática da E.F.		Género						X <sup>2</sup>	p-value
		feminino		masculino		Total			
		N	%	n	%	n	%		
1.Sentes que não conseguias ter melhor nota mesmo que te esforçasses mais	Não ou raras vezes	622	68,1	624	69,0	1246	68,5	,477	
	Sim, muitas vezes	172	18,8	158	17,5	330	18,2		
2.Sentes-te menos capaz do que os teus colegas de realizar as tarefas da aula	Não ou raras vezes	754	82,5	748	82,7	1502	82,6	,370	
	Sim, muitas vezes	116	12,7	101	11,2	217	11,9		
3.Sentes vergonha do teu corpo ou da tua falta de habilidade/ coordenação	Não ou raras vezes	724	79,2	778	86,1	1502	82,6	,000***	
	Sim, muitas vezes	154	16,8	84	9,3	238	13,1		
4.Na escolha das equipas normalmente ficas para o fim ou és dos últimos a ser escolhido	Não ou raras vezes	631	69,0	698	77,2	1329	73,1	,002**	
	Sim, muitas vezes	203	22,2%	154	17,0	357	19,6		
5.Nos exercícios da aula quando falhas ou erras os teus colegas gozam ou brigam contigo	Não ou raras vezes	766	83,8	762	84,3	1528	84,0	,869	
	Sim, muitas vezes	104	11,4	106	11,7	210	11,6		
6.Sentes que os teus colegas gostam de mostrar que são melhores do que tu	Não ou raras vezes	552	60,4	588	65,0	1140	62,7	,016*	
	Sim, muitas vezes	279	30,5	230	25,4	509	28,0		
7.Nesta aula a tua relação com os teus colegas fica mais difícil	Não ou raras vezes	731	80,0	750	83,0	1481	81,5	,872	
	Sim, muitas vezes	89	9,7	89	9,8	178	9,8		
8.As atividades/ tarefas propostas na aula são difíceis e não consigo realizar a maior parte delas.	Não ou raras vezes	808	88,4	801	88,6	1609	88,5	,321	
	Sim, muitas vezes	47	5,1	57	6,3	104	5,7		

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Os aspetos mais penalizantes para as raparigas são o facto de sentirem uma vergonha acrescida do corpo ou da sua falta de habilidade/coordenação, 16,8% (n=154) para 9,3% (n=84) dos rapazes; de normalmente ficarem para o fim na escolha das equipas, 22,2% (n=203) para 17,0% (n=154) dos rapazes e de sentirem mais frequentemente que os colegas gostam de mostrar que são melhores do que elas, 30,5% (n=279) para 25,4% (n=230) dos rapazes.

Igualmente positiva e favorecedora para a Educação Física foi a avaliação que os alunos fizeram em relação às aprendizagens e competências que esta disciplina lhes pode proporcionar. Numa escala de cinco níveis (1 a 5), todos os aspetos questionados foram avaliados entre 3,7 e 4,2 (ver tabela 77).

Tabela 77. *Apreciação dos alunos em relação às aprendizagens em E.F. e o género*

Aprendizagens na E.F.	Género						Teste T <i>p-value</i>	T. Mann-Whitney <i>p-value</i>
	feminino		masculino		Total			
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
1.Melhor saúde e aptidão física	4,2	1,0	4,3	,9	4,2	1,0	-	,005**
2.Técnicas, táticas e regulamentos dos desportos	3,7	1,0	4,0	1,0	3,8	1,0	,000***	-
3.Conhecimentos sobre o exercício e a prática desportiva	3,8	1,0	4,0	1,0	3,9	1,0	,000***	-
4.Melhorar a relação de amizade com os colegas da turma	3,7	1,3	3,8	1,2	3,7	1,2	,014*	-
5.Compreender melhor os colegas e as suas atitudes	3,7	1,1	3,7	1,1	3,7	1,1	,493	-
6.Aprender a relacionar-se com as pessoas em geral	3,7	1,1	3,8	1,1	3,8	1,1	-	,488

Nota: \*  $p \leq 0,05$ . \*\*  $p \leq 0,01$ . \*\*\*  $p \leq 0,001$

Rapazes e raparigas fazem uma avaliação diferenciada da disciplina. As raparigas fazem uma avaliação mais baixa em todos os itens apresentados, à exceção do item “*Compreender melhor os colegas e as suas atitudes*”, que é idêntica à dos rapazes (3,7). Aliás, a diferença entre géneros acentua-se precisamente nos aspetos técnico-desportivos (itens 1, 2 e 3), cujo desenvolvimento é significativamente mais valorizado pelos rapazes, do que nos aspetos sócio-afetivos (itens 4, 5 e 6) em que os alunos fazem uma apreciação mais uniforme (ver Figura 23 apresentada de seguida).

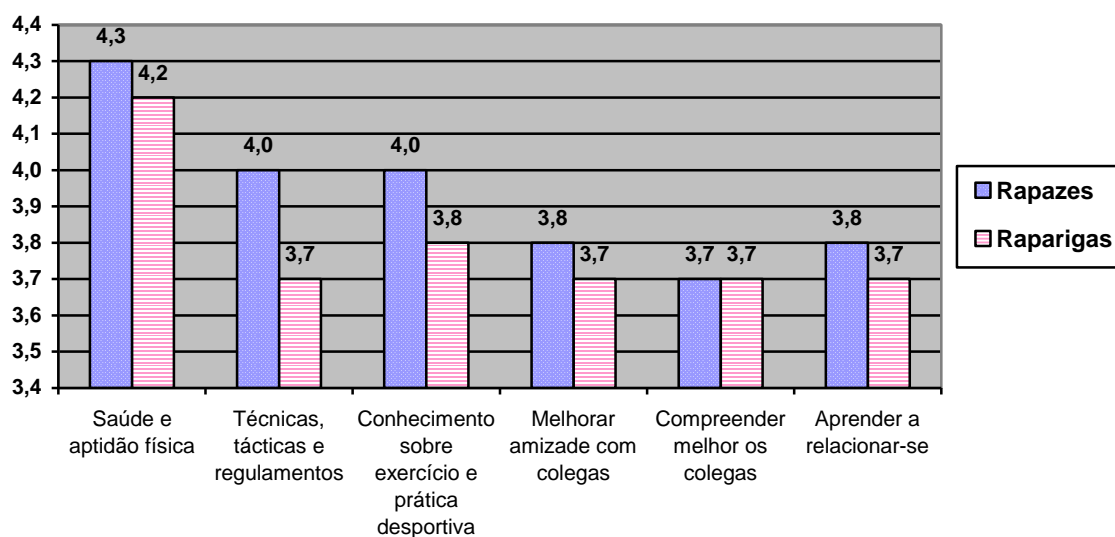


Figura 23. Apreciação sobre a aprendizagem de aspetos técnico-desportivos e sócio-afetivos na disciplina de Educação Física

Agora o mais importante é saber se o envolvimento no bullying tem alguma influência implícita nestas variáveis, condicionando de alguma forma a participação, as atitudes, as dificuldades sentidas e a própria apreciação que os alunos fazem da disciplina, na qual o domínio sócio - afetivo e a relação com os colegas assumem particular relevo na avaliação.

### 3.1. Conceitos, dificuldades e apreciação dos alunos em relação à disciplina de Educação Física e o envolvimento em bullying

#### 3.1.1. Os conceitos deturpados face à Educação Física dos alunos que agrediram/*bullied* os colegas

Começando pelos alunos que assumiram ter perpetrado agressões (pelo menos uma vez) durante o período estudado, podemos observar na Tabela 78 que estes concordaram percentualmente de forma mais expressiva, com todas as afirmações do questionário que indiciavam situações ou atitudes prepotentes, tendenciosas e injustas.

Tabela 78. *Conceitos deturpados sobre as práticas de E.F. e a agressão/bullying*

Alunos que <i>concordaram</i> ou <i>concordaram totalmente</i> com as seguintes opiniões e atitudes sobre a aula de Educação Física <sup>10</sup>	Agressão/bullying				$\chi^2$ p-value
	não agrediram (n=1289)		agrediram (n=529)		
	n	%	n	%	
1.O professor deve dar mais atenção aos alunos mais capazes e habilidosos	285	22,1	156	29,5	,000***
2.Os alunos mais capazes e habilidosos devem participar e jogar mais do que os outros	138	10,7	77	14,6	
3.É importante demonstrar que sou melhor do que os meus colegas	221	17,1	106	20,0	
4.Ganhamos mais facilmente quando temos os melhores jogadores e não quando trabalhamos em grupo	179	13,9	97	18,3	
5.Na escolha das equipas tenho que ser escolhido primeiro porque sou dos melhores jogadores da turma	81	6,3	67	12,7	
6.Os rapazes e raparigas com mais dificuldades deviam jogar à parte para não atrapalharem os outros	120	9,3	95	18,0	
7.Acho divertido gozar os colegas que não conseguem jogar bem ou fazer corretamente os exercícios	46	3,6	53	10,0	
8.Durante os jogos ou exercícios consigo magoar alguns colegas, sem ninguém perceber que foi de propósito	54	4,2	64	12,1	
Total	612	100,0	339	100,0	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

A partir destas oito questões ou variáveis, desenvolvidas com o objetivo de despistar uma maior tendência dos alunos agressivos para adotar e assumir opiniões e atitudes mais prepotentes do que os restantes alunos, constituiu-se um *conjunto de respostas múltiplas*, no qual apenas surgem as contagens e os valores relativos dos alunos que concordaram ou concordaram totalmente com estas afirmações.

Cruzando esta nova variável (que aglomera as respostas como um todo) com os grupos de alunos que *agrediram* e os que *não agrediram* os colegas através de bullying, verificamos que existem diferenças significativas entre os dois grupos. O grupo constituído pelos alunos que cometeram agressões durante o período estudado regista maior concordância com este bloco de questões, do que os alunos da amostra que não assumiram ter cometido qualquer ato de bullying.

<sup>10</sup> Conjunto de resposta múltipla ou *multiple response set* – variável derivada das oito questões relativas a opiniões prepotentes na aula de Educação Física.

Seguidamente, procedeu-se a uma análise de significância questão a questão, no sentido de apurarmos as questões que têm mais responsabilidade na diferente postura apresentada pelos dois grupos, cujos resultados podem ser observados na Tabela 79.

Tabela 79. *Conceitos deturpados sobre as práticas de E.F. e a agressão/bullying, questão a questão*

Opiniões e atitudes sobre a aula de Educação Física		Agressão/bullying				$\chi^2$ p-value
		não agrediram (n=1289)		agrediram (n=529)		
		n	%	n	%	
1.O professor deve dar mais atenção aos alunos mais capazes e habilidosos	discordo	870	67,5%	325	61,4%	,001**
	concordo	285	22,1%	156	29,5%	
2.Os alunos mais capazes e habilidosos devem participar e jogar mais do que os outros	discordo	1075	83,4%	421	79,6%	,021*
	concordo	138	10,7%	77	14,6%	
3.É importante demonstrar que sou melhor do que os meus colegas	discordo	969	75,2%	380	71,8%	,129
	concordo	221	17,1%	106	20,0%	
4.Ganhamos mais facilmente quando temos os melhores jogadores e não quando trabalhamos em grupo	discordo	1014	78,7%	397	75,0%	,019*
	concordo	179	13,9%	97	18,3%	
5.Na escolha das equipas tenho que ser escolhido primeiro porque sou dos melhores jogadores da turma	discordo	1121	87,0%	430	81,3%	,000***
	concordo	81	6,3%	67	12,7%	
6.Os rapazes e raparigas com mais dificuldades deviam jogar à parte para não atrapalharem os outros	discordo	1105	85,7%	411	77,7%	,000***
	concordo	120	9,3%	95	18,0%	
7.Acho divertido gozar os colegas que não conseguem jogar bem ou fazer corretamente os exercícios	discordo	1206	93,6%	454	85,8%	,000***
	concordo	46	3,6%	53	10,0%	
8.Durante os jogos ou exercícios consigo magoar alguns colegas, sem ninguém perceber que foi de propósito	discordo	1139	88,4%	408	77,1%	,000***
	concordo	54	4,2%	64	12,1%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$



Nesta Tabela observamos em pormenor em que questões os alunos que agrediram são mais propensos a concordar com estas opiniões pouco dignas, comparativamente aos seus colegas que não agrediram. As percentagens dos alunos mais agressivos chegam a atingir o dobro ou mesmo o triplo daquelas registadas pelos outros alunos.

As questões em que as diferenças foram mais notórias e significantes são as que referiam que na escolha das equipas, o aluno inquirido deveria ser escolhido primeiro por ser um dos melhores jogadores da turma (12,7% nos que agrediram para apenas 6,3% nos que não agrediram); que os rapazes e raparigas da turma com mais dificuldades deviam jogar à parte para não atrapalharem (18,0% para 9,3%); que é divertido gozar os colegas que não conseguem jogar bem ou fazer corretamente os exercícios (10,0% para 3,6%); e que durante os jogos ou exercícios consegue magoar alguns colegas, sem ninguém perceber que foi de propósito (12,1% para 4,2%).

As questões em que a significância embora existente tem um valor  $p$  menor, são as que referiam que o professor de Educação Física deve dar mais atenção aos alunos mais capazes e habilidosos (29,5% nos que agrediram para 22,1%, entre os que não agrediram); que é mais fácil ganhar quando temos os melhores jogadores e não quando se trabalha em grupo (18,3% para 13,9%); e que os alunos mais capazes e habilidosos devem participar e jogar mais do que os outros (14,6% para 10,7%).

A única questão em que não se obteve uma diferença estatisticamente significativa era a que testemunhava a importância de demonstrar a nossa superioridade física e técnica perante os outros (20,0% para 17,1%).

Um outro aspeto relevante destes resultados é a tendência para as vítimas concordarem com as afirmações prepotentes em percentagens superiores aos dos colegas não vitimados pelo bullying, mas ainda assim inferiores aos dos colegas que admitiram cometer agressões/bullying (ver tabela 80).

Tabela 80. *Conceitos deturpados sobre as práticas de E.F. e a vitimização por bullying*

Opiniões e atitudes sobre a aula de Educação Física		Vitimização				$\chi^2$ p-value
		não vitimados (n=1269)		Vitimados (n=549)		
		n	%	n	%	
1.O professor deve dar mais atenção aos alunos mais capazes e habilidosos	discordo	847	66,7	348	63,4	,019*
	concordo	286	22,5	155	28,2	
2.Os alunos mais capazes e habilidosos devem participar e jogar mais do que os outros	discordo	1052	82,9	444	80,9	,091
	concordo	139	11,0	76	13,8	
3.É importante demonstrar que sou melhor do que os meus colegas	discordo	946	74,5	403	73,4	,855
	concordo	231	18,2	96	17,5	
4.Ganhamos mais facilmente quando temos os melhores jogadores e não quando trabalhamos em grupo	discordo	993	78,3	418	76,1	,697
	concordo	191	15,1	85	15,5	
5.Na escolha das equipas tenho que ser escolhido primeiro porque sou dos melhores jogadores da turma	discordo	1087	85,7	464	84,5	,136
	concordo	95	7,5	53	9,7	
6.Os rapazes e raparigas com mais dificuldades deviam jogar à parte para não atrapalharem os outros	discordo	1080	85,1	436	79,4	,002*
	concordo	131	10,3	84	15,3	
7.Acho divertido gozar os colegas que não conseguem jogar bem ou fazer corretamente os exercícios	discordo	1162	91,6	498	90,7	,260
	concordo	64	5,0	35	6,4	
8.Durante os jogos ou exercícios consigo magoar alguns colegas, sem ninguém perceber que foi de propósito	discordo	1099	86,6	448	81,6	,007*
	concordo	70	5,5	48	8,7	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

As diferenças entre estes dois grupos embora existentes eram pouco expectáveis. Contudo, apenas em três questões elas são estatisticamente significativas. Entre os alunos que agrediram e não agrediram existiam mais diferenças significativas.

Feita a análise por grupos ou perfis de envolvimento, deteta-se que esta tendência é mais acentuada nas *vítimas agressoras* e *vítimas não passivas* e menor nas *vítimas passivas*. As *vítimas agressivas* e *não passivas* aproximam-se surpreendentemente dos *agressores* nestas questões, enquanto as *vítimas passivas*, pelo seu perfil mais recatado e menos reativo, manifestam níveis de concordância semelhantes aos dos alunos *não envolvidos*, embora ligeiramente acima destes (ver Tabela 81 apresentada de seguida).

Tabela 81. *Conceitos deturpados sobre as práticas de E.F. e os grupos de envolvimento no bullying*

Opiniões e atitudes sobre a aula de Educação Física		Grupos de envolvimento									
		Não envolvidos		Vítima passiva		Vítima não passiva		Vítima agressora		Agressores	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.O professor deve dar mais atenção aos alunos mais capazes e habilidosos	discordo	707	68,0	163	65,5	91	58,7	77	67,0	157	60,6
	concordo	218	21,0	67	26,9	46	29,7	30	26,1	80	30,9
2.Os alunos mais capazes e habilidosos devem participar e jogar mais do que os outros	discordo	873	83,9	202	81,1	125	80,6	95	82,6	201	77,6
	concordo	105	10,1	33	13,3	20	12,9	17	14,8	40	15,4
3.E importante demonstrar que sou melhor do que os meus colegas	discordo	781	75,1	188	75,5	113	72,9	83	72,2	184	71,0
	concordo	184	17,7%	37	14,9	29	18,7	23	20,0	54	20,8
4.Ganhamos mais facilmente quando temos os melhores jogadores e não quando trabalhamos em grupo	discordo	823	79,1	191	76,7	111	71,6	92	80,0	194	74,9
	concordo	142	13,7	37	14,9	26	16,8	18	15,7	53	20,5
5.Na escolha das equipas tenho que ser escolhido primeiro porque sou dos melhores jogadores da turma	discordo	908	87,3	213	85,5	123	79,4	101	87,8	206	79,5
	concordo	62	6,0	19	7,6	20	12,9	12	10,4	35	13,5
6.Os rapazes e raparigas com mais dificuldades deviam jogar à parte para não atrapalharem os outros	discordo	897	86,3	208	83,5	120	77,4	84	73,0	207	79,9
	concordo	93	8,9	27	10,8	25	16,1	27	23,5	43	16,6
7.Acho divertido gozar os colegas que não conseguem jogar bem ou fazer corretamente os exercícios	discordo	971	93,4	235	94,4	133	85,8	105	91,3	216	83,4
	concordo	35	3,4	11	4,4	13	8,4	8	7,0	32	12,4
8.Durante os jogos ou exercícios consigo magoar alguns colegas, sem ninguém perceber que foi de propósito	discordo	920	88,5	219	88,0	119	76,8	90	78,3	199	76,8
	concordo	41	3,9	13	5,2	18	11,6	11	9,6	35	13,5

A aceitação de situações prepotentes e injustas por parte de alunos que também sofrem com elas, poderá ser já uma alteração da perceção social e do próprio discernimento destes jovens, consequência da exposição, mais ou menos frequente, a este tipo de atmosferas hostis e depreciativas. As crianças e jovens são impelidos a concordar com o que a maioria assume como correto e adequado e é a partir do conluio de uns e outros (vítimas e agressores) que se geram os ambientes ou *ethos* escolares nos quais o bullying mais prolifera.

3.1.2. As dificuldades sentidas na Educação Física pelos alunos que foram vítimas dos colegas

Tendo agora em consideração os alunos que referiram terem sido vítimas de bullying durante o período estudado (pelo menos 1 vez), estes sentem com mais frequência e com diferenças significativas, todas as situações potencialmente difíceis e constrangedoras que podem surgir na aula de Educação Física e que foram sugeridas no questionário aplicado (ver Tabela 82).

Tabela 82. *Dificuldades e constrangimentos na aula de E. F e a vitimização por bullying*

Alunos que sentiram <i>muitas vezes</i> ou <i>quase sempre</i> dificuldades e constrangimentos na Educação Física <sup>11</sup>	Vitimização			
	não vitimados (n=1269)		Vitimados (n=549)	
	n	%	n	%
1.Sentes que não conseguias ter melhor nota mesmo que te esforçasses mais	202	15,9%	128	23,3%
2.Sentes-te menos capaz do que os teus colegas de realizar as tarefas da aula	107	8,4%	110	20,0%
3.Sentes vergonha do teu corpo ou da tua falta de habilidade/ coordenação	114	9,0%	124	22,6%
4.Na escolha das equipas normalmente ficas para o fim ou és dos últimos a serem escolhido	179	14,1%	178	32,4%
5.Nos exercícios da aula quando falhas ou erras os teus colegas gozam ou brigam contigo	77	6,1%	133	24,2%
6.Sentes que os teus colegas gostam de mostrar que são melhores do que tu	261	20,6%	248	45,2%
7.Nesta aula a tua relação com os teus colegas fica mais difícil	79	6,2%	99	18,0%
8.As atividades/ tarefas propostas na aula são difíceis e não consigo realizar a maior parte delas.	47	3,7%	57	10,4%
Total	568	100,0%	398	100,0%
	$\chi^2$ <i>p-value</i>			,000***

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Na tabela anterior está patente um *conjunto de respostas múltiplas* que aglomera o bloco de questões destinadas a apurar as dificuldades acrescentadas e os

<sup>11</sup> Conjunto de resposta múltipla ou *multiple response set* – variável derivada das oito questões relativas a dificuldades e constrangimentos na aula de Educação Física

eventuais constrangimentos sentidos pelos alunos vitimados, durante a aula de Educação Física.

Estes resultados comprovam que o grupo de alunos que assinalaram uma ou mais vitimizações por bullying, registaram proporcionalmente mais dificuldades nas aulas de Educação Física do que os colegas que não relataram qualquer problema desta natureza.

Procedendo à análise questão a questão, observamos que todas têm níveis de significâncias idênticos e que estes são inclusivamente superiores aos registados entre as afirmações prepotentes e os alunos mais agressivos (ver Tabela 83).

Tabela 83. *Dificuldades e constrangimentos na aula de E. F e a vitimização por bullying, questão a questão*

Condicionantes à prática da E.F.		Vitimização				$\chi^2$ <i>p-value</i>
		não vitimados		vitimados		
		n	%	n	%	
1.Sentes que não conseguias ter melhor nota mesmo que te esforçasses mais	Não ou raras vezes	898	70,8%	348	63,4%	,000***
	Sim, muitas vezes	202	15,9%	128	23,3%	
2.Sentes-te menos capaz do que os teus colegas de realizar as tarefas da aula	Não ou raras vezes	1091	86,0%	411	74,9%	,000***
	Sim, muitas vezes	107	8,4%	110	20,0%	
3.Sentes vergonha do teu corpo ou da tua falta de habilidade/ coordenação	Não ou raras vezes	1094	86,2%	408	74,3%	,000***
	Sim, muitas vezes	114	9,0%	124	22,6%	
4.Na escolha das equipas normalmente ficas para o fim ou és dos últimos a ser escolhido	Não ou raras vezes	990	78,0%	339	61,7%	,000***
	Sim, muitas vezes	179	14,1%	178	32,4%	
5.Nos exercícios da aula quando falhas ou erras os teus colegas gozam ou brigam contigo	Não ou raras vezes	1141	89,9%	387	70,5%	,000***
	Sim, muitas vezes	77	6,1%	133	24,2%	
6.Sentes que os teus colegas gostam de mostrar que são melhores do que tu	Não ou raras vezes	890	70,1%	250	45,5%	,000***
	Sim, muitas vezes	261	20,6%	248	45,2%	
7.Nesta aula a tua relação com os teus colegas fica mais difícil	Não ou raras vezes	1093	86,1%	388	70,7%	,000*
	Sim, muitas vezes	79	6,2%	99	18,0%	
8.As atividades/ tarefas propostas na aula são difíceis e não consigo realizar a maior parte delas	Não ou raras vezes	1147	90,4%	462	84,2%	,000***
	Sim, muitas vezes	47	3,7%	57	10,4%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Verifica-se que as oito questões que traduzem cenários desagradáveis ou constrangedores nas aulas de Educação Física, não registaram o mesmo impacto entre os dois grupos, vitimados e não vitimados. Assim sendo, podemos afirmar que

existe uma relação significativa entre as situações apresentadas e os alunos que reportaram terem sido vítimas. Estes jovens sentem que não conseguem ter melhor nota em Educação Física mesmo que se esforçassem mais (23,3% nas vítimas para apenas 15,9% nos não vitimados); sentem-se menos capazes do que os colegas de realizar as tarefas da aula (20,0% para 8,4%); sentem mais frequentemente vergonha do seu corpo ou da sua falta de habilidade (22,6% para 9,0%); na escolha das equipas normalmente ficam para o fim ou são mesmo os últimos a serem escolhidos (32,4% para 14,1%); quando falham ou erram nos exercícios da aula, normalmente os colegas gozam ou brigam com eles (24,2% para 6,1%); sentem que os colegas gostam de mostrar que são melhores do que eles (45,2% para 20,6%); apercebem-se mais regularmente que nesta aula a sua relação com os colegas de turma fica mais difícil (18,0% para 6,2%) e mais vezes queixam-se que as atividades ou tarefas propostas na aula são difíceis (10,4% para 3,7%).

Feita a análise inversa, ou seja, em relação aos alunos que agrediram, verificamos que de forma inesperada estes também sentem mais dificuldades do que os alunos que não agrediram durante o período estudado (ver Tabela 84).

Tabela 84. *Dificuldades e constrangimentos na aula de E. F e a agressão/bullying*

Condicionantes à prática da E.F.		Agressão				$\chi^2$ p-value
		não agrediram		agrediram		
		n	%	n	%	
1. Sentes que não conseguias ter melhor nota mesmo que te esforçassem mais	Não a)	889	69,0%	357	67,5%	,363
	Sim b)	227	17,6%	103	19,5%	
2. Sentes-te menos capaz do que os teus colegas de realizar as tarefas da aula	Não a)	1080	83,8%	422	79,8%	,001**
	Sim b)	133	10,3%	84	15,9%	
3. Sentes vergonha do teu corpo ou da tua falta de habilidade/ coordenação	Não a)	1080	83,8%	422	79,8%	,001**
	Sim b)	146	11,3%	92	17,4%	
4. Na escolha das equipas normalmente ficas para o fim ou és dos últimos a ser escolhido	Não a)	953	73,9%	376	71,1%	,006**
	Sim b)	229	17,8%	128	24,2%	
5. Nos exercícios da aula quando falhas ou erras os teus colegas gozam ou brigam contigo	Não a)	1113	86,3%	415	78,4%	,000***
	Sim b)	115	8,9%	95	18,0%	
6. Sentes que os teus colegas gostam de mostrar que são melhores do que tu	Não a)	845	65,6%	295	55,8%	,000***
	Sim b)	315	24,4%	194	36,7%	
7. Nesta aula a tua relação com os teus colegas fica mais difícil	Não a)	1063	82,5%	418	79,0%	,001**
	Sim b)	107	8,3%	71	13,4%	
8. As atividades/ tarefas propostas na aula são difíceis e não consigo realizar a maior parte delas	Não a)	1144	88,8%	465	87,9%	,097
	Sim b)	66	5,1%	38	7,2%	

Nota: a) *Não ou raras vezes*; b) *Sim, muitas vezes*

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Para compreender melhor esta particularidade dos resultados procedeu-se à confrontação deste conjunto de questões pelos vários perfis de bullying definidos anteriormente.

Tabela 85. *Dificuldades e constrangimentos na aula de E. F e os grupos de envolvimento no bullying*

Condicionantes à prática da E.F.		Grupos de envolvimento									
		Não envolvidos		Vítima passiva		Vítima não passiva		Vítima agressora		Agressores	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.Sentes que não conseguias ter melhor nota mesmo que te esforçasses mais	Não a)	731	70,3	158	63,5	97	62,6	74	64,3	186	71,8
	Sim b)	170	16,3	57	22,9	33	21,3	30	26,1	40	15,4
2.Sentes-te menos capaz do que os teus colegas de realizar as tarefas da aula	Não a)	893	85,9	187	75,1	116	74,8	83	72,2	223	86,1
	Sim b)	88	8,5	45	18,1	31	20,0	29	25,2	24	9,3
3.Sentes vergonha do teu corpo ou da tua falta de habilidade/ coordenação	Não a)	891	85,7	189	75,9	111	71,6	85	73,9	226	87,3
	Sim b)	94	9,0	52	20,9	39	25,2	27	23,5	26	10,0
4.Na escolha das equipas normalmente ficas para o fim ou és dos últimos a ser escolhido	Não a)	803	77,2	150	60,2	96	61,9	71	61,7	209	80,7
	Sim b)	151	14,5	78	31,3	50	32,3	42	36,5	36	13,9
5.Nos exercícios da aula quando falhas ou erras os teus colegas gozam ou brigam contigo	Não a)	933	89,7	180	72,3	115	74,2	73	63,5	227	87,6
	Sim b)	60	5,8	55	22,1	30	19,4	38	33,0	27	10,4
6.Sentes que os teus colegas gostam de mostrar que são melhores do que tu	Não a)	729	70,1	116	46,6	79	51,0	37	32,2	179	69,1
	Sim b)	213	20,5	102	41,0	64	41,3	71	61,7	59	22,8
7.Nesta aula a tua relação com os teus colegas fica mais difícil	Não a)	889	85,5	174	69,9	110	71,0	80	69,6	228	88,0
	Sim b)	63	6,1	44	17,7	25	16,1	25	21,7	21	8,1
8.As atividades/ tarefas propostas na aula são difíceis e não consigo realizar a maior parte delas	Não a)	935	89,9	209	83,9	134	86,5	94	81,7	237	91,5
	Sim b)	39	3,8	27	10,8	11	7,1	14	12,2	13	5,0

Nota: a) *Não ou raras vezes*; b) *Sim, muitas vezes*

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Ao analisar a Tabela 85, foi possível perceber que são os alunos pertencentes aos grupos das *vítimas agressoras* e das *vítimas não passivas* que de alguma forma definem esta tendência inesperada dos dados. São estas vítimas que por vezes também agredem, os alunos que verdadeiramente sentem dificuldades acrescidas na disciplina de Educação Física – mais do que as denominadas vítimas passivas - e não os agressores propriamente ditos. Esses são comprovadamente os alunos que menos sentem este tipo de dificuldades.

### 3.1.3. Apreciação dos alunos envolvidos em bullying sobre a aprendizagem e as competências proporcionadas pela Educação Física

A questão sobre a educação física e a importância das suas aprendizagens podem ser consideradas uma espécie de avaliação que os alunos fazem desta disciplina, de acordo com a sua perceção da mesma.

#### 3.1.3.1. – Apreciação dos alunos vitimados

Tabela 86. *Apreciação dos alunos em relação às aprendizagens em E.F. e a vitimização por bullying*

Aprendizagens na E.F.	Vitimização por bullying							Teste T <i>p-value</i>	T. Mann-Whitney <i>p-value</i>
	não vitimados		vitimados		Total				
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão			
1.Melhor saúde e aptidão física	4,3	1,0	4,1	1,0	4,2	1,0	-	,004**	
2.Técnicas, táticas e regulamentos dos desportos	3,9	1,0	3,8	1,0	3,8	1,0	,025*	-	
3.Conhecimentos sobre o exercício e a prática desportiva	4,0	,9	3,8	1,0	3,9	1,0	,000***	-	
4.Melhorar a relação de amizade com os colegas da turma	3,8	1,2	3,6	1,3	3,7	1,2	,000***	-	
5.Compreender melhor os colegas e as suas atitudes	3,7	1,1	3,6	1,1	3,7	1,1	,004**	-	
6.Aprender a relacionar-se com as pessoas em geral	3,8	1,1	3,7	1,1	3,8	1,1	-	,021*	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Podemos observar na Tabela 86 que os alunos vitimados apresentam sempre uma média significativamente mais baixa do que os alunos não vitimados em todos os itens apreciados. Contudo, as diferenças entre os dois grupos não parecem variar conforme a natureza dos aspetos analisados, como seria esperado. No entanto, as médias registadas são na generalidade mais baixas para os aspetos sócio-afetivos do que para os aspetos técnico-desportivos. Os alunos atribuem claramente mais méritos de natureza técnica do que propriamente relacional, à Educação Física.

Os itens em que a média do grupo dos alunos vitimados mais se afasta dos restantes colegas, são as que dizem respeito à “saúde e aptidão física” (4,1 para os primeiros e 4,3 para os segundos), “conhecimentos sobre exercício e prática desportiva” (3,8 para 4,0) e “melhorar a relação de amizade com os colegas de



turma” (3,6 para 3,8). Nos restantes itens a diferença é menor embora constante (ver Figura 24).

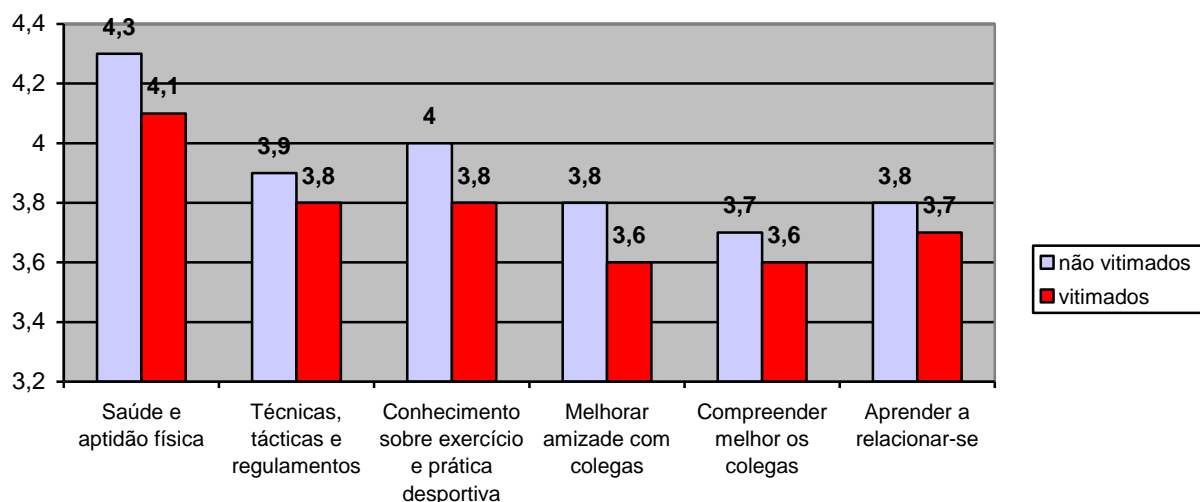


Figura 24. Apreciação sobre a aprendizagem de aspetos técnico-desportivos e sócio-afetivos na disciplina de Educação Física

### 3.1.3.2. – Apreciação dos alunos que agrediram

Tabela 87. Apreciação dos alunos em relação às aprendizagens em E.F. e a agressão por bullying

Aprendizagens na E.F.	Agressão						Teste T <i>p-value</i>	T. Mann-Whitney <i>p-value</i>
	não agrediram		agrediram		Total			
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
1.Melhor saúde e aptidão física	4,3	1,0	4,2	1,0	4,2	1,0	-	,134
2.Técnicas, táticas e regulamentos dos desportos	3,9	1,0	3,8	1,1	3,8	1,0	-	,477
3.Conhecimentos sobre o exercício e a prática desportiva	3,9	1,0	3,9	1,0	3,9	1,0	,127	-
4.Melhorar a relação de amizade com os colegas da turma	3,8	1,2	3,6	1,3	3,7	1,2	,004**	-
5.Compreender melhor os colegas e as suas atitudes	3,7	1,1	3,6	1,2	3,7	1,1	,005**	-
6.Aprender a relacionar-se com as pessoas em geral	3,8	1,1	3,6	1,1	3,8	1,1	-	,002**

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Na Tabela 87 podemos observar que os alunos que agrediram apresentam sempre uma média mais baixa do que os alunos que não agrediram. As diferenças entre os dois grupos parecem variar ligeiramente conforme a natureza dos aspetos

analisados. Para além das médias registadas serem, na generalidade, mais baixas para os aspetos sócio-afetivos do que para os aspetos técnico-desportivos, a diferença entre os dois grupos apenas é significativa, no segundo conjunto de questões. Novamente, os alunos atribuem mais méritos de natureza técnica do que relacional, à Educação Física e no caso dos alunos agressores essa tendência é mais acentuada.

Os itens em que a média do grupo dos alunos que agrediram mais se afasta dos restantes colegas, são precisamente as que dizem respeito a “*melhorar a relação de amizade com os colegas de turma*” (3,6 dos primeiros para 3,8 dos segundos), “*compreender melhor os colegas e as suas atitudes*” (3,6 para 3,7) e “*aprender a relacionar-se com as pessoas em geral*” (3,6 para 3,8). Nos restantes itens a diferença é menor e estatisticamente não significativa (ver Figura 25).

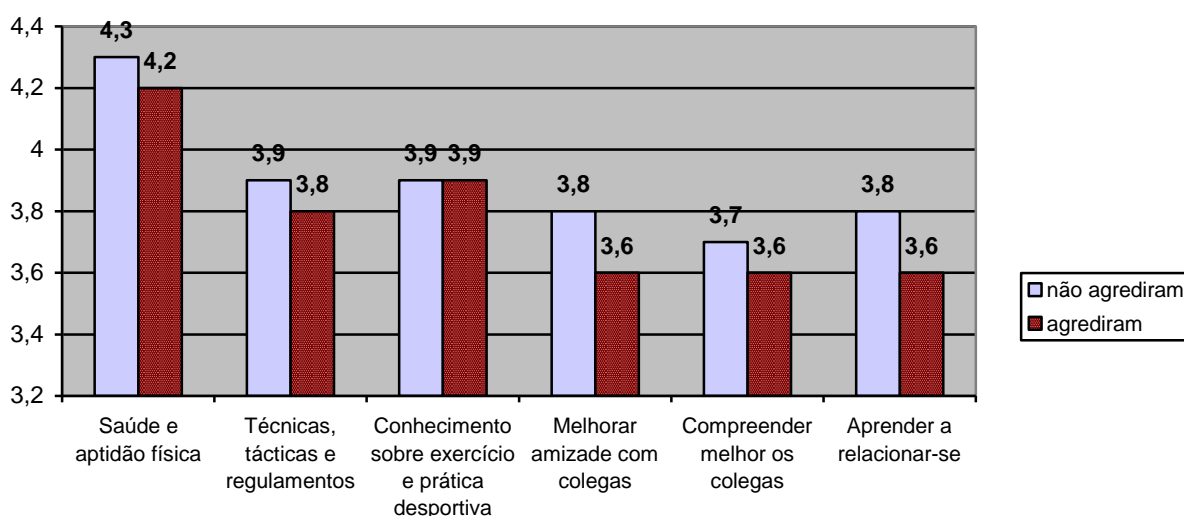


Figura 25. Apreciação sobre a aprendizagem de aspetos técnico-desportivos e sócio-afetivos na disciplina de Educação Física

#### 4. *Bullying* e Desporto

Dos 1.818 alunos da nossa amostra, 561 (30,9%) praticam desporto federado e 420 (23,1%) desporto escolar, todos com pelo menos um ano de prática. O desporto federado com quase um terço de alunos da amostra supera, em número de praticantes, o desporto escolar que abrange quase um quarto da amostra (ver Tabela 88).

Tabela 88. *Número de desportistas federados e escolares*

Prática desportiva			Desporto Escolar		Total
			não pratica	pratica	
Desporto federado	não pratica	n	1037	218	1255
		%	57,1%	12,0%	69,1%
	pratica	n	359	202	561
		%	19,8%	11,1%	30,9%
Total		n	1396	420	1816
		%	76,9%	23,1%	100,0%

Podemos observar na tabela acima apresentada que 779 (42,8%) dos jovens da nossa amostra são desportistas (federados ou escolares) mas apenas 202 alunos (11,1%) acumulam a prática desportiva federada com a prática desportiva escolar e 1.037 jovens (57,1%) não participam regularmente em nenhuma destas atividades.

Tabela 89. *Género dos desportistas federados e escolares*

Prática desportiva		Desporto federado				Desporto Escolar			
		não pratica		pratica		não pratica		Pratica	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Género	Feminino	737	58,7%	175	31,2%	719	51,5%	193	46,0%
	Masculino	518	41,3%	386	68,8%	677	48,5%	227	54,0%
	Total	1255	100,0%	561	100,0%	1396	100,0%	420	100,0%

Ao analisarmos o género dos alunos que praticam desporto (ver Tabela 89) verificamos que este grupo é constituído mais por rapazes do que por raparigas e as diferenças são significativas tanto no desporto federado ( $p < 0,001$ ) como no escolar ( $p < 0,05$ ).

Contudo, enquanto que no desporto escolar ainda existe um certo equilíbrio entre géneros, 54,0% de rapazes para 46,0% de raparigas, no desporto federado a desproporcionalidade é mais notória, 68,8% rapazes e 31,2% raparigas. Esta desigualdade apenas é superada pelos alunos que se encontram simultaneamente nos dois contextos desportivos (n=202), onde a diferença atinge os 41,6% entre géneros. Rapazes 70,8% (n=143) e raparigas 29,2% (n=59).

Esta discrepância de géneros significa que nesta população as raparigas estão mais arredadas dos espaços desportivos relativamente aos rapazes. Estes por sua vez parecem mais propensos às atividades físicas e desportivas.

Se o desporto federado superou o escolar em número de praticantes, em termos da maior democraticidade das atividades desportivas baseada no género, o desporto escolar apresenta melhores argumentos.

No que respeita à incidência do bullying convém lembrar que 549 alunos (30,2%) foram vitimados por bullying durante o período estudado, enquanto 529 (29,1%) assumiram ter praticado este tipo de agressão contra os seus pares, em idêntico período de tempo.

Iniciando a análise do bullying e desporto pelos alunos com maior participação desportiva na população estudada, os 202 jovens que praticam simultaneamente desporto federado e escolar, verificamos que destes apenas 54,5% (n=110) não reportaram qualquer experiência de bullying durante o período estudado. A participação no bullying atinge valores consideráveis (45,5%; n=92) e expressa-se mais pelos comportamentos de agressão/bullying (37,1%; n=75) do que pelas situações de vitimização (28,2%; n=57).

#### 4.1. Vitimização por bullying e prática desportiva

##### 4.1.1. Vitimização por bullying e prática desportiva federada

Tabela 90. *Incidência da vitimização entre não praticantes e praticantes federados*

			Vitimização		Total	$\chi^2$ p-value
			não vitimados	vitimados		
Desporto federado	não pratica	n	843	412	1255	,000***
		%	67,2%	32,8%	100,0%	
	pratica	n	424	137	561	
		%	75,6%	24,4%	100,0%	
Total		n	1267	549	1816	
		%	69,8%	30,2%	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,01$  \*\*\*  $p \leq 0,001$

Na tabela 90 (apresentada acima), verificamos que a proporção de alunos vitimados pelo bullying é significativamente superior entre os jovens que não praticam desporto federado, 32,8% (n=412) do entre aqueles que o praticam por um período de tempo igual ou superior a 1 ano, 24,4% (n=137). A participação no desporto federado parece assim proteger os jovens de serem vítimas em situações de bullying.

##### 4.1.2. Vitimização por bullying e duração da prática desportiva federada

Tabela 91. *Incidência da vitimização e duração da prática desportiva federada*

			Vitimização		Total	$\chi^2$ p-value
			não vitimados	vitimados		
Desporto Federado	1 ano	n	96	35	131	,730
		%	73,3%	26,7%	100,0%	
	2 anos	n	80	23	103	
		%	77,7%	22,3%	100,0%	
	3 anos ou mais	n	248	79	327	
		%	75,8%	24,2%	100,0%	
Total		n	424	137	561	
		%	75,6%	24,4%	100,0%	

Se considerarmos apenas os praticantes de desporto federado, jovens com pelo menos um ano de prática (n=561), na Tabela 91 podemos observar que a vitimização em função da prática desportiva decresce até aos dois anos de treino (22,3%; n=23), mas a partir dos 3 anos sobe um pouco (24,2%; n=79), embora permanecendo abaixo da vitimização registada entre os jovens que não praticam desporto federado (32,8%; n=412). Deste modo, não fica comprovado um crescente efeito benéfico com a continuidade da prática desportiva federada.

#### 4.1.3. Vitimização por bullying e prática desportiva escolar

Tabela 92. *Incidência da vitimização entre não praticantes e praticantes escolares*

			Vitimização		Total	X <sup>2</sup> p-value
			não vitimados	vitimados		
Desporto Escolar	não pratica	n	990	406	1396	,052
		%r	70,9%	29,1%	100,0%	
	pratica	n	277	143	420	
		%	66,0%	34,0%	100,0%	
Total		n	1267	549	1816	
		%	69,8%	30,2%	100,0%	

Constatamos na Tabela 92 que a participação no desporto escolar, ao contrário do desporto federado, não parece proteger os jovens do bullying, inclusivamente, parece expô-los um pouco mais a este problema, pelo menos inicialmente, embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas.

#### 4.1.4. Vitimização por bullying e duração da prática desportiva escolar

Tabela 93. *Incidência da vitimização e duração da prática desportiva escolar*

			Vitimização		Total	$\chi^2$ p-value
			não vitimados	vitimados		
Desporto Escolar	1 ano	n	123	75	198	,196
		%	62,1%	37,9%	100,0%	
	2 anos	n	60	31	91	
		%	65,9%	34,1%	100,0%	
	3 anos ou mais	n	94	37	131	
		%	71,8%	28,2%	100,0%	
Total		n	277	143	420	
		%	66,0%	34,0%	100,0%	

A incidência dos casos de bullying baixa desde o primeiro ano de prática (37,9%; n=75) até ao terceiro ou mais anos (28,2%; n=37), mas como o início da atividade é marcado por uma inexplicável subida deste problema comparativamente aos alunos que não a iniciam, ao fim dos 3 anos de prática o valor da vitimização entre os praticantes do desporto escolar é quase idêntico aos dos jovens que nunca o praticaram (29,1%).

A permanência no desporto escolar parece ter um efeito benéfico, embora estatisticamente não significativo, na redução da vitimização entre os seus praticantes (ver Tabela 93).

#### 4.2. Agressão por bullying e prática desportiva

##### 4.2.1. Agressão por bullying e prática desportiva federada

Tabela 94. *Incidência da agressão entre não praticantes e praticantes federados*

			Agressão		Total	$\chi^2$ p-value
			não agrediram	agrediram		
Desporto federado	não pratica	n	897	358	1255	,397
		%	71,5%	28,5%	100,0%	
	pratica	n	390	171	561	
		%	69,5%	30,5%	100,0%	
Total		n	1287	529	1816	
		%	70,9%	29,1%	100,0%	

A participação dos jovens no desporto federado não parece ter uma relação com os seus níveis de agressão/bullying (ver Tabela 94). O valor relativo de agressores entre jovens que não estão no desporto federado, 28,5% (n=358), não difere significativamente da proporção de agressores entre os alunos com essa experiência desportiva (por um período de tempo igual ou superior a 1 ano), 30,5% (n=171).

#### 4.2.2. Agressão por bullying e duração da prática desportiva federada

Tabela 95. *Incidência da agressão e duração da prática desportiva federada*

			Agressão		Total	$\chi^2$ p-value
			não agrediram	agrediram		
Desporto Federado	1 ano	n	93	38	131	,294 ,201 <sup>a</sup>
		%	71,0%	29,0%	100,0%	
	2 anos	n	65	38	103	
		%	63,1%	36,9%	100,0%	
	3 anos ou mais	n	232	95	327	
		%	70,9%	29,1%	100,0%	
Total		n	1287	529	1816	
		%	70,9%	29,1%	100,0%	

<sup>a</sup> Teste  $\chi^2$  apenas entre o 1º ano e o 2º ano de prática

A permanência numa atividade desportiva federada continua a não ter um efeito atenuador dos comportamentos agressivos dos praticantes, antes pelo contrário, dos praticantes com 1 ano de treino para os que possuem 2 anos de prática a prevalência da agressão por bullying aumenta quase 8,0% (ver Tabela 95).

Ao fim de três ou mais anos de prática o número relativo de agressores entre praticantes (29,1%; n=95), continua semelhante ou até um pouco mais elevado do que entre não praticantes (28,5%; n=358).



#### 4.2.3. Agressão por bullying e prática desportiva escolar

Tabela 96. *Incidência da agressão entre não praticantes e praticantes escolares*

			Agressão		Total	$\chi^2$ p-value
			não agrediram	agrediram		
Desporto Escolar	não pratica	n	1016	380	1396	,001**
		%	72,8%	27,2%	100,0%	
	pratica	n	271	149	420	
		%	64,5%	35,5%	100,0%	
Total		n	1287	529	1816	
		%	70,9%	29,1%	100,0%	

Nota: \*  $p \leq 0,05$ . \*\*  $p \leq 0,01$ . \*\*\*  $p \leq 0,001$

Contrariamente ao que sucede com o desporto federado, a participação no desporto escolar tem uma relação estatisticamente significativa com os comportamentos agressivos através de bullying (ver Tabela 96). Existem mais agressores/*bullies* entre os alunos participantes no desporto escolar do que entre os alunos que não estão envolvidos nesta atividade extracurricular.

#### 4.2.3 Agressão por bullying e duração da prática desportiva escolar

Tabela 97. *Incidência da agressão e duração da prática desportiva escolar*

			Agressão		Total	$\chi^2$ p-value
			não agrediram	agrediram		
Desporto Escolar	1 ano	n	134	64	198	,443
		%	67,7%	32,3%	100,0%	
	2 anos	n	56	35	91	
		%	61,5%	38,5%	100,0%	
	3 anos ou mais	n	81	50	131	
		%	61,8%	38,2%	100,0%	
Total		n	271	149	420	
		%	64,5%	35,5%	100,0%	

No seguimento da prática desportiva escolar há uma alteração em termos dos comportamentos agressivos dos praticantes (ver tabela 97). Em vez do desejado abrandamento destas condutas, a percentagem de agressores aumenta com a

prática, embora de forma não significativa estatisticamente. Pelo menos é o acontece até aos dois anos onde atinge o seu valor mais elevado (38,5%; n=35) face aos não praticantes (27,2%; n=380).

Em síntese, podemos referir que encontramos menos alunos vitimados por bullying entre os praticantes do desporto federado, mas que o mesmo não se verificou entre os praticantes do desporto escolar. Já ao nível da agressão/bullying, não se regista uma redução deste comportamento entre os praticantes do desporto federado e existe mesmo um acréscimo significativo entre os praticantes do desporto escolar.

Quando introduzimos a variável duração da prática desportiva, observamos alguns aspetos que não conseguimos explicar:

Primeiro, a partir dos 3 ou mais anos de prática federada há uma diminuição do efeito protetor do desporto, quando deveria acontecer o oposto;

Segundo, a subida abrupta da percentagem de vítimas durante o primeiro ano de prática desportiva escolar, para depois ir baixando a cada ano que os alunos permanecem na atividade, até atingir a partir dos 3 ou mais anos, valores próximos dos não praticantes;

Terceiro, o acréscimo do número de alunos que agridem/bullying, com a continuidade da prática (federada e escolar), principalmente no setor federado em que na passagem dos praticantes federados à 1 ano para os federados à 2 anos esse valor sobe quase 8%. Este pico inexplicável na percentagem da agressão entre praticantes federados, assim como as outras questões levantadas deverão ser analisadas com maior detalhe em futuras investigações.

#### 4.3. – Análise e sistematização das modalidades praticadas pelos alunos da amostra

Para encontrarmos um maior esclarecimento sobre os resultados anteriormente apresentados, procedemos à análise das modalidades praticadas pelos desportistas da nossa amostra. A natureza e as características dos desportos escolhidos pelos jovens talvez influenciem de forma distinta os relacionamentos entre pares e ajudem a explicar a associação destes jovens desportistas com as situações de bullying.

Nesta análise considerámos que seria mais producente organizar por grupos as modalidades presentes nos questionários, em função das suas características principais, do que discriminar todas as modalidades encontradas. Utilizou-se a seguinte sistematização das atividades desportivas: 0 - não praticante; 1 - desporto individual; 2 – desporto coletivo; 3 – desporto de combate; 4 – desporto de oposição (e.g. ténis, badminton, etc.); e 5 – desporto de evasão (e.g. os chamados desportos “radicais”, de grandes espaços ou realizados na natureza).

Os resultados obtidos podem ser observados na Tabela 98 e na Figura 26, apresentadas de seguida.

Tabela 98. *Sistematização das atividades desportivas praticadas*

Categorias	Desporto Federado		Desporto Escolar	
	n	%	n	%
não praticante	1240	70,3	1393	77,9
Desportos individuais	108	6,1	90	5,0
Desportos coletivos	313	17,7	263	14,7
Desportos de combate	17	1,0	1	,1
Desportos de oposição	49	2,8	42	2,3
Desportos de evasão	37	2,1	0	0
Total	1764	100,0	1789	100,0

Em primeiro lugar é necessário esclarecer que alguns alunos assumiram praticar uma atividade desportiva (federada ou escolar), referiram a duração da sua prática mas não indicaram precisamente de que modalidade se tratava. Esta situação - que ocorreu com 37 alunos do desporto federado e 24 do desporto

escolar - levou a que estes casos não fossem contabilizados nos totais de prática desportiva (federada e escolar), utilizados nesta análise. Assim, obtivemos a partir da população estudada um total de 28,8% (n=524) praticantes federados e 21,7% (396) praticantes escolares.

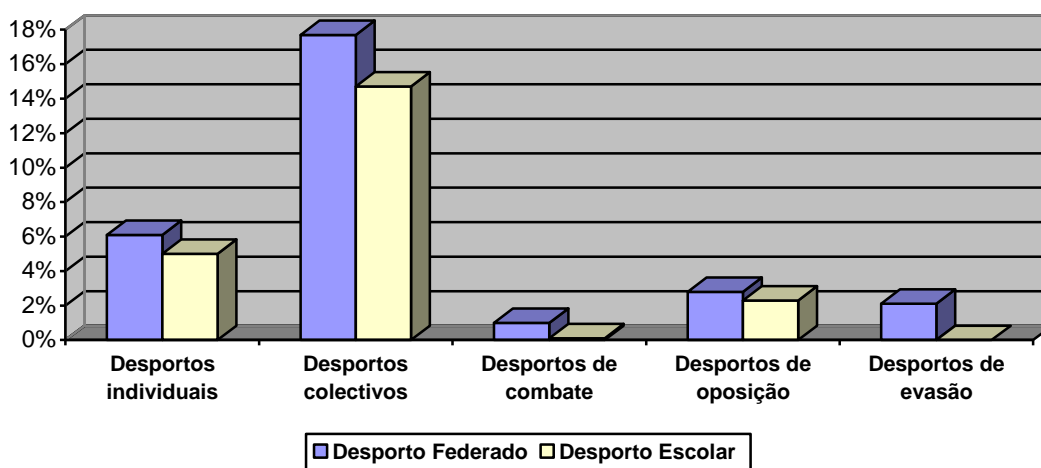


Figura 26. Sistematização das atividades desportivas praticadas

A primeira constatação a partir destes dados é de que a grande preferência desportiva dos alunos recai sobre os denominados desportos coletivos (e.g. futebol, andebol, basquetebol, voleibol, etc.). Em contexto federado estes desportos ocupam 59,7% (n=313) de toda a prática registada e em contexto escolar a sua parcela é ainda superior, 66,4% (n=263). Quase dois em cada três desportistas praticam as denominadas modalidades coletivas.

Entre os desportos coletivos praticados, o futebol é de facto predominante na população estudada porque ocupa uma parcela de 60,7% (n=190), entre os desportos coletivos federados e 48,6% (n=128), entre os desportos coletivos escolares. O futebol abarca por si só, 36,2% (n=190) de toda a prática federada observada e 32,3% (n=128) da respetiva prática escolar. Em media, o Futebol representa um terço de toda a atividade desportiva dos jovens da nossa amostra.

Em consequência destes resultados, constatamos que a prática do futebol é preponderante na “performance” menos positiva do desporto praticado pelos alunos desta amostra face à sua participação em situações de bullying.

#### 4.3.1. – As modalidades praticadas de acordo com o género dos praticantes

Os resultados obtidos sobre os desportos mais praticados levam-nos a crer que a questão do género dos praticantes é um aspeto que deve ser analisado (ver Tabelas 99 e 100).

Tabela 99. *Desportos federados e o género dos praticantes*

Género		Modalidades federadas					Total	
		não praticante federado	Desportos individuais	Desportos coletivos	Desportos de combate	Desportos de oposição		Desportos de evasão
Feminino	n	729	63	59	5	20	17	893
	%	58,8%	58,3%	18,8%	29,4%	40,8%	45,9%	50,6%
Masculino	n	511	45	254	12	29	20	871
	%	41,2%	41,7%	81,2%	70,6%	59,2%	54,1%	49,4%
Total	n	1240	108	313	17	49	37	1764
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

No quadro anterior podemos observar que os rapazes, com maior percentagem de participação federada, estão igualmente em maioria em quase todos os grupos de modalidades com exceção dos desportos individuais, os quais são praticados principalmente por raparigas. A hegemonia masculina acentua-se principalmente nos desportos coletivos e nos desportos de combate.

Numa primeira impressão parece-nos que os rapazes, embora com maiores dificuldades em gerir relações entre pares, ainda assim, preferem desportos em que o trabalho de equipa é fundamental.

As raparigas parecem “refugiar-se” nas modalidades individuais, nas quais, a qualidade do seu desempenho não está tão dependente da colaboração com outros colegas. Modalidades como a natação e a ginástica rítmica são as que recolhem maior preferência entre as jovens da nossa amostra.

No desporto escolar o cenário é semelhante ao anterior com a exceção que nos desportos coletivos a diferença entre géneros diminui um pouco – de 4 rapazes para 1 rapariga, passamos a 2 rapazes para 1 rapariga – enquanto que nos desportos individuais a diferença aumenta a favor das raparigas, na proporção de quase nove para cada rapaz praticante.

Tabela 100. *Desportos escolares e o género dos praticantes*

Género		Modalidades escolares					Total	
		não praticante federado	Desportos individuais	Desportos coletivos	Desportos de combate	Desportos de oposição		Desportos de evasão
Feminino	n	719	80	88	1	12	900	719
	%	51,6%	88,9%	33,5%	100,0%	28,6%	50,3%	51,6%
Masculino	n	674	10	175	0	30	889	674
	%	48,4%	11,1%	66,5%	,0%	71,4%	49,7%	48,4%
Total	n	1393	90	263	1	42	1789	1393
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## Discussão dos resultados do estudo 3

### 1. Bullying e Aproveitamento escolar

#### 1.1. A vitimização e o aproveitamento escolar.

Foi analisado o aproveitamento escolar em três importantes disciplinas da formação geral do aluno no ensino básico, o Português, a Matemática e a Educação Física. Observou-se que nas três disciplinas quanto mais baixa for a avaliação dos alunos mais probabilidades existem de encontrarmos alunos vitimados pelo bullying. Dito de outra forma, quanto mais elevada for a nota do aluno menos probabilidades existem deste ser atingido por bullying. Em média, regista-se um intervalo entre um terço dos alunos que são afetados por bullying, entre os que têm nível dois, para apenas um quarto ou um quinto dos alunos, entre os que têm nível cinco. Estes resultados aproximam-se do trabalho de Glew et al. (2005), em que um aluno com 10,0% de aproveitamento acima da média tinha 20,0% menos probabilidades de ser vítima de bullying.

Como esta investigação é transversal apenas conseguimos detetar a existência da correlação entre o bullying e o aproveitamento escolar, mas não podemos saber se é o facto de estar envolvido no bullying que faz baixar o aproveitamento escolar ou se pelo contrário, é o mau rendimento na escola que predispõe os alunos a este conflito nas relações com os seus pares. Provavelmente existem influências nos dois sentidos, tal como podemos depreender da afirmação de Spriggs e colegas (2007), “o vínculo à escola, traduzido pelo laço afetivo e o pelo comprometimento académico, está relacionado tanto com a perpetração como com a vitimização do bullying e com possíveis influências bidirecionais” (p. 284).

Excecionalmente, a Educação Física é a única das três disciplinas em que os alunos que têm nível negativo são na sua maioria jovens que já sofreram uma qualquer forma de vitimização pelo bullying (56,1%). De forma coerente com o que foi referido anteriormente, o nível cinco na disciplina de Educação Física parece ser o mais “protetor” face a esta problemática, já que dos alunos que obtiveram este nível, apenas 20,4% foi alguma vez vitimado pelo bullying. Nas disciplinas de Matemática e Português esse valor é de 22,2% e 24,0%, respetivamente.

É interessante verificar que ao nível da vitimização o melhor desempenho nos conteúdos da Matemática representa menor incidência de bullying, do que na disciplina de Português.

## 1.2. A agressão e o aproveitamento escolar.

Relativamente aos comportamentos agressivos observa-se na Matemática e no Português um padrão semelhante ao registado anteriormente na vitimização, ou seja, quanto mais elevada for a nota do aluno, menos probabilidades existem deste já ter agredido/*bullied* os colegas. Em média, regista-se um intervalo entre um terço dos indivíduos que já perpetraram bullying (pelo menos uma vez durante o período estudado), nos alunos que têm nível dois, para apenas um quinto quando os alunos têm nível cinco.

Convém destacar que desta vez o mau desempenho ao nível dos conteúdos da disciplina de Português é mais preditivo deste tipo de comportamento do que idêntico insucesso ao nível da Matemática.

Webster-Stratton (2010), refere que as crianças com fracas competências de conversação e interpretação têm mais probabilidades de ser rejeitadas pelos seus pares:

É-lhes difícil saber o que dizer para manter uma conversa e como responder positivamente às propostas dos outros. Por tudo isto, têm dificuldade em juntar-se a grupos. É frequente, em situações de convívio, as crianças com dificuldades deste tipo não perceberem exatamente o que delas se espera: são impulsivas ou perturbadoras ao entrar para um grupo, não querem partilhar ou esperar pela sua vez, ou fazem comentários despropositados ou críticos. Consequentemente, as suas interações são muitas vezes irritantes para as outras crianças, especialmente se estas estão envolvidas num jogo de grupo ou concentradas no seu trabalho individual. As outras crianças podem sentir-se ameaçadas devido à facilidade com que as crianças impulsivas se deixam levar pelas emoções, ficando irritadas ou agressivas (p. 145).

Na Educação Física o mesmo não acontece e os resultados são invulgares, primeiro porque existe quase a mesma probabilidade de encontrarmos jovens que tenham praticado bullying entre os alunos de nível cinco, como entre os de nível



dois. Esta situação não ocorre em virtude da redução dos eventuais agressores, entre os alunos mais fracos (nível dois), mas de um acréscimo na sua percentagem entre os melhores alunos da disciplina. Um quarto destes jovens poderão ser perpetradores de bullying, proporção que não encontra paralelo entre os melhores alunos das outras disciplinas analisadas. Depois, devido à maior prevalência de potenciais agressores entre os alunos que têm notas três e quatro, do que entre os alunos com negativa.

Complementando a lógica exposta aquando da análise dos dados da vitimização, os alunos mais agressivos na Educação Física não são os que têm um aproveitamento insuficiente (esses parecem mais devotados à vitimização), mas os que até têm um aproveitamento médio ou acima deste. Esta realidade esbarra claramente com os princípios e objetivos curriculares desta disciplina e com a natureza dos seus conteúdos programáticos.

Este resultado não é fácil de explicar, mas à luz da literatura consultada e anteriormente referenciada (Chaves, 2006; Fernandes et al., 2003; Ferreira, 2006; Soler, 2005), uma pedagogia centrada no rendimento, a excessiva utilização de situações competitivas ou unicamente centradas em modalidades desportivas, a tolerância ou a não identificação de comportamentos provocatórios e prepotentes e uma avaliação assente apenas na classificação dos alunos por níveis de habilidade, podem, conjuntamente, favorecer situações de bullying e os respetivos agressores.

Tentando interpretar os pontos anteriores, podemos referir que as diferenças na vitimização e na agressão por bullying registadas entre as três disciplinas podem estar relacionadas com os seus respetivos conteúdos programáticos, matérias de ensino, essência das capacidades que invocam e natureza das atividades que desenvolvem. O que nos leva a depreender que nestas idades uma ajustada disponibilidade corpórea é de extrema importância para uma melhor integração social e um adequado relacionamento interpessoal.

Para além dos sobejamente conhecidos benefícios para o desenvolvimento psicomotor do jovem, um desempenho satisfatório ao nível das suas capacidades e competências físico – motoras, que muitas vezes se traduz na qualidades das suas ações técnico – desportivas, pode melhorar a sua posição perante os pares e reduzir o risco de vitimização por bullying. Collot d' Escury e Dudink (2010), confirmam que

ser bem sucedido no desporto é um contributo para a popularidade dos jovens e um trunfo contra a vitimização por bullying. Em contrapartida, os alunos menos aptos para a prática desportiva tendem a ser vistos como desajeitados e pouco assertivos, o que reduz a sua popularidade perante os pares e os coloca mais expostos a comportamentos discriminatórios e de bullying.

Outra ilação que podemos retirar é que as insuficiências teórico-práticas ao nível da Matemática e do Português não são tão penalizantes, perante os colegas (e potenciais agressores), quanto o são na Educação Física. Conclui-se deste modo que um aluno que demonstre dificuldades nesta disciplina, que é essencialmente prática, corre maior risco de ser maltratado pelos pares, do que um aluno cuja dificuldade seja mais notória no âmbito dos conteúdos da Matemática e da língua Portuguesa.

Pelo contrário, um aluno que possua um pior aproveitamento em Português, tem mais probabilidades de recorrer ao bullying (como agressor) na sua interação com os colegas, do que quando o insucesso é ao nível das outras duas disciplinas analisadas. Tal como vimos anteriormente, este aluno tem maior dificuldade em resolver os conflitos através do diálogo, da conversação e da exposição das suas ideias e razões.

Será que a Educação Física de facto aproxima os alunos que são diferentes ou acentua as diferenças que neles existem?

A Educação Física exercida numa lógica desvirtuada, limitada e numa espécie de “deteção de talentos” e de “rotulagem de competências”, acaba por acentuar as assimetrias entre os fortes e os fracos, os melhores e os piores, os “bons” e os “maus”. Uma E. F. na lógica fundamental educacional, tem obrigação de fazer exatamente o contrário, ou seja, compensar os desequilíbrios que as relações entre jovens por vezes refletem (na maior parte das vezes assentes em preconceitos ou estereótipos sociais) e suprir eventuais insuficiências do rendimento motor que possam estar na origem desses mesmos problemas, recuperando os baixos níveis de autoestima, autoconfiança e realização que tantas limitações trazem à vida destes jovens, incluindo ao nível do seu rendimento escolar.

## 2. O bullying e o gosto pela Educação Física

Parece consensual que a E.F. é uma disciplina do agrado generalizado dos alunos. Seja pelos seus conteúdos, pelos espaços onde decorre ou pelas dinâmicas imprimidas pelos professores, este é um aspeto de indubitavelmente importância e que deve ser adequadamente explorado. Infelizmente, da apresentação dos resultados fica-nos a ideia que este espaço curricular parece ser mais do agrado dos alunos com comportamentos agressivos ou de bullying do que dos alunos tidos como vítimas deste flagelo. O agrado acrescido que os agressores sentem por esta disciplina deve ser alvo de reflexão. O problema não está obviamente no gosto pela Educação Física, mas em compreender como é que o comportamento destes alunos, muitas vezes impulsivo, impetuoso e pouco solidário para com as dificuldades e fraquezas dos colegas, não esbarra com os princípios e valores sócio-afetivos, éticos e até mesmo desportivos que se pretende inculcar nesta disciplina? E por outro lado não deveriam ser as vítimas a sentir neste espaço pedagógico, em oposição aos agressores, um terreno mais fértil e seguro para suprirem as suas necessidades e desenvolver as suas capacidades?

Pelo que vimos anteriormente as diferenças entre agressores e vítimas não se ficam pela sua apreciação mais ou menos positiva da disciplina. Traduzem-se igualmente no seu aproveitamento final, com os agressores a obterem melhores notas do que as vítimas. Uma vez mais, como é possível?

Resumindo e pelo que podemos depreender dos resultados apurados, os alunos que mais gostam da Educação Física são aqueles com um perfil agressor. Os alunos que são vítimas, sobretudo as passivas, são os que menos partilham deste entusiasmo generalizado, enquanto os jovens que tanto agredem como são agredidos (as *vítimas agressoras*), apresentam valores próximos dos colegas *não envolvidos*.

Podem existir diversas causas para este cenário. Os jovens *agressores* poderão ser mais aptos fisicamente e ter maiores apetências desportivas; os jovens vitimados ficam mais expostos ao nível das suas eventuais insuficiências motoras e sociais; a associação das duas causas anteriores poderá provocar dificuldades acrescidas no relacionamento entre uns e outros, caso o processo de

ensino/aprendizagem não seja bem gerido, em prol das adequadas competências relacionais.

3. Conceitos, dificuldades e apreciação dos alunos em relação à disciplina de Educação Física e o envolvimento em bullying.

Globalmente, constatámos que os alunos que agrediram os colegas mais facilmente têm opiniões e atitudes tendenciosas, prepotentes e injustas, em relação à participação na aula de E.F., do que os alunos que não cometeram agressões/bullying. Estes são igualmente os jovens que menos reportam dificuldades no desenrolar destas aulas. Por seu lado, os alunos vitimados sentem sempre mais constrangimentos e dificuldades nesta disciplina do que os restantes colegas não vitimados.

De destacar a posição extremamente ambígua e paradoxal das vítimas que também agredem, sejam elas *vítimas agressoras* ou apenas *vítimas não passivas*, uma vez que estes jovens são, simultaneamente, os alunos que mais queixas e dificuldades relatam (inclusivamente, mais do que as *vítimas passivas*) e, após os alunos *agressores*, os que mais concordam com opiniões prepotentes sobre esta disciplina. Esta ambiguidade é semelhante à que ocorre no contexto do bullying quando estes jovens parecem não ter noção de que colocam as suas vítimas na mesma posição difícil em que já estiveram.

Finalmente, verificamos que as expectativas dos alunos em relação à Educação Física também ficam negativamente afetadas pelo envolvimento no bullying, seja por terem sido vitimados ou por terem agredido outros colegas. A este nível verificamos dois aspetos muito interessantes:

Primeiro, constata-se que os alunos que tiveram alguma experiência deste tipo (vitimização ou agressão), têm uma expectativa mais baixa em relação à sua aprendizagem nas aulas do que a generalidade dos alunos, cuja apreciação em relação desenvolvimento de competências nesta disciplina registam sempre médias mais elevadas;

Segundo, a acentuada proximidade de médias registadas entre alunos vitimados e alunos que agrediram através de bullying. Embora estes alunos estejam

“em lados opostos” do problema, curiosamente, a sua percepção relativamente às vantagens da E.F. ficam afetadas de forma muito semelhante. A pontuação atribuída pelos dois grupos aos vários aspetos da aula, tais como aspetos técnico-desportivos ou socioeducativos, apresentam uma impressionante similaridade de médias. Se ao nível dos alunos vitimados, este resultado é coerente com os valores mais baixos anteriormente registados no gosto pela disciplina, nos alunos que cometeram agressões este facto constitui uma surpresa porque o gosto destes jovens pela Educação Física é acima da média. Aparentemente gostam muito da disciplina mas a sua expectativa em relação ao que podem aprender e evoluir com ela, não é equivalente. Os alunos em geral registam uma expectativa mais elevada.

Ao comprovar-se esta relação ou interdependência entre a participação/envolvimento, mais ou menos consciente e mais ou menos responsável, dos alunos em atos de bullying e a maior probabilidade/possibilidade de manifestarem ou exibirem determinadas características ao nível do seu comportamento (atitudes e opiniões) e aproveitamento escolar na aula de E.F., concluí-se que quatro cenários devem ser equacionados:

1) Os alunos que apresentem mais dificuldades e/ou um aproveitamento insatisfatório na Educação Física, estão em maior risco de sofrerem uma vitimização por bullying do que outros jovens, logo é preciso uma atenção e focalização acrescidas nestes alunos, no sentido destes superarem não só as suas insuficiências condicionais e coordenativas, como também desenvolverem as suas competências sociais, a sua autoestima e restabelecer a confiança nas suas capacidades individuais;

2) Na perspetiva contrária, se tivermos conhecimento que determinados jovens estão a ser vítimas de bullying e sabendo que os alunos vitimados por bullying sentem duas a três vezes mais dificuldades na Educação Física, podemos esperar que a sua prestação nesta disciplina, esteja ou venha a ser mais limitada e desde logo tentar monitorizá-la de forma mais atenta e prevenida.

Desde logo devemos fornecer-lhes as condições pedagógicas e didáticas que atenuem as dificuldades acrescidas neste espaço pedagógico;

3) Os alunos que mais frequentemente manifestam atitudes antidesportivas, intolerantes e irascíveis com os colegas e que têm por exemplo, dificuldade em aceitar as derrotas com desportivismo, têm em média o dobro das probabilidades de agredir, assediar ou ameaçar os colegas através de bullying do que outros jovens. Logo este tipo de manifestações deve ser fortemente combatido e desencorajado nas aulas de Educação Física, deixando-se bem claro que no âmbito da prática das atividades físicas e desportivas, os valores regentes prendem-se com a cooperação, a ajuda, o respeito e a saudável competição pela superação das limitações individuais e do grupo;

4) No sentido contrário, se tivermos conhecimento de que alguns jovens andam a agredir/bullying os colegas pela escola, podemos intervir junto deles durante a aula de Educação Física. Uma disciplina em que as interações físicas e verbais são mais frequentes do que nas outras aulas, em que os alunos são confrontados com as questões da corporalidade e da perceção do valor pessoal, perante si próprios e diante dos colegas. A Educação Física deve tentar desenvolver nestes jovens, não só as suas qualidades físico-motoras, que muitas vezes já se situam em níveis ou percentis muito satisfatórios para a idade, mas sobretudo os seus valores, as suas atitudes e interações com os pares, sejam eles companheiros de equipa, adversários, colegas de turma ou de escola.

Por estes e outros motivos a Educação Física pode e deve estar na linha da frente da intervenção antibullying em contexto escolar.

No que respeita à apreciação dos alunos sobre as aprendizagens e o desenvolvimento proporcionado pela Educação Física, em síntese, foi possível comprovar que o problema do bullying pode comprometer a natural atração que os jovens sentem pela disciplina (pois muitas vezes esta é considerada a sua disciplina favorita). A ausência de uma atitude firme, da escola em geral e do grupo de Educação Física em particular, em relação aos maus-tratos dos alunos entre si, compromete significativamente a motivação dos discentes e a sua expectativa em relação ao que podem aprender e ganhar com a sua escolarização, inclusivamente nas disciplinas são mais do seu agrado.

No âmbito mais restrito da Educação Física, há a referir que permitir que se instale um clima demasiado competitivo e “ másculo ” na aula, assente numa certa permissividade ao nível de atitudes prepotentes e despóticas entre alunos, muitas vezes justificadas pela natureza competitiva e combativa do próprio desporto, resulta num progressivo afastamento e desrespeito pela disciplina, por parte de todos os alunos. Inclusivamente, dos que aparentemente tiram proveito desta falta de intencionalidade pedagógica para instaurar a cooperação e o respeito entre pares como a base de trabalho para o processo de ensino/aprendizagem.

#### 4. Bullying e Desporto

A inter-relação entre a vitimização por bullying e a prática desportiva caracteriza-se por um significativo efeito protetor do desporto federado. Apenas não se comprova o reforço desse efeito pela manutenção da prática e por uma ausência desse efeito atenuador no desporto escolar, mesmo quando os alunos persistem nessa atividade por vários anos.

A inclusão da variável duração da prática influi de forma semelhante nos contextos federado e escolar, relativamente aos processos de vitimização. Confirmar-se uma descida na sua prevalência com a continuação da prática, embora estas diferenças não sejam estatisticamente significativas. Ao final de três anos de participação no desporto escolar, por exemplo, a incidência da vitimização ainda continua acima da média encontrada entre os não praticantes desta atividade extracurricular.

Segundo Peguero (2008), a participação em atividades extracurriculares pode ser um fator de proteção em relação ao bullying. Não podemos confirmar esta posição em relação ao desporto escolar, atividade extracurricular que se desenvolve no interior da escola, mas apenas em relação ao desporto federado que geralmente ocorre fora da escola que o aluno frequenta.

O facto de existirem menos vítimas de bullying entre os praticantes do desporto federado, pode significar que estes jovens são mais confiantes nas suas capacidades e socialmente mais aptos para interagir assertivamente com os seus pares (do que os colegas que não possuem esta vivência desportiva). Possivelmente a mudança de ambiente e de relacionamentos ajudam alguns jovens a sair do ciclo vicioso de bullying/vitimização que vivem na escola (Olweus, 1993). Infelizmente o desporto escolar não está a exercer o mesmo efeito redutor sobre a vitimização, o que pode querer dizer que os seus praticantes não estão a beneficiar do mesmo desenvolvimento pessoal e social. As causas para esta diferença devem ser investigadas para compreendermos o que é que está a faltar no treino desportivo que ocorre em contexto escolar.

Em princípio o desporto escolar dispõe de tantas ou mais condições do que o desporto federado. Possui recursos humanos e materiais especializados, possui



toda uma estrutura organizativa e respetivo quadro competitivo. Estará o problema apenas ao nível da sua carga horária - normalmente inferior à existente no âmbito federado – que não permite que os ganhos na aprendizagem dos alunos sejam tão evidentes? Ou haverá outras variáveis que são mais determinantes no modesto desempenho do desporto escolar ao nível do objeto de estudo desta investigação?

Alguns resultados anteriormente apresentados podem impelir-nos a responder a esta pergunta a partir de outra perspetiva. Uma perspetiva menos penalizante para o desporto, no sentido em que diminui a sua responsabilidade na falta de um maior efeito atenuador sobre o bullying e que pode fazer-nos reavaliar as diferenças descritas entre desporto escolar e federado. O desporto escolar dispõe de um maior equilíbrio relativamente ao género dos seus praticantes, enquanto que no desporto federado existem claramente mais rapazes do que raparigas. Sendo as vítimas de bullying maioritariamente raparigas e os agressores sobretudo rapazes, talvez exista realmente maior probabilidade de encontrarmos vítimas entre os praticantes escolares do que entre os praticantes federados.

Relativamente às agressões por bullying, nenhum dos contextos desportivos, federado ou escolar, parece favorecer as condições necessárias para a dissuasão destes comportamentos entre os seus praticantes. No desporto escolar a dificuldade em transmitir valores e competências sociais que poderiam melhorar o relacionamento interpessoal dos seus praticantes, através da prática do desporto, parece ser mais notória e preocupante.

A interdependência registada entre a ocorrência de comportamentos agressivos de bullying e a prática desportiva traduz uma realidade muito preocupante. No contexto escolar, existem mais alunos que agrediram/*bullied* entre os praticantes do que entre os não praticantes, sendo essa diferença estatisticamente significativa. Enquanto que a participação na atividade extracurricular, desporto escolar, incrementa este tipo de comportamentos agressivos, a presença no desporto federado não evidenciou diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Este resultado inquietante está certamente relacionado com a avaliação muito satisfatória que os alunos que agrediram obtiveram na Educação Física. À semelhança do que se passa nesta disciplina, o desporto escolar também parece

“atrair” estes alunos ou estes sentem-se, incompreensivelmente, “à vontade” nestes dois espaços de aprendizagem psicomotora e desportiva.

Do anteriormente exposto, ocorre-nos mais uma explicação alternativa para o aparente efeito positivo do desporto federado sobre a vitimização. A atípica atração/concentração de alunos que já cometeram atos de bullying, entre os praticantes das atividades desportivas analisadas, pode igualmente constituir a razão pela qual existam menos vítimas nos meandros do desporto. Frequentar atividades em que existem maiores probabilidades de confrontar colegas intimidadores e agressivos, pode ter um efeito dissuasor nos jovens menos extrovertidos e confiantes. Talvez este seja um motivo mais obvio do que o suposto efeito benéfico e socializador do desporto. Esta hipótese ganha força ao sabermos que são os rapazes - o género mais agressivo e com maior número de elementos no grupo dos agressores - a predominar nas atividades físicas e desportivas e o futebol o desporto mais praticado.

Tal como referido antes, o facto das raparigas estarem mais afastadas das práticas desportivas também pode contribuir para existirem menos vítimas, sobretudo no desporto federado. Não esquecer que o protagonismo do género feminino no bullying está realmente mais devotado à vitimização e havendo menos raparigas no desporto provavelmente haverá menos potenciais vítimas nessas atividades.

Numa abordagem algo distinta da relação entre bullying e desporto, o recente estudo de Collot d' Escury e Dudink (2010) pode contribuir para acrescentar alguns aspetos pertinentes à nossa discussão. Neste estudo com uma amostra de 922 jovens desportistas holandeses, entre os 7 os 12 anos de idade, utilizou-se igualmente uma versão adaptada do questionário de Olweus. Os participantes foram selecionados a partir de 14 clubes de futebol e de 12 clubes de judo. Dos resultados alcançados destacamos que seis por cento das crianças reportaram estarem envolvidas em bullying durante a sua participação desportiva que ocorria duas a três vezes por semana, comparativamente, aos 20% que ocorriam na sua frequência diária da escola. A prevalência do bullying no judo e no futebol foi semelhante mas a percentagem de agressores/*bullies* no judo é menor.

Os autores alertam que as diferenças entre a incidência de bullying no desporto e na escola podem ser enganadoras, uma vez que a participação semanal e o tempo despendido no desporto é consideravelmente menor do que aquele que é passado na escola. Por exemplo, ser agredido uma vez por semana no treino desportivo pode constituir uma agressão em 50% dos encontros semanais, enquanto que na escola a mesma frequência de bullying, constitui uma agressão por 20% dos dias de escola.

Para Collot d' Escury e Dudink (2010), certamente que o bullying em contexto desportivo não é inferior ao que ocorre na escola e em certos aspetos parece bem pior. Nomeadamente, quando apenas 14% das crianças comunicam as situações aos seus treinadores, face a 70% que o fazem em relação aos professores; 21% contam aos pais o bullying ocorrido no treino face a 60% que reportam situações idênticas na escola; as crianças também testemunham menor intervenção dos treinadores, 7.6%, do que dos professores, 20%, quando os episódios de bullying acontecem; e algumas até relataram sentirem-se intimidadas pelos próprios treinadores, facto que não foi avaliado em contexto escolar.

Os resultados desta investigação permitiram perceber igualmente que o bullying que ocorre no treino tem algumas características distintas do bullying na escola e que até pode variar em função da modalidade desportiva praticada. Os autores concluem que não sendo o desporto uma proteção garantida contra o bullying, quando encaminhamos uma criança para a prática desportiva como forma de superação das suas dificuldades sociais, é necessário ponderar qual a modalidade que melhor se ajusta às suas necessidades e características.

O Desporto atual parece estar a exercer um efeito ambíguo nos comportamentos dos jovens praticantes e quando pais e professores encaminham os seus filhos e alunos para uma modalidade desportiva, estão longe de pensar que ao realizar essa mesma atividade os jovens passam a ter uma possibilidade acrescida de perpetrar atos de bullying contra os seus pares.

Que princípios e valores estarão a ser erradamente transmitidos no âmbito da prática desportiva? Ou se preferirmos, o que não estará a ser feito para contrabalançar os maus exemplos, a que os jovens praticantes são diariamente

expostos no seu meio envolvente, inclusivamente nas manifestações desportivas de alta competição onde atuam os seus ídolos desportivos?

Em nossa opinião, embora a atividade desportiva não esteja a exercer o efeito socializador esperado e suposto, mais inquietante parece ser o ambiente, a cultura e as influências sofridas pelos jovens no âmbito do treino da modalidade de futebol, seja federado ou escolar.

No desporto praticado pelos alunos da nossa amostra, as lacunas que à partida parecem existir no processo de treino desportivo, relativamente ao desenvolvimento de relações positivas entre pares, poderão ser atribuídas em grande parte ao treino do futebol, já que esta é a modalidade mais praticada pelos jovens.

Talvez alguns conceitos ultrapassados e certos preconceitos enraizados estejam tradicionalmente associados à prática do futebol. O perpetuar de uma cultura relacionada com a “necessária” dureza e rudeza do futebolista (mesmo tratando-se de um jovem futebolista), passa muito pela falta de uma intervenção enérgica dos treinadores e professores a este nível. Igualmente responsáveis são as estruturas técnicas e dirigentes das instituições em que as práticas desportivas decorrem e os próprios encarregados de educação que muitas vezes são os primeiros a instigar condutas e atitudes menos solidárias por parte dos seus educandos. Muitos destes pais são eles próprios ex-praticantes da modalidade, cuja mentalidade cristalizada durante os seus anos de atividade, os leva a crer que a dureza e a competição sem respeito por valores fundamentais na relação entre colegas (mesmo que em equipas opostas), são premissas fundamentais para o futuro sucesso desportivo dos seus filhos.

Para Collot d’ Escury e Dudink (2010), formar os treinadores no que respeita aos sinais do bullying e da vitimização, assim como das respetivas intervenções deveria constituir uma das importantes componentes do desporto. Se os treinadores não têm conhecimentos para identificar e reagir às situações de bullying, então aconselhar uma criança vitimada a envolver-se no desporto pode ser considerado, analogamente, como atirar um cordeiro aos leões. O critério mais importante a salvaguardar quando recomendamos a participação no desporto assenta nas características individuais da criança e na formação dos técnicos responsáveis.

Em síntese, podemos afirmar que a influência do desporto ao nível do comportamento bullying fica aquém do esperado. Em contexto federado esta vivência parece ser de alguma forma benéfica para as vítimas deste problema, uma vez que a sua prevalência é menor. Mas no que concerne aos agressores a sua ação não é substancial na dissuasão dos seus comportamentos.

A participação dos jovens no desporto federado não parece inibir ou reduzir os seus níveis de agressão/bullying. O efeito aparentemente positivo verificado ao nível da vitimização não encontra paralelo ao nível dos comportamentos agressivos dos alunos. Mais grave é a realidade do desporto escolar porque para além de não estar a exercer o mesmo efeito redutor sobre a vitimização, parece facilitar este tipo de agressões/bullying.



### Conclusões do estudo 3

Em relação às hipóteses colocadas no âmbito deste estudo, concluímos o seguinte:

#### Bullying e aproveitamento escolar

Nas três disciplinas analisadas existe uma relação entre o aproveitamento escolar e a vivência de experiências de bullying, sejam elas de vitimização ou de agressão. Esta relação exprime-se pela maior percentagem de alunos vitimados ou que agrediram os colegas, entre os alunos com notas mais baixas no Português, Matemática e Educação Física.

A única exceção reside na disciplina de Educação Física, na qual, a avaliação dos alunos que agrediram não é mais baixa do que a dos alunos que não agrediram. Assim sendo, a nota de E.F. apenas pode ser considerada um fator de risco relativamente à vitimização por bullying e não em relação à probabilidade do aluno ser agressor;

#### O bullying e o gosto pela Educação Física

O gosto pela disciplina de Educação Física é generalizado e engloba tanto os alunos não envolvidos como os envolvidos em bullying. Contudo, este dado não invalidou que se tenha comprovado que os alunos vítimas de bullying têm realmente um entusiasmo menor por esta disciplina do que os seus colegas *agressores* ou mesmo *não envolvidos*. Sobretudo as *vítimas passivas* que são os alunos com um gosto mais moderado pela Educação Física;

Os conceitos, as dificuldades e a apreciação dos alunos envolvidos em bullying em relação à disciplina de Educação Física

Tal como tínhamos intuído aquando do planeamento desta pesquisa, as atitudes e opiniões dos alunos com experiências de bullying (seja de vitimização ou agressão), em relação à participação na aula de Educação Física, são distintas das dos restantes alunos:

Os alunos que assumiram ter agredido/*bullied*, manifestam maior concordância com opiniões tendenciosas e injustas do que os alunos que não agrediram/*bullied*;

Os alunos que foram vítimas de bullying sentem mais dificuldades e constrangimentos na sua participação na aula de E.F. do que os colegas que nunca foram vitimados;

Finalmente, comprovou-se que os alunos com experiências de bullying (seja vitimização ou agressão) têm expectativas mais limitadas em relação às possibilidades de aprendizagem na disciplina de E.F. Nesta apreciação, tanto os alunos vitimados como os que cometeram agressões apresentam uma inesperada similaridade de opiniões;

### Bullying e Desporto

As hipóteses almejadas neste estudo no que concerne à relação entre desporto e bullying não foram, na sua maioria, comprovadas. De certa forma, lograram-se as expectativas de um efeito indiscutivelmente benéfico da atividade desportiva sobre os problemas de relacionamento entre pares, tais como o bullying.

Não ficou demonstrado que entre os praticantes de desporto (escolar ou federado) existam menos jovens que recorrem a formas de bullying para fazer mal os seus pares, tal como a continuidade das práticas desportivas (escolar ou federada), por 2, 3 ou mais anos, não parecem influenciar significativamente tantos os comportamentos de agressão como de vitimização.

A única hipótese confirmada foi a de que entre os desportistas (mas apenas os federados) existem menos registos de vitimização por bullying. Os jovens federados têm menos queixas destes problemas do que os seus colegas não praticantes federados.



## **PARTE IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**



## CONCLUSÕES

Neste capítulo pretende-se rever as principais conclusões dos três estudos realizados no âmbito deste trabalho, relacioná-las entre si e transmitir a verdadeira dimensão dos conhecimentos obtidos através da investigação realizada.

Dos resultados obtidos no estudo 1 emergiram dois padrões básicos de agressão/bullying que em nossa opinião caracterizam as duas principais manifestações deste problema nas relações entre pares:

O padrão I é típico dos rapazes e dos alunos mais jovens ou de níveis de escolaridade mais baixos, caracteriza-se por ser um bullying mais direto e evidente, menos denso no número de formas utilizadas (1 ou 2 formas) e menos frequente, normalmente ocorre por 1 ou 2 vezes.

O padrão II é típico das raparigas e dos alunos mais velhos ou de níveis de escolaridade mais elevados, caracteriza-se por ser um bullying mais indireto e dissimulado, mais denso no número de formas utilizadas (3, 4 ou mais) e mais frequente porque tende a persistir no tempo (3, 4 ou mais vezes).

A importância desta conclusão reside na possibilidade de melhor compreender a expressão deste fenómeno de acordo com as características das populações alvo (género, idade, nível de escolaridade) e definir mais eficazmente a (s) estratégia (s) de intervenção a utilizar.

Por outro lado, a compreensão destes padrões comportamentais possibilita verificar que algumas conclusões da investigação sobre bullying não estão tão ajustadas à realidade como se julgava. Por exemplo, contrariamente a pensar-se que um bullying constituído por várias formas associadas configura sempre situações de vitimização mais graves, acabamos por concluir que esse aspeto está mais relacionado com o padrão do bullying utilizado, independentemente de traduzir situações mais ou menos graves. Isto acontece simplesmente porque as formas indiretas tendem a complementar-se mais regularmente do que as formas diretas. Comprova-se que a existência de mais formas de bullying associadas está relacionada a casos em que as agressões/bullying registaram maiores frequências, logo estas poderão estar “diluídas” ou espaçadas num período de tempo mais alargado ou por um maior número de ocorrências de bullying.

Naturalmente que estes dois padrões não são, nem poderiam ser, uma classificação exaustiva e hermética, quando estudamos um fenómeno tão complexo e subjetivo como o bullying, representam apenas conjuntos de tendências que costumam estar associadas. Na realidade encontramos muitas situações de bullying que se encontram no intervalo entre estes dois padrões, umas aproximando-se mais do primeiro padrão, outras do segundo padrão e outras ainda com características de ambos. No entanto consideramos que esta sistematização constitui uma contribuição válida para o entendimento do bullying e da sua complexa estrutura sociocultural.

No estudo 2 ressalta a conclusão de que os três perfis de alunos internacionalmente aceites como tendo protagonismo direto no bullying (as vítimas, os agressores e as vítimas agressoras), não são suficientes para definir todos os tipos de envolvimentos que realmente existem. Alguns jovens apesar de participarem nestas situações não se enquadram exatamente em nenhum dos perfis estabelecidos. O novo enquadramento atribuído aos alunos que tanto são vítimas como agredem mas de forma menos frequente e repetida, resultou no aparecimento de um novo grupo de envolvimento, autónomo dos anteriormente existentes, denominado grupo das vítimas *não passivas*.

As *vítimas não passivas* embora “nascendo” ou surgindo das *vítimas agressoras* distinguem-se destas e assumem características próprias, muitas delas mais próximas das *vítimas passivas* do que das *vítimas agressoras*. Em outros aspetos parecem situar-se numa posição intermédia diante destes dois tipos de vítimas, mas pelo conjunto de comportamentos que manifestam merecem claramente um estatuto próprio, dentro da problemática da vitimização e uma intervenção adequada na questão do bullying.

É relevante constatar, por exemplo, que em relação à idade as *vítimas não passivas* diferenciam-se notoriamente das *vítimas agressoras*. Embora ambas sejam vítimas que reagem à agressão/bullying a que são sujeitas, parece que o facto do primeiro grupo apresentar elementos mais velhos influencia o desfecho dessa reação/resposta. Podemos então deduzir que quanto mais novas forem as vítimas, menos assertivas serão as suas respostas face aos ataques de bullying e maior

risco correm de se enredarem cada vez mais neste tipo de conflitos. Quanto mais velhas mais capacidade parecem possuir as vítimas para responder a este tipo de incitações.

Neste estudo também percebemos que o facto de alguns *agressores* manifestarem um comportamento frequentemente agressivo para com os seus pares, não os impede de em algumas situações se sentirem, eles próprios, vítimas da ação dos colegas (ainda que raramente). Na nossa opinião não atribuir o estatuto de agressor/*bully* a um aluno que assumiu ter agredido/*bullied* os colegas por 3, 4 ou mais vezes, apenas porque certa vez este jovem também se sentiu intimidado ou insultado, não é um critério ajustado e contribuiria para o enviesamento dos resultados obtidos.

Esta forma inovadora de interpretar o comportamento dos alunos tem impacto na análise global do fenómeno bullying, já que se traduz em totais distintos entre os alunos que são essencialmente vítimas e os que são sobretudo agressores. Embora não exista uma alteração no número total de alunos da amostra que estão envolvidos em bullying, esta sistematização faz toda a diferença quando o objetivo é planear uma intervenção com estes jovens.

Os fundamentos e argumentos de uma intervenção dirigida a um aluno que é essencialmente vítima deste processo, ou seja, alguém que vê o bullying como um problema, um obstáculo ao seu bem-estar e à relação com os seus pares - embora as suas formas de reagir possam ser distintas como vimos anteriormente - são naturalmente bem distintos daqueles que estão na base de uma intervenção dirigida a um aluno que é predominantemente pró-ativo na agressão/bullying que encontramos em contexto escolar.

Podemos ainda referir que apenas conhecendo os verdadeiros motivos pelos quais os alunos se queixam do bullying e distinguindo os diferentes protagonismos e ações dos seus intervenientes, é que se poderá conhecer a verdadeira arquitetura social deste problema e intervir mais eficazmente ao nível dos seus mecanismos de expansão e proliferação.

O conhecimento proveniente deste segundo estudo será sem dúvida útil no sentido de ajustar as estratégias de intervenção que se pretenda levar a cabo e até para discernir as situações em que a escola pode e deve intervir e os casos em que

tal ultrapassa as suas competências pedagógicas e educativas e entra nas esferas clínica e judicial.

Se o conhecimento resultante dos estudos 1 e 2 contribui para uma melhor compreensão do fenómeno bullying e dos jovens envolvidos neste problema, entre os alunos que frequentam os 2º e 3º ciclos de escolaridade, as conclusões do terceiro estudo elucidam-nos sobre a relação entre a vivência de situações de bullying e a prevalência de alguns aspetos menos favorecedores ao desempenho e realização escolar dos estudantes. Nomeadamente, foi possível comprovar que os alunos que relatam vivências deste tipo de agressão têm um aproveitamento escolar mais baixo nas disciplinas de Português, Matemática e Educação Física, do que os colegas que não relataram tais experiências.

Na Educação Física, em particular, os alunos vitimados por este flagelo possuem menos gosto e mais dificuldades relativamente à disciplina do que os restantes colegas. Por outro lado, todos os jovens envolvidos (vítimas e agressores) possuem uma expectativa mais baixa sobre a qualidade das aprendizagens que poderão advir da sua participação nestas aulas.

Finalmente, da análise entre a participação em situações de bullying e a prática desportiva, concluímos que o papel do desporto sobre a problemática do bullying não está a ser tão relevante e benéfico como suponhamos. Contudo, após pesquisa mais aprofundada, percebemos que esta imagem menos positiva do desporto deve-se sobretudo à predominância do género masculino entre os praticantes da amostra, assim como o facto do futebol ser a sua modalidade de eleição.

Mais uma vez e à semelhança do que se verificou no estudo 1 e 2, os rapazes parecem estar no epicentro dos principais problemas aqui abordados e nas preocupantes associações detetadas e analisadas no âmbito deste trabalho. As raparigas não ficando isentas da sua parcela de responsabilidade, surgem em nossa investigação como um género muito menos agressivo e no qual residem maiores esperanças numa intervenção partilhada contra a injustiça e crueldade do comportamento bullying entre pares em contexto escolar.

## RECOMENDAÇÕES E PROPOSTAS DE TRABALHO FUTURO

### 1 - Recomendações de investigação

Pretende-se neste ponto do trabalho incidir sobre os aspetos dos resultados ou da sua discussão que ficam a necessitar de uma maior profundidade de análise objetivando um maior esclarecimento dos contornos iniciais das tendências manifestadas. Também faremos referência a determinadas associações e possibilidades de pesquisa que foram surgindo mas cujo aprofundamento ultrapassava os propósitos do presente trabalho de investigação.

#### Rapazes e raparigas juntos na agressão através de bullying?

A agressão/bullying proveniente de rapazes e raparigas conjuntamente foi um dos resultados inesperados nesta investigação pela sua expressiva prevalência. Pela literatura consultada fica-nos a impressão de que esta manifestação é incomum e por esse motivo deverá ser explorada em futuras investigações.

Porque serão as vítimas agressoras o grupo de envolvimento com menos reprovações?

Imprevisível o resultado das vítimas agressoras relativamente ao número de reprovações no seu percurso escolar. São os alunos com melhor desempenho nesta variável, inclusivamente superior ao dos alunos não envolvidos em bullying.

Conforme referido oportunamente, a média de idade, mais baixa entre estes alunos, poderá contribuir para a explicação mas não totalmente. O facto destes jovens terem pais com mais habilitações do que a média dos pais de alunos envolvidos em bullying também é um argumento favorável. Porém, este resultado continua a ser invulgar para alunos tão envolvidos em bullying e deve ser alvo de esclarecimento futuro.

Redução do bullying com a idade ou crescente relutância dos alunos em relatar as situações?

Na introdução dos dados provenientes dos questionários na base de dados, desde logo se nota uma relutância acrescida por parte dos alunos mais velhos da amostra (8º e 9º anos de escolaridade), em relatar as situações de bullying. Alguns até chegam a assinalar vários campos do questionário mas depois voltam atrás e apagam ou riscam a informação e selecionam “nada” ou “nenhum”. Estes alunos mais velhos já possuem uma consciência das situações que nem num questionário anónimo reconhecem ou partilham essas experiências.

Há que continuar a aperfeiçoar os instrumentos ou as estratégias de pesquisa, no sentido de ultrapassar o natural incómodo dos jovens em expor situações desta natureza.

A relação da prática desportiva dos jovens com o seu envolvimento em bullying pode ou não depender da natureza dos desportos praticados?

O efeito socializador da prática desportiva na prevenção do bullying parece variar substancialmente em função da natureza dos desportos experienciados pelos jovens. As evidentes diferenças nas suas dinâmicas e contextos de realização parecem estender-se às aprendizagens sociais que proporcionam aos respetivos praticantes.

Contrariamente ao que se possa supor os desportos individuais podem propiciar efeitos mais favoráveis, ao nível das relações entre pares, do que propriamente os desportos coletivos. Ainda que esta aparente tendência possa estar enviesada pelo efeito particular de uma ou outra modalidade coletiva, julgamos que esta associação deve ser investigada e aprofundada para termos uma noção mais clara do atual efeito desportivo, no combate e prevenção do bullying escolar.

A análise realizada na interceção destas variáveis ainda descortinou algumas incoerências no efeito da duração da prática desportiva sobre a participação ou não em situações de bullying. Seria esperado que com a continuidade da vivência desportiva existisse um reforço das atitudes positivas dos praticantes e uma diminuição dos seus relacionamentos disfuncionais com os colegas. Assim não foi e por vezes até sucedeu exatamente ao contrário. Uma vez mais, sai reforçada a



necessidade de esclarecer os fatores que poderão estar a prejudicar a natural aptidão do desporto para contribuir para a formação moral e ética das crianças e jovens e para a sua melhor integração escolar e social.

Finalmente, seria importante comprovar que os resultados da prática desportiva a este nível são igualmente influenciados pelo género dos alunos da amostra. Um estudo comparativo entre o desporto feminino e o desporto masculino, no que respeita à prevalência de vítimas e agressores, seria uma interessante possibilidade de pesquisa que confirmaria ou não esta hipótese.

Porque prolifera o bullying mais numas turmas do que noutras?

Há turmas em que o bullying está claramente mais disseminado do que noutras e por vezes essas turmas são aparentemente semelhantes. São dos mesmos anos de escolaridade, constituídas por alunos das mesmas idades e por vezes até têm os mesmos professores. Esta forma de agressão uma vez surgida no seio de uma turma, parece alastrar-se dentro desse grupo de alunos enquanto outras turmas “mesmo ao lado” parecem totalmente imunes a este problema.

Verificou-se que as turmas que registam menor envolvimento na vitimização e agressão por bullying são as constituídas maioritariamente por alunos de classes sociais mais elevadas e com melhor desempenho escolar e disciplinar. As turmas com alunos provenientes de meios sociais e culturais mais limitados, a par de um menor desempenho escolar e disciplinar, normalmente revelam maior incidência tanto de vítimas como de agressores/*bullies*.

Também o tipo de agressão (direta ou indireta) parece ter relação com o nível socioeconómico e cultural dos alunos. Por exemplo, nível mais baixo maior propensão à agressão direta e nível mais elevado maior recurso à agressão relacional. Esta diferença poderá ser reflexo do comportamento observado entre os adultos do seu meio predominante. Os alunos provenientes de meios culturalmente mais favorecidos parecem mais relutantes em recorrer à agressão direta e canalizam as suas manifestações agressivas através de formas indiretas. Os alunos provenientes de meios socioculturais mais baixos possuem menos inibições em expressar a sua agressividade, são mais expansivos nos seus insultos e

reivindicações e por esse motivo provocam uma perturbação mais visível no ambiente escolar.

## 2 - Recomendações de intervenção

No contexto atual é de vital importância que se intensifique o combate a este flagelo que é atualmente considerado, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), uma grave ameaça à saúde pública das populações. É necessário que se articulem e otimizem as iniciativas existentes, mesmo que não dirigidas especificamente ao bullying e que se implementem mais intervenções *antibullying* nas escolas da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.) e de todo o país.

Esta é uma questão que cada vez mais terá reflexos negativos no sistema educativo (no aproveitamento escolar, no ambiente das escolas, etc.). O reconhecimento deste problema por parte dos gestores escolares e responsáveis políticos é imperativo e constitui o primeiro passo para que se possa combater sistemática e eficazmente o bullying na nossa sociedade. Deve ser responsabilidade das entidades governamentais comunicar às escolas, de forma uniforme e organizada, que medidas devem ser tomadas em relação ao bullying para que todos os profissionais e agentes educativos partilhem a mesma visão do problema.

Inserido no contexto mais alargado da violência escolar ou abordado isoladamente; partindo de estratégias dirigidas à esfera alargada de relacionamento dos alunos, tais como família e comunidade envolvente, ou focando apenas o *ethos* de determinada escola, o importante é que se impeça o avanço e a proliferação desta forma disfuncional de relacionamento entre alunos. Permitir que o bullying continue a fazer parte do quotidiano dos nossos alunos é consentir que estes estejam expostos a experiências negativas e à interiorização de falsos valores que os acompanharão por toda a vida (com as inevitáveis consequências pessoais e sociais que daí poderão advir).

Perante as atuais necessidades sociais, as escolas não podem em momento algum renunciar ao seu papel de instituições corresponsáveis pela promoção de saúde entre a população infantojuvenil.

2.1. - Rede de Intervenção na Violência Escolar (RIVE) – proposta de projeto de intervenção na R.A.M.

Constituir um projeto de intervenção sob o aval da Direção Regional de Educação (DRE) com a finalidade de implementar grupos de trabalho nas escolas aderentes - apenas duas ou três no primeiro ano para testar metodologias e gradualmente incluir outros estabelecimentos escolares interessados - no intuito de dinamizar as estratégias necessárias e ajustadas à realidade de cada instituição, com o desígnio de combater o bullying, a violência, a indisciplina e outros fenómenos relacionados mas partindo sempre de pressupostos comuns.

O objetivo principal será o de traçar conjuntamente (DRE e equipa da RIVE) uma estratégia concertada, da qual surgirão estratégias operacionais, formas de intervenção e sobretudo a perspetiva que é desejável transmitir às escolas, com base no conhecimento disponível e nas condições/ possibilidades existentes atualmente no setor da educação. Na nossa opinião ações pontuais e dispersas sobre bullying são ineficazes, senão mesmo contraproducentes.

O projeto tem início com a criação de uma equipa multidisciplinar que coordenará a rede e elaborará o plano de ação que servirá de base aos grupos de trabalho, entretanto formados nas diferentes escolas voluntariamente associadas à RIVE/DRE. Este plano congregará as medidas consideradas necessárias e exequíveis para reduzir o bullying, a indisciplina, a violência e outros problemas afins que contagiam negativamente as comunidades escolares e prejudicam as aprendizagens dos alunos. Estes problemas são cada vez mais evidentes na sociedade atual e podem ser intervencionados simultaneamente porque muitos dos fatores que os originam são semelhantes. Na raiz destes fenómenos muitas vezes estão aspetos e características dos alunos, das famílias, das políticas educativas, da gestão escolar, das próprias comunidades que constituem invariáveis sobre as quais é prioritário intervir.

A missão da equipa coordenadora da rede é ajudar a desenvolver em cada escola um grupo de trabalho – com funções o mais exclusivas possível no âmbito deste projeto – que posteriormente possa operar autonomamente de acordo com a

realidade singular da sua escola, mas sempre em articulação com a equipa da RIVE/DRE.

Os planos de cada escola, por sua vez, deverão incluir iniciativas dirigidas a toda a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais e encarregados de educação) e envolvendo igualmente parcerias com a comunidade envolvente, nomeadamente, os serviços de saúde pública, assistência social, comissão de proteção de menores, escola segura e o tribunal de menores.

A intervenção numa escola deverá começar sempre por um estudo de diagnóstico que inclua, entre outros itens a serem analisados, o nível de insucesso escolar da escola como um importante critério de avaliação da eficácia do projeto. Esta faceta da rede relacionada com a investigação pode e deve estar articulada com uma instituição de ensino superior (e.g. Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação - Universidade do Minho), teria inclusivamente a possibilidade de solicitar apoio financeiro à Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).

Como exemplo das inúmeras iniciativas possíveis no âmbito do projeto RIVES, no início de cada ano letivo todos os alunos teriam que trabalhar durante algum tempo nas normas da escola que regulam o comportamento dos alunos, tanto em relação aos professores e funcionários como em relação aos próprios colegas. Este trabalho desenvolvido no decorrer da formação cívica e da direção de turma, por exemplo, culminaria com a apresentação dessas regras de que os próprios alunos seriam coautores, a toda a comunidade escolar incluindo os pais e encarregados de educação. Em sessões organizadas para o efeito, as formas de apresentação podiam ser muito variadas, dependendo da criatividade e do tempo disponível para o efeito. O importante é que desde logo ficassem bem claras as regras das escolas sobre indisciplina, bullying, violência e outros comportamentos disruptivos, principalmente para os alunos que entram na escola pela primeira vez.

Após as fases de implementação, diagnóstico, ajustamento estratégico e intervenção inicial, todo o projeto poderá ficar em causa se não existir uma adequada monitorização da atividade dos vários núcleos. Neste sentido, a comunicação regular entre as escolas e a equipa coordenadora da RIVE/ DRE, é fundamental para assegurar a concretização das restantes três etapas do processo,

a supervisão, a avaliação e o reajustamento da intervenção. Muitos projetos assentes em bons pressupostos e objetivos acabam por fracassar porque após a sua implementação não existe um adequado acompanhamento de atividades e resultados.

## 2.2. Modelo de regressão logística multinomial de predição do envolvimento em bullying

O conhecimento resultante da presente pesquisa não só inspirou o anterior projeto de intervenção em rede (RIVE), como permitiu discernir o desenvolvimento de futuras ferramentas de trabalho nesta área. A proposta mais relevante consiste no *modelo de regressão logística multinomial de predição do envolvimento em bullying – CIEC/SREC 2012*.

Os principais objetivos deste modelo, assim como de outros instrumentos que venham a ser concebidos, são os de fornecer Indicações e referências mais concretas que contribuam para a compreensão deste complexo fenómeno, para a rentabilização das práticas docentes face a este tipo de problemas, para tornar mais eficaz a gestão escolar e o estabelecimento de políticas educativas de prevenção e intervenção.

A partir da caracterização dos vários grupos de intervenientes no bullying, perspectiva de investigação explorada no estudo 2, surgiu a ideia de desenvolver modelos logísticos no intuito de expor as variáveis mais importantes na definição dos respetivos perfis do bullying.

As variáveis utilizadas nas diferentes análises são introduzidas em modelos logísticos que visam calcular até que ponto certas características específicas dos alunos podem ser preditivas da sua participação no bullying e através de que padrão comportamental: vitimização, agressão ou ambas.

O modelo logístico assenta numa equação que resulta da aplicação de uma regressão logística binária ou multinomial, na qual se introduzem apenas as variáveis significativas para cada grupo de envolvimento no bullying.

Este modelo permite estimar a probabilidade ( $\geq 0$  e  $\leq 1$ ) de um aluno assumir um determinado perfil de envolvimento no bullying, com base num conjunto de

características que possui (e.g. rapaz, 11 anos, com 2 reprovações, sem prática desportiva, pais com habilitação até ao 6º ano).

Um exemplo prático da sua futura aplicabilidade seria o de analisar as características dos alunos de determinada turma no intuito de prevenir que eventuais situações de bullying viessem a ocorrer entre os seus elementos.

No início de cada ano letivo um professor (possivelmente o diretor de turma) poderia introduzir os dados dos seus alunos numa aplicação informática (elaborada a partir do modelo logístico), principalmente se fossem seus alunos pela primeira vez e dispor de uma previsão assente nas probabilidades de existirem por exemplo, potenciais *vítimas passivas* ou mesmo *agressores* no seio do grupo de trabalho. Possuindo esta informação que nunca deveria ser revelada para além da estrita necessidade, o docente poderia exercer a sua influência e tomar opções pedagógicas ao longo do ano, no sentido de não permitir que as relações e comportamentos dos seus alunos se degenerassem em situações desequilibradas e disfuncionais como as de bullying.

## REFERÊNCIAS

- American Academy of Pediatrics (2001). Children, Adolescents, and Television - Policy Statement. *Pediatrics*, 107 (2), 423-426.
- Arsénio, W. F., & Lemerise, E.A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75, 987-1002.
- Assembleia Geral nas Nações Unidas (1989). A convenção sobre os direitos da criança. Acedido a 7 de agosto de 2009, em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Australian Sports Commission (2009). Junior Sport Codes of Behaviour. ASC Publications. Acedido a 7 de maio de 2009, em [http://www.ausport.gov.au/participating/schools\\_and\\_juniors/juniors/issues/code\\_of\\_behaviour](http://www.ausport.gov.au/participating/schools_and_juniors/juniors/issues/code_of_behaviour)
- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28, 12–29. Acedido a 20 de maio de 2009, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x/pdf>
- Bauer, N., Herrenkohl, P., Rivara, F., Hill, K., & Hawkins, D. (2006). Childhood Bullying Involvement and Exposure to Intimate Partner Violence. *Pediatrics - Official journal of the American Academy of Pediatrics*, 118, 235-242.
- Beane, A. (2006). *A Sala de Aula sem Bullying*. Porto: Porto Editora.
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Björkquist, K., & Österman, K. (1999). Finland. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (pp. 56-67). London: Routledge.
- Botelho, R., & Souza, J. (2007). Bullying e Educação Física na Escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*, 139, 58-70.
- Boulton, M. (1994). How to prevent and respond to bullying behaviour in the junior/middle school playground. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in Your School* (pp.103-132). London: Routledge.
- Caldeira, P. (2008). *Regras e Conceção para a Escrita Científica*. Lisboa: Climepsi.
- Carvalho, G., & Pereira, S. (2009). *Bullying e género nas aulas de Educação Física*. Acedido em 1 de dezembro de 2009, em [http://www.efescolar.pro.br/Arquivos/arq\\_2009\\_23.pdf](http://www.efescolar.pro.br/Arquivos/arq_2009_23.pdf)
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirâmide.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estratégias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Eletrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (9), 333-352.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-394.

- Chaves, W. (2006). *Fenómeno Bullying e a Educação Física Escolar*. Acedido a 29 de novembro de 2009, em <http://cev.org.br/biblioteca/fenomeno-bullying-e-educacao-fisica-escolar>
- Collot d'Escury, A. & Dudink, A. (2010). Bullying Beyond School: Examining the Role of Sports. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools – An International Perspective* (pp.235-248). New York: Routledge.
- Cordazzo, S. & Vieira, M (2007). A brincadeira e as suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia – UERJ*, 1 (1), 24-36.
- Costa, P., Pereira, B., & Silvério, J. (2008). O papel da prática desportiva na promoção do espírito desportivo. Estudo realizado com crianças e jovens praticantes e não praticantes de atividades desportivas. In B. Pereira, & G. Carvalho (Eds), *Atividade Física, Saúde e Lazer* (pp.431-449). Lisboa: Lidel.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Craig, W. M., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal, et al. (Eds.) *Young people's health in context: International report from the HBSC 2001/02 survey. WHO policy series: Health policy for children and adolescents* (pp. 133-144). Denmark, Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Craig, W.M., & Pepler, Y. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-60.
- Crick, N. R. (2000). Engagement in gender normative versus no normative forms of aggression: Links to Social-Psychological Adjustment. *Development Psychology*, 33 (4),610-617.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Decety, J., Michalska, K., & Akitsuki, Y. (2008). Who caused the pain? An fMRI investigation of empathy and intentionality in children. *Neuropsychologia*, 46, (11), 2607-2614.
- Decety, J., Michalska, K., Akitsuki, Y., & Lahey, B. (2009). Atypical empathic responses in adolescents with aggressive conduct disorder: A functional MRI investigation. *Biological Psychology*, 80 (2), 203-211.
- Due, P., & Holstein, B. (2008). Bullying victimization among 13 to 15 year old school children: Results from two comparative studies in 66 countries and regions. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 209-221.



- Due, P. Holstein, B., Lynch, J., Diderichsen, S., Scheidt, P., Currie, C., & The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries, *European Journal of Public Health*, 15 (2), 128-132.
- Dussich, J. P., & Maekoya, C. (2007). Physical child harm and bullying-related behaviors: A comparative study in Japan, South Africa, and the United States. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51 (5), 495–509.
- Endresen, I., & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 468-478.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B., Smith, P., & Wenxin, Z. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71–83. Acedido a 18 de março de 2010, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.20006/pdf>
- Eslea, M., & Smith, P. (2000). Pupil and parent attitudes in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 207-219.
- Everitt, B., & Hay, D. (1992). *Talking about Statistics. A psychologist's Guide to Design & Analysis*. London: Edward Arnold.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz* (2.<sup>a</sup> ed.). Campinas: Verus.
- Fédération Internationale D'Éducation Physique (2000). *Manifesto Mundial da Educação Física - FIEP/2000*. Acedido a 10 de dezembro de 2009 em <http://www.fiepbrasil.org/index.asp?c=manifestomundial>
- Felix, E., & McMahon, S. (2006). Gender and multiple forms of peer victimization: How do they influence adolescent psychosocial adjustment? *Violence & Victims*, 21 (6), 707-724. Acedido a 19 de junho de 2010, em <http://www.ingentaconnect.com/content/springer/vav/2006/00000021/00000006/art00003>
- Felix, E., & Green, J. (2010). Popular girls and brawny boys – The role of gender in bullying and victimization experiences. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools – An International Perspective*. New York: Routledge.
- Fernandes, H., Costa, H., Moreira, M., Bogdan, I., Dias, L., & Serôdio-Fernandes, A. (2003). Valores no desporto, estudo exploratório das atitudes desportivas e orientações motivacionais em alunos de Educação Física. *EFdeportes Revista Digital*, (67). Acedido a 2 de maio de 2009, em <http://www.efdeportes.com/efd67/valores.htm>
- Ferreira, V. (2006). *Educação Física – Interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Ferreira, A., & Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do bullying na escola. In B. Pereira & A. Pinto (Eds.), *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto: Asa.

- Fialcoff (1998). Agressividade e violência juvenis assustam. *Revista Educação*. Acedido a 11 de fevereiro de 2008, em URL: <http://www.sinpro-rs.org.br/extra/nov98/educa1.htm>
- Fosse, G., & Holen, A. (2006). Childhood maltreatment in adult female psychiatric outpatients with eating disorders. *Eating Behaviors*, 7 (4), 404-409.
- Frick P., Stickle T., Dandreaux D., Farrell J., & Kimonis E. (2005). Callous-unemotional traits in predicting the severity and stability of conduct problems in delinquency. *J Abnorm Child Psycho*, 33, 471–487.
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian Schools - An Overview of Intervention Programmes. *School Psychology International*, 25 (1), 106-116.
- Gini, G. (2005). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? *Aggressive Behavior*, 32 (6), 528–539. Acedido a 6 de janeiro de 2009, em <http://dpss.psy.unipd.it/ita/download/Gini/AggressiveBehavior.pdf>
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 54, 585-588. Acedido a 2 de julho de 2010, em <https://springerlink.metapress.com/content/r58q27j0833vj18v/resource-secured/?target=fulltext.pdf&sid=i5dkzq45l521md55i3gwwvyb&sh=www.springerlink.com>
- Glew, G., Fan, M., Katon, W., Rivara, F., & Kernic, M. (2005). Bullying, Psychosocial Adjustment and Academic Performance in Elementary School. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159,1026-1031.
- Goleman, D (2006). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Dell.
- Gonçalves, C. (2000). Os treinadores e as aprendizagens sociais. *Notícias do Espírito Desportivo (on-line)*, 8 (3). Acedido a 2 de maio de 2009, em <http://www.cm-oeiras.pt>
- Grills, A. E., & Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 59–68.
- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455. Acedido a 11 de dezembro de 2008, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1469-7610.00629/pdf>
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hazler, R., Hoover, J., & Oliver, R. (1991). Student perceptions of victimization by bullies in school. *Journal of Humanistic Education and Development*, 29, 143-150.
- Higgins, C. (1994). How to improve the school ground environment as an antibullying strategy. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in Your School* (pp.131-174). London: Routledge.
- Hoover, J., Oliver, R., & Thomson, K. (1993). Perceived victimization by school bullies: New research and future directions. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32 (2), 76-84. Acedido a 11 de novembro de 2008, em [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ477083&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ477083](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ477083&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ477083)

- Hymel, S., Schonert-Reichl, K., Bonanno, R., Vaillancourt, T., & Herderson, N. (2010). Bullying and Morality: Understanding How Good Kids Can Behave Badly. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools – An International Perspective* (pp.101-118). New York. Routledge.
- Instituto Nacional de Estatística (1994). *Classificação Nacional de Profissões (versão 1994)*. Acedido a 11 de fevereiro de 2010, em <http://metaweb.ine.pt/sine/default.aspx?ID=PT>
- Janssen, I., Craig, W., Boyce, W., & Pickett, W. (2004). Associations Between Overweight and Obesity With Bullying Behaviors in School-Aged Children. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 113 (5), 1187-1194. Acedido a 21 de janeiro de 2009, em <http://www.pediatrics.org/cgi/content/full/113/5/1187>
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003), Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled, *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 112 (6); 1231-1237.
- Jimerson, S., Swearer, S., & Espelage, D. (2010). *Handbook of Bullying in Schools – An International Perspective*. New York. Routledge.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ*, 319 (7206), 348–351. Acedido a 17 de setembro de 2010, em <http://www.bmj.com/content/319/7206/348.full.pdf>
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23 (6), 661-674. Acedido a 10 de setembro de 2010, em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197100903518>
- Kanetsuma, T., Smith, P., & Morita, Y. (2006), Coping with bullying at school: children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32, 570–580.
- Kerkoski, M., & Cunha, A. (2008). Desporto e Inteligência Emocional: Uma abordagem Introdutória. In B. Pereira, & G. Carvalho (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer* (pp.369-375). Lisboa: Lidel.
- Kim, Y., Koh, Y., & Leventhal, B. (2004). Prevalence of school bullying in Korean middle school students. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158, 737-741.
- Kim, Y., Levanthal, B., Koh, Y., Hubbard, A., & Boyce, T. (2006). School Bullying and Youth Violence. Causes or Consequences of Psychopathologic Behavior? *Arch Gen Psychiatry*, 63, 1035-1041.
- Kokkinos, C., & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30 (6), 520–533. Acedido a 19 de junho de 2009, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.20055/pdf>
- Kumpulainen, K. (2008). Psychiatric conditions associated with bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 121-132.

- Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24 (12), 1567-1577. Acedido a 12 de julho de 2009, em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213400002106>
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27 (2), 102–110. Acedido a 15 de dezembro de 2008, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.3/pdf>
- Lataster, T., Van Os, J., Drukker, M., Henquet, C., Feron, F., Gunther, N., & Myin-Germeys, I. (2006). Childhood victimisation and developmental expression of non-clinical delusional ideation and hallucinatory experiences. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41 (6), 423-428. Acedido a 2 de setembro de 2010, em <http://www.springerlink.com/content/g1h7603907134349/>
- Lines, D. (2008). *The Bullies - Understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lourenço, L., Pereira, B., Paiva, D., & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Interações*, 13, 208-228.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: Report Number.
- Martins, J. (2009). *Maus-tratos entre Adolescentes na Escola*. Lisboa. Editorial novembro.
- McMaster, L., Connolly, J., Debra, P., & Craig, W. (2002). Peer to peer sexual harassment in early adolescence: A developmental perspective. *Development and Psychopathology*, 14, 91–105.
- Melim, F., & Pereira, B. (2010). O Bullying em função do género dos alunos: Um estudo piloto na Região Autónoma da Madeira - Portugal. *Anais do VI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*, 38. Curitiba: PUCPR.
- Ministério da Educação (1998). *Programa de Educação Física - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Vol.6. Lisboa: Autor como editor.
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Autor como editor.
- Ministério da Educação (2001b). *Programa de Educação Física 3º Ciclo (Reajustamento)*. Acedido a 14 de dezembro de 2009, em <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/609/ProgrEducFisica-3C-reaj.pdf>
- Ministério da Educação (2001c). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º Anos*. Acedido a 15 de dezembro de 2009, em [http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/213/ed\\_fisica\\_10\\_11\\_12.pdf](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/213/ed_fisica_10_11_12.pdf)
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico — 1.o Ciclo* (4ª ed.). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: UTL – ISCSP.

- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G., & Ruan, W. (2004). Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group. Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Arch Pediatr Adolesc Med.*; 158, 730–736.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *JAMA - Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100. Acedido a 20 de maio de 2009, em <http://jama.ama-assn.org/content/285/16/2094.full>
- Nansel, T., Overpeck, M., Haynie, D., Ruan, W., & Scheidt, P. (2003). “Relationships Between Bullying and Violence Among US Youth”, *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157 (4), 348-353.
- Nansel, T., Haynie, D., & Simons-Morton, B. (2007). The Association of Bullying and Victimization with Middle School Adjustment. In J. Zins, M. Elias, & C. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment - A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 49-65). New York: The Haworth Press.
- Neto, A. (1994). *Interesses físicos no lazer: a influência do esporte de alto rendimento para a criança na relação lazer-escola-processo educativo*. Dissertação de mestrado, Unicamp, Campinas.
- Oatley, K. & Jenkins, J. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Editora Piaget.
- Oliveira, J. (2004). *O Papel da Disciplina de Educação Física na Minimização da Indisciplina Escolar*. Dissertação de mestrado não publicada, Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo. Acedido a 26 de novembro de 2009, <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/781/1/tese.pdf>
- Oliveira, F., & Votre S. (2006). Bullying nas aulas de educação física. *Movimento*, 12 (2), 173-197.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definitions and measurement. In M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht. The Netherlands: Kluwer.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (pp. 157-173). London: Routledge.
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools – An International Perspective* (pp.9-33). New York. Routledge.
- Ortega, R., & Mora-Merchan, J. A. (1999). Spain. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.

- Paul, J., & Cillessen, A. (2007). Dynamics of Peer Victimization in Early Adolescence: Results from a Four-Year Longitudinal Study. In J. Zins, M. Elias, & C. Maher (2007). *Bullying, Victimization, and Peer Harassment - A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 29-47). New York: The Haworth Press.
- Peguero, A.(2008). Bullying Victimization and Extracurricular Activity. *Journal of School Violence*, 7 (3),71 - 85.
- Pellegrini, A. (1992). Rough and tumble play and social problem solving flexibility, *Creativity Research Journal*, 5 (1), 13-26.
- Pellegrini, A., & Bartini, M. (2000). A Longitudinal Study of Bullying, Victimization, and Peer Affiliation during the Transition from Primary School to Middle School. *American Educational Research Journal*, 37 (3), 699-725.
- Pellegrini, A., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.
- Pepler, D., Craig, W., Jiang, D., & Connolly, J. (2008). The development of bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 113-119.
- Pereira, B. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In J. Clemente de Souza Neto & M. Letícia B. P. Nascimento (Eds.), *Violência, Instituições e Políticas Públicas* (pp. 43-51). São Paulo: Expressão e Arte Editora.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*, (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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* (1<sup>a</sup> ed., pp. 135-155). 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. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25 (2), 241-253.
- Pereira, B., Pereira, V., Gonçalves, V., & Silva, M. (2010). O Bullying na escola: Os papéis desempenhados pelas crianças não envolvidas na sua prevenção e o género. In J. Carvalho, P. Barros & R. Reis (Eds.), *Educação Física, lazer e saúde: Desafios e novas perspectivas* (pp. 25-39). Curitiba: Champagnat.
- Pereira, M. (1995). *Epidemiologia: Teoria e Prática*. Acedido a 10 de outubro de 2010 em [http://www.anvisa.gov.br/institucional/snvs/coprh/cursos/met\\_epid.pdf](http://www.anvisa.gov.br/institucional/snvs/coprh/cursos/met_epid.pdf)
- Perry, D., Kusel, S., & Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24 (6), 807-814. Acedido a 13 de setembro de 2009, em <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1989-07165-001>
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS* (4<sup>a</sup>ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piedra, R., Lago, A., & Massa, J. (2006). Crianças contra Crianças: O bullying, uma perturbação emergente. *An Pediatr (ed. Port.)*, 1(2), 101-104.

- Pires, P. (2000). O valor social e formativo da educação física e do desporto. *Revista Horizonte*, 25 (95), 3-5.
- Queirós, P., Gomes, P., & Silva, P. (2008) Acerca dos valores no desporto. Acerca do futuro. In B. Pereira, & G. Carvalho (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer* (pp.413-419). Lisboa: Lidel.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools. Theoretical Perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25 (3), 287-300. Acedido a 21 de outubro de 2010, em <http://spi.sagepub.com/content/25/3/287.full.pdf+html>
- Rigby, K.(2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Victoria: Acer Press.
- Rigby, K., & Slee, P. (1991). Bullying among Australian School Children: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rodrigues, N. (2007). *Bullying – Guerra na escola*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Rygaard, N. (2006). *A Criança Abandonada*. Lisboa:Climepsi.
- Saba, F., & Mattos, F. (2003). A Educação Física Escolar e o Sedentarismo. *Informe Phorte*, 12, 15-21.
- Santos, M. (2004). Violência (s) na escola. *Psycologica*, 36, 163-174.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (2), 181-192. Acedido a 3 de fevereiro de 2009, em <http://www.springerlink.com/content/j715300532381861/pdf>
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1997). The Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying. *Child Development*, 68 (4), 665–675. Acedido a 25 de julho de 2009, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04228.x/pdf>
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola. Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Madrid. K Editora.
- Sharp, S., Arora, T., Smith, P., & Whitney, I. (1994). How to measure bullying in your school. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in Your School* (pp.7 - 22). London: Routledge.
- Sharp, S., Cowie, H., & Smith, P.(1994). How to respond to bullying behaviour. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in Your School* (pp. 79 - 102). London: Routledge.
- Sharp, S., & Smith, P. (1994). Understanding bullying. In S. Sharp & P. Smith (Eds.), *Tackling Bullying in Your School* (pp.1-6). London: Routledge.
- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). How Long before It Hurts? An Investigation into Long-Term Bullying. *School Psychology International*, 21 (1), 37-46. Acedido a 6 de março de 2009, em <http://spi.sagepub.com/content/21/1/37.full.pdf+html>
- Shirtcliff, A., Vitacco, M., Graf, A., Gostisha, A., Merz, J., & Waxler, C. (2009). Neurobiology of Empathy and Callousness: Implications for the Development of Antisocial Behavior. *Behavioral Sciences & the Law*, 27, 137–171.

- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi.
- Skrzypiec, G., Slee, P., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, 32 (3), 288 – 311.
- Smith, P. (2010). Bullying in Primary and Secondary Schools – Psychological and Organizational Comparisons. In S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools – An International Perspective* (pp.137-150). New York. Routledge.
- Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., Liefhoghe, A., Almeida, A., Araki, H., et al. (2002), Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73, 1119–1133.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2007). *Understanding Children's Development* (4<sup>a</sup> ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Smith, P., & Hart, C. (2008). *Childhood Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Smith, P., & Monks, C. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 101-102.
- Soler, R. (2005). *Educação Física Inclusiva na Escola – Em busca de uma escola plural*. Rio de Janeiro. Sprint.
- Sourander, A.; Jensen, P. Rønning, J., Elonheimo, H., Niemelä, S., Helenius, H., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2007). Childhood Bullies and Victims and Their Risk of Criminality in Late Adolescence. The Finnish “From a Boy to a Man” Study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*; 161 (6), 546-552. Acedido a 6 de novembro de 2010, em <http://archpedi.ama-assn.org/cgi/reprint/161/6/546>
- Sourander, A., Jensen, P., Rønning, J., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L. et al. (2007). What Is The Early Adulthood Outcome of Boys Who bully or Are Bullied in Childhood? The Finnish “From a Boy to a Man” Study. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 120 (2), 397-404. Acedido a 16 de janeiro de 2009, em <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full>
- Spriggs, A., Lannotti, R., Nansel, T., & Hatnie, D. (2007). Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities (semelhanças) and Differences Across Race/Ethnicity. *The Journal of adolescent health*, 41 (3), 283-293.
- Srabstein, J., Leventhal, B., & Merrick, J. (2008). Bullying: A global public health risk. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 99-100.
- Sroufe, L. (1997). *Emotional Development: the organization of emotional life in the early years* (2<sup>a</sup> edição). Cambridge: Cambridge University Press.



- Stein, J., Dukes, R., & Warren, J. (2007). Adolescent Male Bullies, Victims, and Bully-Victims: A Comparison of Psychosocial and Behavioral Characteristics. *Journal of Pediatric Psychology* 32 (3), 273-282. Acedido a 9 de janeiro de 2009, na base de dados PubMed.
- Sveinsson, Á., & Morris, R. (2007). conceptual and Methodological Issues in Assessment and Intervention with School Bullies. In J. Zins, M. Elias & C. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment - A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 9-26). New York: The Haworth Press.
- Swearer, S., & Cary, P. (2007). Perceptions and Attitudes Toward Bullying in Middle School Youth: A Developmental Examination Across the Bully/Victim Continuum. In J. Zins, M. Elias, & C. Maher. (2007). *Bullying, Victimization, and Peer Harassment - A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 67-83). New York: The Haworth Press.
- Swearer, S., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2-3), 7-23.
- Tyrode, Y., & Bourcet, S. (2002) *Os Adolescentes Violentos*. Lisboa: Climepsi.
- Unesco (1978). *Carta Internacional de Educação Física e Desporto*. Acedido a 16 de dezembro de 2009, em [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13150&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Webster-Stratton, C. (2010). *Os anos incríveis: Guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Wolke, S., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85, 197-201. Acedido a 12 de janeiro de 2009, na base de dados PubMed.
- Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/Victim Students & Classroom Climate. *Youth Studies Australia*, 25 (3), 34-41. Acedido a 20 de março de 2010, em <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=261569057735777;res=IELHSS>
- Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50, 525-537.
- Zimmerman, F. Glew, G. Christakis, D., & Katon, W. (2005). Early Cognitive Stimulation, Emotional Support, and Television Watching as Predictors of Subsequent Bullying Among Grade-School Children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159 (4), 384-388.
- Zins, J., Elias, M., & Maher, C. (2007). Prevention and Intervention in Peer Harassment, Victimization, and Bullying: Theory, Research, and Practice. In Zins, J., Elias, M. & Maher, C. (Eds.). *Bullying, Victimization, and Peer Harassment - A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 3-8). New York: The Haworth Press.



# ANEXOS



# ANEXO A

Exemplar do questionário utilizado



5. Qual a tua opinião sobre as seguintes afirmações relativas à aula de Educação Física?  
Indica o teu acordo ou desacordo usando a seguinte escala: 1 - discordo totalmente, 2 - discordo, 3 - concordo, 4 - concordo totalmente, 5 - não sei.

- |  |                     |          |          |                     |         |
|--|---------------------|----------|----------|---------------------|---------|
|  | discordo totalmente | discordo | concordo | concordo totalmente | não sei |
| 1. Acho que o professor deve dar mais atenção aos alunos mais capazes e habilidosos.                                       | (1)                 | (2)      | (3)      | (4)                 | (5)     |
| 2. Acho que os alunos mais capazes e habilidosos devem participar e jogar mais do que os outros.                           | (1)                 | (2)      | (3)      | (4)                 | (5)     |
| 3. Penso que é importante demonstrar que sou melhor do que os meus colegas.  | (1)                 | (2)      | (3)      | (4)                 | (5)     |
| 4. Ganhamos mais facilmente quando temos os melhores jogadores e não quando trabalhamos em grupo.                          | (1)                 | (2)      | (3)      | (4)                 | (5)     |
| 5. Na escolha das equipas tenho de ser escolhido primeiro porque sou dos melhores jogadores da turma.                      | (1)                 | (2)      | (3)      | (4)                 | (5)     |
| 6. Acho que os rapazes e as raparigas da turma com mais dificuldades deviam jogar à parte para não atrapalharem os outros. | (1)                 | (2)      | (3)      | (4)                 | (5)     |
| 7. Acho divertido gozar os colegas que não conseguem jogar bem ou fazer correctamente os exercícios.                       | (1)                 | (2)      | (3)      | (4)                 | (5)     |
| 8. Durante os jogos ou exercícios consigo magoar alguns colegas, sem ninguém perceber que foi de propósito.                | (1)                 | (2)      | (3)      | (4)                 | (5)     |

6. Quais das seguintes afirmações são mais frequentes ou comuns durante as aulas de Educação Física?  
Indica a frequência com que estas situações acontecem utilizando a seguinte escala: 1 - nunca, 2 - algumas vezes, 3 - muitas vezes, 4 - quase sempre, 5 - não sei

- |   |       |               |              |              |         |
|---|-------|---------------|--------------|--------------|---------|
|   | nunca | algumas vezes | muitas vezes | quase sempre | não sei |
| 1. Sentes que não consegues ter melhor nota mesmo que te esforçasses mais                             | (1)   | (2)           | (3)          | (4)          | (5)     |
| 2. Sentes-te menos capaz do que os teus colegas de realizar as tarefas da aula                        | (1)   | (2)           | (3)          | (4)          | (5)     |
| 3. Sentes vergonha do teu corpo ou da tua falta da habilidade/ coordenação                            | (1)   | (2)           | (3)          | (4)          | (5)     |
| 4. Na escolha das equipas normalmente ficas para o fim ou és dos últimos a ser escolhido              | (1)   | (2)           | (3)          | (4)          | (5)     |
| 5. Nos exercícios da aula, quando falhas ou erras os teus colegas gozam ou brigam contigo             | (1)   | (2)           | (3)          | (4)          | (5)     |
| 6. Sentes que os teus colegas gostam de mostrar que são melhores do que tu                            | (1)   | (2)           | (3)          | (4)          | (5)     |
| 7. Nesta aula a tua relação com os teus colegas fica mais difícil                                     | (1)   | (2)           | (3)          | (4)          | (5)     |
| 8. As actividades/tarefas propostas na aula são difíceis e não consegues realizar a maior parte delas | (1)   | (2)           | (3)          | (4)          | (5)     |

7. O que pensas que podes aprender ou desenvolver na disciplina de Educação Física?  
Lê cada um dos itens e pontua-os de 1 a 5, rodeando com um círculo correspondente, tendo em conta que o 5 reflecte as aprendizagens e ganhos mais importantes e 1 as aprendizagens e ganhos menos importantes ou significativos.

- |   |                                 |     |     |     |                                |
|---|---------------------------------|-----|-----|-----|--------------------------------|
|   | Aprendizagens menos importantes |     |     |     | Aprendizagens mais importantes |
| 1. Melhor saúde e aptidão física                          | (1)                             | (2) | (3) | (4) | (5)                            |
| 2. Técnicas, táticas e regulamentos dos desportos         | (1)                             | (2) | (3) | (4) | (5)                            |
| 3. Conhecimentos sobre o exercício e a prática desportiva | (1)                             | (2) | (3) | (4) | (5)                            |
| 4. Melhorar a relação de amizade com os colegas da turma  | (1)                             | (2) | (3) | (4) | (5)                            |
| 5. Compreender melhor os colegas e as suas atitudes       | (1)                             | (2) | (3) | (4) | (5)                            |
| 6. Aprender a relacionar-se com as pessoas em geral       | (1)                             | (2) | (3) | (4) | (5)                            |
| 7. Respeitar as diferenças que encontramos nos outros     | (1)                             | (2) | (3) | (4) | (5)                            |
| 8. Aceitar que todos temos os mesmos direitos             | (1)                             | (2) | (3) | (4) | (5)                            |
| 9. Admitir opiniões diferentes da nossa                   | (1)                             | (2) | (3) | (4) | (5)                            |

Obrigado pela tua colaboração.



QUESTIONÁRIO\*

Bullying - A agressividade entre crianças no espaço escolar  
 2º e 3º Ciclos

Assinala com uma cruz a bola que te diz respeito ou escreve nos espaços

BLOCO I

- Ano de escolaridade (5) (6) (7) (8) (9)
- Sou um rapaz (A) Sou uma rapariga (B)
- Que idade tens? \_\_\_\_\_ anos.  
 Data de nascimento \_\_\_\_\_ (ano) - \_\_\_\_\_ (mês) - \_\_\_\_\_ (dia)
- Quantos irmãos tens? \_\_\_\_\_  
 Idade dos irmãos \_\_\_\_\_
- PAI \_\_\_\_\_ MÃE \_\_\_\_\_  
 Profissão \_\_\_\_\_  
 Habilitações escolares \_\_\_\_\_
- Frequentaste o Jardim de Infância (Infantário ou Creche)? (SIM) (NÃO)  
 Quantos anos? \_\_\_\_\_
- Desde que entraste para o 1º ano reprovaste alguma vez? (SIM) (NÃO)  
 Em que anos? \_\_\_\_\_

BLOCO II - ACERCA DE SER AGREDIDO

"Bullying" - agressão entre jovens **intencional e frequente** capaz de causar danos ou magoar, tais como: ameaçar, chantagear, chamar nomes, gozar, levantar falsos testemunhos, contar segredos de uma forma directa e praxes violentas, pôr de parte um(a) colega, ignorá-lo(a), bater, empurrar e tirar objectos de valor.  
 "Ciberbullying" - todas as práticas anteriores mas através do uso de telemóveis e da Internet, tais como sms's, mms's, e-mail's, ou chats de conversação.

- Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?  
 (A) Nenhuma (C) 3 ou 4 vezes  
 (B) 1 ou 2 vezes (D) 5 ou mais vezes

2. Como é que te têm feito mal?

Coloca a cruz nas bolas daquilo que já te aconteceu **este período**. Podes marcar **mais do que uma bola**.

- (A) Bateram-me, deram-me murros ou pontapés
- (B) Roubaram-me
- (C) Pediram-me dinheiro emprestado e não o devolveram
- (D) Ameaçaram-me, meteram-me medo
- (E) Chamaram-me nomes feios
- (F) Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim
- (G) Não falam comigo
- (H) Espalharam mensagens (msm) via telemóvel ou internet para me fazerem mal
- (I) Insultaram-me pela minha cor ou raça
- (J) Não brincam comigo e deixam-me sozinho
- (L) Fizeram-me outras coisas. Diz o quê: \_\_\_\_\_
- (M) Ninguém me fez mal

3. Em que sítios é que te têm feito mal? Podes marcar **mais do que uma bola**

- (A) Em lado nenhum (E) Na cantina
- (B) Nos corredores e nas escadas (F) Nas casas de banho
- (C) No recreio (G) Nos balneários
- (D) Na sala (H) Noutro sítio (indica o lugar)

\* Adaptação do questionário de Dan Olweus (1989) por Beatriz Oliveira e Ana Tomás. UM/CEFOPE, 1994 e revista por Beatriz O. Pereira em 2006 UM/IEC.

4. De que turma são os rapazes ou raparigas que te têm feito mal? **Podes marcar mais do que uma bola.**

- A Ninguém se meteu comigo este período  
 B São da minha turma  
 C São de outra turma

5. De que idade são os rapazes ou raparigas que te têm feito mal? **Podes marcar mais do que uma bola.**

- A Ninguém se meteu comigo  C São mais velhos  
 B São da minha idade  D São mais novos

6. Quem te fez mal? **Volta a marcar só uma bola.**

- A Ninguém se meteu comigo  C Uma rapariga  E Várias raparigas  
 B Um rapaz  D Vários rapazes  F Rapazes e raparigas

7. Quantas vezes te fizeram mal no caminho da escola **este período?**

- A Nunca se meteram comigo  C Uma vez esta semana  
 B 1 ou 2 vezes este período  D 2 ou mais vezes esta semana

8. Quantas vezes os professores tentaram parar os rapazes ou as raparigas que fizeram mal a outros?

- A Não sei  C Às vezes  
 B Quase nunca  D Muitas vezes

9. Quantas vezes os funcionários tentaram parar os rapazes ou as raparigas que fizeram mal a outros?

- A Não sei  C Às vezes  
 B Quase nunca  D Muitas vezes

10. Disseste a alguém que te fizeram mal na escola? **Podes marcar mais do que uma bola.**

- A Não fui agredido  
 B Não disse a ninguém  
 C Sim, disse a um ou 2 amigos  
 D Sim, disse aos meus amigos  
 E Sim, disse ao professor ou Director de Turma  
 F Sim, disse aos meus pais ou encarregado de educação  
 G Sim, disse a um irmão ou irmã  
 H Sim, disse a um funcionário  
 I Sim, disse ao psicólogo da escola

11. Há rapazes ou raparigas que te defenderam quando outros te tentaram fazer mal? **Volta a marcar só uma bola.**

- A Ninguém me fez mal  E 2 ou mais rapazes  
 B Ninguém me ajudou  F 2 ou mais raparigas  
 C 1 rapaz  G 1 rapaz e uma rapariga  
 D 1 rapariga  H Rapazes e raparigas

12. O que fazes quando vês um colega da tua idade a ser agredido na escola? **Podes marcar mais do que uma bola.**

- A Nada, não é nada comigo  E Chamo alguém para ajudar  
 B Nada, mas acho que deveria ajudar  F Ajudo só se for meu amigo ou amiga  
 C Nada porque podem vingar-se em mim  G Ajudo mesmo que não conheça  
 D Tento ajudá-lo ou ajudá-la como posso

### BLOCO III - ACERCA DE AGREDIRES OUTROS JOVENS

Quantas vezes foste tu a ameaçar, chantagear, chamar nomes, levantar falsos testemunhos, contar segredos, a pôr de parte um (a) colega, ignorá-lo (a), bater, empurrar, tirar dinheiro, fazer praxes violentas, enviar mensagens via telemóvel e/ ou e-mail ameaçadoras e/ ou insultuosas, colocar imagens na Internet com o intuito de prejudicar alguém?

**Ninguém saberá o que disseste, diz a verdade.**

1. Quantas vezes fizeste mal a outro (s) colega (s) na escola, **este período?**

- A Nenhuma  C 3 ou 4 vezes  
 B 1 ou 2 vezes  D 5 ou mais vezes

2. Se fizeste mal a algum colega na escola este período, diz porque o fizeste?

**Podes marcar mais do que uma bola.**

- A Não fiz mal a nenhum colega  F Para evitar que me façam mal  
 B Porque tive de me defender  G Para ser admirado e popular  
 C Porque me irritaram  H Porque faz-me sentir bem  
 D Para mostrar como sou forte  I Por outro motivo (indica qual)  
 E Faz-me sentir que sou melhor do que os outros

3. Quantas vezes te juntaste a outros colegas para fazer mal a algum rapaz ou a alguma rapariga na escola, **este período?**

- A Nenhuma  C 3 ou 4 vezes  
 B 1 ou 2 vezes  D 5 ou mais vezes

4. Quantas vezes tomaste parte em agressões a outros jovens no caminho da escola, **este período?**

- A Nenhuma  C Cerca de 1 vez por semana  
 B Só 1 ou 2 vezes  D 2 ou mais vezes por semana

5. Ajudavas a agredir um colega que não gostasses?

- A Sim  D Acho que não  
 B Talvez  E Não  
 C Só se ele me irritar muito

### A Educação Física e a agressividade entre jovens no meio escolar 2º e 3º Ciclos

Assinala com uma cruz a bola que te diz respeito ou escreve nos espaços

1. No final do ano lectivo, quais serão as tuas notas nas seguintes disciplinas?

- Educação Física  1  2  3  4  5      Português  1  2  3  4  5      Matemática  1  2  3  4  5

2. Gostas da disciplina de Educação física?

- A Não gosto nada  D Gosto muito  
 B Não gosto  E Adoro  
 C Gosto um pouco

3. Praticas Desporto Escolar? **SIM NÃO**  
 Qual? \_\_\_\_\_

3.1. Há quanto tempo?

- 03 meses  01 ano  02 anos  03 anos ou mais

4. Praticas Desporto Federado? **SIM NÃO**  
 Qual? \_\_\_\_\_

4.1. Há quanto tempo?

- 03 meses  01 ano  02 anos  03 anos ou mais



## ANEXO B

Exemplar do manual com as condições de aplicação do questionário



## Manual de aplicação dos questionários

**Questionário *bullying* – A agressividade entre crianças no espaço escolar 2º e 3º Ciclos**

**Questionário *Educação Física e a agressividade entre jovens no meio escolar* 2º e 3º Ciclos**

### **Destinatários:**

Este manual destina-se aos professores que vão administrar os questionários.

### **Objetivo do manual:**

Pretendemos clarificar as dúvidas que possam surgir aos docentes relativamente à aplicação dos questionários. Qualquer questão que não esteja prevista neste manual deverá ser resolvida pelo docente diretor de turma que deve informar o respetivo coordenador, numa pequena nota, sobre a questão e solução encontrada ou explicações adicionais dadas. A nota informativa deve ser colocada dentro do envelope, indicando concretamente o nº da questão e o problema surgido e como foi solucionado.

### **Indicações gerais:**

1 - Os envelopes com os questionários serão distribuídos pelos coordenadores de ciclo aos respetivos diretores de turma. Estes possuem a indicação da turma a que se destinam;

2 - Antes de se iniciar a distribuição dos questionários os alunos deverão ser lembrados das notas que obterão nas disciplinas de Educação Física, Português e Matemática, no final do ano letivo (2009/2010). Esta informação deverá ser previamente facultada pelos respetivos professores das disciplinas, ao diretor de turma;

3 - A duração para aplicação do questionário para o 2º ciclo será de cerca de 45 minutos e para o 3º Ciclo cerca de 30 minutos;

4 - O questionário é confidencial. É portanto necessário garantir que o seu preenchimento se processe de forma individualizada e em total privacidade, neste sentido os alunos devem estar o mais afastados possível, uns dos outros, dentro dos limites espaciais da sala;

5 - Os professores deverão informar os alunos que estes devem preencher a frente e o verso de todas as folhas do questionário;

6 - Não deve ser dada qualquer explicação adicional às questões exceto se a criança ou jovem necessitar dessa explicação para compreender a questão e nessa altura a informação deve ser sucinta e clara;

7 - Para as crianças de 2º Ciclo devem ser pedidas de véspera (como trabalho para casa) as informações relativas às habilitações académicas (escolares) do pai e da mãe e a profissão, assim como, o número de anos que frequentou o jardim de infância (Infantário ou creche) e as idades dos irmãos (caso os tenham).

7.1 - Para a indicação das habilitações académicas apresentamos o seguinte quadro como referência:

*5 - Habilitações Académicas e situação profissional dos pais*

<b>Habilitações académicas</b>	<b>Pai</b>	<b>Mãe</b>
<i>Até 4 anos de escolaridade</i>		
<i>6 anos de escolaridade</i>		
<i>9 anos de escolaridade</i>		
<i>12 anos de escolaridade</i>		
<i>Curso Médio</i>		
<i>Licenciado</i>		
<i>Mestre</i>		
<i>Doutorado</i>		

8 - Todos os questionários de uma turma devem ser guardados no mesmo envelope pelas próprias crianças;

9 - Os envelopes devem ser fechados pelos diretores de turma e devolvidos aos seus coordenadores de ciclo.

**Obrigado pela colaboração prestada a este estudo.**

## ANEXO C

Autorização da Direção Regional de Educação para aplicação dos  
questionários nas escolas





REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
GOVERNO REGIONAL  
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C EB23 Louros  
EB23 Dr. Horácio B. Gouveia  
EB23 Curral das Freiras  
EB123 Prof. Francisco M. S. Barreto

EXMO. SENHOR  
DR. FERNANDO MARCELO ORNELAS  
MELIM

0187 /5

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

Data

10.FEV.2010

Proc. 5.79/10

ASSUNTO: **Autorização - Aplicação de Questionário - Estudo sobre "Associação entre Educação Física e Bullying nos jovens em idade escolar"**

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a aplicação do questionário sobre o estudo referido em epígrafe, nas EB23 Louros, EB23 Dr. Horácio Bento Gouveia, EB23 Curral das Freiras, EB123 Professor Francisco Manuel Santana Barreto, com a condição do pedido ser operacionalizado junto das Direcções Executivas das Escolas.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL

(Rui Anacleto Mendes Alves)





## ANEXO D

Exemplar do impresso de autorização dos pais à participação no estudo



## DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos declaro que autorizo o(a) meu/minha educando(a) \_\_\_\_\_, aluno(a) do \_\_\_\_\_.º ano, da Escola \_\_\_\_\_, a preencher um QUESTIONÁRIO, com carácter anónimo, o qual será aplicado pela professora Diretora de turma com a autorização da Direção Regional de Educação e do Conselho Executivo da escola, com o objetivo de recolher informação no âmbito da tese de doutoramento intitulada “*Na escola tu és feliz? - Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*”.

Funchal, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

---

(O Encarregado de Educação)