

Diana Ginjeira Nunes Correia

Contributos do programa *SAFER* na prevenção do *bullying*:
Impactos no clima escolar e na perceção do estudante como agressor,
vítima e/ou testemunha



2024

Diana Ginjeira Nunes Correia

Contributos do programa *SAFER* na prevenção do *bullying*:

Impactos no clima escolar e na perceção do estudante como agressor,
vítima e/ou testemunha

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor Luís Sérgio Vieira



2024

Copyright em nome de Diana Ginjeira Nunes Correia

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Contributos do programa SAFER na prevenção do *bullying*:

Impactos no clima escolar e na perceção do estudante como agressor,
vítima e/ou testemunha

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura:

(Diana Ginjeira Nunes Correia)

Agradecimentos

Gostaria de agradecer ao professor(a) que fez a escolha de me colocar com o professor Luís Sérgio Vieira, pois tinha a expectativa de ficar com outra professora para poder escolher um assunto específico no qual tinha muito interesse, mas ao descobrir o tema no qual ia trabalhar fiquei muito entusiasmada e feliz por poder desenvolvê-lo.

Quero agradecer à minha família por insistir para terminar o curso e nunca pararem de acreditar em mim, por compreenderem que tive muitos problemas relacionados com a minha ansiedade durante este percurso e demorar algum tempo até chegar onde estou hoje.

Sinto-me muito agradecida por os meus amigos mais próximos aturarem os meus episódios de ansiedade e não me abandonarem, por ouvirem as minhas queixas todas e estarem lá sempre para mim quando precisei.

Quero também agradecer ao professor Luís Sérgio Vieira por ter sido paciente comigo e esclarecer as dúvidas todas que tive enquanto fui construindo esta dissertação, ajudou-me imenso e estou grata por isso. Um obrigada à professora Cátia Martins por tornar tudo isto possível sendo que tive bastantes obstáculos no meu caminho, mas superei-os todos com o seu apoio.

Por último, quero agradecer a todas as pessoas que têm conhecimento da minha gravidez, família, amigos, colegas, professores, por terem sido pacientes com o meu raciocínio mental que nesta fase da minha vida e com o nascimento da minha filha não esteve muito fácil e por ter tido todo o apoio que precisei para terminar a tese durante a gravidez e no pós-parto.

Resumo

Iniciamos o nosso trabalho com a apresentação do conceito de *bullying*, distinguindo-o, no seu significado, de outras formas e fenómenos de violência. De seguida apresentamos as perspetivas teóricas associadas a vários tipos de *bullying*, concluindo-se a componente do estado da arte com a apresentação de fatores de risco que neste processo do *bullying* podem desencadear diversas consequências.

O acrónimo *SAFER* significa “*Social Competences and Fundamental Rights for preventing bullying*”, e o objetivo geral deste estudo, e do trabalho com o projeto, consiste em ampliar o conhecimento deste fenómeno que por parte de diversos intervenientes quando nos referimos aos contextos escolar: estudantes, pais/encarregados, professores, psicólogos, trabalhadores não docentes e outros membros da comunidade. Procurámos, com este projeto de intervenção e inerente estudo, aumentar a capacidade de identificação dos acontecimentos tidos como forma de *bullying*, por parte dos diversos intervenientes; criar condições favoráveis a uma melhor prevenção em contexto escolar; adotar comportamentos e/ou saibamos agir quando existem situações desta natureza.

O objetivo principal consiste em verificar os contributos da intervenção psicológica na dimensão do contexto escolar e na perceção da vítima, do agressor e da testemunha, bem como a incidência do *bullying* nestas mesmas dimensões.

Na recolha de dados aplicámos o questionário *SAFER*, mas neste estudo cingimos a nossa análise à avaliação do clima escolar e à perceção do agressor/vítima/testemunha.

Utilizamos a um desenho metodológico quasi-experimental, e apresentamos os resultados com estatística descritiva, correlacional e inferencial para que se pudesse analisar as relações entre os construtos e da sua variância de resultados, em função da idade, género, ano de escolaridade e instituição educacional em que estudam.

Os resultados obtidos sugerem que na dimensão do *bullying*, os participantes percecionam-se mais como vítimas e/ou testemunhas, o que nos leva a admitir que possam ter ocorrido mais agressões no período em que decorreu a intervenção, bem como possam ter mudado a perspetiva do que seja atos de *bullying*. Na dimensão do clima escolar existe uma associação positiva entre suporte de professores, interação positiva

entre pares e apoio multicultural, mostrando assim que existe um bom relacionamento e cooperação entre professores e estudantes, nomeadamente com alunos de outras nacionalidades, o que é essencial para a prevenção do *bullying*.

Palavras-chave: *Bullying*, clima escolar, agressor, vítima, testemunha, prevenção.

Abstract

We begin our work by presenting the concept of bullying, distinguishing it, in its meaning, from other forms and phenomena of violence. Next, we present the theoretical perspectives associated with various types of bullying, concluding the state-of-the-art component with the presentation of risk factors that can trigger various consequences in the process of bullying.

The acronym SAFER stands for "Social Competences and Fundamental Rights for preventing bullying," and the general objective of this study, and the work with the project, is to expand the knowledge of this phenomenon on the part of various stakeholders when referring to school contexts: students, parents/guardians, teachers, psychologists, non-teaching staff, and other members of the community. With this intervention project and its inherent study, we aim to increase the ability to identify events considered as forms of bullying by various stakeholders; create favorable conditions for better prevention in the school context; adopt behaviors and know how to act when situations of this nature arise.

The main objective is to verify the contributions of psychological intervention in the dimension of the school environment and the perception of the victim, the aggressor, and the witness, as well as the incidence of bullying in these same dimensions.

In the data collection, we used the SAFER questionnaire, but in this study, we focused our analysis on the evaluation of the school climate and the perception of the aggressor/victim/witness.

We used a quasi-experimental research design and presented the results with descriptive, correlational, and inferential statistics to analyze the relationships between the constructs and their variance of results, based on age, gender, grade level, and the educational institution in which they study.

“The results obtained suggest that in the dimension of bullying, participants perceive themselves more as victims and/or witnesses, which leads us to admit that more aggressions may have occurred during the interventivo period, as well as a potential

change in perspective regarding what constitutes acts of bullying. In the dimension of school climate, there is a positive association between teacher support, positive peer interaction, and multicultural support, indicating that there is a good relationship and cooperation between teachers and students, particularly with students from other nationalities, which is essential for bullying prevention.

Keywords: *Bullying*, school climate, agressor, victim, witness, prevention.

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	VI
Índice.....	VIII
Índice de Tabelas.....	X
Índice de Figuras.....	XI
Índice de Anexos.....	XII
Glossário de Siglas.....	XIII
Parte I – Enquadramento Teórico.....	1
Introdução.....	2
Capítulo 1 –<i>Bullying</i> e Violência na Escola	
1.1 O que é o <i>bullying</i> ?.....	4
1.2 Tipos de <i>bullying</i>	6
1.3 Diferença entre <i>bullying</i> e violência.....	9
Capítulo 2 – Clima Escolar	
2.1 Ambiente Escolar.....	11
2.2 Professores.....	12
2.3 Interações Negativas e Positivas entre Pares.....	13
2.4 Alunos de outras raças e culturas.....	13
Capítulo 3 – Perceção do agressor, da vítima e da testemunha	

3.1 Agressores e a sua percepção.....	15
3.2 Tipos de vítima e a sua percepção.....	15
3.3 Testemunhas e a sua percepção.....	17
Capítulo 4 – Síntese Conceptual e Programa SAFER	
4.1 Prevenção.....	18
4.2 Problemática e objetivos do estudo.....	19
4.3 Apresentação do programa.....	19
4.3.1 Objetivos do programa.....	19
4.3.2 Estrutura do programa.....	19
4.3.3 Destinatários.....	21
4.3.4 Metodologia de implementação do programa de intervenção.....	21
Parte II – Investigação Empírica	
Capítulo 5 - Método	
5.1 Participantes.....	23
5.2 Instrumentos.....	25
5.2.1 Questionário <i>SAFER</i>	25
5.2.2 Dimensão <i>bullying</i>	25
5.2.3 Dimensão clima escolar.....	26
Capítulo 6 – Apresentação e análise dos resultados	
Capítulo 7 -Discussão dos resultados	
Conclusão.....	48
Referências bibliográficas.....	50
Anexos.....	57

Índice de Tabelas

Tabela 5.1 Distribuição dos participantes em função do sexo

Tabela 5.2 Distribuição dos participantes em função do ano de escolaridade

Tabela 5.3- Distribuição dos participantes segundo a Instituição Escolar

Tabela 6.1 – Estatísticas Descritivas II Variáveis

Tabela 6.2 – Anova

Tabela 6.3 – Comparações múltiplas (Bonferroni)

Tabela 6.4 – Estatísticas descritivas III Grupos

Tabela 6.5 – Coeficiente de Correlação Pearson entre T1 e T2 e o grupo experimental e de controlo nas diferentes variáveis.

Tabela 6.6 – Anova com medidas repetidas I

Tabela 6.7 – Anova com medidas repetidas II

Índice de Figuras

Figura 1.1 - Comportamentos de *bullying* e testemunhos (*Bully Prevention, second edition – Barton, Elizabeth A., 2006*), traduzido da língua inglesa para portuguesa.

Figura 1.2 – Comportamentos de *bullying* e testemunhos (*Bully Prevention, second edition – Barton, Elizabeth A., 2006*), traduzido da língua inglesa para portuguesa.

Figura 1.3 – Tipos de violência que ocorrem no contexto escolar e no bullying (Adaptado Unesco, 2019).

Índice de Anexos

Anexo 1 – Questionário SAFER 1ª Recolha GE I.....	47
Anexo 2 – Questionário SAFER 1ª Recolha GE II.....	47
Anexo 3 – Questão Atividades SAFER 1ª Recolha GE.....	48
Anexo 4 – Gráfico Anova Medidas Repetidas I.....	48
Anexo 5 – Gráfico Anova Medidas Repetidas II.....	49
Anexo 6 – Gráfico Anova Medidas Repetidas III.....	49
Anexo 7 – Gráfico Anova Medidas Repetidas IV.....	50

Glossário de Siglas

Glossário de Siglas	Designação
UALG	Universidade do Algarve
FCHS	Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
SAFER	<i>Social Competences and Fundamental Rights for preventing bullying</i>
DGE	Direção Geral de Educação
MOOC	Massive Open Online Course

Parte I – Enquadramento Teórico

Introdução

Criança ou adolescente, são duas etapas do ciclo de vida humana, onde a participação na escola assume papel central. É no exercício deste papel de vida que se desenvolvem relações de grande significado e importância com os colegas; com os professores; e com todos aqueles que fazem parte da instituição educacional onde estão inseridos. Estas relações podem determinar muitos outros aspectos do desenvolvimento e do funcionamento psicológico, tais como a motivação para aprender, o comprometimento com as aulas e as tarefas, relacionamentos com os outros.

Esta investigação, inserida no âmbito do mestrado de Psicologia da Educação, com o projeto *SAFER*, tem o objetivo de desenvolver e implementar um método inovativo para a finalidade de prevenir o *bullying* e a violência na escola, focado em incentivar a educação inclusiva. É baseado na importância da aquisição de competências sociais e cívicas; e no conhecimento, na promoção e no domínio de valores positivos e direitos fundamentais, não apenas ao nível dos estudantes e das escolas, mas também ao nível da comunidade (pais / encarregados de educação, entidades sociais, etc.)

No fenómeno do *bullying* podemos observar que o sujeito é exposto várias vezes, e de uma forma sistemática, a vários atos agressivos, sejam eles diretos ou indiretos, e não precisam de ter necessariamente um motivo, para agir assim com quem é mais fraco. Isto faz com que exista uma relação de desequilíbrio de poder e ausência de solidariedade para com a vítima e quando esta situação ocorre, esta tem poucos ou nenhuns recursos para se defender desta agressão (Almeida et al., 2007).

A interpretação de ato de *bullying*, nem sempre foi a mesma, nem teve sempre a mesma relevância. Até algum tempo atrás estes atos eram vistos como apenas processos naturais, normativos, que ocorriam na escola, não se falava muito sobre o assunto nem se apercebiam muito de episódios e/ou manifestações graves de comportamento agressivo nas instituições educacionais (Olweus, 1993). Mas trata-se de um problema que ocorre muitas vezes em instituições escolares, entidades de ensino (Almeida et al., 2009).

Mas mais tarde e progressivamente, investigadores e psicólogos clínicos começaram a aperceber-se e a identificar casos de violência na escola, e assim, a

preocuparem-se com o que poderia acontecer com a vulnerabilidade dos alunos envolvidos, as consequências que poderia trazer (Smith et al., 2004). Os profissionais têm de ter a capacidade de gerir estes conflitos, para diagnosticar, intervir e prevenir, têm que saber como identificá-los, estarem conscientes sobre a situação (Pereira et al., 2009).

Para que se pudesse aprofundar mais, dentro do tema, numa revisão crítica da literatura, vai ser abordado a dimensão do clima escolar e da perceção do agressor e da vítima para uma melhor compreensão do fenómeno.

O clima escolar, porque assim poderemos focar-nos na problemática deste tema e as proporções que toma no contexto escolar no que toca a como as crianças/adolescentes se sentem em relação a determinados fatores. A perceção do agressor, da vítima e da testemunha que se engloba na manifestação do *bullying* desempenhado ou sofrido pelas crianças e/ou pelos adolescentes, abordado por alguns autores.

No contexto escolar existe uma grande quantidade de indivíduos diferentes que estudam por tempos prolongados desde a infância até à vida adulta e esta mesma situação, este período, requer reflexão e discussão para se encontrar uma forma de como deve ser o seu funcionamento (Machado, 2010).

Os sujeitos são afetados a nível emocional e sócio-educacional, tornando-se assim crianças/jovens com depressões, com stress, com a auto-estima baixa, com uma baixa capacidade de auto-aceitação, de auto-afirmação e auto-expressão, bem como outros problemas a nível psicológico, psicopatologias graves ou desordens emocionais ou psiquiátricas (Fante, 2005).

Existem desequilíbrios que estão ligados ao porquê desta demonstração de poder de agressor para a vítima e estes podem ser por causa do aspeto físico, do lugar que é ocupado no grupo de pares ou, ainda, ao tamanho do grupo onde está inserido (Menesini & Salmivalli, 2017). Trata-se de algo a nível mundial, envolve repercussões para todos os indivíduos envolvidos, que podem acabar em infelicidades ou não, e estima-se que acontece de 5% a 35% a crianças na idade escolar (Fante, 2005).

Capítulo I – Violência na Escola e *Bullying*

1.1 O que é o *bullying*?

O termo *bullying* tem origem na palavra inglesa *bully* que significa valentão, fanfarrão, agressor e este é um fenômeno que acontece com frequência e afeta os estudantes no mundo todo, neste fenômeno podemos identificar a repetitividade, intencionalidade e desigualdade de poder entre as vítimas e agressores (Lopes, 2005), poderá ocorrer em variados contextos, como na escola, em casa, na universidade, com a família, os vizinhos ou em local de trabalho (Souza, 2015).

Tudo começou com a palavra “*mobbing*” que se refere a um termo médico no contexto de discriminação racial, o significado refere-se a um ataque coletivo de animais sobre outro animal de outra espécie que por sua vez é maior e é um inimigo do grupo que ataca (Olweus, 2010). Mas esta explicação poderia levar a uma má interpretação, a uma ideia errada do que o *bullying* é e não dariam importância a certos aspectos do problema, assim prevaleceu o termo *bullying* (Olweus, 2010).

Não existe uma tradução exata desta palavra para o português, mas alguns autores traduziram-na como “comportamentos de agressão em contexto escolar” (Veiga cit. por Seixas, 2005) ou “maus tratos entre pares” (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, cit. por Martins 2005). Carvalhosa et al. (2001) dizem ser uma “provocação/vitimação” ou como “intimidação”, e Martins (2009) atribui o significado de “agressão/intimidação entre pares” ou “maus-tratos entre iguais”. Para Ramirez (2001), este fenômeno é como um comportamento agressivo que prejudica, e no qual os protagonistas são jovens adultos.

De acordo com Olweus (1991), pode-se observar o fenômeno do *bullying* quando existe um aluno que está exposto várias vezes e durante um certo período, a ações negativas e que estas venham de um ou mais alunos, e que estes tenham a intenção de provocar sofrimento na outra pessoa, acabando por o conseguir. É importante realçar que não é só a vítima que sofre, que é afetada negativamente com as consequências, o agressor também (Dijk et al., 2017).

Este engloba um grande leque de comportamentos que envolvam maus-tratos entre os pares, comportamentos estes que são intencionais e repetitivos, onde se pode observar um aluno mais forte ou um grupo a abusar do seu poder sobre um aluno mais fraco e que normalmente não se consegue defender (Almeida 2006; Both, Stival & Radunez, 2009; Olweus, 1995; Seixas, 2005, Smith & Morita, 1999; Tortorelli, Carreiro & Araújo, 2010; Martins, 2005; 2009).

Para Leonard (2007), o *bullying* é algo que dura muito tempo e quem o pratica, pratica de uma forma consciente e intencionalmente de modo a magoar, fazer sofrer, assustar e/ou ameaçar o outro sujeito. Para termos uma situação de *bullying* tem de existir no mínimo dois elementos, em que um é o agressor e o outro é a vítima, mas não têm que ser necessariamente duas pessoas apenas, estes intervenientes podem ser constituídos por grupos (Matos & Gonçalves, 2009). Este fenómeno não ocorre ocasionalmente, pode durar semanas, meses, até anos por vezes (Ramírez, 2001). Segundo Barton (2006), os investigadores ainda não conseguiram afirmar qual é o tempo necessário para que haja um bem-estar por parte da vítima, qual é o período necessário para que possamos considerar *bullying*.

É importante que se consiga fazer a distinção entre o *bullying* e outros comportamentos tais como más relações entre alunos, conflitos, atitudes que originem da indisciplina pois não são a mesma coisa, mas ambos podem levar a um mau funcionamento na instituição educacional (Serrate, 2009).

Em relação à causa do *bullying*, à motivação que leva crianças a serem postas de parte, pode estar relacionado com o funcionamento do grupo onde estão inseridas, visto que costumam ter regras já estabelecidas. Normas relacionadas com aspetos físicos (vestuário, estatura, cor da pele, peso, etnia), com comportamentos e atitudes, as quais com que o grupo concorda. Estes grupos costumam ser exclusivos, assim que não é qualquer sujeito que pode fazer parte (Bukowski & Sippola, 2001).

Este fenómeno pode ter consequências até mesmo na vida adulta, danos e prejuízos, os jovens podem vir a ser adultos com auto-estima baixa, grandes inseguranças e mais propensos a desenvolver depressão (Pereira et al., 2009).

Raimundo e Seixas (2009) afirmam que existe duas formas de *bullying*, quando o agressor age sobre a vítima, a direta e a indireta, na agressão direta predomina o tipo de

bullying físico e verbal, visto que são ataques diretos como o bater, chamar nomes ou ameaçar. E na indireta está presente o tipo psicológico e o *cyberbullying*, em que as vítimas estão ausentes, esta forma é caracterizada pelo isolamento social, a exclusão intencional do grupo e a indiferença.

1.2 Tipos de *bullying*

É necessário entender que o *bullying* pode ocorrer de várias maneiras, sendo elas de natureza física, verbal, sexual, material ou psicológico, e nos dias de hoje, o *cyberbullying*, que ocorre através do uso da internet (Klein, 2011). Visto que o fenómeno é difícil de explicar porque pode ter várias causas, é complexo e complicado, então o que faz mais sentido é atribuir-lhe categorias, as referidas acima (Villa Gil, 2020).

Em relação ao tipo físico, temos comportamentos como dar socos, empurrar, bater, puxar, apertar o pescoço, atirar coisas, estragar os objetos que pertencem ao outro, cuspir, enfiar o sujeito num caixote do lixo ou na sanita (Barton, 2006). No tipo verbal temos as ameaças, envergonhar, chamar nomes, as provocações, chantagear, humilhar, brincar com as origens do sujeito (de que país veio, as condições socioeconómicas, características da família, raça), gozar com alguma característica em específico (Barton, 2006).

No tipo sexual, os agressores afirmam-se no que toca à sexualidade ou a questões sexuais, como o tocar inapropriadamente, ameaçar ou provocar que esteja relacionado com o assédio sexual (Barton, 2006). Em relação ao tipo psicológico, os agressores espalham rumores, mentiras, excluem outros alunos de brincadeiras, de almoços, expulsam o(s) indivíduo(s) do grupo exclusivo, tem atitudes para que os outros fiquem mal vistos, para que pareçam idiotas, burros ou ridículos. Chegam até ao ponto de destruírem os relacionamentos das vítimas com outros sujeitos (Barton, 2006).

No *cyberbullying*, temos a Internet cheia de comportamentos e conteúdos falsos, nocivos e ilícitos. Enviar mensagens através do email ou através de redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, fez com que a divulgação deste género de conteúdos aumentasse e fosse favorecida (Rodrigues, 2013). Os agressores gostam de enviar mensagens maldosas, criar páginas na *Internet* para humilhar, gozar com a vítima, especialmente por causa da aparência, mas também pode ser por outro motivo, e ainda

fazerem-se passar pela pessoa roubando as fotos e informação de um perfil de uma rede social (Barton,2006).

Este é o tipo de *bullying* que pode ocorrer fora do espaço escolar, porque na escola, a vítima está exposta a um determinado grupo, e com o *cyberbullying*, fica exposta ao mundo lá fora, não se limita ao espaço físico escolar, visto que a vítima pode ser contactada pelas diversas tecnologias de informação e comunicação (Rodrigues, 2013).

Nos outros tipos de *bullying*, é possível assistir por vezes, quando ocorrem as agressões, reparar nessas situações mais facilmente, identificá-las rapidamente, mas no *cyberbullying*, os agressores podem-se esconder por detrás de um email, por detrás de um perfil de uma rede social, e o fenómeno pode ainda aumentar se as agressões, insultos e humilhações forem filmadas e publicadas nas redes sociais ou partilhados, seja por email, mensagem, piorando a situação para a vítima que muitas pessoas nem vão saber quem é (Rodrigues, 2013).

Este autor diz ainda que se pode identificar oito tipos de *cyberbullying*, como a manifestação de ódio que se traduz no ódio explícito em mensagens virtuais, o assédio na divulgação de mensagens ofensivas, rudes e insultuosas, a difamação através das páginas *web* com expressões difamatórias ou comentários para difamar ou manchar a imagem de alguém, a representação em que um sujeito se apropria da conta de outro para enviar mensagens, fazendo-se passar por este de modo a difamá-lo, a exposição em que há partilha de informações confidenciais ou segredos incluindo imagens íntimas, o embuste que se trata de alguém persuadir outra pessoa para revelar segredos ou informações embaraçosas para depois partilhá-las *online*, a exclusão em que um sujeito expulsa outro de um grupo, de um jogo, de um fórum no mesmo modo que acontece nos outros tipos de *bullying*, e a ciber perseguição em que existe um envio repetido de mensagens que inclui o assédio ou ameaças físicas e provocam insegurança e medo.

- Física

Bater, pontapear, dar socos, empurrar, sufocar

“Todos os dias durante duas semanas no principio do ano letivo, o Ryan vinha para casa com nódoas négras nos braços e no pescoço. Contava-me que tinha jogado futebol na hora do almoço e que era sempre um bocado agressivo, o jogo. Eu pensei que ele tinha parado de jogar porque as nódoas negras pararam de aparecer, mas um dia vi-o a tirar o uniforme da escola e tinha nódoas negras horríveis nas pernas e cortes à volta dos tornozelos.

Finalmente contou-me que os jovens na escola pontapeavam-no e batiam-lhe constantemente no balneário. Ainda no outro dia decidiram praticar o “amarra o porco” com fita adesiva.”

- *Jannice*, mãe de *Ryan* (9 anos).

- Verbal

Ameaçar, provocar, chamar nomes

“A minha filha *Mary Jane* tem que usar ocúlos de lentes grossas/fundas como resultado de uma cirurgia recente. Ela nunca foi muito popular, mas agora é insultada e provocam-na todos os dias por causa da aparência dela. Há vários alunos que não a deixam em paz.”

- *Meredith*, mãe de *Mary Jane* (6 anos).

- Psicológica

Espalhar rumores, banir ou comportamentos de exclusão

“A minha mulher e eu acabamos de passar por um divórcio difícil e eu fiquei com a custódia total das nossas três crianças. Mudamo-nos para um local perto de onde vivíamos antes. A minha filha queixava-se de dores de estômago e não queria ir para a escola. Pensei que ela tinha apenas saudades da mãe mas finalmente contou-me que os colegas dela andavam a evitá-la e ignorá-la como se fosse uma doença só porque alguém começou um rumor que a mãe era imprópria e não conseguiu a custódia por ser uma prostituta que usa drogas.”

- *Martin*, father of *Karen* (13 anos).

Figura 1.1 – Comportamentos de *bullying* e testemunhos (*Bully Prevention, second edition* – *Barton, Elizabeth A.*, 2006), traduzido da língua inglesa para portuguesa.

- Sexual

Toque inapropriado, ameaçar ou provocações relacionadas com abuso sexual

“A minha filha, *Lynette*, agora recusa-se a usar as suas roupas novas e favoritas da escola. Acabou por confessar que estava a ser ridicularizada na escola porque as roupas revelavam demasiado. Um dia durante a aula de educação física, algumas das outras raparigas tiraram-lhe a sua blusa favorita (e a única lavada e seca) e atiraram-na para dentro dos chuveiros ligados. Disseram que estavam fartas que ela tivesse toda a atenção por parte dos rapazes.”

- *Tina*, mãe de *Lynette* (12 anos).

- *Cyberbullying*

Os comportamentos de *bullying* expressos através de conveniências modernas como salas de chat na Internet, redes sociais, *walkie-talkies* e telemóveis

“O meu filho, Samuel, não quer ir mais às aulas de educação física e está perto de ter negativa nesta disciplina. Finalmente confidenciou-me que um colega tirou-lhe uma foto enquanto ele estava a tomar banho. O mesmo estudante imprimiu e pôs a foto dele nu na parede da escola.”

- Peter, pai de Samuel (12 anos).

(*Bully Prevention, second edition – Barton, Elizabeth A., 2006*)

Figura 1.2 - Comportamentos de *bullying* e testemunhos (*Bully Prevention, second edition – Barton, Elizabeth A., 2006*), traduzido da língua inglesa para portuguesa.

1.3 Diferença entre o *bullying* e a violência

Antes pensava-se que o *bullying* eram apenas brincadeiras entre crianças nas escolas, mas cada vez mais tem vindo a piorar, para entender bem o significado deste problema é importante saber o que o difere da violência. Quando os sujeitos são violentos existe força ou poder físico, que parte do corpo da pessoa que vai agredir ou por alguma arma que vai causar danos físicos à vítima, então violência e *bullying* são diferentes, mas são ambos variantes do comportamento agressivo, afirma o autor Olweus (cit. por Martins, 2009). Logo podemos encontrar estas duas situações sobrepostas o que vai dar origem ao *bullying* físico e direto.

Como já foi mencionado, no *bullying* temos a violência e esta tem dois ramos, a violência física e a psicológica (fig.1), a primeira é caracterizada por agressões que se repetem, ser empurrado, trancarem a vítima dentro de lugares, roubar a vítima, forçarem-na a fazer coisas, ferirem-na, atingirem-na, chutarem-na, luta e ataques físicos (Unesco, 2019). Na segunda predomina a exclusão social e psicológica, o abuso emocional e assédio moral, está bastante presente o abuso verbal quando são ditos nomes depreciativos/insultuosos/indelicados, ou quando a vítima é ignorada nas atividades escolares de propósito ou ainda quando são criados rumores desagradáveis e mentiras sobre esta (Unesco, 2019).

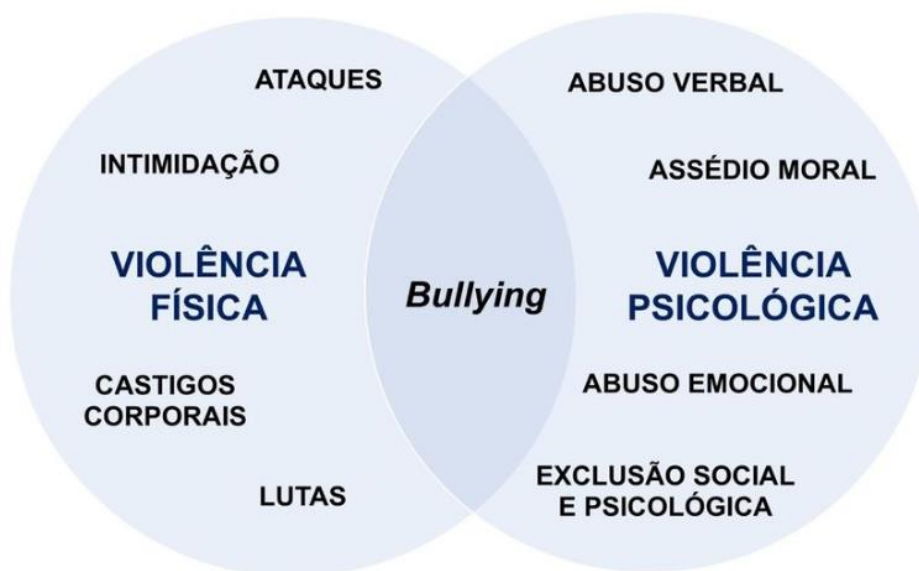


Figura 1.3 - Tipos de violência que ocorrem no contexto escolar e no *bullying* (Adaptado Unesco, 2019).

Capítulo 2 – Clima Escolar

2.1 Ambiente Escolar

A escola é um dos contextos onde este fenómeno se faz sentir mais porque é um local cheio de crianças e jovens, uma fase em que se considera essencial na vida de um sujeito é a experiência positiva que este vive na instituição educacional, desde a infância à adolescência, porque esta etapa é a principal em que existe um desenvolvimento humano para a formação e afirmação do carácter do sujeito no meio em que vive (Silva e Caminha, 2014). O maior ponto de foco sendo no contexto social, é o ambiente escolar, porém o *bullying* pode ocorrer noutros contextos, mas é neste especialmente que maior parte das ocorrências são identificadas, talvez porque a escola é um microsistema em que existem as interações entre pares (Lisboa & Koller, 2004).

O papel da escola para a prevenção deste fenómeno é essencial, é nesta que ocorre a grande parte social, afetiva e cognitiva da vida da criança e do adolescente, também deve observar e identificar potenciais *bullies* e fazer ações de sensibilização para informar e prevenir, junto dos pais/família, da equipa escolar e todos os alunos da escola (Carney et al., 2011). Visto que a escola é muito importante, também é relevante dizer que a relação social dos alunos com os professores e os pais e profissionais que nela trabalham contribui muito para a formação da personalidade, assim como as experiências que vivenciam. É necessário reduzir estes comportamentos pois o *bullying* também afeta o trabalho da criança/adolescente em sala de aula (Marriel et al, 2006).

No ambiente escolar, neste tipo de violência está envolvido as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, iniciadas por um aluno ou mais contra outro, provocando dor e sofrimento neste, onde se pode observar uma relação desigual de poder. É através das formas variadas do *bullying* que o indivíduo agressor atua, é uma afirmação pessoal, por meio da agressão (Lopes Neto, 2005).

No entanto, se os estudantes tiverem um vínculo consistente com a escola, com os professores, com os colegas que os apoiam e amigos próximos, então existe uma probabilidade menor de envolvimento em *bullying* (Gottfredson, 2011). A violência no ambiente escolar é um problema grave que afeta a área social e a da saúde pública relativamente ao aluno (Pinheiro, 2006).

Não é simplesmente só um comportamento negativo, tem que ser visto como uma causa da educação não inclusiva, o baixo rendimento escolar e outros comportamentos como a falta de envolvimento, ausência e o abandono escolar (Brown et al., 2011; Fried & Fried, 1996; Glewet al., 2005; Green et al., 2010; Nakamoto & Schwartz, 2010) Todo o ambiente escolar é afetado se não se fizerem intervenções, a educação é das melhores formas para transformar os sujeitos porque nos leva a comportamentos mais empáticos e à aquisição de novos conhecimentos que junta os jovens de certa maneira, ou seja, uma educação voltada para a amizade e não competição e exclusão (Chalita, 2008).

Os motivos que promovem o *bullying* também pode estar relacionado com o contexto escolar visto que os grupos sociais influenciam o sujeito (Silva & Rosa, 2013). O agressor, na maior parte das vezes, tem um mau desempenho na escola e as vítimas também devido aos seus sintomas depressivos que pode levar às suas dificuldades académicas (Christie-Mizell et al., 2011). A importância do ambiente escolar é imensa neste fenómeno porque os alunos que frequentam a instituição escolar para além de crianças, temos adolescentes também e é nesta fase da vida que existe um período único mais sensível a sintomas depressivos (Desjardins & Leadbeater, 2011).

2.2 Professores

Para os adultos é mais fácil identificarem situações de *bullying* direto do que o indireto como o tipo de agressão psicológica, sendo que assim podem responder e intervir nas situações de agressão direta (Troop – Gordon & Gerardy, 2012).

Os professores devem estar também atentos às agressões, humilhações, provocações pelos meios digitais, ao *cyberbullying*, a ansiedade são sinais de alerta que podem denunciar uma situação destas (Seixas et al., 2016). A formação destes profissionais é de extrema importância de modo a identificarem estas situações nas escolas e auxiliarem na prevenção para promover o bem-estar dos alunos, não é suficiente ter conhecimento da situação, é preciso também saber agir (Strech, 2004).

A relação entre aluno e professor é extremamente relevante porque vai influenciar o desenvolvimento dos jovens e o caminho académico destes, visto que é com o professor que existe uma ligação à educação (Penrose, 2009; Wang et al., 2013).

Para que o aluno possa ter um bom desempenho na escola, é importante que tenha também uma boa relação com o professor para expor as suas dúvidas, as suas preocupações, para que possam discutir conteúdos académicos, esta também deve ser recíproca, para que haja ensino e aprendizagem (Lamas et al., 2013; Siqueira, 2003).

Também deve existir medidas de apoio por parte dos professores (Hamre & Pianta, 2001). Por um lado, se a relação com o professor for positiva, irá existir confiança, respeito, empatia que por sua vez fortalecerá a autonomia do aluno, a aprendizagem e o desenvolvimento saudável, se esta relação não for positiva, irá predominar o *stress*, a discordância, o não desenvolvimento saudável do jovem o que por sua vez levará ao fracasso escolar e/ou comportamentos de risco (Hamre et al., 2008; Hughes, 2011; Wang et al., 2013).

2.3 Interações Negativas e Positivas entre Pares

Os relacionamentos entre alunos são de extrema importância para o seu desenvolvimento enquanto indivíduos e para o seu percurso escolar, no que toca ao género, as raparigas são mais influenciadas pelos relacionamentos e os rapazes pelo sucesso objetivo, pode ser explicado pelo facto do sexo feminino atingir a maturidade interpessoal mais rapidamente do que o sexo masculino (Heartherton, 2003).

Entre outros fatores, o apoio dos colegas é um que é essencial para a auto-estima dos alunos (Steinberg & Morris, 2001). A criança ou adolescente precisa de ter confiança em si própria para sentir que merece o respeito dos outros, compreensão e respeito, para criar interações positivas com os pares e também criar estratégias para procurar ajuda quando necessitar (Machado, 2008).

É possível mudar as atitudes dos estudantes através da educação, modificar a maneira como agem e como veem o mundo nas suas relações, na escola, na sociedade, através da formação de cidadãos críticos, solidários, conscientes, capazes de se transformarem a si próprios.

2.4 Alunos de outras raças e culturas

Atualmente ainda se nota o desrespeito em relação a novas formas de pensar, de ser, de sentir, toma-se muitas decisões enquanto aluno numa instituição educacional com

uma seleção específica cultural (Silva, 2002). Para alguns alunos é difícil de lidar com outros estudantes com diferenças culturais, e nalguns casos os professores só ensinam aquilo que tem valor do seu ponto de vista, ou seja, nem sempre ensinam que é importante os alunos se relacionarem com outros de culturas ou países diferentes, como incluí-los em atividades da escola, ou projetos na sala de aula e o que podem aprender com isso, o que também não ajuda (Forquin, 1993).

É necessário que haja uma compreensão que as características positivas têm de ser desenvolvidas, aprender a conviver, saber cooperar, exercitar a empatia, respeitar a diversidade, mesmo que seja um processo que tem que ir sendo construído, é um que necessita de existir nas escolas, requer planeamento e acompanhamento e objetivos definidos. As interações são importantes pois é através destas, dos vínculos e relações que os alunos estabelecem uns com os outros e com a cultura e diversidade de cada um que irão aprender e desenvolver o seu percurso pessoal enquanto sujeitos individuais.

Capítulo 3 – Percepção do agressor, da vítima e da testemunha

3.1 Agressores e a sua percepção

O agressor é o sujeito que tem problemas de comportamento e não está adaptado ao meio em que está inserido (Nansel et al., 2001), este causa medo às vítimas que são os sujeitos mais fracos, este é o mais forte dos alunos e costumam ter a característica física de ter uma constituição física forte. Os agressores masculinos são também mais predominantes que as agressoras, normalmente com estas costuma ser 3 para 1 e a forma que estes têm para lidar com a situação é usarem meios agressivos (Lago et al., 2006).

São agressivos, perturbados, emocionalmente instáveis, podem ser ansiosos, apresentam uma falta de empatia com as vítimas, e uma característica que têm em comum com estas é a baixa autoestima mas que tentam disfarçar quando as atacam os mais fracos. É muito provável que se envolvam em comportamentos de risco no futuro (Pereira et al., 2009). Quem agride está sempre mais inclinado a compreender os outros agressores e não se importam com o sofrimento das vítimas e os *bullies* não são bem vistos pelos professores, tem uma avaliação negativa da sua pessoa por parte destes (Christie-Mizell et al., 2011).

Estas agressões trazem consequências pessoais e sociais graves, apenas sabem lidar com os outros com o uso da força e poder e futuramente na sua vida adulta podem ter uma reflexão negativa na sociedade em que estão inseridos. Os estudos mostram que jovens com este comportamento apresentam um nível muito mais alto de incidência em problemas de delinquência do que os jovens que não o têm (Olweus et al., 2000).

3.2 Tipos de vítima e a sua percepção

A vítima é alguém indefeso, que sofre repetidamente e não alguém que é magoado ocasionalmente, é o aluno que é dominado pela violência dos agressores visto que é mais fraco que estes, é exposto a situações negativas por parte de outros colegas (Ramírez, 2001). Normalmente gozam com as deficiências físicas e mentais, diferentes orientações sexuais e de género ou obesidade.

A vítima caracteriza-se por ser uma criança ou um jovem de constituição física frágil e no que toca à personalidade, são tímidas, isoladas socialmente, ou seja, têm poucos amigos ou nenhuns, baixo status social, contidas e sufocadas, rejeitadas pelos colegas e a forma das vítimas resolverem o problema com os agressores é fugirem dele, evitando-o (Lago et al., 2006). Como já referi, a baixa autoestima é um ponto em comum que a vítima tem com o agressor, mas ao contrário deste, esta é uma característica que se torna evidente quando as suas relações pessoais não resultam, quando existe falhas, nas suas perceções (Pereira et al., 2009).

Estas crianças tendem a culpar-se a elas mesmas por algo que não fizeram, acham que merecem o abuso dos agressores e atribuem características menos agradáveis a elas próprias como acharem que são feias ou que não são “fixes”. A forma como lidam com a agressão está conectado a estas ideias que as vítimas têm sobre elas próprias (Kochenderfer-Ladd et al., 2009).

Nas crianças a formação da sua personalidade ainda é um processo que está a decorrer e se estas forem vítimas de agressão, este processo poderá estar comprometido, poderá trazer consequências como a diminuição da participação nas atividades escolares, o aumento do medo em ir para a escola, o aumento da ansiedade, a diminuição da motivação académica. Outro ponto relevante é que esta também poderá adoecer mais facilmente que as outras crianças como distúrbios da alimentação, problemas de sono, doenças psicossomáticas, manifestadas por diarreia ou problemas de sono, entre outros (Lopez, 2006).

A vítima pode ainda vir a tornar-se um agressor, a levar à revolta e assim a fazer parte de grupos rivais para agradar, para que fique bem visto pelos agressores e consequentemente à sua integração no grupo mesmo que isso o faça mudar de valores morais que tinha antes (Lopez, 2006).

Existem três tipos de vítimas, a agressora como referi anteriormente, esta, para além de sofrer agressões, também maltrata os colegas, sendo estes sempre mais frágeis psicológica e fisicamente. Depois temos a vítima típica, o aluno pouco sociável que sofre agressões repetidas feitas por um colega ou um grupo, e não consegue impedir ou parar essas situações. Finalmente, a vítima espectadora, a que assiste ao *bullying*, não o pratica, mas também não denuncia o agressor nem faz nada para parar a ocorrência, é uma testemunha (Barton, 2006).

3.3 Testemunhas e a sua percepção

As testemunhas que são o terceira ponta do triângulo com as vítimas e os agressores, são vistas pelas vítimas como um pilar de apoio, mas nem sempre o são, podem ser de indiferença, a agressividade também afeta estes sujeitos pois quando estão perante um episódio de agressão, quando o presenciarem, não fazem nada em relação a isso, não intervêm. E esta atitude serena irá refletir-se no seu futuro, especialmente no desenvolvimento social e moral e/ou valores como a solidariedade e/ou cooperação que não vão estar presentes nesses jovens ou vai-se manifestar de uma maneira muito leve (Amado & Freire, 2002).

Porém não é correto generalizar pois existem algumas testemunhas que não compreendem bem o *bullying* por serem sensíveis e mostram sintomas de sofrimento, de medo, daí não agirem. A passividade é uma forma de se defenderem para que não sejam elas as próximas vítimas, para que não sejam as próximas na fila a sofrer agressões, focam-se no pensamento de que enquanto estão a fazer aquilo a outra pessoa, não estão a pensar nelas (Lago et al., 2006).

Mas algumas testemunhas sentem empatia pelo que acontece com as vítimas, não as culpam pelo que se passa com elas, desaprovam a agressão e gostariam que os professores agissem de modo a solucionar o problema, como protetores (Cunha, 2009).

Existem quatro maneiras que as testemunhas têm de observar o agressor com a vítima, a participação, o apoio passivo, a rejeição passiva e o enfrentamento (Smith & Sharp, 1994).

Capítulo 4 - Síntese conceptual e programa SAFER

4.1 Prevenção

Primeiramente deve-se ter atenção aos sinais de alerta que tanto a vítima como o agressor apresentam. Em relação à vítima, os pais podem ter atenção a certos sinais como chegar da escola com a roupa rasgada, com os livros estragados ou ainda com ferimentos e cortes sem explicação que faça sentido ou o simples fato de não levarem amigos, colegas para casa. Estarem isolados socialmente, não terem amigos com que fazer outras atividades fora da escola, não serem convidados para festas, terem dores de cabeça, pesadelos, não quererem ir para a escola, mau aproveitamento escolar, pedir dinheiro à família para dar ao agressor (Amado & Freire, 2002).

Estes mesmos autores afirmam que o fenómeno do *bullying* é muito complexo e defendem que existem três formas de prevenção, a prevenção primária (intervenção por antecipação), a prevenção secundária (intervenção precoce) e a prevenção terciária (intervenção face aos casos persistentes). Toda a comunidade escolar deve estar envolvida para que as intervenções funcionem e obtenham bons resultados, campanhas de prevenção e conscientização devem ser feitas para traçar estratégias de modo a combater os atos de provocações e agressões entre as crianças e jovens (Fisher, 2012).

No que toca ao *cyberbullying*, bloquear o acesso à internet ou aos dispositivos que permite que a vítima tenha acesso à Internet por parte da escola ou dos pais, não é uma solução, porque esta vai acabar por ver esta ação como um castigo, a ser punida por algo que não fez, que não tem culpa.

Deve-se ter atenção e controlo, mas não exagerar neste, para que não se intrometam nas interações sociais do sujeito com o seu grupo da escola, grupo na comunidade, até em casa com membros da família (Seixas et al., 2016). Para a sensibilização das questões do *cyberbullying*, a DGE tem feito uma promoção de diversas atividades, onde se destaca o curso de formação online "*Bullying e Cyberbullying: Prevenir & Agir (II)*", em formato MOOC no âmbito do Centro de Sensibilização SeguraNet e da Equipa de Educação para a Saúde.

4.2 Problemática e objetivos de estudo

Depois de ter explorado as duas dimensões neste estudo, clima escolar e percepção do agressor e da vítima do ponto de vista teórico, averiguar qual o papel destas dimensões e qual o valor preditivo das mesmas, sendo que o objetivo geral do programa SAFER é desenvolver e implementar um método inovativo para prevenir a violência e o *bullying* na escola.

É pretendido com este também, avaliar o contributo do programa de intervenção SAFER na mudança de percepção dos estudantes, quer enquanto agressores, quer enquanto vítimas, contribuir para a redução de comportamentos de *bullying* em contexto escolar, avaliar os benefícios na implementação do programa de intervenção “SAFER” nas alterações no clima escolar e favorecer a adoção de comportamentos mais preventivos e que favoreçam a diminuição das ocorrências de *bullying*. Em relação ao design do estudo temos um estudo *quasi-experimental*.

4.3 Apresentação do programa

4.3.1 Objetivos do programa

1. Promover o bem-estar psicológico e o autoconhecimento dos alunos;
2. Descobrir quais os fatores para melhorar a relação entre pares na escola;
3. Saber o que pensam os alunos em relação ao significado de agressor, vítima e testemunha.
4. Contribuir para o conhecimento dos profissionais em relação ao *bullying* no contexto escolar.

4.3.2 Estrutura do programa

O programa apresenta três fases. A primeira consiste na aplicação de um questionário de caracterização e percepção de *bullying*. Ou seja, os investigadores avaliaram qual é a noção *bullying* de crianças e jovens, com recurso a um questionário biográfico-percetivo com o objetivo de analisar os fatores de risco percebidos e os impactos emocionais e autobiográficos que este fenómeno tem na vida dos alunos, com base nas suas histórias ou nas histórias que conhecem. Os resultados incentivam não apenas a “reprodução correta e histórica dos factos”, mas uma visão sincera e autêntica

de como o *bullying* é entendido em diferentes contextos escolares, bem como quais são os principais fatores de risco.

Na segunda fase, os investigadores do projeto SAFER elaboraram três conjuntos de materiais de apoio à intervenção com estudantes, professores e famílias e comunidade, a implementar em cada escola beneficiária nos diversos países envolvidos. elaborou-se os materiais para professores e estudantes de cada escola para que as atividades pudessem ser colocadas em prática. Depois na implementação da estrutura dessas atividades tratou-se do trabalho com as turmas.

A terceira fase consistiu na implementação de um programa de intervenção – com recurso aos materiais elaborados na fase anterior – com aplicação de medidas repetidas antes (pré-teste) e após a intervenção (pós-teste), de diferentes medidas psicológicas que apresentamos mais à frente, e que constituem o objeto de análise da presente dissertação.

Considerando o objeto do presente estudo, importa referir que o Programa SAFER está organizado em 15 atividades que constituem o Manual de Exercícios – Estudante “Sê o HERÓI na redução do *bullying* para ZERO. Todos nós podemos ajudar a parar o *bullying!*”. Cada atividade pode corresponder a uma sessão (tempo letivo) ou mais, de acordo com a duração do tempo letivo para o ano de escolaridade e país onde está a ser implementada a intervenção. Estas atividades estão agregadas em 12 grupos-tema, a saber:

- O QUE É O BULLYING? – Atividade 1. (Não é) Cenário de *bullying*; Atividade 2. Termina a frase, Atividade 3. VERDADEIRO ou FALSO?, Atividade 4. Dá os teus exemplos;
- PRINCIPAIS TIPOS DE BULLYING – Atividade 5. Caça-PALAVRAS, Atividade 6: Reescreve as palavras;
- QUEM ESTÁ ENVOLVIDO NO BULLYING? – Atividade 7. *Checklist*: Estou a passar por *bullying*?;
- PODEMOS DESEMPENHAR MAIS DO QUE UM PAPEL?;
- VAMOS FALAR SOBRE OS MITOS E INFORMAÇÕES FALSAS SOBRE O BULLYING – Atividade 8. QUIZ Verdadeiro ou falso?;
- PORQUE É IMPORTANTE AGIR PARA PREVENIR O BULLYING? – Atividade 9. *Bullying* / Não é *bullying*
- TU TENS DIREITOS – Atividade 10. Conhece os teus direitos;

- O QUE FAZER SE FORES VÍTIMA DE BULLYING? – Atividade 11. Plano de autodefesa;
- E SE FIZERES BULLYING A ALGUÉM? – Atividade 12. Serei eu o rufia?;
- O QUE FAZER SE ASSISTIRES AO BULLYING? – Atividade 13. O meu papel;
- O QUE FAZER SE TE CONTAREM UMA SITUAÇÃO DE BULLYING?? Atividade 14. O que farias?, Atividade 15. Palavras Cruzadas;
- GUIA PARA UMA DISCUSSÃO ABERTA.

Em Portugal, acedendo às solicitações dos Agrupamentos de Escola beneficiários, quer por motivo relacionado com o projeto educativo da escola; quer com as características ou âmbito de outras atividades já desenvolvidas na escola; quer por constrangimento de tempo, em cada Agrupamento os professores ou outros técnicos selecionaram cinco atividades a desenvolver no seu contexto escolar.

4.3.3 Destinatários

Para este estudo focamo-nos nos alunos portugueses de quatro escolas no Algarve, com idades compreendidas entre os 8 e 14 anos. São elas, a Escola EB 2,3 Dr. António de Sousa Agostinho inserida no Agrupamento de Escolas de Almancil de Loulé, a Escola EB Dr. José de Jesus Neves Júnior inserida no Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa de Faro, a Escola EB 2,3 Poeta Bernardo de Passos inserida no Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas e a Escola EB 2,3 Dom Dinis inserida no Agrupamento de Escolas D. Dinis, Quarteira.

4.3.4 Metodologia de implementação do programa de intervenção

Com a necessária organização e colaboração de professores dos diversos países envolvidos, efetuou-se a montagem dos questionários na plataforma *online Google forms*, nas várias línguas dos países e respetivas escolas parceiras no projeto (português, macedónico, albanês, búlgaro, italiano e grego). De seguida aplicou-se o questionário *SAFER* aos alunos das várias escolas em questão, os resultados foram recolhidos em dois momentos diferentes, um antes da intervenção (T1) e outro depois da intervenção (T2).

Parte II – Investigação Empírica

Capítulo 5 – Método

5.1 Participantes

A amostra deste estudo consiste em 392 participantes, 55 alunos da Escola EB 2,3 Dr. António de Sousa Agostinho, 60 alunos da Escola EB 2,3 Dr. José de Jesus Neves Júnior, 173 alunos da Escola EB 2,3 Poeta Bernardo de Passos e 104 alunos da Escola EB 2,3 Dom Dinis. Sendo que 50% (N= 195) identificaram-se como sendo do sexo masculino e 46 % (N = 182) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos ($M=11,63$; $DP= 1.63$) (Tabela 5.1).

Tabela 5.1

Distribuição dos participantes em função do sexo

Identificação quanto ao género	Frequência	Frequência
	Absoluta (<i>f</i>)	Relativa (%)
Eu sou um rapaz	195	49.7
Eu sou uma rapariga	182	46.4
Eu não me identifico, nem com rapaz ou rapariga	5	1.3
Não quero responder a esta questão	10	2.6
Total	392	100.0

Relativamente ao ano de escolaridade, 35,7% (N=140) dos alunos são do 5º ano, 16,1% (N= 63) são do 6º ano, 16,3% (N= 64) dos alunos são do 7º ano, 12,8% (N=50) dos alunos são do 8º ano, 14,0 (N=55) dos alunos são do 9ºano e 5,1% (N= 20) dos alunos são do 10º ano (Tabela 5.2).

Tratando-se de um estudo longitudinal, registamos 392 na 1ª recolha e 182 na 2ª recolha (Tabela 5.3). Em termos de distribuição por estabelecimento de ensino, registamos, no 1º momento, 55 (14%) alunos da Escola EB23 Dr. António de Sousa Agostinho, Almancil; 60 (15,3%) alunos da Escola EB23 Dr. José de Jesus Neves Júnior, Faro; 173 (44,2%) alunos na Escola EB 2,3 Poeta Bernardo de Passos, São Brás de Alportel; e 104 (26,5%) alunos na Escola EB 2,3 Dom Dinis, Quarteira. No segundo momento a amostra está distribuída do seguinte modo pelas quatro escolas: 19 (10,4%) alunos da Escola EB23 Dr. António de Sousa Agostinho, Almancil; 34 (18,7%) alunos na Escola EB23 Dr. José de Jesus Neves Júnior, Faro; 75 (41,2%) alunos na Escola EB

2,3 Poeta Bernardo de Passos, São Brás de Alportel; e 54 (29,7%) alunos na Escola EB 2,3 Dom Dinis, Quarteira (Tabela 5.3).

Tabela 5.2

Distribuição dos participantes em função do ano de escolaridade

	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)	Percentagem acumulativa
5º ano	140	35.7	35.7
6º ano	63	16.1	51.8
7º ano	64	16.3	68.1
8º ano	50	12.8	80.9
9º ano	55	14.0	94.9
10º ano	20	5.1	100.0
Total	392	100.0	

Tabela 5.3

Distribuição dos Participantes segundo a Instituição Escolar

Escola	M1		M2	
	N	%	N	%
EB 2,3 Dr. António de Sousa Agostinho	55	14,0	19	10,4
EB 2,3 Dr. José de Jesus Neves Júnior	60	15,3	34	18,7
EB 2,3 Poeta Bernardo de Passos	173	44,2	75	41,2
EB 2,3 Dom Dinis	104	26,5	54	29,7
Total	392	100	182	100

Para facilitar a escrita da apresentação e discussão dos resultados, a partir desta parte da redação da dissertação passaremos a designar as escolas do seguinte modo: a Escola EB 2,3 Dr. António de Sousa Agostinho de Almancil, de “Escola Sousa Agostinho”; a Escola EB 2,3 Dr. José de Jesus Neves Júnior, de “Escola Neves Júnior”; a Escola EB 2,3 Poeta Bernardo de Passos, de “Escola Bernardo de Passos”; e a Escola EB2,3 Dom Dinis, de “Escola Dom Dinis”.

5.2 Instrumentos

5.2.1 Questionário *SAFER*

A aplicação do instrumento teve como objetivo a recolha de informações pertinentes para que se pudesse caracterizar a amostra, constituída por fatores como a idade, o sexo (“como se identificam”), ano de escolaridade, se já reprovaram, com quem vivem e quantos irmãos têm.

Foi criado um código de identificação para poder diferenciar os participantes do grupo experimental e do grupo de controlo, que contém as iniciais do país, o ano de nascimento, as duas primeiras letras do primeiro nome e as duas últimas letras do último apelido e os três últimos dígitos do número de telemóvel, se não possuísem um telemóvel então ficaria 000.

5.2.2 Dimensão *bullying*

Para avaliação das experiências ou papéis vividos pelos estudantes em relação ao *bullying*, utilizámos a *Olweus Bully Victim Questionnaire Revised* (Green et al., 2013) adaptado para a língua portuguesa por Coelho e Colaboradores (2016). No questionário está presente a dimensão do *bullying*, no qual as variáveis analisadas foram a Vitimização, a Agressão e a terceira variável, a Testemunha. A Vitimização, composta por dez itens, com formato de resposta em escala ordinal (1 – nunca me aconteceu, 2 – uma a duas vezes, 3 – 2 a 3 vezes por mês, 4 – uma vez por semana, 5 – várias vezes por semana), onde se tenta entender se os alunos alguma vez sofreram maus tratos por parte dos colegas, se foram ameaçados, se foram excluídos de algum grupo, se alguém contou mentiras sobre eles, se foram roubados por outros alunos, entre outros. Para representar esta variável temos o exemplo do item “Fui atingido, pontapeado, empurrado ou trancado dentro de casa” (Item 3) ou “Fui ameaçado ou forçado a fazer coisas que não queria fazer” (Item 6). No nosso estudo a dimensão de vitimização apresenta um índice de consistência interna de .86 em T1 e de .89 em T2.

A outra variável é a Agressão, que inclui dez itens também, formato de resposta em escala ordinal (1 – nunca me aconteceu, 2 – uma a duas vezes, 3 – 2 a 3 vezes por mês, 4 – uma vez por semana, 5 – várias vezes por semana), o que tentamos analisar aqui é se o aluno em questão alguma vez foi agressivos com outros colegas, se chamou nomes,

se excluiu de algum grupo, se espalhou rumores ou mentiras sobre alguém, se bateu, se roubou, para representar esta variável temos o exemplo do item “Chamei nomes a outro(s) estudante(s), gozei-o(s) ou gozei-o(s) de uma forma dolorosa” (Item 1) ou “Ameacei-o ou forcei-o a fazer coisas que não queria fazer” (Item 6). Na dimensão de agressão temos um índice de consistência interna de .60 em T1 e .91 em T2.

Finalmente incluímos uma variável Testemunha (Matos et al., 2012), que inclui seis itens, em formato de resposta em escala ordinal (1 – Nunca, 2 – Uma a duas vezes, 3 – 2 a 3 vezes por mês, 4 – Uma vez por semana, 5 – Várias vezes por semana, 6 – Sempre), aqui analisa-se se o aluno pode ter observado situações, apesar de não ter um papel ativo no *bullying*, tais como observar um colega se empurrado por outros, ser ameaçado, ser excluído de um grupo, ou seja, se já observou um agressor ou uma vítima de *bullying*. Para representar esta variável temos itens 4 e 5, respectivamente, “A quem tiraram ou estragaram coisas (roupas, objetos) de propósito” ou “Ser excluído do grupo, das brincadeiras e das conversas”. Na dimensão de testemunha pode-se observar uma consistência interna de .89 em T1 e .91 em T2.

5.2.3 Dimensão clima escolar

Para a avaliação do clima escolar, utilizámos o *Inventory of School Climate-Student* (Brand et al., 2003), e deste inventário consideramos quatro subescalas que passamos a apresentar. Nesta dimensão temos a variável Suporte dos Professores (*Teacher Support*), composta por seis itens, formato de resposta em escala ordinal (1 – Nunca, 2 – Quase nunca, 3 – Algumas vezes, 4 – A maior parte das vezes, 5 – Sempre), com isto é pretendido analisar se os alunos se sentem apoiados pelos professores, se gostam das aulas, se os ajudam a organizar o trabalho deles, entre outros, para representar esta variável temos os itens 1 e 4, respectivamente, “Os professores fazem todo o possível para ajudar os alunos” ou “Os estudantes gostam realmente das suas aulas”. De seguida a variável a Interação Negativa entre Pares (*Negative Peer Interactions*), composta por cinco itens, com formato de resposta igual à anterior, nesta é relevante analisar se os alunos têm dificuldades/problemas em relacionarem-se uns com os outros, se são maus uns para os outros, na representação desta variável existe por exemplo, o item 2 “Os alunos desta escola são maus uns com os outros” ou o item 4 “Há alunos nesta escola que implicam com outros alunos”.

Temos também a variável Interação Positiva entre Pares (*Positive Peer Interactions*), composta por cinco itens também e com o mesmo formato de resposta, com esta variável pretende-se saber se os alunos procuram conhecer-se uns aos outros, se estão interessados em fazer novas amizades, se gostam de fazer atividades em grupo e se gostam de trabalhar em grupo nos projetos nas aulas, estão presentes itens como “Os estudantes desta escola conhecem-se muito bem uns aos outros” (item 4) ou “Os estudantes desta escola estão muito interessados em conhecer outros estudantes” (item 2).

Por último, a variável Apoio Multicultural (*Support for Cultural Pluralism*), composta por quatro itens, com formato de resposta em escala ordinal (1 – Nunca, 2 – 1 a 2 vezes, 3 – 3 a 5 vezes, 4 – 6 vezes ou mais), com esta variável verifica-se se os alunos acham que os professores mostram que é importante que se relacionem com os alunos de diferentes raças e culturas na escola, se pensam que é relevante que os estudantes das diferentes raças e culturas participem nas atividades da escola importantes, o que acham de fazerem algo que possa ajudar os estudantes de diferentes raças e culturas na escola e de trabalharem em projetos da escola com estes alunos também, temos itens a representar esta variável como “Os teus professores mostram que pensam que é importante que os estudantes de diferentes raças e culturas na vossa escola se deem bem uns com os outros” (item 1) ou “Tens oportunidade de fazer algo que te ajuda a aprender sobre estudantes de diferentes raças e culturas na tua escola” (item 3).

No nosso estudo a dimensão de suporte de professores pode-se observar a consistência interna de .83 em T1 e .89 em T2. A dimensão de interação negativa apresenta uma consistência interna de .86 em T1 e .86 em T2. A dimensão de interação positiva apresenta uma consistência interna de .84 em T1 e .84 em T2. Finalmente, na dimensão de apoio multicultural, a consistência interna (Alfa de *Cronbach*) de .83 em T1 e de .87 em T2.

5.3 Procedimento de recolha e análise de dados

Nesta investigação temos um desenho descritivo e correlacional de cariz longitudinal, visto que a análise de dados se baseia na descrição dos resultados da amostra e na associação entre as variáveis em dois momentos distintos.

A recolha de dados que diz respeito a esta investigação foi concebida no decorrer do preenchimento do questionário *SAFER* em dois momentos de avaliação com 12

semanas de intervalo, com dois grupos, o experimental e o de controlo (Anexo 1 e 2). Para a aplicação do questionário no primeiro momento de avaliação foi importante informar todos os participantes e familiarizá-los com o estudo, sendo assim relevante falar sobre quais eram os objetivos deste estudo.

De seguida informaram-se todos os participantes sobre a confidencialidade de todo o processo e sobre o preenchimento dos instrumentos assim esclarecendo dúvidas também sobre o mesmo, que foram apresentados em contexto sala de aula. Ainda na fase inicial apresentou-se um documento referente ao consentimento informado, para que todos tomassem conhecimento e concordassem ou não, com a sua participação, neste caso os pais dos alunos autorizaram a participação no projeto e os estudantes um consentimento informado ao questionário.

Neste temos a presença de uma questão que não existe no 2º momento de avaliação, na 2ª recolha, uma questão em relação às atividades que foram feitas com os alunos sobre o *bullying* (Anexo 3).

No segundo momento de avaliação que foi feito após 12 semanas aplicou-se os mesmos procedimentos em relação ao instrumento.

Capítulo 6 – Apresentação e Análise dos Resultados

Tendo em vista o objetivo principal deste estudo que se baseia na análise da perceção que os alunos das escolas do Algarve têm de ser agressores, vítimas ou testemunhas de *bullying* e a análise do clima escolar do estabelecimento de ensino onde estudam, consideramos dois grandes conjuntos de variáveis.

Um relativo aos papéis experimentados ou já vividos pelos estudantes, enquanto vítima, agressor ou testemunha de *bullying*.

Outro relativo ao clima escolar, no qual temos em consideração as variáveis, Suporte dos Professores, ou seja, o que os alunos pensam em relação aos seus professores em termos de apoio, de auxílio, se gostam das aulas. A outra variável é Interação Negativa entre Pares e outra variável similar (mas em sentido contrário) é a Interação Positiva entre Pares, estas baseiam-se nos relacionamentos existentes entre estudantes nestas escolas, se têm dificuldades em relacionarem-se uns com os outros, se são maus uns para os outros, se gostam de participar em atividades das escolas ou projetos nas aulas em conjunto, se estão dispostos a criar amizades, entre outros. A última variável que faz parte desta dimensão é o Apoio Multicultural na qual se pretende saber a importância que os alunos dão a relacionarem-se com estudantes de diferentes raças e países, se trabalham em conjunto com estes, se fazem algo que lhes dê mais conhecimento acerca destes alunos.

Iremos apresentar este estudo em três fases, a primeira abrange a estatística descritiva (médias, desvios padrão, valores mínimos e valores máximos) e a análise de variância em função de alguns fatores sociodemográficos, com recurso a Anova *One-way* juntamente com as comparações múltiplas (Bonferroni). Na segunda fase analisamos as relações entre as diversas dimensões em estudo com uso das correlações de Pearson das variáveis em estudo. Por último, na terceira fase efetuamos as análises de variância com medidas repetidas (T1 e T2) para amostras emparelhadas (grupo experimental ou de intervenção e grupo de controlo ou de comparação).

É então importante apresentar os dados em relação às estatísticas descritivas, na Tabela 6.1 pode-se verificar os dados recolhidos com o questionário *SAFER* que foi aplicado em dois momentos diferentes, T1 e T2.

No primeiro momento (T1), e nas dimensões associadas ao papel já experienciado pelo estudante em relação ao *bullying*, na escala de Vitimização observamos uma média de 13.10 ($DP = 5.073$), na de Agressão uma média de 10.79 ($DP = 1.575$) e, por último, na de Testemunha uma média de 8.82 ($DP = 4.645$).

Nas escalas de clima escolar temos a escala de Suporte de Professores com uma média de 20.71 ($DP = 5.462$), a escala de Interação Positiva entre Pares com uma média superior ($M = 17.03$, $DP = 4.493$), à média da Interação Negativa entre Pares ($M = 12.30$, $DP = 4.569$), e a dimensão do Apoio Multicultural com uma média de 12.76 ($DP = 3.159$).

Tabela 6.1

Estatísticas Descritivas II Idade e Variáveis (1ª e 2ª recolha)

Variáveis	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>Mínimo/Máximo</i>
Idade	392	11.63	1.635	10/18
T1_Vitimização	392	13.10	5.073	10/50
T1_Agressão	392	10.79	1.575	10/23
T1_Testemunha	392	8.82	4.645	6/36
T1_Suporte de Professores	392	20.71	5.462	6/30
T1_Interação Negativa de Pares	392	13.30	4.569	5/25
T1_Interação Positiva de Pares	392	17.03	4.493	5/25
T1_Apoio Multicultural	392	12.76	3.159	4/16
T2_Vitimização	182	13.49	5.687	10/50
T2_Agressão	182	10.93	3.086	10/41
T2_Testemunha	182	9.43	5.588	6/36
T2_Suporte de Professores	182	20.27	5.970	6/30
T2_Interação Negativa de Pares	182	13.39	4.488	5/25
T2_Interação Positiva de Pares	182	16.35	4.515	5/25
T2_Apoio Multicultural	182	12.45	3.283	4/16

No segundo momento (T2) é possível observar uma distribuição similar, mas com valores ligeiramente mais altos na Vitimização ($M = 13.49$, $DP = 5.687$), na Agressão ($M = 10.93$, $DP = 3.086$), na Testemunha ($M = 9.43$, $DP = 5.588$), na Interação Negativa de Pares ($M = 13.39$, $DP = 4.488$), na Interação Positiva de Pares ($M = 16.35$, $DP = 4.515$).

Porém no Suporte de Professores ($M = 20.27$, $DP = 5.970$) e no Apoio Multicultural ($M = 12.45$, $DP = 3.283$), os valores são ligeiramente mais baixos.

De modo breve é possível afirmar que, no geral, os valores da primeira recolha são ligeiramente mais altos que na segunda recolha.

De seguida realizou-se uma análise de variância da distribuição de resultados em função do estabelecimento de ensino, através de uma ANOVA (Tabela 6.2) e verificou-se que havia diferenças estatisticamente significativas em relação às dimensões *bullying* e clima escolar.

Na 1ª recolha foram então encontradas diferenças estatisticamente significativas apenas na dimensão clima escolar, dentro desta, na variável de Suporte de Professores ($Z = 3,142$; $p = .027$) e na variável Interação Negativa entre Pares ($Z = 3,311$; $p = .021$). No que toca à segunda recolha, observou-se diferenças na dimensão do *bullying*, na variável Testemunha ($Z = 4,201$; $p = .007$) e em relação à dimensão do clima escolar, na variável no Suporte de Professores ($Z = 4,008$; $p = .009$); na variável da Interação Negativa entre Pares ($Z = 2,953$; $p = .034$), à semelhança do observado na primeira recolha (T2); e, por último, nas variáveis de Interação Positiva entre Pares ($Z = 4,846$; $p = .003$) e no Apoio Cultural ($Z = 2,881$; $p = .037$).

Tabela 6.2

Análise de Variância de Resultados em função da escola (Anova)

Variável	Escola Sousa Agostinho	Escola Neves Júnior	Escola Bernardo de Passos	Escola Dom Dinis	Z	Sig.	η^2
	$M \pm DP$	$M \pm DP$	$M \pm DP$	$M \pm DP$			
T1_SUP	21.63 \pm 5.47	18.56 \pm 5.12	21.27 \pm 5,88	22.00 \pm 4.62	3,142	.027	.050
T1_INP	12.53 \pm 2.86	15.41 \pm 4.94	12.76 \pm 4.26	13.81 \pm 4.52	3,311	.021	.053
T2_TES	7.79 \pm 2.88	12.24 \pm 8.71	8.57 \pm 4.21	9.44 \pm 4.98	4,201	.007	.066
T2_SUP	20.32 \pm 8.12	17.24 \pm 4.92	21.33 \pm 4.92	20.70 \pm 6.13	4,008	.009	.063
T2_INP	10.95 \pm 4.55	14.00 \pm 5.40	13.11 \pm 3.94	14.26 \pm 4.32	2,953	.034	.047
T2_IPP	13.37 \pm 5.73	16.18 \pm 4.49	17.49 \pm 4.00	15.91 \pm 4.29	4,846	.003	.076
T2_AMC	10.95 \pm 4.38	11.74 \pm 3.20	12.63 \pm 3.05	13.17 \pm 3.04	2,881	.037	.046

Legenda: SUP – Suporte do Professor, INP – Interação Negativa de Pares, TES – Testemunha, IPP - Interação Positiva de Pares, AMC – Apoio Multicultural

Com estes dados e verificando que existiam diferenças analisou-se entre que escolas é que existiam essas diferenças estatisticamente significativas (Tabela 6.3). Na 1ª recolha, existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão do clima escolar, nos resultados na variável Suporte de Professores na Escola Dom Dinis quando comparados com os valores apresentados pela amostra da Escola Neves Júnior, ou seja, os alunos da Escola Dom Dinis percecionam um maior suporte por parte dos professores do que os estudantes da Escola Neves Júnior ($p = .022$).

Ainda, na recolha no 1º momento, observamos uma diferença estatisticamente significativas nos resultados, com os participantes da Escola Neves Júnior a apresentarem valores médios superiores aos apresentados pelos alunos da Escola Bernardo Passos, isto é, os alunos da Escola Neves Júnior percecionam níveis de interação negativa com os colegas superiores aos seus colegas ($p = .022$).

Já no 2º momento de recolha de dados, observações duas diferenças estatisticamente significativas nos resultados, em três escolas.

Os valores médios apresentados pelos alunos da Escola Neves Júnior sugerem valores superiores na dimensão testemunha da variável *bullying*, quando comparados com os valores apresentados pelos seus colegas, quer da Escola Sousa Agostinho ($p = .029$) quer da Escola Bernardo de Passos ($p = .008$).

No que toca à variável do Suporte de Professores, registamos duas diferenças estatisticamente significativas, uma com os alunos da Escola Bernardo de Passos a percecionam um maior suporte por parte dos professores do que os alunos da Escola Neves Júnior ($p = .005$); e outra nos resultados dos alunos da Escola Dom Dinis, quando comparados com os valores médios apresentados pelos estudantes da Escola Neves Júnior ($p = .043$).

A finalizar esta comparação em T2, por um lado, os alunos da Escola Dom Dinis percecionam níveis de interação negativa com os colegas superiores aos da Escola Sousa Agostinho ($p = .033$), com níveis estatisticamente significativos. Por outro lado, a variável Interação Positiva entre Pares, existe uma diferença estatisticamente significativa entre os índices apresentados pelos alunos da Escola Bernardo de Passos e os resultados dos estudantes da Escola Sousa Agostinho, em que os alunos da primeira escola percecionam níveis de interação positiva superiores aos alunos da segunda ($p = .002$).

Tabela 6.3*Comparações múltiplas (Teste de Bonferroni)*

Variável	(I) Escola	(J) Escola	Diferença média (I-J)	Sig.
T1_SUP	Escola Dom Dinis	Escola Neves Júnior	3.44	.022
T1_INP	Escola Neves Júnior	Escola Bernardo de Passos	2.65	.022
T2_TES	Escola Neves Júnior	Escola Sousa Agostinho	4.45	.029
T2_TES	Escola Neves Júnior	Escola Bernardo de Passos	3.66	.008
T2_SUP	Escola Bernardo de Passos	Escola Neves Júnior	4,10	.005
T2_SUP	Escola Dom Dinis	Escola Neves Júnior	3.47	.043
T2_INP	Escola Dom Dinis	Escola Sousa Agostinho	3,31	.033
T2_IPP	Escola Bernardo de Passos	Escola Sousa Agostinho	4.13	.002

Legenda: SUP – Suporte do Professor, INP – Interação Negativa de Pares, TES – Testemunha, IPP - Interação Positiva de Pares, AMC – Apoio Multicultural

Em relação à análise dos coeficientes de correlação de *Pearson* entre T1 e T2, ou seja, os dois momentos de avaliação, para o grupo experimental e o grupo de controlo nas diferentes variáveis, como se pode observar na Tabela 6.4, registam-se diversas relações estatisticamente significativas.

Comecemos, então, pela análise da dimensão do *bullying* onde os resultados mostram uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a variável Agressão T1 e a Vitimização T1, no grupo experimental ($r = .42$) e no grupo de controlo ($r = .39$).

Entre a variável Testemunha T1 e Vitimização T1 existe também uma relação positiva e estatisticamente significativa, no grupo experimental ($r = .78$) e no grupo de controlo ($r = .55$). Na relação da variável Testemunha T1 com a Agressão T1 é possível observar uma associação estatisticamente significativo, no grupo experimental ($r = .46$) e no grupo de controlo ($r = .26$).

De seguida, na dimensão do clima escolar e no grupo experimental, a variável Suporte de Professores T1 apresenta uma relação positiva e estatisticamente significativa com a Interação Positiva entre Pares T1 ($r = .49$), e com a variável do Apoio Multicultural T1 ($r = .47$). Em relação ao grupo de controlo, verifica-se uma relação no mesmo sentido e de força equivalente, ou seja, uma correlação da variável Suporte de Professores T1 de .53 com a Interação Positiva entre Pares T1 e de .47 com o Apoio Multicultural T1. A variável de interação positiva entre pares também apresenta uma associação positiva com

o Apoio Multicultural, quer no grupo experimental ($r = .47$) quer no grupo de controlo ($r = .51$).

No segundo momento as associações estatisticamente significativas vão, na sua maioria, em sentido idêntico ao observado em T1 e de modo equivalente entre os dois grupos. No grupo experimental, registam-se associações positivas da Vitimização T2 com a Agressão T2 ($r = .48$), com Testemunha T2 ($r = .79$) e Interações Negativas entre Pares ($r = .53$); da variável Agressão T2 com Testemunha T2 ($r = .42$), com Suporte de Professores T2 ($r = .22$) e com Interação Negativa entre Pares T2 ($r = .25$); da variável Testemunha T2 com a Interação Negativa entre Pares T2 ($r = .59$); da variável Interação Positiva entre Pares T2 com Suporte de Professores T2 ($r = .23$) e Interação Positiva Pares T2 ($r = .30$); e, por último, entre a variável Apoio Multicultural T2 com Suporte de Professores T2 ($r = .32$), Interação Negativa entre Pares T2 ($r = .33$) e Interação Positiva entre Pares T2 ($r = .56$). No grupo de controlo, observamos associações estatisticamente significativas entre a Vitimização T2 com a Agressão T2 ($r = .47$), a Testemunha ($r = .68$) e a Interação Negativa entre Pares ($r = .47$), da variável Agressão T2 com a Testemunha T2 ($r = .47$) e a Interação Negativa entre Pares ($r = .39$), da Testemunha T2 com a Interação Negativa entre Pares ($r = .51$); e, por fim, entre a variável Interação Positiva entre Pares T2 com o Suporte de Professores T2 ($r = .33$) e da variável Apoio Multicultural com o Suporte de Professores T2 ($r = .47$) e Interação Positiva entre Pares ($r = .55$).

Entre momentos, é possível observar diferentes associações estatisticamente significativas entre as variáveis de T1 com as variáveis de T2, em ambos os grupos. No grupo experimental, observamos associações entre a variável Vitimização T1 com Vitimização T2 ($r = .83$), Agressão T2 ($r = .30$), Testemunha T2 ($r = .61$) e Interação Negativa entre Pares ($r = .41$); da variável Agressão T1 com Vitimização T2 ($r = .39$), Agressão T2 ($r = .60$), Testemunha T2 ($r = .32$) e Suporte de Professores T2 ($r = .32$); da variável Testemunha T1 com Vitimização T2 ($r = .69$), Agressão T2 ($r = .34$), Testemunha T2 ($r = .62$) e Interação Negativa entre Pares T2 ($r = .42$); da variável Suporte de Professores T1 com Suporte de Professores T2 ($r = .40$) e Apoio Multicultural T2 ($r = .29$); da variável Interação Negativa entre Pares T1 com Vitimização T2 ($r = .45$), Agressão T2 ($r = .25$), Testemunha T2 ($r = .46$) e Interação Negativa entre Pares T2 ($r = .47$); da variável Interação Positiva entre Pares T1 com Interação Positiva entre Pares T2 ($r = .39$) e Apoio Multicultural T2 ($r = .26$); e, por último, entre a variável Apoio Multicultural T1

com Suporte de Professores T2 ($r = 22$), com Interação Positiva entre Pares T2 ($r = 23$) e Apoio Multicultural T2 ($r = 32$).

No grupo de controlo, observamos associações entre a variável Vitimização T1 com Vitimização T2 ($r = .65$), Agressão T2 ($r = 24$), Testemunha T2 ($r = 61$) e Interação Negativa entre Pares ($r = .42$); da variável Agressão T1 com Vitimização T2 ($r = 41$), Agressão T2 ($r = 81$), Testemunha T2 ($r = 52$) e Interação Negativa entre Pares T2 ($r = 35$); da variável Testemunha T1 com Vitimização T2 ($r = .39$), Testemunha T2 ($r = 67$) e Interação Negativa entre Pares T2 ($r = .39$); da variável Suporte de Professores T1 com Suporte de Professores T2 ($r = 41$), Interação Positiva entre Pares ($r = .41$) e Apoio Multicultural T2 ($r = 31$); da variável Interação Negativa entre Pares T1 com Vitimização T2 ($r = 27$), Agressão T2 ($r = 35$), Testemunha T2 ($r = 39$) e Interação Negativa entre Pares T2 ($r = .47$); da variável Interação Positiva entre Pares T1 com Interação Positiva entre Pares T2 ($r = 58$) e Apoio Multicultural T2 ($r = 44$); e, por último, entre a variável Apoio Multicultural T1 com Suporte de Professores T2 ($r = 22$), com Interação Positiva entre Pares T2 ($r = 28$) e Apoio Multicultural T2 ($r = 46$).

Tabela 6.4

Coefficiente de Correlação Pearson entre T1 e T2, no grupo experimental (parcela oblíqua inferior) e no grupo de controlo, nas diferentes variáveis.

Variável	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. VIT T1	-	.39**	.55**	-	.40**	-	-	.65**	.24*	.61**	-	.42**	-	-
2. AGR T1	.42**	-	.26*	-	.39**	-	-	.41**	.81**	.52**	-	.35**	-	-
3. TES T1	.78**	.46**	-	-	.51**	-	-	.39**	-	.67**	-	.39**	-	-
4. SUP T1	-	-	-	-	-	.53**	.47**	-	-	-	.41**	-	.22*	.31**
5. INP T1	.42**	.26**	.37**	-	-	-	-	.27**	.35**	.39**	-	.47**	-	-
6. IPP T1	-	-	-	.49**	-	-	.51**	-	-	-	-	-	.58**	.44**
7. AMC T1	-	-	-	.47**	-	.47**	-	-	-	-	.22*	-	.28**	.46**
8.VIT T2	.83**	.39**	.69**	-	.45**	-	-	-	.47**	.68**	-	.47**	-	-
9. AGR T2	.30**	.60**	.34**	-	.25*	-	-	.48**	-	.47**	-	.39**	-	-
10.TES T2	.61**	.32**	.62**	-	.46**	-	-	.79**	.42**	-	-	.51**	-	-
11.SUP T2	-	.32**	-	.40**	-	-	.22*	-	.22*	-	-	-	.33**	.47**
12. INP T2	.41**	-	.42**	-	.47**	-	-	.53**	.25*	.59**	-	-	-	-
13. IPP T2	-	-	-	-	-	.39**	.23*	-	-	-	.23*	.30**	-	.55**
14. AMCT2	-	-	-	.29**	-	.26*	.32**	-	-	-	.32**	.33**	.56**	-

*Significância estatística ao nível de: * < 0.05 ** < 0.01*

Legenda: VIT - Vitimização, AGR - Agressão, TES - Testemunha, SUP – Suporte dos Professores, INP - Interação Negativa entre Pares , IPP - Interação Positiva entre Pares, AMC - Apoio Multicultural

Na Tabela 6.5 apresentamos os valores das médias e dos desvio-padrão em relação a cada uma das dimensões, que abrangem as variáveis em estudo, em cada um dos momentos. Na dimensão do *bullying*, a variável Vitimização apresenta uma média mais elevada no grupo experimental em T1 ($M = 13.32$; $DP = 5.603$) e T2 ($M = 13.34$; $DP = 5.896$) e no grupo de controlo, o valor médio nesta variável é superior em T2 ($M = 13.65$; $DP = 5.400$) do que em T1 ($M = 12.81$, $DP = 4.282$).

Na variável Agressão é possível observar a média mais elevada no grupo de controlo em T2 ($M = 11.12$; $DP = 3.636$). Na variável Testemunha, a média mais elevada também está presente no grupo de controlo em T2 ($M = 9.54$; $DP = 5.121$).

Tabela 6.5

Análise de variância com medidas repetidas das dimensões estudadas por grupo

Var	Grupo Experimental				Grupo Controlo				Interação		
	T1	T2	<i>t</i>	<i>p</i>	T1	T2	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	η^2
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)			<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)					
VIT	13.32 (5.603)	13.34 (5.896)	-0.62	.951	12.81 (4.282)	13.65 (5.400)	-1.895	.061	4.386	.038	.025
AGR	10.70 (1.487)	10.74 (2.421)	-1.63	.871	10.89 (1.798)	11.12 (3.636)	-.907	.367	.304	.582	.002
TES	8.60 (4.878)	9.33 (6.046)	-1.422	.158	9.32 (4.855)	9.54 (5.121)	-.518	.606	.103	.748	.001
SUP	21.64 (5.407)	20.95 (6.715)	.979	.330	20.40 (5.434)	19.60 (5.066)	1.322	.189	.137	.711	.001
INP	13.66 (4.824)	13.37 (4.521)	.566	.573	13.43 (4.036)	13.41 (4.480)	.048	.962	1.472	.227	.008
IPP	17.82 (4.257)	16.26 (4.989)	2.882	.005	16.86 (4.476)	16.43 (4.011)	1.043	.300	6.436	.012	.036
AMC	13.20 (3.041)	12.62 (3.669)	1.403	.164	12.76 (3.128)	12.27 (2.856)	1.483	.142	1.145	.286	.007

Legenda: Var – Variável, VIT – Vitimização, AGR – Agressão, TES – Testemunha, SUP – Suporte de Professor, INP – Interação Negativa de Pares, IPP - Interação Positiva de Pares, AMC – Apoio Multicultural

No que toca à dimensão do clima escolar, a variável Suporte de Professores apresenta uma média mais alta no grupo experimental em T1 ($M = 21.64$; $DP = 5.407$) do

que em T2 ($M = 20.95$; $DP = 6.715$) ou no grupo de controlo, seja em T1 ($M = 20.40$; $DP = 5.434$), seja em T2 ($M = 19.60$; $DP = 5.066$). Em relação à variável Interação Negativa entre Pares, apenas o grupo experimental em T1 ($M = 13.66$; $DP = 4.824$) aparece com uma média ligeiramente mais elevada que em T2 ($M = 13.37$; $DP = 4.521$) ou que no grupo de controlo, tanto em T1 ($M = 13.43$; $DP = 4.036$) ou em T2 ($M = 13.41$; $DP = 4.480$).

Na variável Interação Positiva entre Pares a média mais elevada está representada no grupo experimental em T1 ($M = 17.82$; $DP = 4.257$) em relação a T2 ($M = 16.26$; $DP = 4.989$) ou no grupo de controlo, seja em T1 ($M = 16.86$; $DP = 4.476$) ou em T2 ($M = 16.43$; $DP = 4.011$). Por último, a variável Apoio Multicultural em que no grupo experimental em T1 a média apresenta-se mais elevada ($M = 13.20$; $DP = 3.041$) do que em T2 ($M = 12.62$; $DP = 3.669$) e também mais elevada que no grupo de controlo em T1 ($M = 12.76$; $DP = 3.128$) e em T2 ($M = 12.27$; $DP = 2.856$).

Todavia, apesar das diferenças atrás descritas, a análise de variância de resultados entre momentos em cada um dos grupos apenas assinala uma diferença estatisticamente significativa no grupo experimental, na variável Interação Positiva entre os Pares ($t = 2.882$; $p = .005$) e uma diferença marginal em Vitimização ($t = -1.895$; $p = .061$), mas no grupo de controlo.

A análise de variância com medidas repetidas em amostra emparelhadas sugere diferenças estatisticamente significativas nas variáveis Vitimização ($Z = 4.386$; $p = .038$) e na dimensão Interação Positiva entre os Pares ($Z = 6.436$; $p = .012$). Em relação à primeira variável observamos um menor aumento médio no grupo experimental e na segunda variável um decréscimo mais acentuado no mesmo grupo.

Uma análise dos resultados por estabelecimento de ensino, ou seja, uma análise de variância com medidas repetidas em amostras emparelhadas por escola revela-nos diferenças estatisticamente significativas nos resultados apresentados pelos estudantes da Escola Sousa Agostinho, onde o grupo de controlo aumenta a sua perceção de Vitimização da 1ª recolha para a 2ª recolha, ao contrário do grupo experimental, que diminui (Figura 6.1).

Na variável Interação Positiva entre Pares identificamos que os estudantes do grupo experimental da Escola Sousa Agostinho apresentam um decréscimo de resultados

de T1 para T2, enquanto os estudantes do grupo de controlo apresentam valores em sentido contrário (Figura 6.2).

Todavia, o sentido e a força da mudança de valores médios na vitimização e na interação positivas entre pares, entre os grupos e momentos e escola, revelam-se divergentes entre os estabelecimentos de ensino e para as mesmas variáveis, como ilustramos com os gráficos das Figuras 6.3 e 6.4.

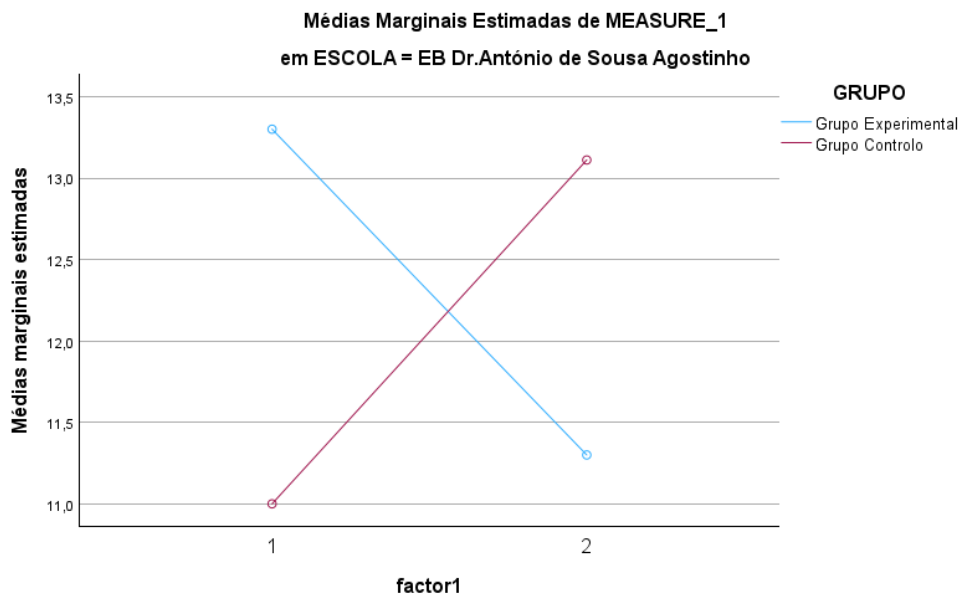


Figura 6.1 Variância de resultados na percepção de vitimização, entre momentos e grupos, na amostra da Escola Sousa Agostinho.

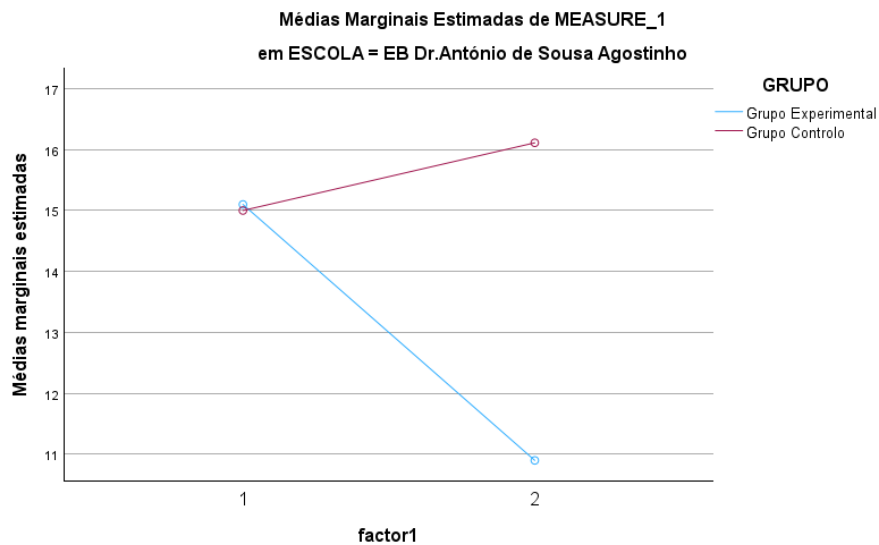


Figura 6.2 Variância de resultados na interação positiva entre pares, entre momentos e grupos, na amostra da Escola Sousa Agostinho.

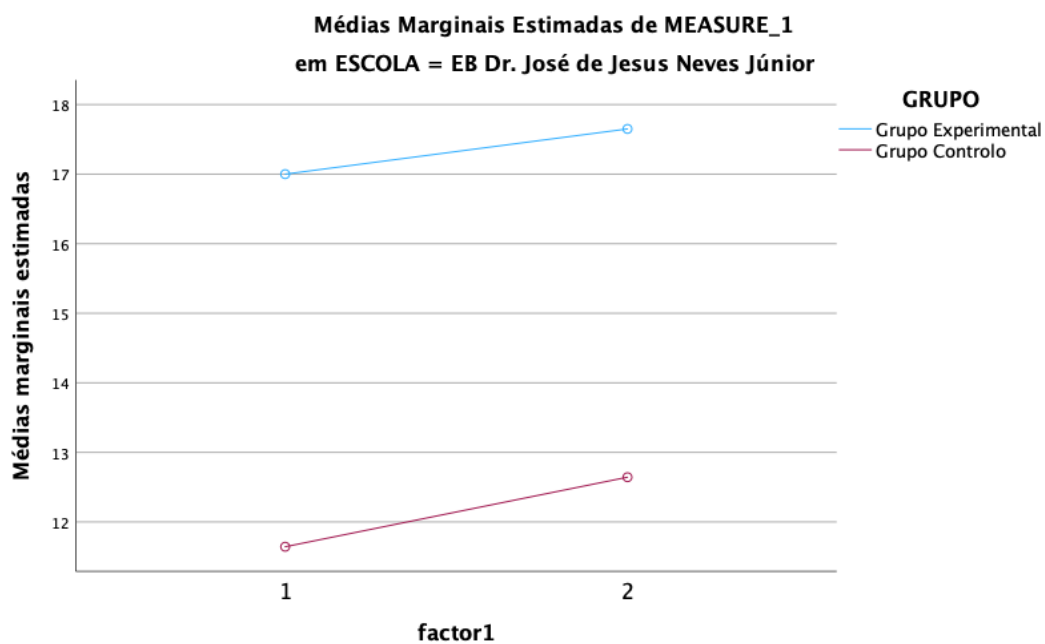


Figura 6.3 Variância de resultados na percepção de vitimização, entre momentos e grupos, na amostra da Escola Neves Júnior.

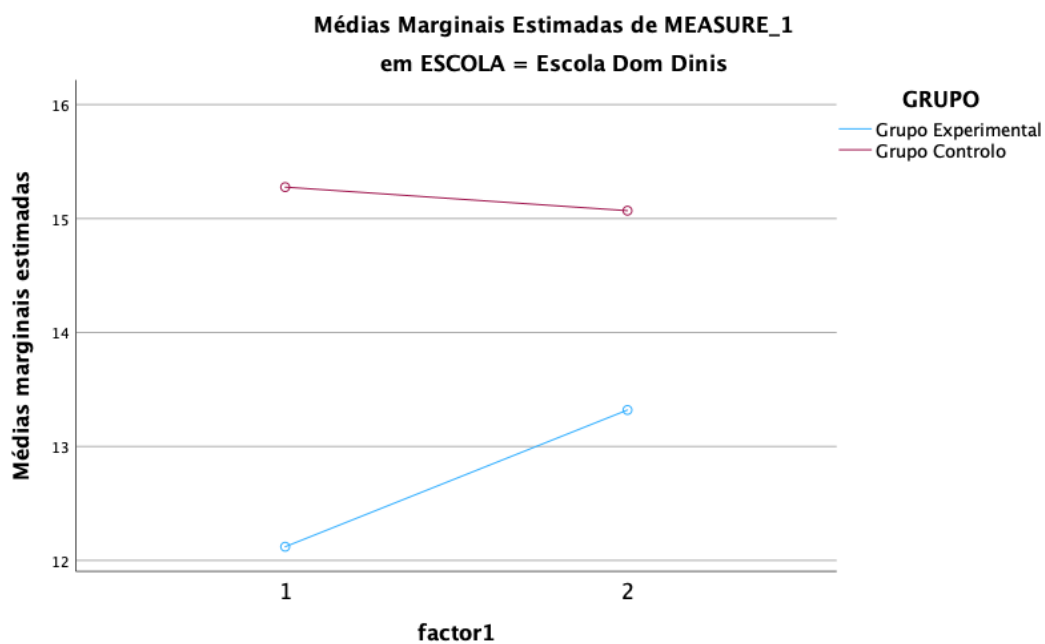


Figura 6.4 Variância de resultados na interação positiva entre pares, entre momentos e grupos, na amostra da Escola Dom Dinis.

Capítulo 7 - Discussão dos resultados

Este estudo surgiu associado à avaliação dos impactos de variáveis psicológicas da intervenção integrada no plano de atividades do Projeto SAFER - *Social Competences and Fundamental Rights for preventing bullying*, desenvolvido com suporte do programa ERASMUS+, e no qual participam maioritariamente diversos países da Europa mediterrânea (Bulgária, Chipre, Grécia, Itália, Macedónia do Norte, Portugal). Nesta dissertação debruçamo-nos, exclusivamente, nos resultados obtidos na amostra portuguesa. Esta amostra, ao incluir escolas inseridas em diferentes localidades procurou incorporar alguma diversidade e diferença de contextos socioculturais que caracterizam o universo da escola pública em Portugal. Assim, apesar de limitada a um conjunto de escolas numa mesma região do país, o Algarve, foram consideradas escolas localizadas em meio urbano e outras em meio mais rural; escolas identificadas como escolas com contexto escolar de maior diversidade intercultural e outras de menor; escolas com um perfil de famílias de nível socioeconómico mais desfavorecido e outras não; e, ainda, escolas integradas no plano de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e outras não.

A intervenção em contexto escolar que incida sobre estratégias de prevenção do *bullying* constitui uma iniciativa de relevante importância, nomeadamente quando se regista em diferentes países, ao expandir das formas e ao aumento da frequência de situações de agressão que configuram *bullying*.

Neste contexto, pensou-se responder a dois objetivos principais – ampliar o conhecimento do fenómeno do *bullying* em contexto escolar e avaliar o impacto do projeto SAFER – cujos resultados serão agora discutidos. Apesar do projeto contemplar a intervenção em três segmentos: estudantes, professores e famílias e/ou comunidade, o objetivo principal do nosso trabalho consiste em verificar os contributos da intervenção psicológica com os estudantes nas perceções de clima do contexto escolar e na perceção dos mesmos estudantes como vítima, agressor e testemunha.

Numa apreciação mais global aos resultados obtidos permite-nos afirmar que os escores obtidos na amostra, nos dois momentos, revela uma distribuição próxima, ou mesmo, com intervalo de resultados igual à variabilidade teórica na maior parte das

variáveis estudadas. É o que observamos nas dimensões da vitimização e da testemunha do estudo do *bullying* e nas variáveis de suporte dos professores; de interação negativa de pares; e interação positiva de pares do clima escolar. Ainda numa apreciação generalizada dos resultados obtidos, os participantes do estudo níveis de vitimização, agressão e de testemunha próximos dos valores mínimos de variabilidade teórica, o que parece sugerir que não estamos perante uma amostra de participantes que possa ser considerada problemática do ponto de vista do *bullying*. De referir, ainda, que os participantes expressam com maior intensidade o terem sido vítimas ou mesmo testemunhas de ato de *bullying*, do que serem agressores. Nas dimensões do clima escolar, observamos valores médios superiores na metade superior do intervalo de resposta nas dimensões do suporte de professores; interações positivas entre pares; e apoio multicultural, e, pelo contrário, abaixo da metade do valor médio teórico, na variável interação negativa de pares. Assim, estes dados parecem sugerir que estamos perante uma amostra de participantes que julga o clima da escola onde estudam como favorável, nas dimensões atrás mencionadas.

Ao nível da relação entre as variáveis em estudo, os resultados que obtivemos sugerem associações estatisticamente significativas, e de intensidade equivalente, quer nos participantes do grupo experimental, quer nos participantes do grupo de controlo. Além de algumas diferenças, cujos valores não nos sugerem relevância significativa, residem: (1) nos índices ligeiramente superiores nas associações entre as variáveis das interações negativas entre pares com as três dimensões do *bullying* (vitimização, agressão e testemunha); entre o suporte dos professores e as interações positivas entre pares e o apoio multicultural; (2) na associação estatisticamente significativa, entre a agressão (T1) e o suporte dos professores em T2, apenas no grupo experimental. De referir, ainda, que as associações que observamos, vão ao encontro do que define teoricamente cada uma das dimensões estudadas. Por exemplo, quando observamos uma associação positiva entre a percepção de vitimização e a de agressão, tal como referido por Christie-Mizell et al. (2011) e Kochenderfer-Ladd et al. (2009). A mesma coerência de relação ocorre quando observamos as associações estatisticamente significativas entre a interação negativa de pares e as três variáveis do *bullying* (vitimização, agressão, testemunha), o que não ocorre com as demais dimensões do clima escolar estudadas. Dito isto, podemos observar associações positivas com significado estatístico nas relações entre suporte de professores, interação positiva de pares e apoio multicultural, o que era expetável face ao significado teórico desta variáveis. Contudo, é surpreendente que a força da associação

entre estas variáveis tenha decrescido, nomeadamente no grupo experimental. De realçar ainda, que as associações nestas variáveis são mais fortes no grupo de controlo que no grupo experimental, em ambos os momentos.

As diferenças identificadas por escola podem-se classificar por duas vias. Uma delas decorre de que a cada escola desenvolve um conjunto de atividades e isso pode ter reflexo na dimensão do clima escolar e dentro da dimensão do *bullying*, nomeadamente na variável Testemunha. Nesta variável (Testemunha), na comparação com os resultados dos participantes da Escola Neves Júnior e com os dos estudantes da Escola Sousa Agostinho, e também com os da Escola Bernardo Passos, estes resultados são mais elevados nos estudantes da Escola Neves Júnior. Isto pode resultar de uma maior prevalência de situações de *bullying* naquela escola e terem sido, ainda, testemunhas de situações de *bullying*, comparativamente aquilo que aconteceu com os participantes das outras escolas. É importante salientar que neste estudo não houve controlo sobre a escolha das turmas, mas as escolas certamente que os responsáveis poderão ter, legitimamente, ter escolhido as turmas identificadas pelas instâncias de cada agrupamento como mais problemáticas.

O clima escolar, está muito relacionado com o projeto de cada escola, mas aparentemente também tem algum impacto das iniciativas que foram realizadas no âmbito do projeto, visto que existem poucas diferenças. Considerando que os projetos educativos não foram objeto de mudança durante o estudo, assim como o plano de atividades não se alterou e a população estudantil não terá mudado de modo relevante (nomeadamente porque as turmas estudadas foram as mesmas em T1 e T2).

A análise dos índices de perceções de vitimização que obtivemos sugere que alguns estudantes se sentem como vítimas, mas o valor médio obtido não é um valor alto, podendo sugerir uma baixa frequência de efetivas experiências de vitimização nos contextos escolares estudados, mas ainda pode significar uma relativa “desvalorização” por parte do estudante que possa ter sido vítima. Segundo Kochenderfer-Ladd (2009), as crianças que são vítimas, culpam-se a elas próprias por aquilo que não fizeram e acham que merecem o que os agressores lhes fazem.

Deste modo, face ao que já discutimos, e tendo em consideração os valores mínimos/máximos, aparentemente a amostra estudada é uma amostra que tem experiências de Vitimização, em T1 e T2, mas que não apresenta valores elevados nesta

dimensão do *bullying*, ou seja, não é uma amostra problemática do ponto de vista da vitimização, encontrando-se próximo dos valores mínimos teóricos.

Relativamente à experiência de já ter sido agressor, os valores não são elevados em T1 e T2, tanto mais que estão próximo dos valores mínimos teóricos, não perspectivando que estamos perante uma amostra deveras problemática. Ainda em relação à variável Agressão, de acordo com os autores Christie-Mizell et al. (2011) o agressor está sempre mais inclinado a compreender os outros agressores e não se importam com o sofrimento das vítimas. De acordo com o nosso estudo, observa-se que tanto agressores, como vítimas ou testemunhas, compreendem bem como o outro se sente, especialmente após as atividades.

Com a variável Testemunha, neste estudo, pode-se observar que muitos estudantes, após as atividades, ganharam a noção que são testemunhas do *bullying*. De acordo com Lago et al. (2006), existem algumas testemunhas que não compreendem bem o *bullying* por serem sensíveis e mostram sintomas de sofrimento, de medo, daí não agirem. A passividade é uma forma de se defenderem para que não sejam elas as próximas vítimas. No que toca à experiência da Testemunha T1 e T2 observa-se o mesmo que nas duas anteriores, não existem valores exagerados, logo não é uma amostra problemática do ponto de vista da Testemunha., mas observamos uma mudança significativa na interação momento x grupo, sugerindo que os estudantes do grupo experimental passaram a considerar novas situações ou cenários como situação de *bullying*, que antes não as consideravam. Então pode-se dizer que os alunos que não achavam que eram testemunhas, depararam-se com o facto de que efetivamente o são ou podem sê-lo.

Em resumo, os mesmos estudantes percecionam-se nas três dimensões – vítima, agressor e testemunha – com valores médios relativamente fracos e decrescendo no sentido dos três papéis atrás em mencionados. Desta feita, e apesar dos valores não apresentarem índices que justifiquem uma atenção maior particular, não deixam de sugerir que os estudantes envolvidos no estudo são, antes de mais vítimas, depois podem ter sido igualmente agressores e, em última instância, testemunham situação de *bullying* contra outrem.

Debruçando-nos, agora, com a discussão de resultados obtidos nas dimensões do clima escolar por nós estudadas.

Na dimensão do clima escolar, nas interações positivas e negativas entre pares, os estudos mostram que existe uma boa relação entre os alunos e que não existem más relações entre os estudantes das variadas escolas, de acordo com Heartherton (2003), os relacionamentos entre alunos são muito importantes para o seu desenvolvimento enquanto indivíduos e para o seu percurso escolar.

A amostra estudada expressa uma experiência de Suporte de Professores com valores superiores, perto do valor máximo, ou seja, isto parece querer dizer que os participantes do estudo percecionam níveis elevados de suporte dos seus professores, ou seja que têm oportunidade de desfrutar de apoio dos professores, assim como de atividades letivas que são do seu agrado ou satisfação.

Finalmente, os resultados da amostra na dimensão do Apoio Multicultural, em T1 e T2, sugerem que estamos perante uma amostra que desfruta de apoio multicultural, isto é, que os professores valorizam estratégias de integração de estudantes de diferentes culturas, raças e etnias, assim consideram que todos os estudantes devem ter um relacionamento interpessoal de respeito e tolerância uns com os outros, além de que podem beneficiar da oportunidade para aprenderem acerca daquilo que caracteriza e é valorizado em cada cultura.

Debruçamo-nos, agora, na análise dos resultados observados no estudo longitudinal com recurso a amostra emparelhadas: A análise das variâncias de T1 para T2 não sugere grandes mudanças estatisticamente significativas. No grupo experimental, os resultados obtidos apenas sugerem um decréscimo dos níveis de interação positiva de pares. Este resultado afigura-se, no imediato, como contrário ao que era esperado. Contudo, considerando que os mesmos estudantes percecionam um aumento (mesmo que não estatisticamente significativo), de T1 para T2, nas diversas dimensões do *bullying*, podem sugerir que, a assunção de situações que antes interpretavam como não *bullying*, possam contribuir para a explicar de redução nas interações de positivas entre pares. Recorde-se que esta dimensão avalia aspetos como, que os estudantes da escola se conhecem muito bem uns aos outros, ou que há um interesse por parte dos estudantes em conhecer os outros estudantes. Sendo assim os estudantes após as atividades realizadas, consideram que afinal os estudantes não se conhecem bem entre si, ou talvez não gostem tanto de fazer coisas uns com os outros ou trabalhar em conjunto. Em resumo, estas mudanças podem não significar mais experiências de vitimização, de agressão ou de

testemunha e, por inerência, menos relações positivas com os pares, mas uma reconfiguração interpretativa do que nos acontece e do modo como agimos.

Considerando que os dados obtidos nas demais dimensões em estudos não sugerem resultados estatisticamente significativos, estamos em crer que, concluídas as atividades de intervenção no âmbito do projeto SAFER, estas não terão contribuído para uma mudança na que os estudantes expressam quanto ao apoio que os professores prestam nas aulas, nem que os estudantes tenham alterado o seu interesse pelas aulas. Na Interação Negativa de Pares, existe uma pequena subida da média de T1 para T2, não estatisticamente significativa, motivo pelo qual não se pode considerar que os estudantes pensem que existe um mau relacionamento entre alunos.

Por outro lado, no grupo de controlo, registamos um aumento com significância estatística marginal na dimensão da vitimização.

Debruçando-nos sobre um olhar mais particular aos resultados obtidos por escola, constatamos que na relação entre as interações, com uma mudança estatisticamente significativa nos níveis das interações positivas entre pares. Tal como podemos atrás observar na Figura 6.2, pode-se verificar que o nível do grupo experimental diminui e isto não era expectável. Esta situação pode ser explicada pelo fato de muitos alunos que não se percecionavam como *bullies* aperceberam-se que o são e aperceberam-se que não tinham a noção correta deste fenómeno, que tinham algumas atitudes e as viam como uma brincadeira, algo inofensivo e após as atividades mudaram a opinião acerca das suas ações.

Os níveis de vitimização, quer do grupo experimental, quer do grupo de controlo, aumentam ligeiramente, mas com diferenças que não são estatisticamente significativas, porém quando analisamos a interação entre estes dois grupos e momentos, esta mudança assume relevância estatística. Conforme podemos observar na Figura 6.1, os grupos comportam-se de maneira diferente. Na amostra de participantes da Escola Sousa Agostinho houve um aumento significativo no grupo de controlo e uma diminuição significativa no grupo experimental. Ou seja, na amostra global não houve mudanças, mas individualmente pode ter havido mudanças.

Olhando para estas variáveis que têm diferenças estatisticamente significativas na interação, no caso da Vitimização existe a Escola Sousa Agostinho que tem um

comportamento explícito enquanto outras mantiveram níveis iguais como é o caso da escola neves Júnior, não se alteram, como podemos observar na Figura 6.3, as linhas são paralelas.

Conclusão

Ao longo da nossa revisão da literatura, podemos constatar que muitos dos estudos sobre o *bullying* que identificámos não são muito recentes. Trata-se de uma área que já apresenta alguma riqueza e diversidade de estudos, mas que continua a suscitar o interesse dos investigadores, nomeadamente procurando identificar formas de intervenção mais eficazes e que melhor possam prevenir o *bullying* em diferentes contextos, nomeadamente no contexto escolar; para que possam melhor identificar os casos de alunos com estas características, pois este fenómeno continua a preocupar pais, professores, educadores, psicólogos, entre outros profissionais e a própria comunidade onde estão inseridos.

Atualmente ainda existe a afirmação “No meu tempo não se falava de *bullying* e as crianças criavam-se na mesma” ou “Sofria de *bullying* e não lhe fez mal nenhum”.

Estas ideias estão erradas, o ser humano evolui ao longo dos tempos e se falamos deste fenómeno atualmente é porque é importante que seja combatido para um melhor desenvolvimento das crianças e jovens e para que tenham um melhor relacionamento entre si e outros sujeitos que fazem parte da sua vida, e também para a promoção do seu bem-estar.

Dou por terminada esta investigação, os objetivos propostos foram alcançados mas ainda ficam muitas questões às respostas que foram recolhidas, sendo que acho que esta investigação deveria ter continuidade, existem mais fatores envolvidos no fenómeno do *bullying* que têm influência nas atitudes dos estudantes como por exemplo, maior parte dos alunos que analisamos não se percebem nem como agressores, mas mais como vítimas e/ou testemunhas, mas como é que sabemos que estas respostas não são apenas para não ficarem “mal vistos”? Quero dizer com isto que teriam de admitir que praticam *bullying*, que agredem os outros, há a possibilidade de terem ficado com receio que fossem identificados como *bullies* pelos professores ou pelos membros que integram o projeto *SAFER*.

As associações positivas existentes é o que se espera numa escola, os alunos sentem-se bem com os professores que os ensinam, sentem apoio por parte destes, e são empáticos com alunos de outras raças, de outras culturas.

Em relação ao Apoio Multicultural, é extremamente importante saber que os professores destas escolas se esforçam para integrar alunos de outras culturas, e para que

os seus alunos de nacionalidade portuguesa recebam bem e apoiem estes alunos de diferente nacionalidade tanto na sala de aula como fora, esta é uma estratégia de prevenção ao *bullying*, visto que pode facilmente existir racismo e/ou xenofobismo.

Outro aspeto para uma próxima investigação ou para a continuidade da mesma é que se poderia eventualmente, estudar apenas turmas problemáticas, uma das escolas com maior número de testemunhas foi a escola Neves Júnior, o que sugere que tem também mais agressores, porém a escolha de turmas não foi nossa.

O estudo mostrou ser relevante no contributo para a compreensão do aluno e a maneira como vê o ambiente escolar na instituição que frequenta, ou seja, no aumento do conhecimento deste fenómeno no contexto escolar e também na contribuição que o projeto *SAFER* teve. Contudo, os índices estatísticos observados não se revelaram de grande monta. Estamos em crer que a diversidade de temas e atividades selecionada por cada escola; o momento da realização da intervenção – terceiro período do ano letivo; o facto de em cada escola já se desenvolverem outras atividades acerca do tema, prevenção e combate ao *bullying*, possam ter reduzido as condições de as dimensões estudadas serem sensíveis às intervenções realizadas em cada escola.

Perante o exposto, consideramos que não realização integral das atividades, ou em alternativa do mesmo número e tema de atividade, possa ser tido como uma das limitações do nosso estudo. Outra limitação reside no elevado número de participantes que não responde no segundo momento, tornando uma amostra de grande relevância numérica, numa amostra mais exígua.

Somos de opinião que, apesar os resultados obtidos, uma replicação da intervenção, com aplicação integral do programa e apenas a estudantes mais velhos, por exemplo apenas 3º ciclo do ensino básico, se justifica. De referir que, os participantes mais jovens expressaram alguma dificuldade, nomeadamente os do 2º ciclo do ensino básico ou do 4º ano de escolaridade, aquando das respostas ao questionário de caracterização e perceção acerca do *bullying*, da 1ª fase do programa, apesar desses dados não constituírem fonte de análise no nosso estudo. Só uma aplicação mais robusta e integral pode contribuir para a definição do potencial ou fragilidades do próprio programa. Eventualmente, outro aspeto a realçar, reside no facto de o programa de intervenção ter sido pensado de forma integral e articulada – estudantes, professores e família e comunidade, pelo que eventuais benefícios do programa de intervenção podem ter sido esbatidos pela intervenção pontual e focada apenas nos estudantes.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A.; Del Barrio, C.; Marques, M.; Fernández, I.; Gutiérrez, H.; Cruz, J. 2001. A script-cartoon narrative of peer-bullying in children and adolescents. In: M. Martínez (ed.), *Prevention and control of aggression and its impact on its victims*. New York, Kluwer Academic/Plenum, p. 161-168.
- Almeida, S. B. de., Cardoso, L. R. D., & Costac, V. V. (2009). Bullying: Knowledge and practices of pedagogy in school environment. *Psicologia Argumentativa*, 27(58), 201-206.
- Amado, J., Freire, I. (2002). Indisciplina e violência nas escolas. *Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Barton, Elizabeth A. (2006) (2nd ed). *Bully prevention: tips and strategies for school leaders and classroom teachers* / Elizabeth A. Barton.
- Bukowski, W.M.; Sippola, L.K. 2001. Groups, individuals, and victimization: A view of the peer system. In: S. GRAHAM; J. JUVONEN (eds.), *Peer harassment in school*. New York, Guilford, p. 355-377.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570. DOI: 10.1037/0022-0663.95.3.570
- Carney JV, Jacob CJ, Hazler RJ. (2011). *Exposure to school bullying and the social capital of sixth-grade students*. *J Humanist Couns* 2011; 50(2):238-253.
- Demaray MK, Malecki CK. Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psych Rev* 2003; 32(3):471-489.
- Carvalhosa, S. F., Lima., & Matos, M.G (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 19 (4), 523-537.

- Chalita, Gabriel. *Pedagogia da Amizade - Bullying: O sofrimento das vítimas e dos agressores*. Publicado pela editora Gente em 2008 (4ª edição ed.), São Paulo.
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Brás, P., & Romão, A. M. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: *Validation of a questionnaire and analysis of prevalence*. *School Psychology International*, 37(3), 223-239. <https://doi.org/10.1177/0143034315626609>
- Cunha, J. M. (2009) *Violência interpessoal em escolas no Brasil: características e correlatos*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná.
- Desjardins, T. L. & Leadbeater, B. J. (2011). Relational Victimization and Depressive Symptoms in Adolescence: Moderating effects of mother, father, and peer emotional support. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 531-544.
- Dijk, A. V., Poorthuis, A. M. G., & Malti, T. (2017). Psychological processes in Young bullies versus bully-victims. *Agressive Behavior*, 9999, 1-10.
- Gottfredson DC, DiPietro SM. School size, social capital, and student victimization. *Social Education* 2011; 84(1):69-89.
- Fante, Cleo. 2005. Fenômeno bullying: *como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ª edição. Campinas. Editora Versus, 224 p.;
- Fischer, H.L. et al. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: *longitudinal cohort study*. *BMJ: British Medical Journal*. Doi: 10.1136/bmj.ee2683
- Forquin, J. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- Green, J. G., Felix, E. D., Sharkey, J. D., Furlong, M. J., and Kras, J. E. (2013). Identifying bully victims: definitional versus behavioral approaches. *Psychol. Assess.* 25, 651–657. doi: 10.1037/a0031248.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, S. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Heartherton, T.F., Wyland, C.L., & Lopez, S.J.(2003). Assessing self-esteem. *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, 219-233. http://www.dartmouth.edu/~thlab/pubs/03_Heatherton_Wyland_APP_ch.pdf
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and students' perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *Elementary School Journal*, 112(1), 38-60. <https://doi.org/10.1086/660686>
- Lago, A., Massa, P., & Piedra, R. (2006). Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente. *Revista Anales de Pediatria: artigo especial*, v. 64, nº2. (pp. 162-166).
- Lamas, K. C. A., Freitas, E. R., & Barbosa, A. J. G. (2013). Bullying e relação professor-aluno: Percepções de estudantes do Ensino Fundamental. *Psico*, 44(2), 263-272.
- Leonardo, J. (2007). Bullying Escolar – Abordagem Descritiva de um fenómeno Emergente. *Infância e juventude* 7(4), 9-82.
- Lopes-Neto AA. Bullying aggressive behavior among students. *J Pediatr* 2005; 81(5):164-172.
- Lisboa, C.S.M.; Koller, S.H. 2004. *Interações na escola e processos de aprendizagem: Fatores de risco e proteção*. In: A. BZUNECK; E. BORUCHOVITCH (eds.), *Aprendizagem e escola*. Petrópolis, Vozes, p. 201-224.
- Lopez, P., (2006) *Acoso Escolar. Desde el mal llamado bullying hasta el acoso al profesorado (especial analise de la reparacion del dano)*. Barcelona.Ateier.

- Machado, T. S., Fonseca, A. C., & Queiroz, E. (2008). Vinculação aos pais e problemas de internalização em adolescentes – dados de um estudo longitudinal. *INFAD Revista de Psicologia/International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2008) n°1, 321-332.
- Machado, F. L. B. A. *Sobre a atuação do psicólogo escolar*. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Brasília, 2010. Disponível em Acesso em 15 set. 2016
- Matos, M. G., Gonçalves, S. M. P. (2009). Bullying nas Escolas: Comportamentos e Percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10, (1), 3-15.
- Matos, F. A., Simões, H. R., & de Jesus, S. N. (2012). Inventário para Avaliação da Violência na Escola (IAVE)-construção e validação preliminar. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(2), 277-292. Doi: org/10.34628/gkfy-q190
- Marriel, Lucimar Câmara et al. Violência Escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v.36, n.127, abril 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 de Out. 2009.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editora Novembro.
- Menesini, Ersilia; Salmivalli, Christina (2017), “Bullying in Schools: The State of Knowledge and Effective Interventions”, *Psychology, Health & Medicine*, 22(supl. 1), 240-253. DOI: 10.1080/13548506.2017.1279740.
- Nansel, Tonja R.; Overpeck, Mary; Pilla, Ramani S.; Ruan, W. June; Simons-Morton, Bruce; Scheidt, Peter (2001), “Bullying Behaviours among US Youth: Prevalence and Association with Psychological Adjustment”, *JAMA – The Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100. DOI: 10.1001/jama.285.16.2094
- Klein, C. (2011). *Bullying na escola: orientação aos pais e professores*. (1ª ed.). Blumenau: Blu.

- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G. W. & Kochel, K. P. (2009). A Child and Environment. Framework for Studying Risk for Peer Victimization. In Monica J. H. (Ed.), *Bullying, Rejection, and Peer Victimization. A Social Cognitive Neuroscience Perspective*. New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Pinheiro, Fernanda Martins França. *Violência Intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental*. 2006. 149 f. dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of school-based Intervention program. In I.Rubin & D.Pepler (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp.411-477). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. 1993. *Bullying at school: What we know and what we can do*. London, Lackwell, 140 p.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2000). *The nature of bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying. In S.R. Jimerson, S.M Swearer. & D.L Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in Schools: an international perspective* (pp.9 -33). York: Routledge.
- Penrose, R. (2009). *Teacher-student relationship* [Dissertação de Mestrado não-publicada]. California State University, Sacramento.
- Pereira, B., Silva, M. I., Nunes, B. Descrever o Bullying na Escola: *Estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal*. Curitiba-PR, 2009, p.455-466.
- Raimundo, R.; Seixas, S. (2009). Comportamentos de bullying no 1º Ciclo: Estudo de caso numa Escola de Lisboa. *Revista Interações, nº13*. (pp. 164-186).
- Ramírez, F. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

- Rodrigues, A. (2013). *Cyberbullying: um fenómeno emergente nos jovens portugueses*. Universidade de Coimbra.
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2, 97-110.
- Seixas, S.; Fernandes, L.; Morais, T. (2016). *Cyberbullying – Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Plátano Editora.
- Serrate (2009). Lidar com o bullying na escola. *Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Lisboa: K editora.
- Sharp, S.; Smith, P. K. (1994). Tackling Bullying in your school. *A practical handbook for teachers*. London and New York: Routledge.
- Silva, Saskia L.B.; Caminha, Iraquitã de Oliveira. Desempenho Motor, Imagem Corporal e Bullying Escolar. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v.7, número 13 mai/ago, p.45-54.. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2014. ISSN 1983-6597. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3257> > Acesso em: 31 de outubro de 2019.
- Silva, J. P.; Barreto, N. S. Violência escolar: problematizando a relação entre bullying e a homofobia. *Itabaiana: GEPIADDE*, Sergipe, Ano 6, vol. 12, p. 8- 22, jul. / dez. 2012.
- Silva, E.N. & Rosa, E.C.S. (2013). Professores sabem o que é o bullying? Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, S.P, 17(2), 329-338.
- Smith, P.K., & Morita, Y. (1999). Introduction. In P.Smith, Y.Morita, J Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P.K; COWIE. H.; BLADES. M. 2004. *Understanding children's development*. 4^a ed., Londres, Blackwell Publishing, 704 p.

- Troop-Gordon, W. & Gerardy, H. (2012). Parents' beliefs about peer victimization and children's socio-emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 40-52.
- Villa Gil, F. (2020). El bullying que no cessa. *Las bases de la violència escolar*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Wang, M., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690-705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>.

Anexos

Anexo 1 – Questionário SAFER 1ª Recolha I

SAFER - 1ª recolha

Perguntas Respostas 287 Definições

SociAl competences and FundamEntal Rights for preventing bullying

safer

Seção 1 de 10

Projeto SAFER - 1ª recolha: Instruções

A atual bateria de instrumentos faz parte da avaliação do Projeto SAFER, no qual a Universidade do Algarve e uma instituição parceira. Este projeto é cofinanciado pela União Europeia através do Programa Erasmus +.

Este questionário destina-se a avaliar o impacto da abordagem escolar ao bullying, realizada no âmbito do SAFER.

O tempo estimado de resposta ao questionário é de cerca de 30 minutos. O preenchimento é voluntário e, a qualquer momento durante as respostas, podes decidir concluir a tua participação. Não haverá qualquer penalização por isso.

As tuas respostas são especialmente importantes para que possamos compreender se o nosso programa é

Anexo 2 – Questionário SAFER 1ª Recolha II

SAFER - 1ª recolha

Perguntas Respostas 287 Definições

Por favor, para cada linha assinala o número que corresponde à tua resposta. Deves responder a todas as questões. Considera que o algarismo 1 representa algo que nunca te aconteceu. O algarismo 5 significa que acontece muito frequentemente.

	1	2	3	4	5
	Nunca me aconteceu	Uma a duas vezes	2 a 3 vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana
Chamavam-me...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros estudan...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fui atingido, po...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros estudan...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 3 – Questão Atividades SAFER 1ª Recolha GE

SAFER - 2ª recolha - Português (GE)  

Perguntas Respostas **110** Definições

Ao longo dos últimos meses, os teus professores realizaram várias atividades com a tua turma, que procuraram sensibilizar para o bullying e outros tipos de violência escolar. Também terão falado sobre os direitos de cada um, a forma como nos expressamos e sentimos e como podemos melhorar a forma como nos relacionamos com os outros. Quantas atividades deste tipo te recordas de ter feito sobre estes temas, entre março e maio? Dá a tua resposta indicando um número inteiro. Caso não te recordes de ter participado nestas atividades, responde com o valor 0.

Texto de resposta curta

Após a secção 2 Continuar para a secção seguinte

Secção 3 de 10

Questionário sobre Tí e a Escola

A seguir vais encontrar perguntas sobre a tua vida na escola. Há várias opções de resposta, ao lado de cada pergunta.



