

Ana Teresa Martins Ribeiro



**O BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR
ESTUDO DE CASO**

**Universidade Portucalense
Porto 2007**

Ana Teresa Martins Ribeiro

**O BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR
ESTUDO DE CASO**

**Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique
para obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da
Educação**

Orientador: Professor Doutor Paulo Delgado

**Universidade Portucalense
Porto 2007**

Resumo:

Neste presente estudo, abordamos a problemática da violência entre pares ou *bullying*, que se instala sutil e silenciosamente em contexto escolar, deteriorando as relações interpessoais.

Objectivamos esboçar as características do fenómeno do *bullying* existente nos alunos do terceiro ciclo, numa escola básica integrada inserida num meio socialmente desfavorecido. Procuramos, particularmente, descrever o ambiente familiar de discentes com comportamento agressivo, assim como as relações interpessoais que se estabelecem entre os vários membros da família.

No que concerne a metodologia, optamos, essencialmente, pela abordagem qualitativa, através de um estudo de caso. Os inquéritos e as entrevistas semi-estruturadas constituíram os instrumentos de recolha de dados. O inquérito foi aplicado a 279 dos 304 discentes do terceiro ciclo, dos 12 aos 18 anos e as entrevistas semi-estruturadas abrangeram dois discentes de 14 anos, com comportamentos agressivos e suas respectivas mães. Os inquéritos foram tratados estatisticamente e o conteúdo das entrevistas foi analisado através da categorização em dois temas aglutinadores: o contexto familiar e o contexto escolar.

Constatamos que o *bullying* marca uma forte presença neste nível de ensino, apresentando 58,4% de vitimação e 34,8% de agressão, que perturba o *ethos* da escola, pois sentimentos de insegurança assolam 48% dos discentes. A forma de *bullying* predominante é a agressão verbal, desenhada através do insulto e o recreio é o local por excelência, para a ocorrência deste fenómeno.

A família, contexto onde inicialmente ocorre a socialização, possui um papel primordial na atitude que a criança desenvolve nas suas relações interpessoais com os seus pares. Constatamos que o ambiente familiar dos discentes com comportamentos agressivos revelou interacções de baixa qualidade e frequência com a figura de autoridade do pai e que práticas educativas demasiado autoritárias ou permissivas parecem instigar a violência.

Por isso, torna-se imprescindível que a escola, em parceria com a família implemente estratégias preventivas e remediativas relativas ao fenómeno do *bullying*, de modo a tornar a escola um contexto de socialização e formação aprazível.

Palavras-Chaves: Violência; *Bullying*; Escola; Pares; Família.

Abstract:

This current study focuses on the problem of violence among peers, or *bullying*, which subtly and silently grows in school context, undermine interpersonal relationships and affecting school *ethos*.

Our purpose is to stress the characteristics of the phenomenon of bullying among teenagers in a secondary school, inserted in a dysfunctional social underground.

We intend to describe aggressive student's family environments as well as the interpersonal relationships they establish among themselves.

In that concerns methodology, we chose the qualitative approach through a study case. The semi-structured questionnaires and interviews are the data material.

The questionnaires were made to 279 students from a total of 304 secondary student and the semi-structured interviews focused on two students with aggressive behaviour and their mothers.

The questionnaires were statistically evaluated and the content of the interviews was analysed based on two agglutinating topics: family context and school environment.

We came to a conclusion that *bullying* is predominant in the secondary level with a 58, 4% of victimization and 34,8 of aggression that disturb the environment within the school, which makes us acknowledge the insecurity felt by 48% students.

The predominant type of bullying is verbal offence through insult and the playground is the privileged place to put it into practice.

Family, context where initially socialization takes place, has a primordial role on attitude that child develop in interpersonal relationships with their peers. We noted that aggressive student's family environment has shown they have poor and scarce personal interaction with their paternal figure and a parental authoritarian and controlling educational practice seems to lead to violence among peers.

Thus, that is essential that school, in association with the family improves preventives and remediatives strategies concerning bullying phenomenon, to convert the school in a peaceful context of socialization and formation.

Key-words: Violence; Bullying; School; Peers; Family.

Aos meus Pais, arquitectos da pessoa que hoje sou.

“Acredito, pois, em que na educação reside a principal, a nobilíssima forma de instrumento de luta contra a violência – a violência é irmã do ódio e da injustiça, mas também da ignorância”.

Roberto Carneiro (1991, p. 19)

Siglas

C.A.C.: Centro de Acolhimento a Crianças

D.F.E.: Department for Education

G.N.R.: Guarda Nacional Republicana

P.E.E.: Projecto Educativo de Escola

P.O.: Programas Oportunidade

P.S.P.: Polícia de Segurança Pública

R.S.I.: Rendimento Social de Inserção

S.A.S.E.: Serviço de Acção Social Escolar

W.H.O.: World Health Organization

Sumário

Introdução.....	1
1 Capítulo 1 – A Violência.....	6
1.1 Distinção violência, agressividade e agressão	6
Figura 1: Distinção agressividade, agressão e violência.	10
1.2 Teorias da agressividade	10
1.2.1 Teorias activas.....	12
1.2.1.1 A teoria psicanalista.....	12
1.2.1.2 A teoria etológica	13
1.2.2 Teorias reactivas.....	15
1.2.2.1 A teoria conductual	15
1.2.2.2 A teoria da aprendizagem social.....	16
1.3 Formas de violência.....	18
1.4 Factores associados à agressividade.....	20
1.4.1 Socioculturais.....	21
1.4.2 Cognitivos	23
1.4.3 Traços de personalidade	24
1.4.4 Ambientais	25
2 Capítulo II – Violência em contexto escolar: o <i>bullying</i>.....	27
2.1 Distinção violência, indisciplina e conflito	28
2.2 O <i>Bullying</i>.....	32
2.2.1 Formas de <i>bullying</i>	39
2.2.2 Factores associados ao <i>bullying</i>	41
2.2.2.1 Factores exógenos	42
2.2.2.2 Factores endógenos	52
2.2.3 Consequências do <i>bullying</i>	63
2.2.3.1 Vítima	64
2.2.3.2 Agressor	66
2.2.3.3 Observador.....	67
2.2.4 Padrão comportamental dos actores envolvidos	67
2.2.4.1 Vítima	68
2.2.4.2 Agressor	70
2.2.4.3 Observador.....	72
2.2.5 Estratégias de combate ao <i>bullying</i>	73

2.2.5.1	Preventivas	74
2.2.5.2	Remediativas	81
3	Capítulo III – Estudo de Caso: metodologia	85
3.1	Objectivos do estudo.....	85
3.2	Metodologia da investigação	85
3.2.1	Instrumentos de recolha de dados.....	87
3.2.2	Limitações do estudo	89
3.3	Caracterização da população e amostra.....	89
3.4	Caracterização do contexto	90
3.5	Caracterização da escola	93
4	Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados	96
4.1	Apresentação dos dados	96
4.2	Caracterização da população inquirida	96
4.2.1	Dados pessoais	96
4.2.2	Caracterização Socioeconómica do agregado familiar	97
4.2.3	Situação escolar dos alunos	100
4.2.4	Vítima.....	102
4.2.5	Agressor	112
4.2.6	Observador	123
4.2.7	Segurança e soluções	125
4.3	Análise de conteúdo	132
4.4	O contexto familiar – Agregado 1	134
4.4.1	Contexto sócio-familiar	134
4.4.1.1	Estrutura do agregado familiar.....	134
4.4.1.2	Nível socioeconómico e cultural	134
4.4.1.3	Integração.....	135
4.4.2	Relações interpessoais.....	135
4.4.2.1	Percepção das relações entre irmãos	135
4.4.2.2	Relação pais/filhos.....	136
4.4.2.3	Relação conjugal	137
4.4.2.4	Percepções do ambiente familiar.....	137
4.4.3	Perfil dos filhos segundo a mãe	137
4.4.4	Práticas Educativas	138
4.4.4.1	Regras (Prevenção).....	138

4.4.4.2	Punição (controlo).....	138
4.4.4.3	Percepção das práticas educativas do passado.....	139
4.5	Contexto escolar – Agregado 1	139
4.5.1	Percurso académico do aluno.....	139
4.5.1.1	Dificuldades no processo ensino-aprendizagem	139
4.5.2	Representações da escola	140
4.5.2.1	Opinião do aluno.....	140
4.5.2.2	Papel e expectativa da escola segundo a mãe.....	140
4.5.3	Ambiente disciplinar.....	140
4.5.3.1	Comportamentos inadequados.....	140
4.5.3.2	Sanção disciplinar.....	141
4.5.4	Relação entre pares.....	141
4.5.4.1	Caracterização da relação: Proximidade vs Distanciamento 141	
4.5.4.2	Conflitos: agressor vs vítima.....	142
4.6	O contexto familiar – Agregado 2	143
4.6.1	Contexto sócio-familiar	143
4.6.1.1	Estrutura do agregado familiar.....	143
4.6.1.2	Nível socioeconómico e cultural	143
4.6.1.3	Integração.....	144
4.6.2	Relações interpessoais.....	144
4.6.2.1	Percepção das relações entre irmãos	144
4.6.2.2	Relação dos filhos com os pais	144
4.6.2.3	Relação conjugal	146
4.6.3	Percepções do ambiente familiar.....	146
4.6.4	Perfil dos alunos segundo a mãe.....	146
4.6.5	Práticas Educativas	148
4.6.5.1	Regras (Prevenção).....	148
4.6.5.2	Punição (controlo).....	148
4.6.5.3	Percepção das práticas educativas do passado.....	148
4.7	Contexto escolar – Agregado 2	149
4.7.1	Percurso académico do aluno.....	149
4.7.1.1	Dificuldades no processo ensino-aprendizagem	149
4.7.2	Representações da escola	149

4.7.2.1	Opinião do aluno.....	149
4.7.2.2	Papel e expectativa da escola segundo a mãe.....	150
4.7.3	Ambiente disciplinar.....	150
4.7.3.1	Sanção disciplinar.....	151
4.7.4	Relação entre pares.....	151
4.7.4.1	Caracterização da relação: Proximidade vs Distanciamento 151	
4.7.4.2	Conflitos: agressor vs vítima.....	152
4.8	Discussão dos resultados.....	152
4.8.1	Os inquéritos.....	152
4.8.2	As entrevistas	157
5	Conclusão.....	162
	Bibliografia.....	167
	Anexos	182

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Género dos discentes.....	96
Gráfico 2: Idade dos discentes.....	96
Gráfico 3: Habilitações dos pais.....	97
Gráfico 4: Composição do agregado familiar.....	99
Gráfico 5: Ano de escolaridade dos discentes.....	100
Gráfico 6: Reprovação.....	100
Gráfico 7: Frequência da reprovação.....	101
Gráfico 8: Ciclo de reprovação.....	101
Gráfico 9: Ao longo da tua vida escolar.....	102
Gráfico 10: Se já te fizeram mal, de que forma o fizeram?	104
Gráfico 11: Frequência da vitimação.....	105
Gráfico 12: Local de vitimação.....	105
Gráfico 13: Autoria da agressão segundo a vítima.....	106
Gráfico 14: Turma do agressor segundo a vítima.....	106
Gráfico 15: Comunicação ao professor da vitimação.....	107
Gráfico 16: Comunicação aos pais da vitimação.....	107
Gráfico 17: Desde que frequentas a escola, já fizeste mal a um(a) aluno(a)?	112
Gráfico 18: Frequência da agressão.....	113
Gráfico 19: Estavas sozinho ou acompanhado?	113
Gráfico 20: Forma de agressão.....	114
Gráfico 21: Frequência e forma de agressão.....	114
Gráfico 22: Local da agressão.....	115
Gráfico 23: A quem fizeste mal?	115
Gráfico 24: Turma da vítima segundo o agressor.....	116
Gráfico 25: O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um(a) aluno(a)?	123
Gráfico 26: Atitude do observador perante uma agressão.....	124
Gráfico 27: Sentes-te seguro na escola?	125

Índice de Tabelas

Tabela 1: Incidência de Crimes nas imediações das Escolas.....	27
Tabela 2: Famílias clássicas e número médio de habitante por família.	91
Tabela 3: Nível de Ensino dos habitantes de Rabo de Peixe.....	92
Tabela 4: Relação do género com a idade.....	97
Tabela 5: Caracterização dos inquiridos segundo a profissão do pai.	98
Tabela 6: Caracterização dos inquiridos segundo a profissão da mãe.	99
Tabela 7: Relação do género com a reprovação.....	102
Tabela 8: Relação do género com a questão “Ao longo da tua vida escolar, nesta escola”.....	103
Tabela 9: Relação da idade com a vitimação.....	103
Tabela 10: Relação da idade com a questão “Ao longo da tua vida escolar...”.	104
Tabela 11: Frequência da vitimação segundo o género.....	108
Tabela 12: Frequência da vitimação segundo o ano de escolaridade.....	109
Tabela 13: Local da vitimação segundo o género.	109
Tabela 14: Autoria da vitimação segundo o género.	110
Tabela 15: Turma do agressor segundo o género da vítima.....	110
Tabela 16: Comunicação ao professor da vitimação segundo o género.....	110
Tabela 17: Comunicação aos pais da vitimação segundo o género.	111
Tabela 18: Relação do ano de escolaridade com a questão “Ao longo da tua vida escolar, nesta escola...”.	111
Tabela 19: Relação da agressão segundo o género.....	112
Tabela 20: Relação da reprovação com a questão “Já fizeste mal a um aluno?”.	116
Tabela 21: Relação da idade com a questão “Já fizeste mal a um aluno?”. ..	117
Tabela 22: Relação das habilitações do pai com a questão “Já fizeste mal a um aluno?”.	117
Tabela 23: Relação das habilitações da mãe com a questão “Já fizeste mal a um aluno?”.	118
Tabela 24: Relação do género com a frequência da agressão.....	118
Tabela 25: Relação do género com a questão “estavas sozinho ou acompanhado?”.	119

Tabela 26: Forma da agressão segundo o género.....	119
Tabela 27: Frequência da agressão segundo o género.	120
Tabela 28: Local da agressão segundo o género.	120
Tabela 29: “A quem fizeste mal?” segundo o género.....	121
Tabela 30: “De que turma são os alunos que fizeste mal” segundo o género.	121
Tabela 31: Relação da idade com a questão “Desde que frequentas esta escola, já fizeste mal a um (a) aluno (a)?”.	122
Tabela 32: Relação do ano de escolaridade com a questão “Desde que frequentas esta escola, já fizeste mal a um (a) aluno (a)?”.....	122
Tabela 33: Relação da reprovação com a frequência da agressão.	123
Tabela 34: Relação da agressão e vitimação.....	123
Tabela 35: Atitude do observador segundo o género.....	124
Tabela 36: Forma de auxílio segundo o género.....	125
Tabela 37: Soluções propostas para diminuir a violência na escola.	126
Tabela 38: In(segurança) segundo a reprovação.....	127
Tabela 39: (In)segurança segundo o género.	127
Tabela 40: Relação das questões “Senteste-te seguro na escola?” e “Ao longo da tua vida escolar, nesta escola...”.	128
Tabela 41: Relação da questão “Senteste-te seguro na escola?” com “Já fizeste mal a um aluno?”.....	128
Tabela 42: Soluções propostas segundo o género.	129
Tabela 43: Soluções para diminuir a violência com a questão “Ao longo da tua vida escolar, nesta escola...”.	130
Tabela 44: Relação das soluções propostas com a questão “Já fizeste mal a um(a) aluno(a)?”.....	131
Tabela 45: Categorização relativa ao tema “contexto familiar”.....	133
Tabela 46: Categorização das entrevistas relativa ao contexto escolar.....	133

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Delgado, pela sabedoria e aprendizagem que me possibilitou. Também pela disponibilidade e apoio demonstrados desde o primeiro momento.

Aos membros do Conselho Executivo da Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, a toda a equipa pedagógica, em particular, aos Directores de Turma do terceiro ciclo do ensino básico.

Aos encarregados de educação e discentes que participaram neste estudo, cuja partilha de vivências foi valiosa e será recordada como uma das etapas mais importantes.

Aos meus pais, pela força e confiança que me imprimiram na realização deste sonho.

Às minhas irmãs Fati e Rosa, pelos apoios constantes, tornando este sonho possível.

Ao meu afilhado, Alexandre, cujas palavras e alegria coloriram momentos de solidão.

À Lúcia e toda a família que me receberam de braços abertos, em São Miguel.

À Manuela, pela ajuda disponibilizada e vivências partilhadas.

À Ângela, pelas palavras encorajadoras.

Aos que de forma directa ou indirecta, presente ou ausente, distante ou próxima, partilharam este tempo vivido num misto de emoção e tensão.

Aos que estando perto me tiveram algo ausente.

Introdução

O tema do presente trabalho prende-se com o estudo da violência em contexto escolar, mais particularmente sobre o *bullying* ou maus-tratos entre pares, definido por Olweus (1998, p. 3) “a student is being bullied or victimised when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more students”.

A escolha deste tema resulta de motivações pessoais e profissionais associados à observação reiterada deste fenómeno. De facto, ao longo do nosso percurso profissional efectuado em diversas escolas situadas em locais distintos, tais como o Porto, nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores e até Paris, o *bullying* sempre se esboçou, apresentando rostos distintos.

Estranha-se quando a violência perpassa e entra na escola, instalando-se subtilmente, nas salas de aula ou no espaço exterior pois a escola, representa, por excelência, o contexto em que a formação dos jovens se realiza.

Embora casos de violência extrema não ocorram nas escolas portuguesas, este fenómeno já apresenta contornos alarmantes em diversos países, tais como os Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha e igualmente Espanha e Brasil. Nos Estados Unidos, a violência já atingiu um nível bastante preocupante, cerca de 2 a 3 % dos estabelecimentos de ensino estão equipados com pórticos detectores de metais. Em 1999-2000, nove jovens perderam a vida em tiroteios ocorridos nos estabelecimentos de ensino. O ano lectivo de 1998-1999 ficou célebre na história da violência escolar com o drama de Littleton em que doze alunos e um professor perderam a vida. O ano lectivo de 1992-1993 restará o mais fatídico com 43 mortes.

A violência na escola tem sido sujeita a olhares plurais a nível mundial, dando origem a várias investigações neste âmbito (Sharp & Smith, 1994, Olweus, 1998; Amado & Freire, 2002; Hazler, 1996; Costa & Vale, 1998; Fernandez, 1998; Pereira, 2002; Veiga, 2001) mas ainda à criação de múltiplos organismos tais como o Observatório Internacional da Violência na Escola e o Observatório Europeu da Violência Escolar. Este último, fundado em 1998 em Bordeaux conta com a colaboração da Universidade de Bordeaux, da Comissão Europeia e do Ministério da Educação francês. Este centro de

pesquisa já produziu uma base de dados acerca da violência em contexto escolar em países tais como a Inglaterra, França e Espanha.

Em Março de 2001, realizou-se em Paris, o I Colóquio Mundial sobre a Violência na Escola, que contou com a presença de vários investigadores e Ministros da Educação de diversos países, enfatizando o empenho e preocupação dos governantes para pôr fim a um fenómeno que atinge, em graus dissemelhantes, todos os países do mundo.

Portugal não escapa a esta realidade e o acréscimo de comportamentos de violência nas escolas, nos últimos anos, tem vindo a ocorrer a passos largos preocupando toda a comunidade educativa, isto é, pais, encarregados de educação, docentes, discentes e pessoal não-docente, perante o clima de insegurança que se instala.

Segundo os dados do Departamento de Segurança do Ministério da Educação, no ano lectivo 2004-2005 registaram-se mais de 1200 casos de agressão nas escolas portuguesas, em que um total de 191 alunos, professores ou funcionários necessitaram de receber cuidados hospitalares. Ainda foram contabilizados 1232 ofensas à integridade física em estabelecimentos de ensino. Estamos conscientes, todavia, que provavelmente estes dados não correspondem à realidade na medida em que muitos casos não são relatados, reflectindo somente a face visível do iceberg.

Actualmente, a política educativa tem-se debruçado e procurado definir medidas para combater os conflitos que gerem insegurança. Aliás, a política de segurança nos estabelecimentos de ensino assenta no programa “Escola Segura”, criado em 1996 e tutelado pelos ministérios da Educação e da Administração Interna. O programa consiste substancialmente na presença de elementos da PSP e GNR no exterior das escolas e de seguranças, geralmente aposentados, no interior do estabelecimento. Em Novembro de 2005, criou-se o Observatório para a Segurança em Meio Escolar cujo objectivo reside na análise e descrição deste fenómeno.

Com a entrada para a escola, as relações sociais das crianças não se confinam apenas à interacção familiar, alargando-se ao grupo de pares. No período de adolescência a influência dos pares apresenta maior relevância (Hartup, 1983) e as relações entre pares contribuem para uma adaptação social do indivíduo que se reflectirá no futuro.

Geralmente, os jovens desenvolvem interações salutaras durante o tempo escolar, não obstante, a escola é um palco frequente de violência e agressividade entre estes.

Desmistificar a problemática da convivialidade entre pares na escola, implica atender igualmente à família e comunidade em que esta se insere pois, frequentemente, o comportamento dos alunos é o próprio reflexo destes contextos. Os factores sociais e culturais são muitas vezes apontados como determinantes na explanação da agressividade nos jovens. Assim, a classe social e mormente a pobreza têm sido evidenciadas como indutora de violência (O'Moore, 1995; Rochex, 2003).

Além disso, a família e o ambiente que esta proporciona à criança constitui ainda factores que permitem apreender a génese dos comportamentos agressivos dos jovens. (Olweus, 1998; Smith & Sharp, 1994; Randall, 1996; Silva, 2004; Amado & Freire, 2002; Veiga, 2001; Walker, 1990; Krahé, 2001) pois "a família é um elo fundamental para entender as características das crianças com atitudes anti-sociais ou conflituosas" Fernandez (1998, p. 34).

Aliada a esta dimensão, diversos estudos têm-se debruçado sobre o estilo parental posto em prática, demonstrando que este tem um papel significativo no desenvolvimento psicossocial da criança, nomeadamente a adaptação social e o desempenho académico Baumrind (1991) e Putallaz & Heflin (1990) Maccoby & Martin (1983).

Neste sentido, a família e a comunidade terão um papel preponderante na prevenção da violência pois estas devem assumir a sua responsabilidade na formação cívica dos jovens e aliar-se à escola no que concerne esta problemática.

Neste estudo pretendemos diagnosticar e situar o problema do *bullying* numa escola do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, situada num contexto socialmente desfavorecido, através de um estudo de caso, visando perceber a sua caracterização e incidência. Intentamos, ainda verificar a relevância do ambiente familiar no desenvolvimento do *bullying*.

No primeiro capítulo aspiramos proceder à clarificação terminológica e à delimitação dos conceitos de violência, agressão e agressividade, expondo a conceitualização de vários autores, pois o estabelecimento de uma definição

consensual dos critérios básicos que nos permitem apreender e qualificar um comportamento violento se impõe.

Debruçamo-nos sobre alguns quadros teóricos atinentes à agressividade humana na tentativa de explicar a génese desta. Abordamos, neste sentido, as teorias activas (Freud, 1915; Lorenz, 1973) e reactivas (Miller & Dollard, 1967; Bandura, 1990). Estes modelos conceptuais pretendem a iniludível compreensão da metamorfose do *homo sapiens* em *homo brutalis* (Hacker, 1972) ou *homo violens* (Badouin, 1993).

De facto, alguns teóricos sustentam que a agressividade é um instinto, inerente ao ser humano (Freud 1915; Lorenz, 1973). Outros advogam que esta é fruto da aprendizagem, sendo observada e depois reproduzida (Bandura, 1990) ou consequência de uma frustração (Miller & Dollard, 1967).

Ainda neste capítulo, relatamos as diversificadas formas em que a violência se esboça, além dos factores que permitem um conhecimento mais pormenorizado das condicionantes que podem instigar o Homem a desencadear este comportamento.

No segundo capítulo aludimos especificamente à violência em contexto escolar, distinguindo-a de vocábulos relacionados, nomeadamente, a agressividade e o conflito. No âmbito da violência, incidimos mais especificamente a nossa análise no *bullying* ou maus-tratos entre pares, fenómeno presentes em todas as escolas, apresentando maior ou menor destaque.

Após a distinção e definição deste termo, destacamos as variadas formas cujo comportamento pode revestir, além dos factores inerentes ao surgimento deste. A família, o contexto socioeconómico e cultural, o grupo de pares, os meios de comunicação e a escola são dimensões que podem ter um papel preponderante para a ocorrência de *bullying*.

Incidimos igualmente nas consequências que o *bullying* provoca e no padrão comportamental dos diversos agentes envolvidos, tais como a vítima, o agressor e o observador.

Com o intuito de favorecer a prevenção e erradicação do *bullying*, apresentamos algumas estratégias. Assim, focamos particularmente na importância do Projecto Educativo de Escola e do currículo enquanto

estratégias preventivas. Expomos ainda a relevância da mediação pelos pares enquanto meio privilegiado de remediação do *bullying*.

No terceiro capítulo apresentamos a metodologia adoptada no nosso estudo de caso, cujo objectivo se prende não somente na quantificação da violência/*bullying* mas sobretudo na descrição pormenorizada deste fenómeno, tendo em conta variáveis atinentes à família tais como as relações interpessoais no seio desta, o estilo parental e o nível socioeconómico e cultural. Ainda neste capítulo, caracterizamos a população e a amostra, assim como a escola e o contexto em que esta se insere.

Assim, neste estudo, a população alvo abrange 279 dos 304 alunos do terceiro ciclo e duas famílias constituem a amostra, isto é, duas encarregadas de educação e respectivos discentes, cujo comportamento revela *bullying*.

Procedemos à análise dos inquéritos e das entrevistas salientando, todavia que o estudo assenta, essencialmente, no método de investigação qualitativa. Finalmente, procedemos à análise e discussão dos resultados.

1 Capítulo 1 – A Violência

1.1 Distinção violência, agressividade e agressão

Ao longo do tempo, a comunidade científica tem-se debruçado sobre o problema da violência, no entanto, parece não haver consenso relativamente à sua definição, aparecendo acepções diversas.

De facto, os termos “violência”, “agressão” e “agressividade” são muito frequentemente usados de forma indiscriminada, no dia-a-dia pelos meios de comunicação e pessoas em geral, confundindo-se, por vezes.

Dada a pluralidade de interpretações resultantes do uso de termos tais como a violência, a agressividade e a agressão que se afiguram bastante próximos semanticamente, importa procedermos à clarificação terminológica destes. De facto, muitas vezes, as fronteiras entre o conceito de violência, agressividade e agressão, não estão claramente esbatidas, sendo imprescindível a sua definição e delimitação. Aliás, sublinhamos que a definição destes termos é subjectiva na medida em que a sua acepção altera de acordo com as regras da sociedade resultando até em discrepâncias dentro desta (Burnet, 1971; Fisher, 1994; Pain, 2006).

Um primeiro olhar sobre o significado destes termos leva-nos a concluir que todos encerram uma mesma essência: a confrontação, que implica incontestavelmente uma interacção da qual se evidencia uma vítima (Ballesteros, 1993). Possuem igualmente, segundo Pain (2006), algo em comum: o dano ao semelhante.

Etimologicamente, a palavra violência vem do latim vis que significa violência, mas também força, vigor, poder. Fischer (1994, p. 14) concebe a violência como “o recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica”. Nesta perspectiva, a violência é um modo específico de força, ou seja, exerce-se uma coacção que se caracteriza frequentemente pelo emprego de meios físicos para afectar outrem. (idem). Esta definição é corroborada por Chaplot (2002) e Chiland (1997) todavia, esta última ressalva que nem toda a força presume uma dimensão violenta.

Fullat (1988) foca a violência como actividade exercida noutro indivíduo, visando a sua alteração consciente ou inconsciente por parte deste:

“Actividad que modifica la conducta de otro – sus informaciones, sus actividades y sus habilidades – sin que este se entere – sea por falta de conciencia o a causa del embrujo ejercido sobre él-, o bien en el supuesto de que se aperciba de ello, en contra de su voluntad” Fullat (1988, p. 12).

Dado que pressupõe o uso de força ou poder, a violência gera-se na condição da existência de interação:

“il y a violence quand, dans une situation d’interaction, un ou plusieurs acteurs agissent de manière directe ou indirecte, massée ou distribuée, en portant atteinte à un ou plusieurs autres à des degrés variables soit dans leur intégrité physique, soit dans leur intégrité morale, soit dans leurs possessions, soit dans leurs participations symboliques et culturelles” Michaud (1986, p. 8)

Esta representação da violência parece reflectir a de Fullat (1988) no que concerne os objectivos. Clarifica-a identificando as dimensões em que as alterações são exercidas, nomeadamente a integridade moral, física e cultural, entre outros. Perante a situação de interação, o uso de poder subjacente preconiza um certo privilégio na relação estabelecida que se pauta pela assimetria, encontrando-se, inegavelmente, o agressor numa situação mais favorável.

Apesar do agressor se encontrar numa posição beneficiada, a violência não atinge somente a vítima pois é “un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto el agresor como a la víctima” Fernandez (1998, p. 20). De acordo com esta autora, o fenómeno da violência não é natural pois transcende a acção individual, lesando tanto quem a exerce como quem a padece. Perpassa ainda a noção de um comportamento injustificado mas justificável, que prejudica tanto o sujeito como o objecto da agressão pois “a violência define-se pela intensidade e seriedade do dano causado, caracterizado pela sua dimensão descomedida, seguido de justificações para o acto praticado” Gunter (1985, p. 2).

Ressalta-nos a ideia de que a qualificação de um acto violento é condicionado pela gravidade resultante do acto e apresenta formas variadas. Neste quadro, a violência distingue-se da agressividade segundo Mougnotte (2006, p. 151) “pela sua unidade e variabilidade pois a primeira afecta o ressentido a vítima de forma mais ou menos intensa, constituindo-a enquanto tal e a segunda designa a elevada heterogeneidade dos actos”. Daí que “la violence designe tout acte ou parole vécus comme intolérables par celui qui en est l’objet ou le spectateur” (ibidem).

Lhéritier (cit. por Estrela & Marmoz, 2006, p. 13) concebe a violência como um constrangimento de natureza física ou psíquica, visando o prejuízo voluntário ou involuntário de outrem, aproximando-se de representações propostas (Michaud, 1986; Fullat, 1988):

“Appelons violence toute contrainte de nature physique ou psychique susceptible d’entraîner la terreur, le déplacement, le malheur, la souffrance ou la mort d’un être anime; tout acte d’intrusion qui a pour effet volontaire ou involontaire la dépossession d’autrui, le dommage ou la destruction d’objets inanimés Lhéritier (cit. por Estrela & Marmoz, 2006, p. 13)

Schmidt (2001, p. 6) expõe-nos uma concepção de violência como uma acção básica social sublinhando elementos imprescindíveis para a sua compreensão, ou seja, toda a contextualização desta: “violence is a basic form of social action that occurs under concrete conditions, targets concrete victims, creates concrete settings and produces concrete results”.

Por seu turno, Englander (1997, p. 1) cita igualmente a intencionalidade e o dano como características inerentes à violência: “violence is aggressive behavior with the intent to cause harm (physical or psychological)”.

Marmoz (2006, p. 14) integra uma concepção de violência abrangente baseada no âmbito da sua aplicabilidade: “ la violence est un mode d’expression, une façon d’exister et un moyen de résolution des conflits, aussi bien aux plans individuels, interpersonnels que collectifs”. Relaciona-se com conceito de Schmidt (2001) dado que alude a uma manifestação social. Para Marmoz (2006), a própria educação é, em si uma violência dado que é algo que se realiza de forma não espontânea.

No que respeita a palavra agressão, a sua etimologia (agredire) remete-nos para a ideia de movimento para o outro mas no sentido de “afirmação vital de si” (Pain, 2006) cuja interpretação deixa transparecer o sentido de uma acção praticada. Já a agressividade reside na capacidade de agir, isto é, no potencial de poder se afirmar, numa determinada situação. De acordo com este autor, a agressividade nunca é inteiramente positiva ou negativa, pois encerra tanta assertividade quanta brutalidade. Outros autores avaliam este conceito com uma certa conotação positiva, na medida em que compele o ser humano a agir (Costa & Vale, 1998; Pereira; 2001; Chiland, 1997).

A distinção entre violência e agressividade aparece por vezes fundamentada através da finalidade destas, isto é, a violência tem como

objectivo a destruição do outro, enquanto que a agressividade sustenta a própria sobrevivência do indivíduo (Norton, 1991; Modia & Campos, 1998). Esta aceção apresenta a agressividade com carácter positivo relativamente à própria violência.

Hacker (1972, p. 81) distingue violência e agressão considerando a violência como expressão da agressão que se manifesta sob formas distintas, fruto de uma aprendizagem social, que pode evidenciar um mero meio de se afirmar ou de demonstrar a sua crueza

“cette tendance, cette énergie inhérente à l'homme qui s'exprime à l'origine par l'activité et se manifeste ensuite sous les formes les plus différentes, à la fois individuel et collectives, telles qu'elles résultent de l'apprentissage et de la transmission sociale, depuis la simple affirmation de soi-même jusqu'à la barbarie”.

Por isso, a agressão é “uma forma de violência, numa situação de interacção, em que determinadas atitudes visam causar dano a outrem, de modos e graus diversos, à sua integridade física, moral ou cultural” Fischer (1994, p. 24).

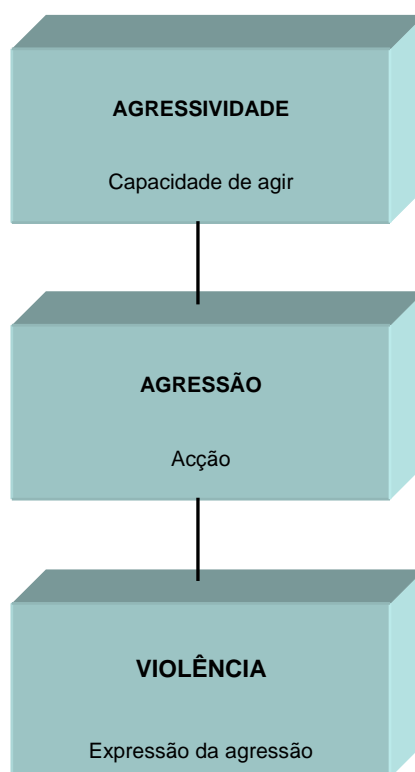
Buss (1995, p. 1) caracteriza a agressão como “a response that delivers noxious stimuli to another organism”, porém esta definição encerra um sentido demasiado lato não especificando o contexto.

Krahé adopta a definição de agressão de Baron & Richardson (cit. por Krahé, 2001, p. 7) descrevendo-a como “any form of behavior directed toward the goal of harming or injury another living being is motivated to avoid such treatment”. De âmbito mais restrito, esta aceção salienta, porém, a natureza da agressão e o facto de ser originada por uma situação.

Através das diversas definições apresentadas, discernimos que a violência, a agressão e a agressividade apesar de encerrar interpretações variadas, designam um denominador comum: causar prejuízo a alguém, numa situação de interacção.

Todavia, importa-nos particularmente reter que a violência é visualizada como uma atitude mais brutal que a agressividade e que a agressão remete-nos para a representação, isto é, a fisionomia da coacção praticada por um indivíduo detentor de poder dissemelhante, cujo carácter intencional visa prejudicar outrem podendo, por conseguinte, revestir formas distintas. Face ao exposto, arriscamo-nos a apresentar a seguinte esquematização,

Figura 1: Distinção agressividade, agressão e violência.



Ao longo dos anos, o Homem preocupou-se não só em definir a violência, a agressão e a agressividade, vocábulos com proximidade semântica, mas também em elucidar a origem deste comportamento.

1.2 Teorias da agressividade

Storr (1968, p. 9) não põe em causa o facto do homem ser agressivo pois segundo este, “ (...) sabemos, intimamente, que cada um de nós abriga dentro de si os mesmos impulsos que levam ao assassinio, à tortura e à guerra”. Este autor refere, no entanto, a pertinência da agressividade, afirmando que “é óbvio que o ser humano jamais poderia ter atingido o seu predomínio actual, e nem mesmo ter sobrevivido como espécie, se não possuísse uma dose de agressividade” (ibidem).

Discernimos, por conseguinte, que em certas situações a agressividade desempenha funções profícuas como é o caso do desportista que emprega seguramente uma certa dose de agressividade para conquistar os seus objectivos.

A violência pode ainda ser considerada como uma qualidade necessária para certas profissões, se tivermos em conta que se trata de um instrumento de trabalho pois o militar e a polícia recorrem indubitavelmente à violência (Joke, 1980). Por isso, o comportamento agressivo encerra a noção de audácia e dinamismo, pois “ (...) se o homem não fosse agressivo, de maneira alguma seria homem” Storr (1968, p. 11).

Interrogamo-nos incansavelmente acerca dos agentes que incitam a violência, na esperança de a travar. Segundo Hacker (1972, p. 20) “il n’est possible de la maitriser qu’en prenant connaissance des circonstances et des conditions qui la provoquent – et en les évitant”.

Domenach (1980) não partilha da posição de Hacker pois dado o carácter visceral da violência na condição humana, denunciar as formas de violência revela-se ineficaz: “oui, on peut dénoncer «toutes les violences, d’où qu’elles viennent» – on ne se débarrassera pas pour autant de la violence” Domenach (1980, p. 35).

As causas do comportamento agressivo são diversificadas e atribuir-se a génese desta a um só agente revela-se demasiado redutor. Por conseguinte, a violência aparece frequentemente ligada a circunstâncias sociais, económicas e políticas. Factores como a perda de valores morais, a exclusão social e a desumanização da sociedade são habitualmente referidos como possíveis desencadeadores de situações de teor violento. Hacker (1972, p. 20), condena vivamente quem faz uso da violência pois,

“Elle est le symptome d’un désordre ou la stratégie préférée de ceux qui ne savent rien faire d’autre, qui ne trouvent pas d’autre idée, qui ne sont pas capables de sentir ni de participer aux sentiments des autres. Elle est le produit d’une paresse d’esprit, d’une pauvreté de sentiment et d’un manque d’imagination”.

Apesar da violência estar visível em todas as sociedades do mundo, não se consegue justificar, pois afecta toda a humanidade. Por isso, esta deveria ser o recurso último em situação de conflito, competindo ao ser humano exortar e empregar outros meios de resolução de conflitos.

Compreender a génese da agressividade, levou ao aparecimento de uma variedade de modelos teóricos, que procuraram focar distintos mecanismos presentes nos comportamentos agressivos. Podemos dissociar estas teorias em dois grupos dissemelhantes, especificadamente, as teorias activas e as teorias reactivas.

As teorias activas propõem que a agressividade deriva de causas endógenas, ou seja, em impulsos internos e inatos, daí a agressividade ser inerente à espécie humana. Enquadram-se nas teorias activas a psicanálise de Freud (1920) e a etológica de Lorenz (1973).

As teorias reactivas entendem que a agressividade provem de causas exógenas, isto é, fruto de influências ambientais. Assim, a agressividade resulta de uma reacção de emergência aprendida no contexto. Distinguimos nestas teorias, a conductual, com a hipótese da frustração-agressão de Miller y Dollard (1967) e igualmente a teoria da aprendizagem social de Bandura (1987).

Genericamente, parece ainda subsistir o debate centrado na percepção do ser humano como sendo naturalmente violento ou se as próprias circunstâncias o impelem a desenvolver este mecanismo.

1.2.1 Teorias activas

1.2.1.1 A teoria psicanalista

Na perspectiva psicanalítica, Freud emprega o vocábulo agressão, para designar tanto a agressão como a agressividade. A sua teoria desenvolveu-se através da observação e análise dos fenómenos histéricos.

De acordo com Freud, a agressividade é entendida com base em processos psíquicos, a partir da teoria das pulsões. Para este, o psíquico é conflitual na medida em que é estimulado por exigências internas contraditórias.

A sua teoria apresentou diversas fases, reiterando a convicção de que a agressividade é inerente à natureza humana. Neste contexto, Freud (1930, p. 86) revela que “os homens não são criaturas gentis e amáveis que desejam o amor (...) um alto grau de desejo de agressão deve ser considerado como parte da sua qualidade instintiva (...)”.

Inicialmente, Freud (1915) descreveu um dualismo pulsional opondo pulsões sexuais, cujo intuito é a consecução de prazer mediante a descarga da tensão e pulsões de autoconservação. Segundo Freud (1915) a pulsão é uma

energia do psíquico, logo interna e inevitável, apresentando um movimento constante.

Em 1920, a sua teoria foi alvo de reformulações: já não se trata de opor pulsões sexuais e de autoconservação mas sustenta-se a confrontação das pulsões de vida (eros) e pulsão de morte (thanatos). Eros assegura a conservação «tende a conservar a substância vital e a agregá-la em unidades sempre maiores», enquanto a pulsão de morte tende a «dissolver estas unidades» (Freud, 1920).

Freud (1980) retoma seguidamente a sua ideia inicial, segundo a qual a agressão tem origem na pulsão de morte, mas as pulsões de vida esforçam-se por torná-la inofensiva. Para isso, deriva-as para o exterior destinando-se ao poder e destruição ou para o interior, desempenhando papel do ponto de vista sexual, esboçando-se em sadismo. A parte não infiltrada exteriormente permanece encerrada no organismo no qual podemos reconhecer o sadismo, ou seja, a autodestruição.

Para Storr (1968, p. 20) a teoria final de Freud passou a ilustrar a simples existência de dois tipos de instintos: “os instintos eróticos que estão sempre a tentar reunir substâncias vivas em unidades cada vez maiores, e os instintos de morte que agem contra esta tendência e procuram devolver a matéria viva a uma condição inorgânica. A cooperação e oposição dessas duas forças produzem os fenómenos da vida a qual a morte põe um fim”.

Na perspectiva psicanalítica do segundo dualismo, a agressividade é a forma que adquire, quando é derivada para o exterior, uma parte da pulsão de morte. Enquanto pulsão de destruição, esta pode ser dirigida para o exterior contra outrem ou eventualmente para o interior, resultando, neste caso, na automutilação ou mesmo no suicídio.

1.2.1.2 A teoria etológica

A corrente etológica utiliza preferencialmente o termo “agressão” ou “agressividade” ao termo violência e fundamenta a agressividade na dimensão biológica do comportamento, encarando-a como uma acção instintiva, predeterminada. Deste modo, o instinto é considerado uma necessidade,

essencialmente biológica, determinante na preservação e sobrevivência da espécie

Lorenz (1973) inferiu este resultado observando o comportamento das aves, mormente dos gansos tentando descobrir, por analogias, a complexidade do comportamento humano. Hacker (1972) reprova o processo de pesquisa utilizado por Lorenz, admitindo que estas analogias se revelam insuficientes por constituir a única fonte de justificação das suas teorias.

De acordo com Lorenz (1973) aos comportamentos violentos do ser humano subjazem factores biológicos, isto é, a agressão é entendida como um comportamento inato. Assim, os seres humanos, tal como os animais, são naturalmente agressivos e a agressividade tem como função a conservação com mecanismos de selecção natural. Neste sentido, a agressão tem por missão a sobrevivência dos mais aptos, confirmando-se, assim, a teoria da selecção das espécies preconizada pela teoria de Darwin. Lorenz reitera a sua crença nesta teoria afirmando:

“Creio sobretudo firmemente que nenhum homem suficientemente informado da evolução filogenética do mundo vivo possa ainda conservar resistências interiores contra a ideia de que também ele deve a sua existência ao mais maravilhoso dos processos naturais. Não quero sequer discutir aqui a probabilidade, ou melhor a certeza, da teoria da evolução; ela é mil vezes maior que a certeza do nosso comportamento histórico; tudo o que sabemos nela se integra sem esforço; nada se lhe opõe e ela possui todos os valores possíveis de atribuir a uma teoria da criação; força explicativa, beleza poética, impressionante grandeza.” Lorenz (1973, p. 235).

A abordagem etológica pressupõe que cada indivíduo possui a virtualidade de mobilizar o comportamento agressivo quando este é activado por um estímulo externo. Nesta perspectiva, o modelo de agressividade preconizado por Lorenz também denominado de «modelo hidráulico» (Fromm, 1973) pela analogia estabelecida com a pressão da água num recipiente fechado, ou seja, a energia vai-se acumulando até que um estímulo externo possa libertá-la. Daí que o comportamento agressivo seja comparado a uma descarga energética.

Apesar de depender de um estímulo externo, o comportamento agressivo pode revelar-se espontaneamente, dada a natureza instintiva deste por isso, Lorenz (1973, p. 63) alerta para os seus possíveis efeitos nefastos:

“sabendo que o instinto da agressão é um verdadeiro instinto, destinado originalmente à conservação da espécie, podemos avaliar bem todo o seu perigo: é a espontaneidade desse instinto que o torna tão temível. Se ele apenas fosse uma reacção contra certos factores exteriores, como pretendem numerosos sociólogos e psicólogos, a situação da humanidade não seria tão perigosa como

é, porque nesse caso, os factores que suscitam tais reacções poderiam ser estudados e eliminados com alguma esperança de êxito”.

Lorenz considera que a reacção a determinado estímulo depende da programação genética e observa a existência de programas genéticos para os quatro grandes impulsos: fome, medo, sexo e a agressividade. Cada espécie irá responder a um determinado estímulo de acordo com a sua programação genética.

A espécie animal consegue evitar e limitar a violência através de dois meios: a separação do território e a hierarquização estabelecendo um *modus vivendi* pacífico. Não obstante, de acordo com Domenach (1980, p. 33) “seul l’homme est capable d’exercer sa force contre lui-même. Seule l’espèce humaine est capable de se détruire, précisément parce qu’elle a perdu la capacité de se réguler”.

1.2.2 Teorias reactivas

1.2.2.1 A teoria conductual

Uma das primeiras teorias da agressão explicada pela frustração insere-se na obra de Dollard et al (1939). Estes autores defendem que toda a agressão resulta de uma frustração e que toda a frustração leva incontestavelmente a uma forma de agressão. Para Dollard et al (1939, p. 9), a agressão é definida como uma “sequence of behavior, the goal-response for which is the injury of the person toward whom it is directed” e a frustração como “an interference with the occurrence of an instigated goal-response at its proper time in the behavior sequence” (ibidem). A agressão é assim considerada como uma reacção à frustração, e a frustração resulta da expectativa em realizar determinados actos que, por determinadas condições, são impedidos de concretizar.

A agressão surge, deste modo, como uma consequência da frustração, exprimindo um comportamento cujo objectivo fundamental tende a causar prejuízo a outra pessoa, podendo associar-se manifestamente a intensidade da agressão ao grau da frustração sentida.

Mais tarde, demonstrou-se que nem sempre uma frustração dá lugar à agressão, podendo esta resultar noutras condutas que não sejam

necessariamente um comportamento agressivo ou seja, a agressividade é apenas uma forma de reacção a uma situação frustrante. A cólera, a ira e a depressão são outras formas de condutas que podem resultar de uma frustração. Miller (1941, p. 338) recusou a inevitabilidade da agressão como resposta à frustração, afirmando: “frustration produces instigations to a number of different types of responses, one of which is an instigation to some form of aggression”.

Berkowitz (1962) retomou a teoria ulterior, apresentando, no entanto, algumas alterações. Segundo este, a agressão é uma forma de conduta que permite ferir alguém, física ou psicologicamente.

Para que um comportamento agressivo se verifique, Berkowitz (1962) reitera a pertinência da frustração mas salienta também a necessidade de incluir variáveis internas e externas: o estado de activação emocional e a representação da situação pelo sujeito. Esta interpretação depende das experiências anteriormente vividas, que serão logo actualizadas. Segundo Berkowitz:

“the emotional state produced by some frustrating condition can be regarded as a motivational construct. (...) serves as a drive heightening the likelihood of aggressive behaviour (...). Others factors intervened to affect the probability of aggressive reactions to frustration. Chief among these, I believe, is whether or not suitable aggression evoking cue is present in the situation.”(1962, p. 32).

Deste modo, a relação frustração-agressão não apresenta já, uma dimensão evidente, pois é a resposta à frustração que funcionará como um fio condutor capaz de originar um comportamento agressivo. Neste quadro, a frustração funciona somente como um dos factores que pode gerar comportamentos agressivos.

1.2.2.2 A teoria da aprendizagem social

A teoria da aprendizagem social (Bandura 1987; Bandura e Walters, 1990) postula que podemos aprender com as outras pessoas, bastando observá-las e, em consequência, reproduzir o seu comportamento.

Assim, a imitação e a observação são processos que intervêm na aquisição de respostas novas ou até na modificação das previamente existentes no repertório do indivíduo. Neste contexto, Bandura & Walters

(1990) refutam a explicação de Skinner, no que concerne a aprendizagem de respostas novas como resultante de aproximações sucessivas afirmando: “pero es dudoso que pudiesen adquirir-se muchas de las respuestas que emiten casi todos los miembros de nuestra sociedad si el adiestramiento social procediese solo por aproximaciones sucessivas” Bandura & Walters (1990, p. 17).

Miller & Dollard (1967) sustentam igualmente a importância da imitação para explicar os fenómenos da aprendizagem social. Estes autores realizaram diversas experiências utilizando não só seres humanos como também vários animais, onde se destacam a relevância do papel da recompensa na efectiva aprendizagem. Neste sentido, referem que “the basis of learning is, of course, the innately rewarding value of an escape from strong stimulation, which strengthens the connections to the response most closely associated with that escape” Miller & Dollard (1967, p. 70).

Conforme aludimos anteriormente, a teoria da frustração-agressão assume que a agressão é consequência de uma frustração. Não obstante, esta teoria não considera ser imprescindível a preexistência de uma frustração para que se desenvolva o comportamento agressivo, pois este resulta de uma aprendizagem (Bandura & Walters 1990).

Segundo estes autores, o simples facto de observar modelos traduz uma possibilidade de reprodução deste comportamento. Várias experiências foram praticadas, destacando-se entre estas, a observação por parte de crianças de comportamentos violentos e a submissão de crianças a visionamentos de filmes de teor agressivo. Constatou-se que, conseqüentemente, estas manifestavam atitudes específicas semelhantes às que tinham observado.

Para Bandura o comportamento agressivo perspectiva-se como uma atitude que prejudica uma pessoa ou a sua propriedade que, além de ser aprendida pode igualmente ser objecto de uma recompensa ou determinado pela relação a um modelo social que valoriza este tipo de conduta.

Das observações efectuadas, concluíram ainda que os pais que encorajavam os filhos a manifestarem atitudes agressivas com outras pessoas, tais como os professores e amigos, tinham crianças agressivas enquanto que os pais de crianças não agressivas desprezavam esta forma de conduta para resolver conflitos (Bandura & Walters, 1990).

Bandura explica o comportamento humano em termos de interação mútua entre as determinantes cognoscitivas, comportamentais e ambientais: “(...) las personas no son ni objetos impotentes controlados por la fuerzas ambientales ni agentes libres que hacen que les da la gana. Las personas y el médio se determinan de forma recíproca” Bandura (1987, p. 11).

Em suma, a explanação da origem da manifestação de comportamentos agressivos, pode ser realizada à luz de teorias diversificadas, cujos contributos visam a desmistificação deste fenómeno que se esboça sob formas distintas.

1.3 Formas de violência

Através das noções de violência anteriormente apresentadas, percebemos que esta delinea contornos multifacetados. Pela definição de violência que Englander (1997) desenha, apreendemos, desde já, duas formas distintas de violência: a violência física e psicológica.

A violência física pode envolver actos tais como bater, empurrar, pontapear (Sani & Gonçalves, 2000) implicando ou não, o uso de um objecto (Fernandez, 1998). A violência psicológica pode ocorrer através do isolamento e intimidação, entre outros, representando assim a face da violência menos perceptível (Fernandez, 1998; Randall, 1996).

Contudo, a violência não se confina apenas a estes dois aspectos pois se tivermos em conta a concepção de violência proposta por Fernandez (1998, p. 44) que sugere “solo cuando se inflige daño físico, verbal o psicológico a outro miembro de la comunidad, ya sea adulto o un igual, se considera violencia”. Depreendemos que além da violência física e psicológica, esta reveste igualmente contornos verbais, através de injúrias, ameaças ou expressões maldosas (ibidem). Destas diversas formas de violência, o ser humano recorre frequentemente à violência verbal, sendo, por isso, a mais comum.

A violência psicológica apresenta uma dimensão menos visível relativamente às outras formas de violência pois engloba entre os comportamentos mais correntes, jogos psicológicos, chantagens, fazer troça de, espalhar rumores, isolamento e rejeição como elementos mais usuais (Fernandez, 1998, p. 45).

Krug et al (2002) distinguem além das formas de violência anteriormente citadas, três categorias de violência: a violência auto infligida, a violência interpessoal e finalmente, a violência colectiva.

Podemos ainda caracterizar a violência de índole directa ou indirecta, conforme a sua imediação (Krahé, 2001). Directa, quando se dirige intencionalmente para uma pessoa em concreto e indirecta quando não atinge especificamente um indivíduo mas pertences deste ou de uma instituição, como acontece com o vandalismo (Fernandez, 1998). Para Costa & Vale (1998), o vandalismo representa a deterioração ou destruição gratuita de objectos: paredes marcadas com *graffitis*, vidros partidos e portas arrombadas constituem exemplos claros de vandalismo.

Coie & Dodge (1998) acrescem ainda subtipos de violência: reactiva ou expressiva e a violência instrumental ou proactiva. A primeira supõe uma reacção a determinada situação enquanto que a segunda remete para o alcance de determinado resultado. Englander (1997) considera também estes dois tipos de violência, denominando-os de instrumental e hostil. Já Gunter (1985) fala de violência instrumental e expressiva.

Este autor descreve a violência em contexto familiar como um tipo de violência hostil. Apresenta ainda uma disjunção do conceito de violência familiar e doméstica pois segundo Hacker (ibidem) esta última constitui somente uma parte da violência familiar, em que se pode incluir maus-tratos e abusos sexuais de crianças.

A violência familiar geralmente circundada de secretismo torna a sua detecção mais dificultada. Logo, o número de mulheres maltratadas não corresponde à realidade pois muitas se inibem de apresentar queixa às autoridades, por medo de retaliação ou vergonha. Urge referir que em inúmeros casos, a violência doméstica toma contornos desproporcionados levando ao homicídio.

Contudo, a violência não se confina somente entre casais, isto é, marido e mulher, vivendo maritalmente. Verifica-se igualmente entre par de namorados, designando-se por *dating violence* que se caracteriza pelo facto do casal não viver juntos. A incidência de casos de violência prevalece, contrariamente ao que pensamos, mais nos casais que não coabitam do que nos casados:

“unmarried dating couples may even be more violent than those who are married” Lane & Gwartney (cit. por Englander, 1997, p.26).

O *bullying* é outra forma de violência que atinge não só crianças em contexto escolar mas igualmente adultos que são constantemente pressionados e ameaçados nos seus locais de trabalho.

Não poderíamos deixar de salientar, numa altura em que Portugal tem registados diversos casos mediáticos, o grave problema de maus-tratos infligidos a crianças que reveste formas diversificadas desde o abuso sexual, à negligência, aos maus-tratos físicos, psicológicos/emocionais (Englander, 1997; Krahé, 2001). A negligência surge ainda quando as necessidades básicas não são satisfeitas, nomeadamente a nível alimentar, indumentária, escolar e no que concerne a afectividade. Importa realçar ainda as crianças com deficiência, muitas vezes menosprezadas enquanto ser humano, que devido à sua vulnerabilidade, constituem presas predilectas para todo e qualquer género de violência.

Todavia, os maus-tratos não se infligem apenas a crianças. Infelizmente, os idosos não escapam a este fenómeno de violência doméstica que pode desenhar a forma de maltrato ou abuso físico, psicológico, financeiro ou de negligência por parte de quem cuida deste. A dependência e precariedade torna o idoso num ser vulnerável, impedindo-o de denunciar as condições nefastas em que sobrevivem. Actualmente, a sociedade individualista, materialista e competitiva parece não ter espaço para os idosos, frequentemente abandonados em casa ou num corredor de hospital.

Ao longo dos tempos, o Homem procura incansavelmente compreender os factores condicionantes que incitam o ser humano a demonstrar o seu instinto mais básico para com o seu semelhante, visando o seu prejuízo. Apesar das inúmeras explicações possíveis, parece-nos, numa primeira visão, plenamente impossível justificar o injustificável.

1.4 Factores associados à agressividade

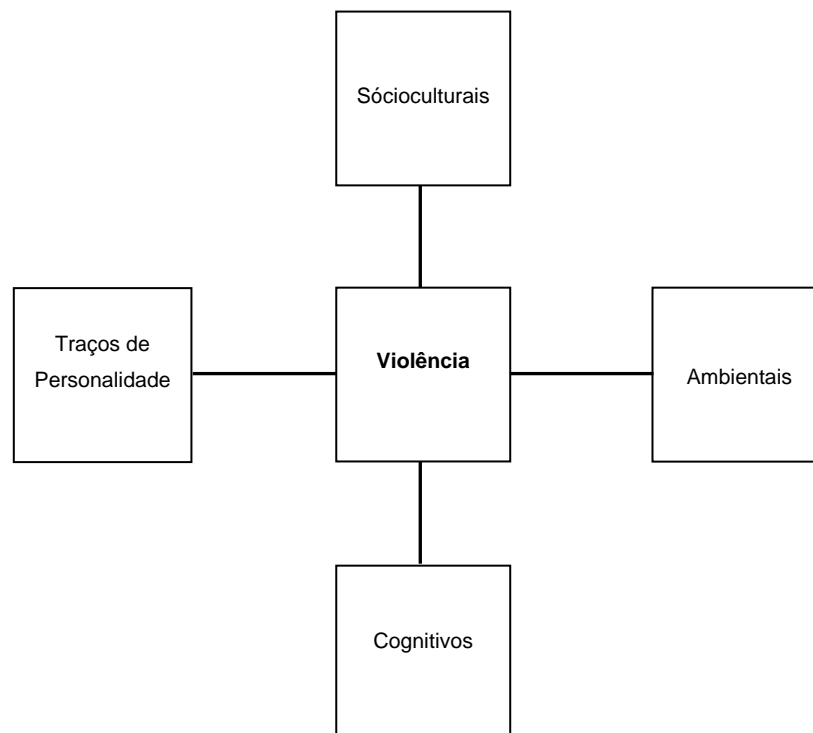
A tentativa de compreensão dos fenómenos agressivos tem sido objecto de estudos diversificados, procurando inúmeros factores susceptíveis de

exercer uma certa influência para a existência destes. Interrogações emergem: o que leva um ser humano a ser agressivo perante o seu próximo?

De facto, a agressividade pode apenas ser compreendida se tivermos em conta que esta é apenas a face visível do iceberg: “no violent act can be fully understood without viewing it as one link in the chain of a long process of events each of which refers to a system of cultural structure that can be compared to similar structural conditions anywhere else” Schmid (2001, p. 7).

Nestes termos, analisamos alguns factores situacionais e individuais que coadjuvam no esclarecimento deste fenómeno complexo, nomeadamente, socioculturais, ambientais, cognitivos e traços de personalidade.

Quadro 1: Factores associados à violência.



1.4.1 Socioculturais

O paradigma sociológico enfatiza o contexto social do indivíduo em detrimento de outras dimensões. Se tivermos em conta que a agressividade provém de múltiplos factores, não podemos responsabilizar os indivíduos ignorando a estrutura social em que se encontram inseridos Ballesteros (1993,

p. 28) afirma que “la sociedad y su estructura dinámica es la que explica a los individuos, y no la inversa”.

De facto, se tivermos em conta a sociedade moderna em que estamos inseridos, muitas vezes adjectivada de consumista, despersonalizada, individualista, absorvida de desemprego e desagregação familiar, favorece o advento de comportamentos agressivos. No que concerne a família, Jaccard (cit. por Fischer, 1994, p. 47) refere-se à “crise de subjectividade e crise de identidade: disseminação do sentido e dos valores” a que a família está sujeita pois, nesta sociedade, a competição está mais estimulada que a cooperação (Martín, 1993).

Irrefutavelmente, perante este panorama, torna-se mais complexo para o ser humano que vive neste contexto a sua identificação com o mundo que o rodeia. Consequentemente, inculcar e veicular normas e valores que possam favorecer a solidariedade, sociabilidade e respeito pelo outro será uma tarefa de mais difícil execução face a estas condicionantes.

Em algumas sociedades, alude-se à “aculturação da violência” (Fischer, 1994), isto é, transmite-se a violência como algo legitimado, com sentido positivo e imprescindível para se viver e sobreviver em determinada sociedade. É o que acontece, por exemplo nas zonas desfavorecidas situadas nos subúrbios das grandes cidades, em que subcultura se desenvolvem. As rixas entre gangs são um exemplo inequívoco em que violência *versus* sobrevivência se disputa.

Por vezes, um indivíduo é pressionado a agir com maior agressividade, influenciado pelo seu grupo pois a coesão e a pertença reforçam a sua atitude. Neste caso, a violência percebe-se como um comportamento resultante de uma aprendizagem pela vivência num determinado grupo, cuja componente contextual tem a sua relevância (Chamboredon, cit por Lourenço & Lisboa, 1992, p. 14).

A agressividade distingue-se culturalmente entre os géneros devido aos seus papéis sociais (Bjorkqvist, 1994), por isso, a agressividade masculina, concebida como uma característica fundamental em algumas culturas, sendo por conseguinte, tolerável. Noutros contextos, já se tratará de um elemento a banir, rejeitando-se toda e qualquer forma de agressividade.

Outro aspecto social preponderante para a ocorrência de violência prende-se com o factor socio-económico. A classe social e, neste caso, a pobreza tem sido evidenciada como indutora de violência levando a crimes, contudo, pressupõe-se que esta compele apenas determinados tipos de violência (Englander, 1997; O'Moore, 1995; Rochex, 2003).

1.4.2 Cognitivos

A abordagem cognitiva compreende múltiplos aspectos que contribuem para a explicação de ocorrência de violência no ser humano. A psicologia social defende que a agressividade resulta de aspectos cognitivos em que a percepção que o sujeito tem do seu contexto, depende do modo como se procedeu o seu desenvolvimento (Fischer, 1992).

Quando a criança vai para a escola, interage com os seus pares e é neste contexto que se pode observar as regras que estabelecem entre eles. Nas suas interações, se a criança interpretar erradamente actos ou palavras criam-se muitas probabilidades de se desenvolverem comportamentos desadequados e até com um certo grau de violência (Fischer, 1992; Martín, 1993).

Os factores cognitivos permitem igualmente estigmatizar um comportamento de agressivo. Todos os indivíduos de uma sociedade regem-se por códigos e normas estabelecidas, levando-os a inferir acerca da legitimidade ou ilegitimidade da atitude agressiva. Contudo, a pressão de um grupo, e no caso da criança, dos seus pares podem levá-la a agir contra os seus valores (Randall, 1996).

De acordo com a teoria da aprendizagem social de Bandura (1987) diferentes fontes (famílias, pares, televisão) servem de modelo para a criança, influenciando o seu comportamento. Todavia, as estruturas cognitivas da criança determinarão a possibilidade de uma efectiva modelagem.

Neste quadro, os factores cognitivos parecem indubitavelmente associados aos aspectos culturais, sociais e ambientais.

1.4.3 Traços de personalidade

Trata-se de explicar a violência tendo como base determinados traços de personalidade não inerentes ao ser humano mas construídos através das experiências que vai desenvolvendo enquanto indivíduo de uma determinada sociedade. De facto, ao longo da sua socialização, a personalidade do indivíduo vai-se formando, por isso, as interações familiares e entre os pares que este vai fomentando são fundamentais para a produção ou inibição de comportamentos agressivos.

Do ponto de vista da personalidade, psiquiatras diagnosticaram a “Anti-Social Personality Disorder” (ASP) existente em indivíduos sem psicose mas cujo comportamento se caracteriza pelo conflito permanente com a sociedade (Englander, 1997, p. 72).

Lombroso debruçou-se sobre esta problemática e defendeu que o cérebro de um ser humano agressivo apresenta características específicas, isto é, o seu desenvolvimento parou num estágio que atingem os animais selvagens. Daí que o comportamento violento seja intrínseco a determinados indivíduos (Lombroso, cit. por Fisher, 1992, p. 50)

Krahé (2001) alude a algumas construções de personalidade que podem instigar comportamentos violentos tais como a irritabilidade, a estima, a susceptibilidade emocional e auto-controlo, entre outros. Farrington (2002) evidencia além do baixo controlo comportamental, a hiperactividade, a impulsividade e falta de atenção.

O temperamento da criança é um forte preditor no desenvolvimento ou não da agressividade, ou seja, uma criança mais activa terá mais probabilidades de se tornar agressiva que uma criança tranquila (Olweus, 1998).

Todavia, as pesquisas efectuadas no que concerne os traços de personalidades são mais limitadas do que as que se referem ao impacto dos factores situacionais no comportamento agressivo, normalmente privilegiados.

A perspectiva biológica evoluiu e actualmente encaram-se os factores de personalidade resultantes das vivências efectuadas pelo indivíduo. Assim, alude-se inevitavelmente ao processo de socialização, incidindo particularmente no papel da família na inibição de comportamentos agressivos.

(Englander, 1997), além da relação com os pares e da cultura circundante, incluindo a exposição a cenas violentas na televisão (Huesman, 1994).

1.4.4 Ambientais

Alguns factores ambientais podem ser determinantes na deterioração da qualidade das condições de vida de um ser humano, afectando-o de tal modo que, conseqüentemente, chegam a gerar e emergir sob a forma de violência.

Actualmente, o ser humano vive aglomerado e amontoado nos centros urbanos o que provoca o estreitamento e a pobreza dos laços de amizade e de vizinhança. Valores como a solidariedade deram lugar a sentimentos de solidão a ansiedade, frustração e até a agressividade. Nesta perspectiva, Dot (cit. por Martín, 1993, p. 57) refere o carácter prejudicial deste tipo de vivência, definindo não só a altura dos prédios como a necessidade de cada um possuir o seu próprio espaço:

“la aglomeración es nociva para el equilibrio psicológico de la población. Por ejemplo, no habría que vivir en edificios de más de seis plantas. Esta sensación de amontonamiento se acentúa debido a lo exiguo de los apartamentos: los miembros de una misma familia no pueden aislarse, los niños no disponen de ningún espacio para ellos. Tienen que soportar los gritos de los más pequeños (o a la inversa), o bien la televisión o la radio mientras hacen los deberes o estudian sus lecciones”.

Em muitos centros urbanos, os espaços verdes calorosos deram lugar à frieza do mundo do betão, condenando os habitantes de usufruir de um espaço de lazer e convívio harmoniosos.

Além da constituição dos espaços, temperaturas elevadas constituem um factor instigador de comportamentos violentos (Englander, 1997, Krahe, 2001). De facto, é principalmente nos meses de verão que o ser humano possui uma vida social mais activa, aferindo-se um consumo de álcool mais acentuado. Contudo, Krahe (2001) sugere que apesar das investigações focarem a presença do álcool em situações agressivas, nada induz a sua causalidade directa. Anderson & Anderson (cit. por Krahe, 2001, p. 80) adoptaram um método empírico para decifrar a correlação entre temperatura versus agressão, demonstrando que nas regiões e épocas do ano mais quentes, prevaleciam crimes e homicídios em maior número.

A qualidade ambiental tornou-se, nos últimos anos uma preocupação colectiva, resultado do conhecimento dos efeitos nocivos da poluição para o ser humano, que influencia negativamente as condições de vida deste. A poluição sonora, sobretudo, no que concerne as zonas urbanas tem sido focada pois a psicologia social presume que a exposição de um indivíduo a ruídos intensos motiva comportamentos mais agressivos por parte deste (Englander, 1997). Basta imaginarmo-nos nas intermináveis filas de trânsito e aos buzinhos que por vezes estas acarretam, para comprovar um acréscimo de sensibilidade ao ruído, esboçado em irritabilidade e agressividade.

Após termos deambulado pelas diversas teorias explicativas da violência, apresentado as diversas formas e factores que permitem um conhecimento mais pormenorizado deste fenómeno, propomo-nos restringir a análise da violência em contexto escolar, por forma auxiliar-nos enquanto educadores.

2 Capítulo II – Violência em contexto escolar: o *bullying*

A violência em contexto escolar é um fenómeno social da actualidade que tem alarmado todos os agentes da comunidade educativa. Vários meios de comunicação social têm dado uma certa relevância a este facto, particularmente no corrente ano lectivo, devido a algumas situações ocorridas.

Recentemente, casos de violência nas escolas têm sido noticiados, dando rosto à violência e reiterando, assim, que a violência na escola não se confina apenas em países tal como a França, Inglaterra ou Estados Unidos mas que faz, igualmente, parte da realidade de algumas escolas portuguesas.

No ano lectivo 2003-2004, em Inglaterra, onde a violência já apresenta contornos críticos, dos 7, 5 milhões de alunos existentes, 9 880 foram expulsos do ensino salientando-se que cerca de 20% dos casos estiveram ligados a uma agressão contra colegas (Página da Educação, 2006).

A violência escolar parece reflectir o clima da sociedade em que a escola se insere, pois depreendemos a interacção de uma pluralidade de factores que a poderão desencadear. De facto, os dados nacionais relativos ao ano lectivo de 2004-2005 confirmam a presença da violência desenhada de forma variada conforme o demonstra a tabela seguinte.

Tabela 1: Incidência de Crimes nas imediações das Escolas.

Crimes nas imediações das escolas						
Ameaça de bomba	Roubos e Furtos	Agressões	Vandalismo	Atentado ao pudor	Violação	Total:
63	1287	530	211	46	5	2142

Fonte: PSP – Escola Segura

Atendendo a estes dados, inferimos que dos 2142 crimes ocorridos nas imediações escolares, os roubos e furtos são os que mais se reproduzem, apresentando 1287 casos, seguindo-se de episódios de agressões, com 530 casos.

Mas a violência não se fica apenas pelas imediações da escola pois entranha-se nesta, conforme alude uma das inúmeras notícias da imprensa:

Em 14 de Março de 2006, na Escola Secundária Professor Herculano Carvalho, nos Olivais, em Lisboa, três adolescentes entraram no estabelecimento de ensino e um dos jovens bofeteou a professora que os tinham abordado por perturbarem a aula (Jornal de Notícias, 16/03/2006).

Nos estabelecimentos de ensino, as situações de divergências interpessoais fazem parte do quotidiano, envolvendo agentes diversificados e provocando fenómenos variados tais como conflitos, indisciplina e até violência, conceitos que nos propomos destringir.

2.1 Distinção violência, indisciplina e conflito

Dada a diversidade de relações sociais que interagem, entendemos a escola como organização complexa,

“é uma entidade social complexa onde se interrelacionam várias estruturas e múltiplos intervenientes: alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade e missão” Brito (1994, p. 12).

Podendo compará-la a uma empresa pois dispõe de uma estrutura que tende a cumprir determinadas funções e objectivos: “a escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos” (ibidem).

De facto, a escola tem de atender a necessidades de instrução, educação, socialização e desenvolvimento dos alunos, promovendo diversas competências. Uma das funções da escola é a socialização dos alunos, não obstante a heterogeneidade sociocultural dos actores que interagem conduz à emergência de situações divergentes tomando a forma de conflito, violência ou indisciplina. No fundo, trata-se de inadaptação social pois existe um desajuste entre um sujeito e o contexto em que está inserido, havendo dificuldade em cumprir as normas impostas por este meio. Esta inadaptação pode relacionar-se com problemas entre pares ou até com o insucesso escolar (Torres, Fernandez & Sanchez, 1999).

No caso específico das organizações escolares, o termo conflito tem sido preterido, optando pelos termos indisciplina ou violência. Aliás, a delimitação e definição destes conceitos complexos, derivam em leituras pluridimensionais.

Todas as organizações escolares regem-se por normas e regras de conduta estabelecidas de modo a garantir, a todos os actores que integram a comunidade educativa, uma convivência pacífica.

Não obstante, o conflito faz parte da relação humana e qualquer que seja o grau de aproximação ou compatibilidades entre as pessoas, há momentos em que as necessidades, os sentimentos, os pensamentos ou as acções de cada um entram em conflito com os outros. Parafraseando Putnam & Poole (cit. por Cunha et al, 2003, p. 436):

“o conflito pode resultar da interacção de pessoas interdependentes que percebem a existência de objectivos, desejos, e valores opostos, e que encaram a outra parte como potencialmente capaz de interferir na realização desses desideratos”.

Neste sentido, o conflito pode ser encarado como uma divergência entre duas ou mais pessoas com interesses dissemelhantes, em que as aspirações individuais não podem ser alcançadas simultaneamente e é inerente à condição humana: “o universo complexo das relações humanas e da interacção social é sempre potencialmente instável e conflitual” Friedberg (1995, p. 10).

No que concerne a escola, o conflito reveste contornos variados e envolve diversos agentes que se defrontam na própria escola e com esta:

“cualquier tipo de situación que rebasando los limites de una posible discusión o disparidad de pareceres, llegase al enfrentamiento verbal o físico entre alumnos, profesores-alunos, padres-profesores o entre profesores, assi como posibles situaciones o daños contra propiedades personales, material escolar o el mismo centro en sí” Martín (1993, p. 96).

O conflito surge normalmente associado a algo negativo, que se deve evitar, sendo encarado como algo destrutivo. No entanto, as ideias inovadoras e criativas resultam, quase sempre, de pontos de vista conflituosos que são partilhados e discutidos abertamente. Assim, o desacordo compartilhado proporciona uma maior exploração de sentimentos, valores, atitudes e ideias, favorecendo a expressão individual e a busca de melhores decisões (Johnson & Johnson, 1995). Encarando o conflito desta forma, reconhecemos a utilidade da existência de um certo grau de conflito quer para a dinâmica das organizações e dos grupos, quer das relações interpessoais.

Os conflitos ocorrem dentro de um contexto de relacionamentos contínuos entre pessoas, grupos e organizações, podendo envolvê-los e podem ser categorizados em diferentes níveis: intrapessoal; interpessoal; intragrupal;

intergrupar; intraorganizacional e interorganizacional (Ferreira et al, 2001, p. 510). Numa situação entre discentes, estamos perante um conflito interpessoal.

Porém, os conflitos também podem ser agrupados de acordo com a matéria que constitui o próprio conflito, designados por conflitos de objectivos/interesses – fins divergentes; cognitivos – divergência na avaliação dos factos – e normativos – dissonância relativa a formas de comportamentos (Thomas, cit. por Cunha et al, 2003, p. 453). Urge salientar que um conflito pode abarcar aspectos destas várias dimensões mas o fenómeno do poder é inerente a todas as situações de conflito.

Apesar da diversidade de conflitos, ocorrem fenómenos semelhantes na maioria dos conflitos, designadamente condições que o desencadeiam, tais como as percepções enviesadas que condicionam o acordo, a subjectividade de ambas as partes que origina determinadas reacções e o culminar do conflito mediante condutas verbais ou não verbais, agressivas (Cunha, 2001). Contudo, as percepções enviesadas podem contribuir para a escalada do conflito, impossibilitando a resolução integrativa deste.

A escalada do conflito caracteriza-se pelo incremento progressivo da contenda, podendo transbordar para além do atrito inicial, em que cada parte age e reage reciprocamente. Thomas (cit. por Cunha et al, 2003, p. 453) sugere que “ocorre escalada quando a interacção entre as partes sofre mudanças no nível e intensidade do conflito”. Logo, apresenta a morfologia de um círculo vicioso em que cada uma das partes vai agindo e reagindo reciprocamente, podendo alcançar a forma de violência.

No que concerne a indisciplina, pode entender-se como uma transgressão de regras ou normas. Na organização escolar, remete-nos para a infracção das normas estipuladas no Regulamento Interno todavia, a indisciplina aparece geralmente como uma perturbação ligada ao contexto da sala de aula, ou seja, numa situação pedagógica.

Autores caracterizam a indisciplina em 3 níveis correspondendo respectivamente, ao desvio às regras do trabalho na aula no que concerne o comportamento do discente ou na realização de tarefas; à indisciplina perturbadora das relações entre pares, (em que se inclui o *bullying*) e finalmente aos problemas da relação entre professor-aluno (Amado & Freire,

2002). Apresenta, por isso, morfologias distintas apesar de se basearem na mesma terminologia.

Uma definição mais lata de indisciplina é dada por Veiga (2001, p. 15) interpretando-a como “a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”. A última parte da definição alarga a sua dimensão a toda a escola, não se confinando simplesmente ao contexto da sala de aula.

Se atentarmos na definição que Dupâquier (2000, p. 8) atribui à violência escolar, este conceito possivelmente poderia ser qualificado como um comportamento de indisciplina pois encerra a noção de desobediência: “*transgression brutale de l’ordre scolaire et des règles coutumières de la vie en société*”. Esta definição encerra dois elementos diferenciadores: o seu grau e a sua dimensão. Logo, a violência ostenta um carácter mais brutal e abrangente que a indisciplina. A violência e o conflito discernem-se pelo abuso de poder pois este é inerente àquela.

A definição de comportamento violento apresentada por Lowenstein (cit. por Tattum, 1982, p. 23) constitui uma base fundamental pois esta especifica o âmbito desta, ou seja, a sua forma e os agentes que podem ser implicados: “*Violent behaviour as defined as fairly vicious attacks on other pupils, the malicious destruction of property, and attacks by pupils or parents on members of the school staff (teachers and non-teachers)*” (ibidem).

De acordo com a definição anteriormente referida, a violência representa um ataque que também pode ser originado por discentes contra os professores e que já se esboça em Portugal pois a 29 de Março de 2006, na Escola Básica 2,3 do Cerco do Porto, um aluno de quinze anos que frequentava o 5º ano de escolaridade irrompeu na sala de aula e agrediu a professora, dando-lhe um soco na cara (Jornal de Notícias, 30/06/2006).

Retomando a noção de violência de Lowenstein (cit. por Tattum, 1982, p.23), ainda estamos perante violência quando são os pais ou Encarregados de Educação a atacar os professores, situação que também ocorre no nosso país pois em Junho de 2006, na Escola Básica 1 de São Gonçalo, no Lumiar, uma professora foi agredida por um casal familiar de um aluno (Agência Lusa, 12/06/2006).

A maioria dos autores reafirma a divergência dos conceitos de violência e indisciplina, considerando que os fenômenos de violência e de agressividade manifestados na escola não podem ser considerados, *ipsis verbis* como fenômenos de indisciplina (Estrela & Marmoz, 2006; Estrela, 1996). Smith (cit. por Slee, 2006, p. 5) ressalva a necessidade de especificar o contexto em que a violência emerge: “(...) in the multiple contexts of family, peer culture, the school’s community, the society in which the community is located, and increasingly in the context of the global environment of international”.

Se atendermos à interpretação dos conceitos de violência, conflito e indisciplina, verificamos que todas encerram a noção de transgressão, cujo grau representa o elemento que estabelece a diferenciação destes fenômenos. Por conseguinte, a violência representa um comportamento mais brutal que a indisciplina. Esta, por sua vez, tal como o conflito, nem sempre pressupõe uma agressão.

Internacionalmente, a violência na escola descreve-se pelas definições de Olweus “violence is aggressive behaviour where the actor or perpetrator uses his or her own body or an object (including weapon) to inflict (relatively serious) injury or discomfort upon another individual” e da WHO (World Health Organization) (cit. por Jager, Bradley & Rasmussen, 2003, p 26):

“the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, mal-development, or deprivation”.

Inferimos que a noção de violência na escola pode esboçar dimensões distintas e que o *bullying* aparenta uma delas, sendo imprescindível a conceitualização deste fenómeno por forma a determinar a sua aplicabilidade.

2.2 O Bullying

Olweus, pioneiro na investigação desta problemática em 1978, na Noruega, elaborou um questionário anónimo compreendendo 26 questões de respostas múltiplas e a sua metodologia foi aplicada em diversos países tais como a Espanha, Japão, Canada e Portugal, embora sofrendo algumas adaptações.

O termo *bullying* derivado do vocábulo *bully* que traduz a ideia de tyrannizar. Olweus (1998, p. 3) explicita o termo *bullying* “a student is being bullied or victimised when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more students”. A definição apresentada por Sharp & Smith (1994, p. 1) converge no mesmo sentido, encarando-o como “a form of aggressive behaviour which is usually hurtful and deliberate; it is often persistent, sometimes continuing for weeks, months or even years (...)”. Salientamos, nesta conceitualização, o carácter intencional e prolongado deste comportamento agressivo.

Na Noruega e Dinamarca, utiliza-se a denominação de *mobbing*, cuja etimologia *mob* implica a referência de um grupo de pessoas que assedia. Apesar do termo *mobbing* ter conotação e significado diferentes, o seu sentido ampliou-se para traduzir ameaças e tormentos escolares produzido por parte de um indivíduo ou de um grupo (Olweus, 1998). Para Hazler (1996), *mobbing* implica um grupo de pessoas, logo não há lugar à responsabilidade individual. Nas suas pesquisas, Olweus optou pelo termo *bullying*.

Tattum & Lane (1989, p. 21) reconhecem este fenómeno como “longstanding violence, physical or psychological, conducted by an individual or a group and directed against an individual who is not able to defend himself in the actual situation”. Num estudo, Lane (1989) utiliza o termo legal de “Threatening Behaviour”, considerando *bullying* qualquer acção como a ameaça ou violência, cuja intenção consiste em causar medo ou desespero, com carácter repetitivo.

O *bullying* expressa, nestas perspectivas, um acto de violência perpetuado, que pode ser produzido individualmente ou em grupo. Acresce ainda o carácter intencional deste, conforme sublinhamos anteriormente. (Smith & Sharp, 1994; Chazan, 1989; Pereira 2002; Sharp & Smith, 1994; Olweus; 1998).

De acordo com Randall (1996, p. 5) o *bullying* é encarado como “the aggressive behavior arising from the deliberate intent to cause physical or psychological distress to others”. Esta definição salienta formas de agressão e a intencionalidade, todavia não referencia a regularidade, o carácter sistemático defendido por vários autores (Olweus, 1998; Smith & Sharp, 1994; Chazan, 1989).

Randall (1996) defende que o carácter repetitivo está mais associado à característica da vítima e da interpretação da personalidade do agressor do que do próprio comportamento. No entanto, Rigby (1998, p. 53) advoga: “(...) not all *bullying* is of a repeated kind”.

Realçamos ainda que subjaz, além da natureza constante do *bullying*, o abuso de poder (Stephenson & Smith, 1989) conforme sublinham Smith and Sharp (1994, p. 3) “*bullying* as the systematic abuse of power”. Apresenta consequentemente uma desigualdade de poder em favor do agressor, ou seja, este é geralmente o mais forte. A noção de *bullying* apresentada pela DFE (1994) reitera este facto quando refere a dificuldade que as vítimas têm em defender-se.

Por conseguinte, não se pode fazer referência ao *bullying* quando dois jovens com níveis de força equitativa se envolvem numa discussão ou luta: “if two pupils of equals power or strength have an occasional fight or quarrel, there is not *bullying*” (idem).

O’Moore (1995) alerta para o perigo desta definição dado que se pode dar menos importância ao *bullying* caso se percepcione a vítima com igual ou até superior física ou psicologicamente. Olweus (1998) admite, no entanto, utilizar este vocábulo caso se trate de uma agressão ocasional, apenas para casos cuja gravidade se constate.

Acresce que o *bullying*, uma vez que pressupõe o abuso de poder, não é um fenómeno específico da escola. Por isso, se depreende que é um fenómeno que se estende a outros grupos sociais, sobretudo em que a vigilância é escassa tal como as forças armadas, a prisão e até em algumas empresas (Smith & Sharp, 1994).

Olweus realizou diversos estudos. Em 1983-1984, envolveu 715 escolas compreendendo 130.000 alunos de todas as zonas da Noruega, com idade entre os 8 e 16 anos. Concluiu que 15% se envolvia em actos de agressão, cujo número de vítimas e agressores se estimava a 9% e 7%, respectivamente. Num estudo de 1991, Olweus verificou que os discentes do género masculino eram mais violentos que os do género feminino e a violência se manifestava mais nos discentes que não comunicavam com os pais.

Efectuou igualmente uma investigação paralela com 17000 alunos de 3 cidades suecas: Oslo; Bergen e Trondheim para possibilitar a comparação dos dados de cidades com características semelhantes.

No seu estudo de Bergen, auscultou 2500 alunos cuja idade varia entre os 10 e 15 anos, de 28 escolas primárias e 14 secundárias. Recolheram-se dados de 300/400 professores e directores e 1000 pais ao longo de dois anos e meio, em momentos vários. Concluiu-se que mais de 3% dos alunos foram agredidos pelo menos uma vez durante uma semana e 2% eram agressores com frequência. Demonstrou ainda que 35 a 40% das agressões eram obra de um aluno individual.

Ruiz (1994) efectuou um estudo em Centros Educativos de Ensino Secundário, aglomerando alunos de 14 a 16 anos. Notou que cerca de 33% dos discentes são vítimas ocasionais e 5% vítimas frequentes. Os insultos e os rumores foram maioritariamente mencionados como forma de violência. Quanto ao local, a sala de aula e o recreio foram os mais realçados. Além disso, 33% das vítimas não comunicam aos pais a agressão e 27% aos professores.

Uma investigação desenvolvida por Withney & Smith (1993) em Sheffield, no Reino Unido, junto de 6000 alunos, envolvendo 17 escolas do ensino primário (discentes com idade compreendida entre os 8-11 anos) e 7 escolas do ensino secundário (11-16 anos) permitiu discernir que na escola primária, a percentagem de vítimas nos rapazes e raparigas situa-se nos 28% e 12%, respectivamente. Quanto aos agressores, 16% são do género masculino e 7% do feminino. Na escola secundária, os números de vítimas decrescem para 12% nos rapazes e 9% para as raparigas. Mesmo fenómeno acontece no que concerne aos agressores, sendo de 8% para rapazes e 4% para raparigas. O *bullying* evidenciou-se mais nas áreas desfavorecidas, tal como nos estudos noruegueses.

Este estudo permitiu inferir que o número de vítimas decresce acentuadamente com a idade, pautando-se de 27 para 10%, enquanto que no agressor a frequência decresce sensivelmente (de 12 para 6%). Aferiu-se finalmente que o fenómeno de *bullying* se intensificava nas escolas primárias, em zonas socialmente desfavorecidas.

Em Portugal, o tema da violência tem sido alvo de atenção por parte de vários investigadores e o próprio termo *bullying* foi adoptado em diversas

investigações para traduzir maus-tratos entre pares, isto é, comportamentos agressivos entre crianças, desenvolvidos intencionalmente de forma sistemática e repetida para magoar outrem (Pereira, 2002; Amado & Freire, 2002; Costa & Vale, 1998; Freire, 2001). Pereira (2002) utiliza a par do termo *bullying*, o termo agressividade, dada a insuficiente de tradução do termo.

Do ponto de vista semântico, o conceito de *bullying* aproxima-se das noções de “abusar dos colegas”, “vitimar”, “intimidar” e “violência na escola”, Almeida (1999, p. 178) ou até “implicar com as pessoas” Costa & Vale (1998, p. 13).

Um estudo cuja amostra envolveu 4925 alunos do 8º e 11º anos de escolaridade (Costa & Vale, 1998), num total de 142 escolas de Norte a Sul do país, revelou que os alunos do 8º ano são mais vítimas que os do 11º ano, confirmando o resultado de Olweus (1998). Além disso, 63,6% dos alunos já tinham sido empurrados, sem ser por brincadeira, 29,1% tinham sido batidos e 6,6% foram ameaçados por arma ou objecto similar.

Numa investigação de Pereira et. al (1996) administrou-se um inquérito a 6197 alunos de 18 escolas do 1º e 2º Ciclos do ensino básico, do distrito de Braga tendo concluído que uma em cada cinco crianças foi vítimas dos colegas, três ou mais vezes no mesmo período.

Mais tarde outra investigação desta autora (Pereira, 2002) abarcou uma escola de do 1º ciclo e uma do 2º ciclo para intervenção, que já tinham participado no estudo anterior (Pereira et. al, 1996). A estas escolas situadas em Guimarães e Braga, associou-se para cada uma delas, uma escola de controlo respeitante ao mesmo ciclo.

Estudos etnográficos conduzidos por Amado (2000) e Freire (2001), durante três anos, em escolas de Coimbra e Lisboa, entre alunos de 11 e 15 anos, demonstraram que cerca de 10% dos alunos se envolve em situações de violência entre eles.

Uma investigação realizada por Pires (2001, p. 218) residiu na aplicação de um inquérito em duas escolas do 2º ciclo localizadas na área da Grande Lisboa, com uma amostra composta por um total de 440 alunos (238 rapazes e 202 raparigas). Pertenciam 165 à denominada Escola 1 e 275 à Escola 2. Os discentes tinham idades compreendidas entre os 9 e 16 anos, embora a média se situasse entre os 10 e 12 anos. Os dados obtidos atinentes à vitimação

persistente foram os seguintes: 33,6% nos rapazes e 22,7% nas raparigas; Escola 1: 23,3% e Escola 2: 31,5%. A análise das perguntas abertas do inquérito reflectiram que a Escola 2 possuía problemas de segurança e aliada a isso, os discentes ressentiam um certo descontentamento.

Sebastião (2003) orientou um estudo numa escola do 2º e 3º Ciclos do ensino básico situada no centro de Lisboa de modo a afastar-se do rótulo que estigmatiza as zonas socialmente desfavorecidas. Baseou-se na informação estatística e documental, em entrevistas semi-estruturadas, além da observação participante e conversas informais e concluiu a existência de mais violência no 2º ciclo, resultante provavelmente da transição de regime escolar.

Assim, de acordo com Sebastião (2003), no ano lectivo 1999-2000, a análise de processos disciplinares admitiu a instauração de 16 processos no 2º ciclo contra 7 no terceiro. A incidência de violência decresceu com o aumento da idade pois no 9º ano de escolaridade, nenhum processo foi observado, reiterando as conclusões de vários investigadores (Pereira, 2002, Pereira;1996; Olweus, 1998; Costa & Vale, 1998). Face à insuficiência de dados não foi possível demonstrar uma correlação entre insucesso escolar e violência, contudo, as entrevistas apontam uma prevalência de reprovação nos casos de agressão.

Negreiros (2003) realizou um estudo cujo objectivo visava avaliar a ocorrência de comportamentos agressivos em 14 escolas básicas e secundárias do concelho de Matosinhos. A amostra seleccionada aleatoriamente incluiu 1081 alunos do 7º ao 11º ano de escolaridade, composta por 59,9% do género feminino. Aplicou-se um inquérito recolhendo dados sobre o consumo de álcool, drogas e a incidência de comportamentos anti-sociais, designadamente furtos, agressões e vandalismo. Registaram-se os seguintes dados: furtos 3,8%; agressão física: 13,9%; vandalismo 7,4%. Denotou ainda, que a agressão física é o comportamento anti-social com maior prevalência, mais acentuada nos alunos do género masculino (20,6 % contra 8,9% nas raparigas). Contudo, essa diferença concerne igualmente os dois outros comportamentos anti-sociais.

Relativamente ao ano de escolaridade, o 8º ano apresentou diferenças significativas, atingindo o pico (20,5%), declinando progressivamente do 9º ao 11º ano. Neste sentido, Negreiros (2003) apresenta conclusões convergentes

com outros estudos (Pereira, 2002, Pereira;1996; Olweus, 1998;Costa & Vale, 1998; Pires, 2001; Sebastião, 2003). O seu estudo aponta para uma correlação entre os vários comportamentos – problemas.

Conforme podemos inferir, as investigações realizadas referem a violência, agressividade, comportamentos anti-sociais ou *bullying*. Contudo, apenas este último trata especificamente de maus-tratos entre pares, sendo os outros termos mais abrangentes, não excluindo todavia o *bullying*. Por conseguinte, no nosso estudo, optámos por mencionar qualquer um destes termos, aludindo aos maus-tratos entre pares.

Para Pereira (2002), o comportamento intrínseco ao *bullying* consta de três factores fundamentais distinguindo-o de outros comportamentos agressivos: o mal causado a alguém não resulta de uma provocação evidente; as intimidações sobre os outros têm um carácter regular; o agressor apresenta um aspecto fisicamente mais forte, violento e ameaçador e as vítimas não costumam estar em posição de se defenderem ou de procurarem auxílio.

Costa & Vale (1998), por sua vez, enunciam seis características de forma a identificar o *bullying* convergindo com as citadas por Pereira (2002): a intencionalidade da acção; a assimetria do poder, a actuação em grupo ou individualmente; o sofrimento causado (físico, emocional); a forma (física, verbal ou psicológica) e a sua natureza regular ou não.

Rigby (1998, p. 49) propõe a identificação de sete aspectos permitindo o reconhecimento deste fenómeno, respectivamente:

- ✓ Um desejo inicial de magoar;
- ✓ O desejo exprime-se numa acção;
- ✓ Alguém é magoado;
- ✓ O *bullying* é dirigido por uma pessoa ou grupo de pessoas mais poderoso contra alguém de menor poder.
- ✓ O *bullying* não tem justificação;
- ✓ O *bullying* é tipicamente repetitivo;
- ✓ Evidencia divertimento.

Tattum (1989, p. 11) enumera alguns elementos relevantes que devem ser considerados para uma adequada avaliação do *bullying*, destacando:

- ✓ Natureza – física e/ou psicológica;
- ✓ Intensidade – desde horseplay a violento.

- ✓ Duração – ocasional, regular ou permanente.
- ✓ Intencionalidade – premeditado mais do que accidental.
- ✓ Números – um aluno ou um grupo.
- ✓ Motivação – poder ou afiliação.

Os autores supracitados convergem no que respeita a intencionalidade, os actores envolvidos e o poder subjacente ao *bullying*. Contudo as opiniões divergem relativamente à sua frequência pois Rigby (1998) salienta a sua natureza repetitiva enquanto que Tattum (1989) admite a ocasionalidade.

Fernandez (1998) refere três requisitos que permitem categorizar uma situação de *bullying*: a repetição da acção; a relação de desequilíbrio de poder entre vítima/agressor e a forma que desenha, podendo ser física, verbal ou psicológica. Reencontramos, assim, factores como a natureza, intensidade e motivação apontados por Tattum (1989).

Bryant-Mole (1994, p. 5) descreve o *bullying* recorrendo a uma definição mais lata: “anything that a person does on purpose because he or she knows it will upset another person”. De uma forma geral, o *bullying* conceitualiza-se como um comportamento agressivo cuja assimetria do poder entre os envolvidos o distingue da violência e agressividade. Pode ser praticado por um ou vários indivíduos, esboçando formas diversificadas que descrevemos seguidamente.

2.2.1 Formas de *bullying*

Conforme aludimos, o *bullying* implica o uso sistemático de poder que se traduz em formas distintas tal como o tamanho físico, a força ou a inteligência (Randall, 1996). Logo, o *bullying* pode configurar-se em distintos formatos de acordo com o tipo de abuso de poder exercido pelo indivíduo agressor.

Para Costa & Vale (1998, p. 14) o *bullying* descreve-se num conjunto de comportamentos, que

“ (...) não se limita à agressividade física aberta, englobando na realidade um contínuo de comportamentos agressivos onde são referidos comportamentos como: chamar nomes, dizer coisas, espalhar rumores ou enviar recados desagradáveis ou insultuosos; fechar numa sala; excluir ou isolar socialmente; danificar bens; agredir fisicamente; violentar sexualmente”.

Geralmente, este fenómeno é identificado como acções intimidativas em que se dão uma série de combinações de agressões físicas, verbais e psicológicas:

“A child or a young person is being bullied, or picked-on, when another pupil or group of pupils says nasty things to him or her. It is also bullying when a pupil is hit, kicked, threatened, locked inside a room, sent nasty notes, when no-one ever talks to them and things like that. These things can happen frequently and it is difficult for the pupil being bullied to defend himself. It is also *bullying* when a pupil is teased repeatedly in a nasty way”. (Department for Education, 1994, p. 24).

Não obstante, o *bullying* é geralmente descrito pela sua natureza física, verbal e indirecta. (Ramirez, 2001; Smith & Sharp, 1994; Pereira, 2002; DFE, 1994; Rigby, 1998; Olweus, 1998; Olweus, 2002; Tattum & Lane, 1989; Amado & Freire, 2002; Freire, 2001; Stephenson & Smith, 1989; Lane, 1989).

Alguns autores aludem somente à natureza física e psicológica do *bullying* (Costa, 1995; Roland, 1989). Contudo a descrição da agressão psicológica de Roland (1989, p. 22) esboça características da agressão indirecta: “ the psychological means are generally two kinds: teasing or exclusion”.

Já Buss (cit. por Lagerspetz & Bjorkqvist, 1994, p. 133) entende que a agressão indirecta pode ser “(...) verbal (spreading nasty gossip), or physical (a man sets fire to his neighbor’s home)”. Para Mougnotte (2006, p. 149), as agressões verbais são consideradas “incivilités”

A forma indirecta do *bullying* é mais difícil de detectar, por não ser tão visível acabando, muitas vezes, por não lhe ser dada a devida importância. As chantagens e intimidações psicológicas são formas de *bullying* que não deixam marcas visualmente observáveis. A agressão indirecta engloba comportamentos tais como espalhar rumores, isolar socialmente alguém ou excluí-lo do grupo (Amado & Freire, 2002).

Por agressão física incluem-se comportamentos tais como bater, empurrar, dar pontapé, extorquir dinheiro (Roland, 1989; Pereira, 2002; DFE; 1994; Torres, Fernandez & Sanchez, 1999; Lane 1989) e a agressão verbal consiste em injuriar, chamar nomes (Smith & Sharp, 1994). Chamar nomes constitui uma dimensão mais comum de *bullying* (Amado & Freire, 2002; Pereira, 2002; Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1998).

Face às diversas dimensões que o *bullying* delinea, o conhecimento dos factores que lhe estão associados permitem-nos uma compreensão mais pormenorizada para a ocorrência deste fenómeno.

2.2.2 Factores associados ao *bullying*

O Homem é um ser eminentemente sociável que interage no tecido social envolvente, permitindo a partilha de valores, atitudes, experiências, proporcionando segurança e estabilidade. As várias estruturas sociais, muito particularmente a família e o grupo de pares, são ao longo de todo o desenvolvimento humano, agentes de mudança de incontestável importância no processo de socialização do indivíduo.

Em termos de socialização, torna-se difícil definir qual das instituições (a família ou o grupo) exerce maior influência. De um modo geral, considera-se a família como força predominante nas primeiras fases da vida, registando-se um declínio da sua influência à medida que o jovem adquire autonomia e independência. Nesta fase de “emancipação” consideram-se relevantes outras forças de influência, como a escola, os meios de comunicação social e muito especialmente os pares. Reconhece-se, contudo, que todas as instituições estão sujeitas a influências socioculturais da sua própria comunidade, daí que a sua análise não deve ser processada isoladamente.

Diversos autores tentaram explicar a génese deste fenómeno recorrendo a factores exógenos tais como o contexto social, a família e os meios de comunicação e a factores endógenos, nomeadamente o ethos da própria escola, além das relações interpessoais que se estabelecem nesta.

A violência na escola afecta os direitos democráticos fundamentais pois “ toda persona tiene el derecho a verse libré de la opresión y de la humillación repetida e intencionada tanto en la escuela, como en todo el ámbito social” (Olweus 1998, p. 69).

Assim, prescrevemos a análise de variáveis correlacionadas pois concordamos em parte com Charlot & Emim (cit. por Dupâquier, 2002, p. 67):” L'établissement n'est pas responsable de la violence qui règne en son sein puisqu'il n'est que le reflet de phénomènes extérieurs qui lui échappent en grande partie”.

2.2.2.1 Factores exógenos

2.2.2.1.1 O contexto social

Diversos factores externos à escola influenciam o comportamento das crianças. Segundo Rochex (2003, p. 16), “os estabelecimentos escolares, são hoje penetrados por lógicas de desregulação, de des-socialização, ligadas a fenómenos sociais exteriores”. Tattum corrobora esta afirmação, referindo “schools are a part of the society they serve, and in this respect reflect many of the manifest changes in social behaviour” Tattum (1982, p. 2). Logo, o contexto social e a escola são variáveis que devem ser consideradas na compreensão do *bullying*.

O *bullying* resulta de uma questão social complexa que muitas vezes, advém da própria comunidade em que a escola se insere. Diversas investigações levadas a cabo não são consensuais no que concerne a relação entre problemas de comportamento e nível socio-económico. De acordo com Farrington & Loeber, (cit. por Fonseca, 2000, p. 20) “a pobreza e a pertença a classes sociais baixas constituem factores de risco de delinquência, (...) particularmente elevado nas zonas mais degradadas e desorganizadas das grandes cidades”. (Farrington, cit. por Negreiros, 2003, p. 73) evidenciou uma correlação entre o comportamento agressivo dos rapazes entre 8-10 anos de idade e a pobreza.

Segundo Rochex (2003) a violência é mais evidente nos bairros urbanos pois estes ressentem dificuldades significativas tais como a pobreza e o desemprego, advertindo, todavia que nem todas as escolas são afectadas socialmente da mesma forma.

O'Morre (1989) em estudos já empreendidos verificou uma correlação entre o estatuto socioeconómico e o grau de *bullying* existente na escola. Porém, investigadores não apresentaram as mesmas conclusões (Stephenson & Smith, 1989).

Aliás, da investigação de Olweus (1998) depreendeu-se que a classe social não interfere na percentagem de crianças agressivas e vítimas. Já Fernandez (1998) numa análise de cerca de 1000 redacções realizadas por

alunos de 14 e 15 anos que sofreram ou tiveram conhecimento de situações de *bullying* apontaram, entre outras, a pobreza como uma possível causa.

A atitude geral da sociedade perante a violência é um importante factor que pode incrementar a incidência de comportamentos violentos. Uma sociedade individualista que incita a competição, não pode exigir uma atitude tolerante de quem se encontra inserido nesta. Silva (2004, p. 19) a este propósito afirma que a violência se deve “ à quase absoluta consideração de regras e valores morais privados (fidelidade aos amigos, por exemplo) e ligados à glória (beleza, prestígio social e status financeiro) em detrimento ou pela banalização dos valores morais públicos (justiça, honestidade, respeito mútuo)”.

Por isso, no seio da família, os pais devem veicular e inculcar valores críveis e coerentes às crianças de modo a reabilitar os valores morais instituídos.

2.2.2.1.2 A família

É na família que se estabelecem as primeiras normas da vida em sociedade, que se transmite ao longo de gerações a herança cultural e social. Ela constitui igualmente um núcleo de vinculação, coesão e inter-relação além de, simultaneamente, promover a autonomia da criança que, com a entrada para a escola, se confronta com a tarefa de estruturar relações de outras dimensões.

É inicialmente na família que a criança desenvolve a socialização e esta desempenha um papel preponderante no comportamento que a criança irá adoptar na sua visão do mundo e na interacção com os outros. Por socialização, entendemos “a adaptação das crianças às características da sociedade em que se encontra inserida, transmitindo-lhes normas culturais e sociais que podem diferir segundo a família” Shaffer, (1996, p. 241).

Daí, que a interpretação da família esteja associada ao meio cultural em que se encontra inserida pois “the family does not function in a vacuum” Maccoby & Martin (1983, p. 3). Logo, a dimensão social, económica e até o background étnico constituem aspectos geralmente associados, quando se pretende analisar a família. Aliás, segundo a teoria da interacção, a família conceitua-se como um sistema com diversos elementos interdependentes, cuja

inter-relação entre os vários elementos se descreve independentemente das características pessoais de cada uma das pessoas (Maccoby & Martin, 1983).

Diversos estudos têm-se debruçado sobre o estilo parental posto em prática, demonstrando que este tem um papel significativo no desenvolvimento psicossocial da criança, nomeadamente a adaptação social, o desempenho académico e ainda a psicopatologia.

Baumrind (1991) e Putallaz & Heflin (1990) demonstraram que cada estilo parental origina determinado padrão de características das crianças. O modelo de práticas parentais concebido por Baumrind (1991) baseia-se em duas dimensões: grau de exigência/controle (supervisão e disciplina) e grau de resposta às necessidades da criança (nível de promoção da individualidade e resposta às necessidades das crianças). A partir destas propõe uma tipologia de três estilos parentais designados por autoritário-recíprocos (*authoritative*), autoritárias, permissivas. Baseado neste modelo, Maccoby & Martin (1983) acrescentaram o estilo de rejeição/negligência.

A exigência dos pais, a capacidade de identificar e responder às necessidades dos filhos, veiculando normas de condutas claras, não através da punição mas de técnicas baseadas no suporte, caracteriza o estilo parental autoritário-recíproco. O estilo autoritário orienta-se pela estrita obediência, sem a explicitação das regras impostas, além do respeito pela autoridade.

As práticas educativas permissivas correspondem mais às necessidades das crianças, do que o nível de exigência solicitado. Os rapazes tenderão a manifestar raiva mais declaradamente. As práticas parentais de rejeição/negligência apresentam um baixo nível relativo às duas dimensões pois o estilo disciplinar não é muito estruturado, o grau de suporte é fraco, apresentando, em alguns casos, um sentimento de rejeição.

Para Baumrind (1991) as crianças cujos pais se orientam por um estilo autoritário-recíproco revelam melhores desempenhos cognitivos e sociais, contrariamente ao estilo de rejeição/negligência. Revela ainda que os rapazes são mais afectados pelos estilos parentais de extremos.

A atenção insuficiente dispensada pelos pais, a falta de carinho, afecto e a dedicação da mãe são aspectos que influenciam negativamente as crianças, convertendo-as em possíveis agressores ou vítimas (Farrington, 2002). Olweus

(1998, p. 66) corrobora:” (...) el niño no recibe bastante cariño, atención, ni vigilancia, y sus cuidados no le fijan unas pautas claras de conducta”.

Para Buss (1995), crianças seguramente ligadas aos pais criam mais empatia com os outros, apoiando-as, sendo mais implicadas em comportamentos pró sociais. Pais excessivamente rígidos, autoritários e que criticam negativamente os filhos podem estimular comportamentos agressivos destes com os seus pares (Puttalaz & Heflin, 1990). Contudo, uma superprotecção parental torna a criança demasiado dependente, insegura, com menor auto-estima e tímida, aumentando as possibilidades de ser futuramente vítima de agressão (Roland, 1989; O’Morre, 1995; DFE, 1994).

Logo, a génese do comportamento agressivo dos jovens pode ser entendida através da família e do ambiente que esta lhes proporciona (Olweus, 1998; Smith & Sharp, 1994; Randall, 1996; Silva, 2004; Amado & Freire, 2002; Veiga, 2001; Walker, 1990; Krahé, 2001) pois ”a família é um elo fundamental para entender as características das crianças com atitudes anti-sociais ou conflituosas” Fernandez (1998, p. 34).

O estilo parental e as interações entre pais-filhos influenciam o comportamento destes com os pares ou adultos (Hartup, 1992) Para este, as relações pais/filhos são assimétricas ou verticais contribuindo para o desenvolvimento da criança pois procuram fomentar a autonomia, a realização além do controle da situação. Já as relações entre pares são horizontais ou simétricas, evidenciando-se as dimensões de igualdade (ibidem).

As técnicas disciplinares classificadas por Becker (cit. por Maccoby & Martin, 1983, p. 37) apresentam-se da seguinte forma: calorosa (aceitação) /hostilidade (rejeição) e restritiva/permissiva. Segundo o autor, o estilo parental caloroso conduz a criança a inibir comportamentos agressivos. Depreendeu-se que um padrão parental de hostilidade e restritividade eram mais propícias para a incidência de agressão.

Baldwin (cit por Maccoby & Martin, 1983, p. 40) cita a dimensão democrática/autocrática e a permissividade/controlo. De acordo com o padrão autocrático/autoritário, as regras não são discutidas e as crianças inibem os seus desejos. A punição física é uma medida aplicada pelos pais quando se deparam com o desvio da criança às regras estabelecidas. As crianças têm baixa auto-estima (Coopersmith, cit. por Maccoby & Martin, 1983, p. 41), não

são independentes e nas suas relações com os pares, terão tendência para serem dominados (Loeb, Maccoby & Martin, 1983, p. 40). Para Olweus (cit. por Buss, 1995, p. 30) os pais que usam a força para punir os filhos, assustam-nos e ressalva que os reforços negativos não contribuem para a inibição dos comportamentos agressivos. Uma criança cujo estilo parental autoritário, pautado pela punição física em caso de conflito, incutirá, de igual modo, a violência como forma de resolução de conflitos (Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1998; Farrington, 2002).

A adopção de uma atitude de *laissez aller*; *laissez faire*, demasiado permissiva perante um comportamento agressivo da criança, aumenta as possibilidades desta desenvolver este género de comportamento (Olweus, 1998; Randall, 1996; Schaffer, 1996; Hazler, 1996; Farrington, 2002).

Nesta perspectiva, Veiga (2001) alerta para as consequências negativas não só do estilo parental permissivo e autoritário mas também do estilo parental inconsistente e negligente, cujos alunos apresentam características tais como a indisciplina, rendimento escolar baixo, tendência para o consumo de droga e até delinquência. Inversamente, pais compreensivos e atenciosos contribuem para o sucesso escolar do aluno, comportamento disciplinado e elevada expectativa de realização pessoal e social.

Baldry & Farrington (2000) efectuaram um estudo envolvendo 113 raparigas e 125 rapazes, cujas idades se situavam entre os 11 e 14 anos. Inferiram que 52 % tinham praticado *bullying*, pelo menos uma ou duas vezes, nos últimos três meses. Concluíram que o estilo parental autoritário influencia o aparecimento do *bullying* assim como a falta de atenção e conflitos entre pais podem ser um preditor da delinquência.

Além disso, as relações estabelecidas entre os diversos membros da família não devem ser ignoradas pois o desenvolvimento pessoal e social do jovem efectuar-se-á de modo harmonioso, quanto maior for a qualidade e quantidade de interacções entre os vários elementos, particularmente entre os pais (Randall, 1996; Veiga, 2001; Debardieux, 2002).

Actualmente, em inúmeras famílias, as interacções entre pais e filhos são escassas (Abramoway, 2005) contribuindo para a falta de referências das crianças, muitas vezes entregue a elas próprias no quotidiano. Esta investigadora, analisando a dificuldade de uma criança em falar acerca dos

seus problemas com o pai e a mãe, concluiu que a criança está mais implicada enquanto provocadora e simultaneamente vítima e provocadora.

De acordo com Schaffer (1996, p. 243), “a família é mais do que a soma das suas componentes: é uma entidade dinâmica por direito próprio”. Neste sentido, a família deve ser perspectivada como um todo, tendo em conta cada membro e as suas relações com os outros elementos (ibidem).

Kellerhals et al (1991) realizaram em Genebra, em 1989, um estudo junto de 309 famílias de adolescentes com 13 anos de idade. Através de entrevistas analisaram 4 variáveis: o meio social de origem; o género de coesão familiar o estilo educativo e a auto-estima.

No que concerne a coesão familiar, estes investigadores basearam-se no modo de coesão interna e na integração da família no seu meio, distinguindo, assim, 4 tipos de coesão familiar: as famílias de tipo “Parallèle”, (famílias fechadas e autónomas); “Bastion” (fechadas e fusionais) ; “Compagnonnage (fusionais e abertas) e “Association” (abertas e autónomas) Kellerhals et al (1992, p. 235). Concluíram que a auto-estima estava claramente correlacionada com o estilo educativo adoptado pelos pais, enfatizando a autonomia, o apoio facultado à criança assim como a qualidade das interações entre esta e adultos. Todavia, o estatuto social e o tipo de coesão familiar não se revelaram pertinentes para a dimensão da auto-estima. Por seu turno Olweus (1998) postula que o nível socioeconómico das famílias não se interpõe com os estilos parentais praticados.

Contrariamente, estudos desenvolvidos permitiram constatar que crianças oriundas de famílias com baixo estatuto socioeconómico indicam uma elevada propensão para agressividade e outros problemas comportamentais (Schwartz et al, 1997). Autores desenvolveram um estudo longitudinal cuja finalidade firmava-se na detecção de um padrão de socialização das vítimas agressivas dissemelhante comparativamente às vítimas passivas e aos agressores não vitimados. (Bowers et al, cit por Schwartz, 1997, p. 666) As vítimas agressivas reportaram práticas educativas inconsistentes enquanto que as vítimas passivas eram demasiado protegidas.

Uma criança que presencia constantemente situações conflituosas entre os pais, poderá favorecer atitudes agressivas nesta. (Olweus, 1998; Smith & Sharp, 1994; Fernandez, 1998; Farrington, 2002). Chiland (1997) defende

também que a exposição directa a actos de violência torna a criança introvertida, deprimida, que pode manifestar insucesso académico e social, ou tornar-se agente da violência em vez de vítima passiva. Neste sentido, Baldry & Farrington (2000) referem que tantos os agressores como vítimas têm pais pouco calorosos, autoritários e punitivos.

As famílias desestruturadas que se tornam monoparentais devido ao divórcio, criam uma insegurança social, emocional e financeira (Hazler, 1996; Sarmiento, 2002) nas crianças que poderá encaminhá-las para o uso da agressividade (Fernandez, 1998; Amado & Freire, 2002). Neste sentido, Matos & Carvalhosa (2001) explicita que nas famílias monoparentais ou recompostas, as crianças apresentam um maior envolvimento quer em situação de vítima, provocadora e simultaneamente vítima e provocadora. Para estas autoras, as crianças que não vivem com o pai ou não se relacionam com este são geralmente mais vitimadas.

Porém, investigações permitiram inferir que um pai ausente não é relevante para a incidência de agressividade, mas que a falta de atenção por parte da mãe já o é (Farrington, 2002). Urge atentar, de acordo com este autor, as famílias numerosas e os pais demasiados jovens como impulsores da violência na juventude devido à falta de atenção e de experiência por parte dos pais.

Investigações existentes partilham da noção de que a exposição à violência ou a situações de abuso, pais punitivos ou com atitudes de rejeição são variáveis que emergem do comportamento agressivo das vítimas. (Dodge et al, cit. por Schwartz, 1997, p. 667).

Schwartz (1997) realizou um estudo durante cinco anos envolvendo 304 rapazes em idade pré-escolares, pertencentes a um nível socioeconómico médio. Concluiu que as vítimas agressivas dos 3º e 4º anos de escolaridade revelaram antecedentes pré-escolares com histórias familiares de desorganização, severidade e ambiente abusivo. As interacções parentais eram hostis e restritivas ou demasiado punitivas, reportando-se conflitos entre estes. De acordo com a investigação, 38% dos rapazes tinham sido fisicamente magoados pelos pais, estratégia utilizada na resolução de conflitos. Todavia, o abuso físico e o tratamento severo não se verificaram nos rapazes agressivos não vitimados, apesar de se ter evidenciado conflitos e agressões entre

adultos. Assim, a diferença em termos de socialização entre vítimas agressivas e agressores não vitimados está associada a variáveis tais como a experiência precoce de vitimação e de tratamento severo pelos adultos, que desregulam o desenvolvimento emocional, conduzindo-as posteriormente para atitudes de raiva excessiva e vitimação por parte dos pares.

Além disso, o modo como a socialização se processou irá repercutir-se na percepção que o jovem realiza acerca das figuras de autoridade. Um estudo englobando 675 adolescentes entre os 12 e 16 anos (Martinez, 2000) permitiu constatar uma associação entre estas duas variáveis: a socialização e a percepção de figuras de autoridade tais como o pai, o professor e o polícia. A amostra foi dividida em três grupos, nomeadamente, o grupo com socialização normal, o mal socializado e os delinquentes. Esta investigadora constatou que o grupo com socialização normal detinha uma percepção positiva das figuras de autoridade, enquanto que os delinquentes as avaliavam negativamente.

Importa ressaltar, contudo, que culpabilizar a família revela-se insuficiente, por conseguinte, a escola deve procurar a co-responsabilização da comunidade educativa (Silva, 2004), de modo a desenvolver estratégias que possam atenuar a agressividade nos jovens e porventura, extingui-la.

A escola e a família são duas instituições onde o aluno processa a sua socialização, sendo deste modo, as que conseguem actuar com maior prontidão, não devendo demitir-se das suas responsabilidades. Conforme descrevemos posteriormente, as relações familiares salutaras constituem a base da integração das crianças no seio do grupo de pares.

Em suma, a família é sem dúvida uma das estruturas sociais que, de forma mais marcada podem influenciar o indivíduo, principalmente nas primeiras fases da vida, mas ao longo do processo de desenvolvimento as vivências têm um cariz mais alargado. É pois neste contexto que se procura analisar a influência de outras unidades de socialização nos padrões de agressividade, tal como a do grupo de amigos.

2.2.2.1.3 Os meios de comunicação

A educação das crianças, outrora desempenhada exclusivamente pela família, teve de se partilhar não só com a escola mas também com os meios de comunicação, mormente da televisão. Para Minc (1993, p. 8) “todos os pais

sabem que a televisão se tornou a segunda escola dos seus filhos”. Esta ideia é reforçada por Honig (cit. por Serrano, 2003, p. 80): “a televisão é o companheiro não silencioso e o professor das crianças na sociedade actual”. A televisão doravante presente em todas as casas e diríamos quase em todas as divisões desta, isola os elementos da família cujas interações se vêem diminuídas, quer em quantidade, quer em qualidade. Basta lembrarmo-nos quantas vezes, enquanto pais e até filhos se ficou sem resposta a uma determinada pergunta, só porque a atenção do interlocutor se centrava no pequeno ecrã?

A televisão informa os indivíduos actuando sobre estes, ou seja, inculca no ser humano, formas de pensar e agir pois as atitudes fictícias visualizadas são alvo de imitação.

O papel dos meios de comunicação é assegurar uma comunicação, difundindo notícias, educando ou divertindo (Burnet, 1971). Já Minc (1993, p. 116) adverte para o círculo vicioso que se instalou: “(...) os media modelam a sociedade à sua imagem, e a informação-espectáculo, a sociedade sofre-a tanto quanto a desejou”.

Neste quadro, Burnet (1971) alerta para a distinção entre a televisão ser causadora de violência e um factor de difusão desta, pois a televisão representa a realidade. Neste caso, a violência preexiste, independentemente da sua transmissão e os comportamentos agressivos mais não são do que fruto da frustração ressentida face a factores como a desigualdade, injustiça social (idem). Para a autora, a personalidade do espectador tem um papel fundamental pois a visão da mesma cena com carácter violento não é percebida do mesmo modo.

Além disso, um espectador adulto consegue filtrar o que visiona, contudo a criança devido à sua pouca maturidade, está mais submetida ao que a televisão lhe oferece. Um estudo de Belson (1978) efectuado em rapazes, determinou que a exposição à violência mediática os instiga a se envolver em violência, enfatizando alguns tipos de programação tais como filmes cuja violência ocorre num contexto de relações próximas; programas apresentando violência ficcional de forma realista ou por uma boa causa. Um estudo realizado por Gunter (1985, p. 1001) alcançou conclusões similares: “as the proximity of the fictional setting of violence approached most closely to

contemporary everyday reality, portrayals were perceived to be more violent and more disturbing”.

Burnet (1971) refere que os sociólogos concluíram que as crianças com problemas sociais ou as que são geralmente mais agressivas tendem a ver programas violentos com mais frequência.

Silva (2004) cita não só a televisão mas todos os meios de comunicação (jogos, Internet, vídeos) que “formatam” a cabeça do jovem, com maior eficiência. Por isso, na opção dos conteúdos programáticos estas premissas devem ser avaliadas, evitando cenas de violências descomedidas. Este autor provou que as crianças influenciadas pela violência na televisão se tornam mais insensíveis à violência observada no quotidiano (Silva, 2004). Aqui, a televisão funciona como uma droga que anestesia o cérebro e, por conseguinte, dessensibiliza os adolescentes, que permanecem indiferentes ao sofrimento do outro.

Um recente estudo realizado nos E.U.A revelou que um jovem, quando atinge a idade de treze anos, testemunhava 10 000 “mortes” na televisão e nos jogos de vídeos (Englander, 1997).

Num estudo prospectivo, de 1960 a 1981, Huesman & Eron (1986) concluíram que a frequência com que as crianças com oito anos de idade viam televisão predizia actos violentos na idade adulta, independentemente do género destas.

Mais tarde, num estudo longitudinal (Huesman & Miller, 1994) as pesquisas sugeriram que os adolescentes que aos 8 anos de idade foram expostos a violência televisiva, dez anos mais tarde eram ainda mais agressivos, apesar da sua aparente não preferência por programas violentos aos 18 anos. Verificaram ainda uma pequena relação entre a agressividade do adulto e da sua exposição a violência mediática mas uma correlação significativa quando se trata da agressividade infantil e da observação de violência na televisão. Além disso, observaram uma maior ligação entre a preferência por programação violenta aos 8 anos com o grau de agressão aos 18, do que a violência televisiva e a agressão aos 8 anos.

Face a esta realidade, incumbe aos pais o papel de mediadores na escolha dos programas dos filhos, de modo que a socialização destes se realize de forma harmoniosa.

2.2.2.2 Factores endógenos

2.2.2.2.1 Escola

A escola é um espaço aberto para a comunidade onde uma diversidade de indivíduos interage e cuja heterogeneidade cultural e social deve convergir para o enriquecimento destes, em detrimento de comportamentos anti-sociais, termo que engloba atitudes de violência, agressividade entre outros (Fonseca, Taborda Simões & Formosinho, 2000). Não obstante, afirma-se que

“a escola tem vindo a ser associada ao acréscimo da violência juvenil, porquanto figura como locus privilegiado de expressão dessa mesma violência e, simultaneamente é encarada ela própria como potenciadora de violência através das frustrações que provoca em alguns alunos” (Taborda Simões, Formosinho & Fonseca, 2000, p. 415)

De facto, com a democratização e alargamento da escolaridade obrigatória, a escola depara-se com alunos cuja heterogeneidade sócio-cultural, gera expectativas dissemelhantes. Alunos oriundos de meios socioculturais desfavorecidos e de minorias étnicas exibem um quadro de valores e normas que não se conforma com a cultura padrão que a própria instituição veicula, causando assim um certo desajuste (Afonso, 1998). Os contextos socioeconómicos e culturais diversificados que se esboçam na escola através da população que acolhe, obriga-a a repensar a sua organização.

Ao longo de vários estudos efectuados, salientaram-se aspectos de cariz distintos, tais como aspectos estruturais e organizativos, além de relacionais e pedagógicos. O desajuste ou desadaptação pode ser visível através da violência que afecta significativamente o ambiente escolar, deteriorando não só as relações interpessoais de todos os agentes educativos mas também o desempenho escolar dos discentes (Abramovay, 2005).

A agressividade e a violência manifestadas por certos discentes estão associadas à insatisfação destes relativamente aos programas de aprendizagens, organização e interacção (Nizet, 1984).

Calvos et al (cit. por Ochoa et al, 2006, p. 196) afirmam que a agressividade é mais frequente nas escolas do ensino primário apesar de se observar mais actos anti-sociais no ensino secundário. Analisando a idade, a

taxa de comportamentos agressivos e disruptivos corresponde ao intervalo entre 14-16 anos.

Um estudo efectuado tendo com base 116 alunos do 2º ciclo, através de dados obtidos pelos próprios alunos, pais e professores permitiu a constatação de uma maior incidência de comportamentos anti-sociais nos alunos repetentes do que não repetentes. No que se refere ao género, os rapazes exibiram maior ocorrência de comportamentos anti-sociais que as raparigas (Fonseca, Taborda Simões & Formosinho, 2000).

Uma investigação realizada entre 1984 e 1988 por Vettenburg & Walgrave, (cit. por Taborda Simões, Formosinho & Fonseca, 2000, p. 420) englobou 1689 alunos de uma escola profissional e seus professores, permitiu delinear a existência de uma correlação entre experiências académicas e delinquência. Comprovaram que os alunos com mais problemas disciplinares e de absentismo, eram aqueles em quem os professores sustinham menor expectativa. Os autores explicitam os seus resultados baseando-se na actuação do professor que demonstra pouca atenção aos alunos com dificuldades que, por sua vez, reagem negativamente de modo a serem notados. Um círculo vicioso instala-se e o problema de comportamento não apresenta qualquer alteração. O insucesso académico acaba por afastar o aluno da própria escola, pois não estabelece nenhuma ligação com esta.

Aliás, para Ennis (1995) o processo de ensino-aprendizagem encontra-se ameaçado, isto é, sujeito a não se realizar integralmente quando a autoridade do professor e até da escola são alvos de questionamento por parte dos alunos. Todavia, o professor deve entender que a

“exposição continuada à violência que a nossa sociedade promove e a existência de condições de vida particularmente degradantes constituem um verdadeiro manual de aprendizagem do comportamento violento, na medida em que conduzem à dessensibilização emocional e/ou à habituação às emoções associadas a este tipo de situações Carita & Fernandes (1997, p. 121).

Cava & Musitu (cit. por Ochoa et al, 2006, p. 201) acrescem além do escasso apoio por parte dos professores, um menor conhecimento por parte dos discentes das normas que regem o funcionamento da aula. Além disso, as regras variam de professor para professor, não auxiliando o aluno que não entende que o aceitável para um determinado professor não o é para outro. Neste sentido, Arends (1995) define a gestão da sala de aula como “os modos pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com

os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo”.

A violência não pode, igualmente, ser dissociada das características da própria instituição pois um ambiente demasiado rígido conduz a tensões, assumindo, por vezes, a forma de violência (Martín, 1993). Os factores internos interligados à própria organização escolar são variáveis que devem ser consideradas (Debardieux, 2002)

Assim, as regras estabelecidas pela instituição devem ser delineada de modo conciso e coerente, sob pena de ocorrência de violência (Fernandez, 1998). Neste sentido, Pires afirma que “as escolas também podem ter um papel neste fenómeno, dando continuidade à permissividade do contexto familiar, criando um vazio no campo das normas de conduta” (Pires, 2001, p. 221). Daí se imponha a necessidade de definir claramente as normas constitutivas do Regulamento Interno.

Porém, Hinde & Stevenson-Hinde (1987) alertam para o facto dos comportamentos agressivos serem mormente avaliados pela sua frequência num determinado contexto, tais como a escola ou a família. Defendem, assim, que a agressividade das crianças deve ser medida através de testes realizados num contexto neutro.

Alguns autores defendem que o próprio tamanho do estabelecimento de ensino é preponderante para a observação de fenómenos de violência. Tattum, (cit por O' Moore, 1995 p.58) revela que em estudos internacionais se delineou uma correlação entre o nível de *bullying* e o tamanho da escola. Mas nem todos os autores são unânimes (Stephenson & Smith, 1989; Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1998). Este último referencia ainda a irrelevância do tamanho das turmas. Já Reed (cit. por Taborda Simões, Formosinho & Fonseca, 2000, p. 410) salienta que um desvantajoso ratio professor/aluno, além das escolas com mais níveis de ensino (Weishew & Peng, cit. por ibidem) são condicionantes a considerar quando se verificam de actos de violência.

A arquitectura da escola pode influenciar o ambiente pois corredores longos, casas de banho isoladas, escadas profundas oferecem mais oportunidades de fomentar *bullying* do que uma escola com espaço aberto, de somente um andar Randall (1996).

Acresce ainda à ampla dimensão da escola, o excessivo número de alunos, em que a sobrelotação dificulta a supervisão adequada de todas as áreas (Fernandez, 1998; Amado & Freire, 2002). Dupâquier (2000) considera no seu relatório que as escolas com mais de 600 alunos, em zonas sensíveis e a falta de espaços verdes favorecem a ocorrência de violência. Estamos conscientes que uma escola de grande dimensão exige uma vigilância mais rigorosa e ajustada de modo a poder inibir qualquer intenção de agressão.

Conclusões decorrentes de investigações indicaram a falta de supervisão como factor igualmente instigador de *bullying*, criando um clima de insegurança na escola (Pereira, 2002; Olweus, 1998; Amado & Freire, 2002; Smith & Sharp, 1994). Daí depreendemos que, por si só, a preocupação quanto à estrutura arquitectónica não basta se não dispormos de meios humanos suficientes.

De facto, um ambiente com poucas alternativas para que as crianças possam libertar as suas energias, aumenta as hipóteses de ocorrência de *bullying*: “a poor environment is one that lacks diversity and stimulation and offers few settings for a variety of educational, social, physical and creative activities” Higgins, (2002, p. 134). Porém a simples colocação de equipamentos no recreio ou no polivalente, por si revela-se insuficiente para uma efectiva diminuição da agressividade, pois apenas aliada à vigilância é que surtirá efeito (Pereira, 2002).

Um estudo realizado numa escola da cidade de Lisboa permitiu deduzir variáveis internas à própria escola, tais como a falta de qualidade do espaço e a organização das actividades que podem reflectir positiva ou negativamente a incidência de violência. Neste caso, os agentes educativos patentearam as fracas condições físicas e espaciais da escola: o espaço físico reduzido, a degradação e desadaptações das instalações que condicionam as propriedades ambientais do estabelecimento de ensino (Sebastião, 2003). Este autor alude ainda a variáveis relacionadas com a própria organização, destacando-se a instabilidade por parte da direcção e gestão da escola, a mobilidade dos docentes e insignificante cooperação entre estes, além da falta de serviços de apoio orientação e acção social.

Um estudo levado a cabo por Pereira (2002) salientou a necessidade de se proceder à melhoria dos espaços das escolas, mormente do recreio, onde a socialização ocorre entre os pares. Além disso, é neste espaço que se

presença uma maior incidência de *bullying* (Amado & Freire, 2002; Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1998; Pereira, 2002; Veiga, 2001).

O *bullying* ocorre, geralmente, em locais com supervisão diminuídas como sucede com os espaços exteriores à sala de aula, mais concretamente nos recreios, corredores, bares, cantinas. (Amado & Freire, 2002, Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1998). As investigações levadas a cabo corroboram que no primeiro ciclo, o recreio é o local por eleição, para a ocorrência de *bullying*. (Smith & Sharp, 1994; DFE, 1994). Na escola secundária ocorre de igual modo no recreio, além da sala de aula, corredores e casas de banho (DFE, 1994). A experiência de docência revela-nos ainda a incidência deste tipo de comportamento agressivo na própria sala de aula onde toma não só a forma de agressão verbal, através do uso de linguagem injuriosa e desadequada, mas ainda de agressão física (Amado & Freire, 2002).

Cada escola tem as suas características e a sua “identidade” irá variar conforme o contexto dos alunos, por isso, numa mesma comunidade, uma escola pode ter um ethos muito distinto de outra. Isto relaciona-se com o facto de cada aluno, quando chega à escola, trazer consigo determinantes sociais e culturais heterogéneas. Por isso, uma escola que recebe muitos alunos com carências económicas, afectivas e educacionais terá mais probabilidades de se verificar a ocorrência de violência, logo o ethos será de menor qualidade (Dupâquier, 2000).

Urge referir que uma escola cujo ethos não é adequado para a formação dos jovens, será uma escola estigmatizada pela sociedade, levando a que muitos encarregados de educação não matriculem os filhos nesta instituição que receberá maioritariamente alunos cujo meio social e rendimento escolar se revelam baixos Smith & Sharp (1994). Por conseguinte, impõe-se a implementação de medidas que possam garantir um convívio harmonioso entre os pares, tal como uma supervisão adequada, aumentando o número de seguranças nas escolas e facultar a todos os membros da escola formação apropriada para a resolução de conflitos.

Como vimos, o clima escolar afecta os alunos não só em termos académicos, mas ainda do ponto de vista social e psicológico, sendo imperativa uma preocupação assente na qualidade do ethos escolar para o

estabelecimento de relações interpessoais aprazíveis entre os membros da comunidade educativa, particularmente entre os grupo de pares.

2.2.2.2.2 O grupo de pares

A problemática da convivialidade entre pares na escola, implica debruçar-se sobre os factores que possam estar na origem da erupção de comportamentos inadequados.

Com a entrada para a escola, o processo de socialização das crianças continua a desenvolver-se através das interacções que estas vão estabelecer com os seus pares. A criança para além de fazer parte de uma família, é também membro de uma comunidade, o que

“implica primeiramente e a um nível mais básico, tornar-se membro de uma comunidade de pares. As circunstâncias em que a interacção entre os pares ocorre, poderão variar de cultura para cultura, mas a maior parte dos jovens são ao longo do seu desenvolvimento, amplamente expostos aos seus pares” Soares (1990, p. 190).

As crianças passam na escola a maior parte do seu tempo e se considerarmos um relatório, cujo título Quinze Mil Horas sugere, (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, cit. por Shaffer, 1996, p.390) é nesta que se realiza uma grande parte da socialização.

Através do contacto com os seus pares, a criança vivencia experiências com outras, dotando-se das suas próprias normas e convenções, permitindo-lhe o desenvolvimento das suas competências “(...) socioemocionais e sócio-cognitivas, contribuindo para a construção social do conhecimento de si próprio e dos outros” Freire (2002, p. 48).

Bronfenbrenner (1977) com o seu modelo ecológico permitiu uma nova perspectiva do desenvolvimento humano através da interacção com os outros. Segundo este, é através das suas relações que a criança integra uma multiplicidade de vivências e aprendizagens que lhe permitem evoluir. Hartup (cit. por Almeida, 2000, p. 23) corrobora: “os pares assumem papéis únicos na socialização da criança ao criarem situações e oportunidades de aprendizagem que não são substituíveis por outros agentes de socialização.” Daí que a socialização entre pares seja a continuação da efectuada no seio da família,

sendo, na fase da adolescência, em que se atribui maior importância ao grupo de pares (Sprinthall & Collins, 1994; Rubin et al, 1998).

Puttallaz (1987) realizou um estudo com crianças do primeiro ciclo e concluiu que as mães pouco afectuosas e com atitudes implicativas com os filhos, tenderão a obter respostas destes menos afectuosas, além de descrever comportamento semelhante com os seus pares. Contrariamente, a atitude das mães afectuosas e moderadamente controladoras reflectiu-se na aceitação social das crianças que se demonstraram mais populares. Logo, quando analisamos a relação de uma criança com os seus pares, não podemos descurar a influência parental, especificamente o estilo parental e as interacções estabelecidas entre pais e filhos.

Com os seus pares, a criança defronta-se perante uma relação simétrica ou horizontal (Torres, Fernandez & Sanchez, 1999; Hartup, 1983) em que as regras de cooperação vão sendo gradualmente estabelecidas, emergindo maior empatia entre os pares que partilham de interesses e actividades comuns (Hartup, 1992; Hartup & Stevens, 1999).

Enquanto microssistema, os pares determinam comportamentos sociais e convenções típicas de um dado grupo pois verificamos que os grupos de adolescentes têm a sua própria forma de vestir, estar e até de comunicar, identificando e distinguindo-os. Neste sentido, Fernandez (1998, p. 24) adverte que

"a convivência quotidiana, as atitudes, quando coerentes com os valores morais que uma sociedade considera justa, dá ao rapaz segurança mediante a consciência de pertença a um grupo de referência. Todavia, quando os comportamentos se afastam muito das convenções dos valores da sociedade, podem converter-se na aprendizagem de modelos excessivamente agressivos ou violentos".

As relações entre pares assentam em valores como o respeito constantemente disputado ao longo das interacções e actividades desenvolvidas (Amado & Freire, 2002). Logo, a ocorrência de conflitos parece evidente, cabendo à criança canalizar os seus impulsos para outra forma de resolução, tal como a negociação que só será possível, se as determinantes cognitivas o permitirem (Fisher, 1992). De facto, a relação entre pares constitui igualmente uma fonte que pode instigar a agressividade (Krahé, 2001). Olweus,

(1998) num estudo efectuado nos anos 70, evidenciou que os conflitos ocorrem entre pares como forma destes se auto-afirmarem.

Além disso, a existência de um elemento agressivo num grupo influencia os outros que demonstram mais dureza e agressividade nas suas actividades (Farrington, 2002; Olweus 1998). Se porventura houver um aluno mais inseguro, então poderá ser o alvo ideal para o agressor impor e demonstrar o seu poder perante os outros.

Já Hinde & Stevenson-Hinde (1987) enfatizam que o comportamento de um individuo não é linear, alterando-se de acordo com quem este interage. De modo a entender a dinâmicas das relações, estes autores categorizam-nas em oito dimensões, nomeadamente: o conteúdo (o que fazem ambos); a diversidade (variedade de actividades que realizam ambos); a qualidade (de que modo se relacionam); a frequência relativa e o padrão das relações; a reciprocidade vs complementaridade; a intimidade; a percepção interpessoal e o compromisso. Apesar de nem todas estas dimensões poderem ser aplicadas no âmbito das relações entre pares, a qualidade constitui a propriedade mais importante pois, segundo Puttalaz & Gotman (cit. por Hinde & Stevenson-Hinde, 1987, p. 29) "quality is equally important in peer relationships: how a child approaches a group may markedly influence its success joining it".

Hinde & Stevenson-Hinde (ibidem) depreenderam uma interdependência entre as propriedades da relação e as características individuais: "not only properties of a relationship depend on the characteristics of the individual participants, but characteristics of individual depend in large measure on the relationships in which they are and have been involved".

Vitaro et al. (1997) debruçando-se acerca do relacionamento entre pares, referem dois modelos teóricos: o modelo de influência dos pares que encara os amigos como uma influência causal e o modelo de características individuais. Realizaram um estudo longitudinal com a participação de 868 rapazes de 11, 12 e 13 anos, seguidos desde o infantário, que frequentavam 53 escolas em Montreal. Demonstraram que o tipo de amigos pode influenciar o envolvimento em comportamentos delinquentes. Assim, amigos agressivos e disruptivos tendem a influenciar o comportamento delinvente sensivelmente disruptivo, mas não o dos muito e não agressivos. Deste modo, as características

individuais influenciam o estabelecimento de relações com os pares, determinando assim o grupo com quem a criança se associa.

Na pesquisa de Vitaro et al (1997) provou-se igualmente que os rapazes moderadamente disruptivos, cujo círculo de amizades incluía amigos agressivos, revelaram mais delinquência do que seus iguais com outro tipo de amigos, convergindo para os resultados obtidos por Farrington e Olweus.

Os investigadores verificaram ainda que o próprio grupo influencia o comportamento de cada elemento que apresenta, num todo, uma certa homogeneidade. Esta homogeneidade reforça o sentimento de pertença do grupo que contribui para a construção de uma identidade grupal, isto é, de uma cultura de pares. Esta expressão implica mais do que o número de horas passadas em conjunto: subjaz o facto dos adolescentes lidarem e negociarem a sua pertença na comunidade mais ampla, através da sua integração num grupo definido, em larga medida, por eles próprios (Soares, 1990).

A influência do grupo faz-se sentir a dois níveis: informativo e normativo. A nível informativo, constitui uma fonte de conhecimentos sobre os padrões, atitudes, valores, e suas consequências em algumas situações, enquanto a influência normativa é exercida através da pressão dos pares sobre os jovens, para que se comportem como os outros (Sprinthall & Collins, 1994). Aliás, segundo Salgado & Encarnação (1995, p. 3),

“É no grupo, que o adolescente afirma as suas diferenças geracionais, o que o obriga a exigências identificativas muito fortes. Se o grupo é importante para a futura integração do jovem, pode também ser um incitador a experiências com mais, o seu poder, se as ligações do adolescente à família e a outras redes sociais não forem as mais favoráveis para um desenvolvimento saudável”.

Para Hartup (1996), a aceitação entre os pares revela-se em duas dimensões: a popularidade e o estatuto. A popularidade relaciona-se com a forma como o indivíduo é encarado pelos outros e o estatuto concerne a representação do indivíduo como membro de um grupo. Constatou-se que o estatuto social de uma criança no grupo de pares estava significativamente relacionado com as medidas concorrentes e subsequentes de ajustamento (Parker & Asher, 1993).

Um comportamento social agressivo origina vários efeitos negativos para a criança pois segundo Paterson et. al (1996, p. 4):

“o processo de socialização parece estar gravemente dificultado para muitas crianças agressivas. A sua adaptação comportamental, é, frequentemente imatura e não parece que tenham aprendido competências sociais-chave necessárias para iniciar e manter relações sociais positivas com os outros. Frequentemente, os pares rejeitam, evitam ou castigam as crianças agressivas e, deste modo, excluem-nas das experiências de aprendizagens positivas com os outros. Também é bastante habitual que as crianças socialmente negativas/agressivas apresentem dificuldades escolares, obtendo níveis mais baixos que os seus companheiros de turma”.

De facto, as crianças agressivas são precocemente rejeitadas – por volta dos 6 anos – e a rejeição dos pares potencia subseqüentemente a agressividade (Krahé, 2001). Num estudo, Coie et al (cit. por Dishion, Patterson & Griesler, 1994, p. 64) concluíram que as crianças rejeitadas se envolvem mais em actos de violência instrumentais e reactivos, quando interagem com os pares. Conclusões similares foram apresentadas por Dodge et. al (1990) no que concerne os rapazes rejeitados na turma, que uma vez incluídos em novo grupo, apresentaram uma continuidade do comportamento agressivo.

As crianças rejeitadas apresentaram dificuldades de aprendizagens necessidades Educativas Especiais ou hiperactividade (Hayden, 2002). Quanto à percepção dos professores acerca das crianças rejeitadas consideraram-nas menos cooperativas nas tarefas comuns à turma, além de um menor rendimento escolar, logo baixa expectativa académica. Por seu turno, as crianças hiperactivas envolveram-se mais em interacções negativas (Campbell & Cluss, 1982) e em actividades solitárias.

Um estudo longitudinal que compreendeu o seguimento de crianças do 5º ano foi levado a cabo durante cerca de sete anos, por Kupersmidt & Coie (1990). Pretenderam averiguar se os pré-adolescentes, rejeitados pelos pares ou agressivos em relação a estes, demonstravam maior problema de ajuste social. A pobreza das relações com pares constituiu um factor determinante no prenúncio de problemas na adolescência, todavia a agressividade apresentou maior relevância. Estudos de Asher & Parker (1993) revelaram que a amizade e aceitação pelo grupo de pares, nas crianças em idade escolar, contribuem para uma prévia noção do ajustamento sócioemocional e académico.

A aceitação social e a rejeição estão, por vezes, associadas às características individuais. As crianças impopulares entre os seus pares revelam, em geral, uma auto-estima mais baixa que as restantes. Cava & Musitu (cit. por Ochoa et. al, 2006, p. 201) constataram que os adolescentes

rejeitados se caracterizavam por uma auto-estima social, académica, familiar e física mais fraca, comparativamente às crianças populares.

Patterson, Kupersmidt & Griesler (1990) inquiriram 515 crianças do 3º e 4º ano acerca das suas noções de competências, além da visão das suas relações com os outros, em função do estatuto sociométrico. Inferiram que no conjunto, as crianças rejeitadas-agressivas, além de uma relação menos afectiva com seus pais, tinham mais conflitos com os amigos. Contudo, as crianças negligenciadas relataram menor competência social com seus pares. As crianças rejeitadas, contrariamente às negligenciadas subestimaram a sua competência social relativamente aos pares.

Zakriski & Coie (1996) pretenderam confirmar a hipótese de que as crianças rejeitadas agressivas eram incapazes não só de se autoavaliarem socialmente mas também de proceder à heteroavaliação de outros grupos, entre os quais as crianças rejeitadas não agressivas e as com estatuto acima da média. Comprovou-se que as crianças rejeitadas não agressivas sobestimaram a avaliação do seu estatuto social entre pares, enquanto que o segundo procedeu a uma mais precisa avaliação. Daí podemos inferir que as crianças rejeitadas agressivas não se sentem provavelmente tão excluídas. Quanto à percepção dos outros, todos os grupos revelaram capacidade em efectuar uma hetero-avaliação. Tendo em conta estes dois estudos, os autores confirmaram a hipótese da auto-protecção.

Finalmente, num estudo complementar, estes investigadores (*ibidem*) determinaram reconhecer se o próprio estatuto de rejeitado com pares se devia ao facto de ter obtido uma avaliação negativa por parte destes. Assim, foi dado semelhante feedback social aos rejeitados agressivos e não agressivos, provando-se que os primeiros obtiveram maior discrepância favorável entre a auto e hetero-avaliação. Depreende-se deste modo que as crianças rejeitadas não agressivas subestimam a sua rejeição social entre pares, mais do que os pares rejeitados agressivos.

As crianças rejeitadas ou com menor apreciação por parte do grupo de pares são mais facilmente vítimas de agressões manifestas, (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990) relacionais (Crick & Grotpeter, 1996), além de maior incidência de desajuste social, delinquência (Kupersmidt & Coie, 1990; Vitaro et al, 1997). Importa, no entanto ressaltar que a relação das crianças com os pais

constitui um preditor significativo no estabelecimento de relação entre o grupo de pares (Hartup, 1983; Maccoby & Martin, 1983; Puttalaz, 1987; Olweus, 1998).

Após apresentação de diversos vários factores que podem influenciar a manifestação do *bullying*, alertamos que estas condicionantes descritas não devem ser interpretados isoladamente pois estabelecem uma relação de interdependência entre estas. Para o conhecimento mais claro do fenómeno do *bullying*, interessa presentemente a explicitação das consequências que este veicula nos distintos agentes envolvidos.

2.2.3 Consequências do *bullying*

Ao longo da nossa análise, despontaram já certas referências acerca das consequências do *bullying*. Alguns estudos consideram que este fenómeno de violência escolar representa um forte preditor da delinquência juvenil (Moffitt & Caspi, 2000).

De facto, as consequências são mormente nocivas para todos os envolvidos: vítimas, agressores (Randall, 1996; Olweus, 1998) mas igualmente os observadores (Fernandez, 1998; Amado & Freire, 2002; Pereira, 2002; Hazler, 1996; Cowie, 1996). Outros investigadores admitem igualmente três grupos: a vítima, o perpetrador e o conspirador, descrevendo este último, como sendo geralmente amigo ou apoiante do agressor (Anderson & Grieve, 1998, p. 63).

Os investigadores tendem a debruçar-se particularmente nas vítimas e nos agressores enquanto agentes intervenientes num acto de *bullying*. Além destes dois grupos envolvidos em actos de agressividade, Stephenson & Smith (1989) acrescentam três subgrupos, nomeadamente: os agressores ansiosos; as vítimas provocadoras e as vítimas agressoras.

Olweus (1993) enfatiza além do agressor e da vítima o “non-involved”, ou seja o observador (2002). Distingue, da mesma forma, as vítimas passivas das provocadoras. Hazler (1996, p. 8) alude, no mesmo sentido, à vítima inocente e à provocadora, distinguindo-as: “innocent victims have little to do with the causes of the *bullying* but still have choice to make on how best to deal with the

situations. Provocative victims may have very specific behaviours that encourage or aggravate the *bullying*".

Alguns autores apuraram os "ringleader bullies" (que tomam a iniciativa); os "followers bullies" (os que se juntam) os "reinforcers" (que encorajam o agressor) e finalmente os "defenders" (que ajudam as vítimas) Salmivalli et al (cit. por Smith, 2002, p. 119).

O fenómeno da violência prejudica tanto quem a exerce, quem a padece como quem a observa e os efeitos nefastos transvazam para a sociedade, deteriorando as condições de vida dos cidadãos. Conforme cita Cole (cit. por Hazler, 1996, p. 12), "much *bullying* goes undetected by adults even though the effects have significant impact on individuals, groups, and the total environment of schools and communities".

A longo e a curto prazo, os problemas de saúde e psicológicos repercutem-se na sociedade que deve prevenir a incidência de *bullying*, procurando fomentar uma vida harmoniosa para todos os membros da sociedade.

Ó Moore (1995) refere a anormalidade da vitimação e da agressividade enquanto fases de desenvolvimento dos jovens pois estes acabam por ser afectados, a nível pessoal e social. Os actores intervenientes numa situação de *bullying* podem ser consideradas crianças em risco, pois segundo Short et. al (1994, p. 74), "(...) são aquelas que aparentemente terão insucesso académico e social se não tiverem apoio e intervenções suplementares." Esta noção é reiterada por Amado & Freire (2002) que enumeram uma série de indícios que permitem a identificação de crianças em risco, nomeadamente, o insucesso escolar, absentismo, vivência negligenciada e pobreza, entre outros. De modo a melhor compreender estas implicações, urge elucidar as distintas dimensões afectadas pelos efeitos do *bullying*.

2.2.3.1 Vítima

Quando abordamos a questão das consequências, somos imediatamente levados a inferir acerca da vítima. Diversos autores são unânimes em manifestar que o *bullying* afecta mormente a vítima, na sua dimensão social, psicológica e académica.

De acordo com Hazler (1996), dos 90% de vítimas de *bullying*, 22% destas afirmaram que este fenómeno causava-lhes graves problemas, entre os quais se destaca a perda de amigos, o sentimento de isolamento e a incapacidade em regular a própria vida. Os problemas escolares são referidos por 17% das vítimas.

De facto, a vítima torna-se num ser angustiado, logo a sua auto-estima é afectada, diminuindo consideravelmente. (Randall 1996, Amado & Freire, 2002; Pereira, 2002, Fernandez, 1998). Sentimentos de infelicidade, tristeza assolam e conduzem-no ao isolamento, dificultando assim a sua integração social. Segundo Hazler (1996, p. 7) "(...) produces a negative outlook on their world and their place in it". A vítima acaba por ser pouco aceite entre os seus pares, não constrói amizades e as suas competências sociais são menos desenvolvidas sobretudo no que respeita a assertividade.

A ansiedade e a angústia conduz a vítima num ser mais predisposto a sofrer de doenças psicossomáticas ligadas ao stress, reflectindo-se na vida adulta, altura que poderá desenvolver maior tendência para sofrer de depressões (Pereira, 2002; Olweus, 1993). Aliás, um estudo realizado por Olweus (1993) demonstrou que os rapazes entre 13 e 16 anos tinham mais probabilidade de ter tendências depressivas e de baixa auto-estima.

Uma investigação de Sharp & Thompson (cit. por Randall, 1996, p. 12) envolvendo 723 alunos de uma escola secundária aferiu que, num determinado ano lectivo, 40% dos alunos tinham sido vítimas e apresentavam os seguintes sintomas: 20% faltavam às aulas como forma de precaver futuras agressões; 29% ressentiam dificuldades de concentração no trabalho escolar; 22% alegava sintomas físicos e 20% dormiam com dificuldade.

Daí depreendemos que o sucesso académico é posto em causa devido às dificuldades de concentração, além do absentismo escolar da vítima se reflectem nos resultados escolares, além dos distúrbios do sono e do apetite (Randall, 1996; Pereira, 2002; Fernandez, 1998; Amado & Freire, 2002; Reid, 1989).

O *bullying* conduz a consequências a longo e curto prazo mas também a consequências indirectas, como é o caso do suicídio conforme refere Olweus (1998) após ter tido acesso e analisado um bilhete deixado por um aluno

suicidário. Aliás, nos anos 70, na Suécia, o suicídio de três jovens fez emergir este fenómeno.

A vítima pode, como forma de defesa, tornar-se agressora de modo a obter a empatia do agressor, integrando-se no seu grupo (Fernandez, 1998). Todavia, a sua personalidade é uma das condicionantes pois nem todas as vítimas são nitidamente capazes disso.

Olweus (1998) apresenta uma ideia distinta dado que em estudos anteriores (1977;1978) verificou que quer vítimas, quer agressores reproduzem a sua condição, isto é, posteriormente a vítima repetirá a sua experiência enquanto vítima, tal como o agressor. Já Whitney & Smith (1993) não verificaram nenhuma correlação entre ser vítima e agressor.

2.2.3.2 Agressor

Tal como no que concerne a vítima, as consequências do *bullying* no agressor manifestam-se a curto e a longo prazo, na dimensão social e pessoal. As crianças que usam a força como modo de se impor e violar regras de condutas terão, na adolescência e vida adulta, mais probabilidades de desenvolver comportamentos desviantes e delinquentes (Smith, cit. por Pereira, 2002; Randall, 1996; Amado & Freire, 2002; Olweus, 1994). Neste quadro, os agressores encontrarão mais dificuldades na obtenção (Randall, 1996) e manutenção do emprego, perspectivando-se problemas com a justiça (Olweus, 1998; Farrington, 2002).

Esta ideia é igualmente defendida por Fernandez (1998, p. 56): “para el agresor puede ser la antesala del poder a base de la agresión que se perpetua en su vida adulta, una supervaloración del hecho violento como socialmente aceptable y con recompensa”. Esta investigadora refere-se ainda à vítima-agressora que distintos estudos já focaram (Olweus, 1978; Ortega Merchan, 1997, cit. por Fernandez, 1998, p. 44).

Estudos realizados por Olweus (1998) indicaram que 60% dos alunos agressores têm, aos 24 anos, problemas de justiça, cujas percentagens de 35 a 40% resultam em sentenças incriminatórias. Estes dados incluíram um mínimo de três situações delinquentes enquanto que nos discentes não agressores, o número se situa nos 10%.

Considerar apenas vítimas e agressores numa situação de *bullying*, revela-se exíguo: os observadores podem desempenhar um papel preponderante no desenrolar da ocorrência, sem, no entanto, deixar de sofrer as consequências.

2.2.3.3 Observador

Poucos são os estudos atinentes ao *bullying* remetendo para os seus efeitos no observador. A dificuldade parece residir na identificação do observador, que muitas vezes, permanece no anonimato.

Perante as cenas de agressão que presencia e nas quais revela impotência para intervir, o observador mantém inicialmente, uma atitude impávida e condescendente. Assim, vai-se tornando indiferente a este tipo de situação, o que se reflectirá no seu desenvolvimento social e moral. (Fernandez, 1998; Amado & Freire, 2002). Isto é, secretamente compactuará com este género de ocorrência.

Para este indivíduo, valores como a solidariedade e cooperação serão praticamente extinguidos ou pouco evidentes. Todavia, ressalta-nos a necessidade de não proceder a generalização pois há observadores que pela sua sensibilidade apresentam sintomas de sofrimento e incompreensão acerca deste fenómeno. Neste sentido, Hazler (1996) refere a perda de respeito próprio ressentida pelo observador e o receio em que as suas falhas sejam reconhecidas.

2.2.4 Padrão comportamental dos actores envolvidos

O'Moore (1995) investigando acerca do *bullying* nas escolas irlandesas, refere que a auto-estima e a personalidade – tendo em conta o Children's Personality Questionnaire (Porter & Catell, cit. por O' Moore, 1995, p. 61) são os traços distintivos dos vários elementos envolvidos. Além disso, as características físicas quer das vítimas, quer dos agressores são referidas, pois estes são geralmente descritos como "fisicamente não atractivo" pelos docentes (Lane, 1989).

Distinguimos, no entanto, não só o padrão comportamental da vítima e do agressor, mas também do observador, pois conforme salientamos, são agentes presentes num acto de *bullying*.

2.2.4.1 Vítima

Qualquer criança pode ser vítima de agressão, independentemente do seu género. Contudo, há algumas determinantes que podem indiciar que uma criança será posteriormente uma vítima. Segundo Olweus (1998, p. 25) “um alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo outro alumno a vários de ellos”.

Salientamos anteriormente que uma criança, que vive num ambiente familiar superprotegido, é insegura, tímida, com menor auto-estima, logo com mais probabilidades de ser vítima (Roland, 1989; O’Morre, 1995; DFE, 1994). Estas características irão igualmente influenciar as suas relações interpessoais, pois a criança não desenvolve a assertividade. Terá dificuldades em fazer amizades e mantê-las, uma vez que os pares demonstrarão receio em estar com a vítima e em apoiá-la. Os pares optam, muitas vezes, por se afastar por receio de sofrer possíveis retaliações Olweus (cit. por Randall, 1996, p. 6).

A sensibilidade, instabilidade emocional e ansiedade são ainda traços de personalidade citados por diversos autores. Todavia, nem todos são unânimes no que concerne as suas capacidades mentais. Pereira (2002) e Hazler (1996) defendem o sucesso escolar das vítimas enquanto que O’Moore (1995) e Fernandez (1998) sustentam o baixo nível mental destas. Já Olweus (1998) releva que o rendimento escolar pode ser bom, normal ou baixo, embora seja habitual obter maus resultados no ensino secundário.

As características físicas consideradas anormais ou fora do comum, a pertença a uma minoria étnica, ser portador de deficiências físicas ou mentais são indutores por partes dos agressores (DFE, 1994; Smith & Sharp, 1994; Costa; 1995; Lane, 1989). De acordo com o seu estudo, Fernandez (1998) revela que os alunos apontam as diferenças físicas (gordura, defeito físico, magreza), a roupa inadequada (fora de moda), o racismo e a homossexualidade como prováveis instigadores.

Todavia, investigações levadas anteriormente a cabo por Olweus (1998) não o comprovaram dado que 75 % dos alunos observados apresentavam uma característica desviante, concluindo que procurar uma explicação através desta causa seria demasiado redutor e simplista. Aliás, estas características anormais, isto é, o padrão fora do comum constituem causas indirectas. Hazler (1996, p. 56) “it is not probably the «physical difference» itself that causes a person to be bullied but instead the vulnerability that the difference suggests”.

Um estudo realizado a nível nacional, junto de 6903 jovens de 191 escolas, permitiu concluir que os rapazes são os que se envolvem mais regularmente em actos de violência, não só enquanto vítima mas também como agressor e que os jovens de 13 anos são os mais implicados, (Matos & Carvalhosa, 2001) embora os de menor idade o sejam mormente enquanto vítimas (Baldry & Farrington, 2000; Olweus, 1998).

Olweus (1994) distingue as vítimas passivas/submissas, incapazes de reagir o que contribui para o autor, a serem alvo de agressão e as provocadoras que respondem de modo agressivo. Esta distinção resulta da reacção da vítima perante o *bullying* (Hazler, 1996).

As vítimas passivas não se conseguem impor no grupo, sendo constantemente excluídas ou afastadas em determinadas actividades colectivas. Autores como Smith & Sharp (1994) e Stephenson & Smith (1989) utilizam o termo vítima-agressora.

As vítimas provocadoras são geralmente em menor número, apresentando ansiedade e agressividade, sendo facilmente provocadas e importunadas. Algumas são hiperactivas, o que lhes cria problemas de concentração Stephenson & Smith (1989) Caracterizam-se como “an over reactive and emotionally dysregulated behavioral pattern” Schwartz et al (1997, p.665) tornando-as mais rejeitadas que as vítimas passivas e até crianças agressivas não vitimadas (Stephenson & Smith, 1989).

Olweus (1998) descobriu não só que as vítimas provocadoras são habitualmente rapazes como também uma correlação entre a força física e grau de popularidade destes, ou seja, quanto mais força, mais popular, logo pode ser agressor. Menor força, conduz a menor popularidade e a um perfil mais “adaptado “ para ser vítima. Este autor relatou ainda que os rapazes eram sobretudo responsáveis pelo *bullying* sofrido pelas raparigas.

Um conjunto de sinais primários e secundários observáveis na escola e em casa, em ambas as vítimas, que permitem aos pais uma maior atenção, são enumerados por Olweus (1998). No caso da vítima passiva destacamos o facto de ser constantemente provocado e dos seus pertences apresentarem-se danificados.

Apesar da distinção entre as vítimas, há factores comuns, tal como o facto de serem fisicamente mais débeis, com baixa auto-estima, depressivos e solitários, impopulares e ansiosos (Chazan, 1989; Olweus, 1998; Stephenson; & Smith, 1989). O facto de não ter amigos, estar isolado torna a criança numa provável vítima (Hazler, 1996).

2.2.4.2 Agressor

Nas conclusões apresentadas por diversos estudos sobre o *bullying*, no que concerne o agressor, o estereótipo nem sempre converge. Segundo O'Moore (1995), todos os agressores têm uma significativa baixa auto-estima e pouca popularidade. Acresce ainda o sentimento de ser mal amado daí a necessidade de agir deste modo: "bullies find that the best way to deal with their fears is indirectly, by projecting those same feelings onto their victims" (Mendler, cit. por Hazler, 1996, p. 26).

No que concerne aos traços de personalidade, os agressores apresentam um temperamento agressivo que o induz a provocar situações propícias à agressão (Pereira & Mendonça, 1995). Esta impulsividade é frequentemente fruto do ambiente familiar hostil, cuja afectividade é inexistente (Randall, 1996; Amado & Freire, 2002; Farrington, 2002). Segundo Olweus (1998), o temperamento da criança também é importante para o desenvolvimento ou não da agressividade pois uma criança mais activa tem mais probabilidades de se tornar agressiva que uma criança tranquila.

Socialmente não desenvolvem muitas competências, revelando-as apenas nas situações vantajosas (Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1998). Neste sentido, Greenbaum (cit. por Hazler, 1996, p. 25) sustenta "bullies cannot even think of a friendly response that can preserve their dignity and self-image so they see no alternatives to aggression."

Não obstante, esta percepção não se conforma com a descrita em investigações que os considera populares e confiantes (Olweus, 1998; Randall, 1996; Ramirez, 2001; Amado & Freire, 2002). Fernandez (1998) alerta para a ambivalência da popularidade do agressor, pois esta também é decorrente do medo que os pares ressentem.

Do ponto de vista intelectual, são geralmente alunos com insucesso escolar, daí ser repetente logo mais velhos e mais fortes. A diferença de idade em determinado contexto escolar parece influir na ocorrência de agressividade. (Ramirez, 2001, 84; Farrington, 2002; Pereira et al, 1996; Baldry & Farrington, 2000). Olweus (1998) refere que a agressividade manifestada não resulta do insucesso escolar, apesar de considerar uma correlação entre a agressividade e baixo rendimento escolar.

Depreende-se, através de um olhar na imprensa nacional que o agressor age individualmente

André Santos, um aluno de 15 anos, da Escola Básica 2,3 Padre Alberto Neto, em Rio de Mouro, levou um pontapé na cara e desmaiou. Semanas antes, na sala de aula já tinha sido vítima de um colega da turma que lhe deu uma cabeçada. (Correio da Manhã, 16/03/2006).

ou em grupo:

José Tiago, aluno da Escola Básica Integrada Diogo Lopes Sequeira, em Alandroal, foi vítima de colegas mais velhos que lhe deram um pontapé, seguido de várias agressões. Lesões provocadas nos rins mantiveram-no internado durante seis dias no Hospital de Évora. Os maus-tratos motivaram uma queixa apresentada na GNR. (ibidem).

Olweus (1998) alude a um rendimento médio, com tendência para decrescer no ensino secundário, pois os agressores não vêm na escola qualquer utilidade, desinteressando-se totalmente (Pereira et al, 1996).

Os estudos demonstram que os rapazes tal como as raparigas são possíveis agressores, no entanto, os rapazes são sensivelmente mais afectados, quer em situação de agressor, quer em situação de vítima. (Amado & Freire, 2002; DFE, 1994; Sebastião, 2003). Numa pesquisa realizada, Baldry & Farrington (2000) constataram que 64% dos agressores eram rapazes contra 39,8% do género feminino.

Neste sentido, sugere-se que a construção social da masculinidade admite a agressividade dos rapazes: "toughness and aggression are approved of in

boys: boys are encouraged to be tough and stick up for themselves” Askew (1989, p. 63) e que o *bullying* “is a major way in which boys are able to demonstrate their manliness” (idem).

As raparigas são agressoras no seio do seu grupo e tendem a utilizar a agressão indirecta, tal como chamar nomes, espalhar boatos e excluir. (Olweus, 1994; Lagerspetz & Bjorkvist, 1994). Maltz & Borker (cit. por Maccoby, 1990) referem que a linguagem é um processo social que, entre raparigas, tanto serve para construir ou rejeitar amizades.

O impacto deste género de agressão tem sido menosprezado não se atribuindo devida importância pela dificuldade de detecção. Este tipo de agressão é encarado como “socially sophisticated strategies of aggression whereby the perpetrator can inflict harm on a target without being identified (Bjorkvist, 1994, p. 179).

Por seu lado, os rapazes usam geralmente a agressão física e a ameaça. (Lagerspetz & Bjorkvist, 1994). Estes autores realizaram um estudo no intuito de apreender a prevalência de estratégias de agressão indirecta, em grupos de alunos de 8-9; 11-12; 15-16 e 18-19 anos, através de entrevistas e questionários. Concluíram que as raparigas escrevem cartas anónimas, criticam a roupa, criam sentimentos de ciúme ao juntar-se com outra amiga ou revelam segredos. Os rapazes de 11-12 anos admitem terem mais fúria e esta dura menos tempo do que a das raparigas. O grupo de 11-12 anos aparenta como o mais agressivo.

Geralmente, os agressores mantêm uma atitude de distanciamento quer em relação à escola, quer em relação à família, preferindo o grupo de amigos. Assistem geralmente a 4 ou mais horas de televisão e já experimentaram bebidas ou tabaco (Matos & Carvalhosa, 2001).

2.2.4.3 Observador

Nas investigações atinentes ao *bullying*, o observador nem sempre é referido contudo, este não deve ser descurado pois independentemente da sua atitude, este acaba por, de alguma forma, ficar marcado pelo que presencia, muitas vezes, intencionalmente.

De acordo com a teoria da aprendizagem social, a observação de um modelo agressivo pode levar à sua reprodução, sobretudo se o observador avaliar positivamente o modelo. Caso não haja recompensa, mas antes repressão, as tendências para reproduzir o modelo agressivo serão diminutas (Bandura, 1987).

Geralmente os observadores são alunos mais inseguros e dependentes, isto é, não têm estatuto entre os colegas, sendo socialmente influenciável (Olweus, 1998).

Contudo, Smith & Sharp (1994) realça que o observador pode tomar 4 atitudes dissemelhante perante uma agressão, nomeadamente, promover e/ou participar activamente nas agressões; apoiá-las passivamente; rejeitá-las passivamente ou enfrentá-las directamente.

De acordo com os estudos, o *bullying* é um facto presente nas escolas e que, face às consequências nocivas que provoca em toda a comunidade educativa, a escola deve, impreterivelmente, fomentar estratégias exequíveis para o seu combate.

2.2.5 Estratégias de combate ao *bullying*

Perante o fenómeno do *bullying*, a escola sente-se falhar na sua missão de difundir e inculcar valores morais de modo a formar futuros cidadãos conscientes e responsáveis integrados na sociedade democrática. Por conseguinte, cabe-lhe agir de modo a inverter essa tendência, lutando contra a descredibilização da própria instituição que é a Escola.

Para prevenir e combater o *bullying*, a escola deve implementar uma política de anti-*bullying*, através do envolvimento de toda a comunidade educativa, pois como referimos anteriormente, a escola reflecte o ambiente circundante. Para Mougnotte (2006, p. 153), “L'école est le reflet de ce qui se passe partout ailleurs” e, para este, uma efectiva luta contra a violência na escola e sociedade deve centrar-se através da Educação para a Cidadania.

Para uma política efectiva de combate a este problema, deve ter-se em conta que cada estabelecimento de ensino necessita de implementar medidas mais adequadas de acordo com o contexto pois uma determinada medida pode resultar num contexto mas não noutra. Assim, a especificidade de cada escola

e do meio em que esta se encontra inserida não podem ser descurados: “a instituição educativa é, portanto, reflexo da sociedade em que vivemos, com os seus problemas e com a sua beleza” Silva (2004, p. 156).

Diversas são as estratégias passíveis de serem desenvolvidas e em diferentes dimensões, ou seja, ao nível da escola, no contexto da turma e a nível individual. Segundo Toch (cit. por Walker, 1990, p. 4)

“Les personnes violentes se livrent à des jeux violents parce que leur répertoire non violent est limité. Même lorsqu’il se rend compte de ce qu’il fait, le violent sait rarement quoi faire à la place. En fait, il pense souvent que la violence est le seul moyen dont il dispose pour atteindre ses objectifs. Changer ses besoins ne suffit pas; il faut l’aider à découvrir de nouvelles stratégies pour les satisfaire ».

Para Fernandez (1998) combater a violência na escola exige estratégias visando os seguintes objetivos: prevenção, intervenção e resolução de conflitos. Perante a diversidade de estratégias passíveis de serem utilizadas, propomo-nos apenas descrever algumas medidas preventivas, ficando sobretudo a relevância do Projecto Educativo e do Currículo. Enquanto medida remediativa a nossa análise incidirá num método denominado “remediação pelos pares”.

2.2.5.1 Preventivas

2.2.5.1.1 Projecto Educativo de Escola

O DL 115-A/98, de 4 de Maio define o regime de autonomia das escolas e desenha uma nova organização da escola, com o objetivo de concretizar a democraticidade, a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade da educação. Define autonomia como

“o poder reconhecido à escola pela comunidade educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógicos, administrativo e financeiro e organizacional, no quadro do seu Projecto Educativo de Escola e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Art. 3º).

Assim, a autonomia da escola envolve a capacidade de se identificar e diferenciar face a outros sistema, como também de se relacionar com eles. O Projecto Educativo de Escola deve, por isso, levar a escola a identificar-se e relacionar-se com o meio em que se encontra inserida. Deste modo, o Projecto Educativo é a expressão da identidade da escola:

“documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola, através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa” Costa (1996, p. 10).

Partindo do diagnóstico da situação da escola (variáveis internas e variáveis ambientais) o Projecto Educativo de Escola é encarado como o bilhete de identidade da Escola, caracterizando-a, isto é, afirma as opções da escola comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a prosseguir, as políticas a desenvolver.

Ao encarar a elaboração do seu Projecto Educativo, a escola defronta-se, pois, com a necessidade de explicitar uma concepção de educação. Com efeito, a escola deve saber o que ela é e o que deseja, logo, cada escola, no seu contexto social, dependendo das suas características específicas, toma diferentes decisões com o objectivo de preencher as necessidades educativas detectadas.

No processo de desenvolvimento do Projecto Educativo, podemos identificar três fases, respectivamente, a concepção/elaboração, execução e avaliação (Costa, 1996). Inicialmente, este requer mobilização de toda a comunidade educativa: docentes; discentes; pessoal não docente, autarquia e comunidade local, no intuito de detectar os problemas educacionais subjacentes ao estabelecimento de ensino.

Aliás, para Silva (2004), os projectos educativos foram transferidos às próprias escolas, com o fim de cada uma poder garantir a sua especificidade e poder determinar as reais necessidades de cada estabelecimento de ensino.

Urge, então, que as escolas criem condições para que possa desenvolver processos formais e informais da participação da comunidade educativa e apresentar-se aberta ao meio em que se encontra inserida, não ignorando a sua relação com a comunidade educativa, detentora de potencialidades educativas. Daí que a abertura da escola à comunidade se concretize, de modo a que esta possa sentir que a escola é parte integrante desta, através iniciativas tais como o empréstimo bibliotecário; cedência das instalações desportivas, oferecimento de actividades recreativas, desportivas e pedagógicas (Silva, 2004, p. 161).

Assim, é fundamental que o Projecto Educativo defina modos de actuação de modo a resolver o problema do *bullying*, em articulação com a escola e comunidade, através de reuniões, jornadas escolares (Olweus, 1998; Pereira, 2001, Smith & Sharp, 1994).

Enquanto instrumento estratégico de gestão, o Projecto Educativo de Escola visa a unidade e coerência da acção educativa, potenciando as características de documentos nomeadamente o Plano Anual de Actividades, Plano Curricular de Escola, o Plano Curricular de Turma e o Regulamento Interno. Com efeito, a consistência do Projecto Educativo é reforçada pela sua conexão com outros projectos em desenvolvimento no meio. Deste modo, o Projecto Educativo surge como “(...) um documento vértice e de ponto de referência orientador de toda a actividade escolar” Albalat (cit. por Alves, 1998, p.62).

Por conseguinte, o Projecto Educativo de Escola deve incluir uma política educativa de combate ao *bullying*, implementando formas diversificadas de prevenção e remediação. O Regulamento Interno, por sua vez, deve inscrever procedimentos respeitantes ao *bullying*.

O’ Moore (1995) referindo o programa nacional “Guidelines on Countering *Bullying* Behaviour in Primary and Post Primary Schools”, evidencia a consciencialização de toda a comunidade educativa assim como a implicação de instituições locais, de modo a homogeneizar a actuação de todos perante o *bullying*. Este investigador advoga a fomentação de programas que possam apoiar vítimas e agressores. Alerta para a avaliação da eficiência da política educativa no comportamento anti-*bullying*.

Randall (1996, p. 47) descreve uma abordagem em cinco fases, cujo objectivo é “to eradicate *bullying* and promote an environment in which it cannot thrive and which strives to improve peer relationships throughout the community”. Estabelece assim, um programa assente em cinco fases: consciencializar-se acerca da extensão do *bullying* através de inquéritos ou entrevistas; estabelecer a rede, isto é, as pessoas ou instituições que serão envolvidas; formar grupos de Encarregados de Educação; estabelecer um sistema de informação acerca de situações de *bullying* (que pode ser anónimo) e proceder ao lançamento oficial do projecto.

O programa de intervenção anti-*bullying* proposto por Olweus (1998) abrange três dimensões, nomeadamente, a escola, a turma e os alunos individualmente (agressores e vítimas), objectivando através da melhoria das relações entre pares, a erradicação deste fenómeno não só da própria instituição mas igualmente do seu contexto circundante. O seu programa implica fundamentalmente, o envolvimento de toda a comunidade educativa, através da organização de jornadas escolares de forma a consciencializar e co-responsabilizar a comunidade educativa. Alude também a reuniões entre a associação de pais e professores visando incrementar a comunicação e cooperação e à constituição de grupos de professores e pais para o desenvolvimento do meio social da escola.

Para combater o *bullying*, Pereira (2001) pôs em prática um programa baseado no Projecto Educativo, dinamizando três eixos de intervenção, nomeadamente, a sensibilização e formação dos docentes, Conselho Executivo, auxiliares da acção educativa, pais e encarregados de educação; o melhoramento/diversificação dos espaços de recreio e finalmente, o atendimento aos alunos (vítimas e agressores).

Silva (2004) convergindo na mesma orientação de Pereira (2001) corrobora a pertinência da formação dos actores educativos, no âmbito pedagógico, psicopedagógico e psicológico de modo a que estes se possam munir de instrumentos para melhor compreender e agir, tendo em conta a individualidade de cada discente.

Os investigadores são unânimes em defender e evidenciar a importância da articulação da família e da escola enquanto forma profícua de banir o *bullying*, no sentido de ambas partilharem responsabilidades a este respeito. (O'Moore, 1995; Olweus, 1998; Pereira, 2001; Silva, 2004; Amado & Freire, 2002; Randall, 1996; Smith & Sharp, 1994; DFE, 1994; Sharp & Thompson, 1994). Aliás, quer a escola, quer a família são instituições privilegiadas na formação integral dos indivíduos (Carneiro, 1991) logo, ambas têm de fincar a relevância do seu papel na transmissão de valores como a solidariedade, tolerância, justiça e responsabilidade.

Urge, por isso definir uma política de prevenção e até de remediação deste problema, através deste documento de planificação estratégico que é o Projecto Educativo. Ao longo de todo o processo em que a política anti-*bullying*

se desenvolve, impõe-se a avaliação desta e, por conseguinte, do Projecto Educativo, que deverá ser alvo de modificações sempre que se considere pertinente.

Daí tudo nos leva crer que as linhas orientadoras dos diversos investigadores assentam fundamentalmente na implicação da comunidade educativa, com vista a uma aproximação e uma melhoria das relações escola/comunidade e, conseqüentemente, do ethos da escola.

2.2.5.1.2 Currículo

A nova reforma curricular do ensino básico permitiu a introdução de novas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Constituindo

“o espaço privilegiado para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (Decreto-lei nº 6/2001, capítulo II, artigo 5º, ponto 3 c).

Desempenha, por isso, um papel importante na construção da identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos discentes, através do diálogo, discussão e reflexão de temas da actualidade e das experiências e preocupações vividas e sentidas pelos mesmos.

No que concerne o *bullying*, o currículo pode constituir o meio, por excelência, para explorar as diversas formas de *bullying* e de contornar este fenómeno, cabendo, a cada instituição, a escolha dos recursos mais apropriados.

A área curricular não disciplinar de Formação Cívica permite particularmente incidir e difundir aos discentes os valores morais que a escola e a sociedade veiculam. Por conseguinte, conceitos tais como a democracia, direitos humanos, solidariedade (Carneiro, 1991) mas também cidadania, tolerância e respeito pelos outros, pelos bens materiais e patrimoniais devem ser incluídos no currículo de modo a poder reflectir-se na comunidade envolvente (Pires, 2001; Amado & Freire, 2002).

Fernandez (1998) criou um programa assente em três vertentes, ou seja,

educação para os valores, grupos cooperativos e assembleias na própria sala de aula. Neste quadro e face à flexibilidade curricular preconizada pela Reforma, Veiga (2001) realça que a escola pode contribuir para a igualdade de oportunidades e a humanização da educação.

Um conjunto diversificado de recursos podem ser utilizados através do currículo, fomentando comportamentos cooperativos, nomeadamente, a mediação, o aconselhamento pelos pares, o treino assertivo, os círculos de qualidade, a dramatização, a literatura e os vídeos, (Olweus, 1998; Amado & Freire, 2002; Smith & Sharp, 1994; Pereira, 2001; Cowie & Sharp (1994 a, 1994b)). Através destes recursos privilegia-se não só o conhecimento mais alargado do fenómeno assim como o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente a capacidade de ouvir, compreender e agir.

Outra medida de remediação designa-se o Método do Shared Concerned, desenvolvido por Anatol Pikas e posteriormente posto em prática por Smith & Sharp, 1994; Sharp, Cowie & Smith, 1994; DFE, 1994). Este método aplica-se aos alunos já envolvidos em situações de *bullying*. Não se trata de punir mas antes envolver todos os alunos de modo a apelar para uma responsabilização colectiva.

Os círculos de qualidade fomentam também a participação dos alunos nas tomadas de decisões e processa-se em 5 fases, respectivamente, identificação do problema; análise; apresentações de soluções; proposta do plano à direcção da escola (Cowie & Sharp, 1994a;1994b).

O treino assertivo permite à vítima desenvolver as suas competências sociais através da comunicação e ao agressor de reagir de modo mais pacífico aos conflitos (Sharp & Cowie, 1994). Promove o auto-conhecimento, a auto-estima e as competências de interacção social.

O aconselhamento pelos pares é outro método que incide no treino de alunos para auxiliar outros quando as relações interpessoais são conflituosas (Cowie & Sharp 1996). A idade bastante aproximada entre os discentes parece constituir em si, uma mais valia para uma partilha de experiências entre pares. Outro método que parte desta premissa é a mediação pelos pares. Baseia-se, tal como o aconselhamento dos pares, na confidencialidade e responsabilidade.

A Área de Projecto permite a integração de trabalhos cooperativos pois

esta área visa a

“concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos” (Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, capítulo II, artigo 5º, ponto 3 a).

Durante a realização do projecto, os discentes são encaminhados por forma a desenvolver as suas relações interpessoais com os membros do grupo, manifestando as suas opiniões e aceitando as dos outros, num espírito democrático.

Olweus (1998) advoga a definição de normas de actuação claras e de sanções, através da participação dos alunos. Este investigador, após a realização de um estudo nos anos 80, pressionou o Ministério da Educação que fundou a *Nationwide Campaign against Bullying* em todas escolas noreguesas. Foram disponibilizados materiais tais como vídeo aos professores e folhetos para os pais. Os resultados da campanha revelaram que em dois anos os dados caíram para 50% tanto para rapazes ou raparigas.

Após a ocorrência de um acontecimento trágico envolvendo o suicídio de uma rapariga na escola Acland Burgley, em Camren, Londres, um inquérito foi aplicado na escola e 33% dos inquiridos admitiram ter já sido vítima de *bullying*.

Mais tarde, implementou-se um programa denominado ABC (*Anti-Bullying Campaign*) através de aconselhamento de pares que se revelou bastante eficaz. Alterações relevantes denotaram-se nas atitudes dos alunos e no ethos da escola pois verificou-se um decréscimo de comportamentos agressivos após a aplicação do programa ABC Lane et al (cit por Cowie & Sharp, 1996, p. 24).

Contudo, de acordo com o DFE (1994) o currículo apenas deve ser encarado como um complemento de uma política educativa anti-violência, constituindo o instrumento privilegiado para consciencializar os discentes acerca do problema da violência e promover valores e atitudes cooperativas. Contribui ainda para a mudança de comportamentos agressivos dos alunos, compreensão das vítimas e sobretudo na construção de um ethos no qual a violência não tem espaço.

Deste modo verificamos que a planificação do currículo, ao nível da escola, constitui um meio de transmissão de valores e modificação de atitudes.

Proporciona, de igual modo, um integral desenvolvimento pessoal e social dos discentes, co-responsabilizando-os na criação de um ambiente propício para a realização da sua formação. Todavia, além de medidas preventivas, a escola deve precaver-se, munindo-se de estratégias que possa pôr em prática, caso se verifique a ocorrência de *bullying*.

2.2.5.2 Remediativas

2.2.5.2.1 Mediação pelos pares

De modo a proceder à resolução de divergência entre os discentes, deve-se privilegiar a negociação que pressupõe a intervenção de terceiros e que facilita a interação entre os discentes implicados. Nesta perspectiva, uma das estratégias remediativas que pode aplicar-se, denomina-se a mediação pelos pares.

Por mediação entende-se o “processus qui permet, lors d'un conflit, l'intervention de personnes extérieures et formées, pour dépasser le rapport de force et trouver une solution sans perdant ni gagnant.” Diaz & Dulac (1999, p. 11). A mediação entre pares pressupõe a intervenção de jovens de idades similares ou mais velhos, ressaltando, no entanto o estatuto de discente (Diaz & Dulac, 1999; Cowie & Sharp, 1996).

A mediação entre pares pode ser definida como “une médiation par les jeunes, pour les jeunes, avec les jeunes et entre les jeunes” Diaz & Dulac (1999, p. 11).

O processo de mediação baseia-se em estratégias de tipo integrativo, (Pruitt & Canevale, 1993) visando, para ambos os discentes, uma solução de problemas satisfatória (de soma positiva ou win-win) em detrimento da rivalidade. Por isso, o mediador auxilia a comunicação, evitando o escalamento de conflitos que pode culminar em contornos mais graves.

Os programas de mediação por pares encaram o conflito como algo que faz parte da vida e, por isso, não deve ser evitado. Johnson & Johnson (1995) reconhecem que a tendência para ignorar os conflitos pode, de facto, ser um factor propulsor de relações interpessoais tensas e difíceis., podendo provocar o escalamento de conflitos.

Os programas de mediação por pares embora protagonizados pelos alunos, requerem o suporte e o acompanhamento e um adulto que fomentará nestes a capacidade de negociar conflitos, obtendo acordos integrativos.

De acordo com Cowie & Sharp (1996) existem 3 formas de apoio entre pares: befriending; counselling approaches e resolução de conflitos. A mediação entre pares insere-se na última e facilita um auto-conhecimento e conhecimento dos outros. Trata-se da intervenção de um terceiro elemento, neutro, que fará a mediação. Não prescreve uma resolução pois apenas serve de suporte para que os envolvidos a definem. As autoras referem 5 condições fundamentais para uma efectiva mediação (p. 62), ou seja,

- ✓ voluntariedade do mediador;
- ✓ neutralidade do mediador;
- ✓ confidencialidade em todo o processo;
- ✓ alcance de uma solução;
- ✓ as partes implicadas devem ouvir sem interrupção.

Cowie & Sharp (1996) explicitam o processo de mediação entre pares que apresentamos sumariamente. Inicialmente é dada a palavra a cada um dos envolvidos que procedem à descrição da situação. Após serem ouvidos, uma síntese é realizada pelo mediador de modo a discernir claramente toda a situação. Este solicita uma reflexão acerca das diversas soluções possíveis para ambos, e não para cada um. Após a negociação, redige-se um documento certificando acções futuras. O processo finaliza com um aperto de mãos. Contudo o processo será seguido futuramente avaliando-se o cumprimento ou incumprimento do acordo preestabelecido. Schupf et al (cit. por Amado & Freire, 2002, p. 24) apresentam os estádios de desenvolvimentos das sessões de mediação que se coadunam com os descritos por Cowie & Sharp (1996).

A mediação pode ser uma forma de integrar os alunos em risco de abandono escolar Paterson et al, (1996). Permite ainda aos alunos a aquisição de competências de interacção social auxiliando-os na resolução de conflitos de modo positivo, através da cooperação.

Apesar de defenderem a voluntariedade, o mediador pode ser o delegado ou até a totalidade da turma. Pode até ponderar-se a rotação dos mediadores, ao longo do ano, segundo a National Association for Mediation in Education, (Gale Group, cit. por Costa, 2003, p. 229).

Não obstante o seu carácter voluntário, os mediadores devem escolher os seus parceiros Diaz & Dulac (1999) pois a imposição de um outro elemento pode, em vez de reforçar os seus laços de amizade, provocar efeitos opostos. De acordo com as autoras, as principais características para ser mediador são a capacidade de ouvir, a empatia, a confidencialidade e o sentido de responsabilidade. Defendem igualmente que a idade dos mediadores deve situar-se entre os 9 e os 13 anos salientando todavia que esta estratégia não é inerente ao ser humano, mas resulta antes de uma aprendizagem que torna os discentes capazes de proceder à auto-regulação das suas atitudes e auto-responsabilização das decisões.

As sessões podem integrar grupos de aproximadamente 10 jovens, em ateliers, podendo também propor estágios e adverte-se que a realização das sessões se efectue num ambiente diferente do da sala de aula, de modo a que os alunos diferenciem a situação (Diaz & Dulac, 1999). Enquanto que estas investigadoras defendem a frequência de uma hora semanal, outros (Gale Group, cit. por Costa, 2003, p.229) aludem a workshops de 2 a 3 dias ou formação de 15 a 20 horas, privilegiando o role-play, isto é simulação de situações de conflitos.

Segundo o National Association for Mediation in Education, (idem), os mediadores supervisionam a escola de modo a intervir prontamente. Através deste processo, apresentam os seguintes objectivos:

- Aumentar a comunicação entre alunos, professores, responsáveis pela gestão da escola e os pais;
- Reduzir a violência, o vandalismo escolar e o número de suspensões;
- Encorajar os alunos a resolver os seus próprios conflitos através do desenvolvimento de competências de escuta, de pensamento crítico e, de resolução de problemas;
- Ensinar formas de resolução pacífica da diferença enquanto competência necessária à vida num mundo multicultural;
- Promover o interesse dos alunos pelas questões de resolução de conflitos, da justiça, da paz e encorajar uma cidadania mais activa.

Esta estratégia já está muito em voga em países como os Estados Unidos e França, tendo sido implementada com sucesso. Johnson & Johnson (1995) submeteram uma escola a este processo, cujo programa intitulado "Teaching

Students to Peacemakers Program” melhorou o ambiente desta pois em situação conflituosa, as estratégias destrutivas deram lugar a estratégias de negociação e mediação.

Para resultados efectivos, o projecto tem de ser reconhecido pela comunidade educativa, pressupondo a sua integração no Projecto Educativo de Escola e no Regulamento Interno Diaz & Dulac (1999).

A mediação é igualmente uma forma de educar para a cidadania pois ao longo da sua vida, os adolescentes vão ter de gerir conflitos de ordem familiar e profissionais, entre outros. De acordo com Diaz & Dulac (1999), permite desenvolver o auto-conhecimento de si próprio e dos outros, pondo em prática a premissa “Connais-toi toi mêmme” de Sócrates.

Saber mediar os conflitos entre pares e aplicar este processo é de extrema relevância pois promove a capacidade de cada aluno regular o seu comportamento, além de tomar consciência de formas construtivas de resolução de conflitos que poderão ser aplicadas a outros contextos ao longo da sua vida.

3 Capítulo III – Estudo de Caso: metodologia

3.1 Objectivos do estudo

O nosso estudo, visa, essencialmente, debruçar-se sobre o problema do *bullying*, considerando os objectivos que passamos a discriminar:

- ✓ Contribuir para a compreensão do conhecimento do fenómeno do *bullying* em contexto escolar.
- ✓ Descrever o fenómeno violência/*bullying* em contexto escolar, nos alunos do terceiro ciclo, numa escola básica integrada.
- ✓ Identificar a natureza e frequência da ocorrência de violência/*bullying* em contexto escolar nos alunos do terceiro ciclo.
- ✓ Apreender as variáveis determinantes para a compreensão do fenómeno do *bullying*/violência.
- ✓ Caracterizar o perfil do agressor e vítima de *bullying*.
- ✓ Descrever as características das famílias dos alunos envolvidos em situações de *bullying*.

De acordo com as diversas investigações realizadas no âmbito do *bullying*, constatamos que este fenómeno varia de acordo com características ou atributos inerentes ao discentes e a factores sociais, tais como o género, a idade, o percurso escolar e os factores socioeconómicos. Assim, de acordo com a revisão da literatura inferimos um conjunto de variáveis a mobilizar neste estudo.

3.2 Metodologia da investigação

Face à diversidade de métodos de investigação passíveis de serem utilizados e tendo em conta que todos contêm vantagens mas igualmente limitações, a escolha dos métodos a utilizar prendem-se com a natureza do problema que se tenciona estudar (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Dado que neste estudo se pretende contribuir para o conhecimento do fenómeno do *bullying*, descrevendo-o, opta-se pelo método de investigação qualitativa, apoiando-nos, no entanto, em técnicas relativas à abordagem quantitativa, como é o caso do questionário, por constituir um meio

complementar na obtenção de informação pertinente para a consecução dos objectivos.

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 16), os métodos qualitativos “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação”. Trata-se, por isso, mais de compreender os processos subjacentes à investigação do que o próprio resultado. Daí que os dados sejam recolhidos em contexto natural, “tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos” (idem).

Segundo Tuckman (2000) o processo assemelha-se à construção de um puzzle, em que o investigador vai encaixando as diferentes peças, ou seja, as unidades de informação que integradas num todo, traduzem a realidade analisada.

O estudo de caso constitui uma das várias abordagens qualitativas pela qual se optou nesta investigação pois “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, cit. por Bogdan & Biklen, p. 89).

O primeiro contacto com a escola alvo do nosso estudo estabeleceu-se no mês de Outubro, momento em que explicitamos aos membros do Conselho Executivo os seus objectivos. Salienta-se que na escolha deste estabelecimento de ensino residiu o facto da docente já aí ter leccionado, onde desempenhou igualmente o cargo de Directora de Turma, conferindo-lhe assim um conhecimento mais pormenorizado da realidade a estudar e de determinadas vivências que a sensibilizaram para o problema da violência/*bullying*. Além disso, no ano lectivo precedente, noutra escola, a docente conviveu com este fenómeno que atingiu elevadas proporções.

Importa salientar que o conhecimento dos actuais membros do Conselho Executivo facilitou grandemente o acesso não só à escola mas à totalidade das informações imprescindíveis para o nosso estudo.

3.2.1 Instrumentos de recolha de dados

A complementaridade de métodos está patente nesta investigação pois utilizamos como instrumentos de recolha de dados os inquéritos por questionários e as entrevistas semi-estruturadas.

O inquérito por questionário (Anexo 1) usado baseia-se na versão modificada de Olweus (1998). O tratamento de dados efectuou-se através de mecanismos de estatística inferencial e descritiva, através do programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) pois o inquérito por questionário “consiste, em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (Ghiglione & Matalon, 1995, p. 2). Todavia, pretendemos sobretudo proceder à descrição destes.

O questionário apresenta um total de 25 questões maioritariamente fechadas, o que assegura a utilização de uma nomenclatura uniforme. A versão inicial do questionário foi inicialmente testada junto de trinta discentes dos diferentes anos de escolaridade, de modo a assegurar a clareza na formulação das questões e hipóteses das respostas.

A primeira parte das questões destina-se à recolha de dados pessoais atinente à caracterização sócio-cultural dos discentes. Subdivide-se posteriormente o questionário indagando-os acerca da natureza e frequência com que foram vítima, agressor e da sua atitude enquanto observador de uma situação de violência. As duas últimas questões são abertas de modo a apreender a sua (in)segurança na escola, além de possíveis medidas preventivas/remediativas para o fenómeno.

Os inquéritos por questionário foram aplicados nas duas primeiras semanas de Janeiro, na nossa presença, durante as aulas das áreas curriculares não disciplinares, realizando-se uma abordagem prévia acerca do tema do *bullying*. O preenchimento dos inquéritos durou cerca de trinta minutos.

No que concerne as entrevistas, estas consistem “num método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, viabilidade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informações” Ketele (1999, p. 18). Logo, apresentam vantagens no que

concerne “o grau de profundidade dos elementos de análises escolhidos” Quivy & Campenhoud (1992, p. 195).

Optámos, no nosso estudo, por entrevistas semi-estruturadas, uma vez que possibilitam a comparação de dados entre os vários sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Além disso, segundo alguns autores, (Ludke & André (1986, p. 34) estas “desenrolam-se partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Para a realização das entrevistas elaborámos dois guiões, um para as entrevistas às mães (Anexo 2) e outro para os discentes (Anexo 3), permitindo-nos obter dados susceptíveis de comparação. Ambas as entrevistas abrangiam dimensões respeitantes à escola, ao grupo de pares e à família.

As questões não obedeceram totalmente à ordem prevista no guião pois dá-se uma certa liberdade ao inquirido, servindo o guião apenas como referência. Garantiuse o anonimato e procedeu-se à gravação destas para a sua posterior transcrição, por forma a garantir a fidedignidade.

Ao longo do processo de investigação, estabeleceram-se vários contactos com os membros do Conselho Executivo, de modo a obter as informações necessárias ao prosseguimento do estudo e facilitar os contactos com os Directores de Turma.

Em Janeiro realizou-se uma reunião informal com os Directores de Turma de modo a informá-los acerca do processo a desenvolver e a indagá-los acerca do número de famílias beneficiárias do R.S.I. e de alunos beneficiários do S.A.S.E. Pretendeu-se ainda filtrar as turmas de modo a proceder à selecção da futura amostra para efectuar as entrevistas.

Após o preenchimento dos inquéritos, outra reunião teve lugar mas somente com parte dos Directores de turma, permitindo-nos aferir os discentes cujos perfis obedeciam ao critério definido, isto é, que revelassem comportamentos que correspondiam ao *bullying*. Após a clarificação do conceito de *bullying*, os Directores de Turma identificaram alguns discentes. Contudo, a impossibilidade de contactar o Encarregado de Educação invalidou a escolha inicial de um discente, obrigando-nos a optar por outro.

Efectuámos um contacto telefónico prévio com os entrevistados, de modo a obter autorização para efectuar as entrevistas e proceder à respectiva

marcação das mesmas. As quatro entrevistas efectuaram-se no ambiente familiar, na residência dos entrevistados, por forma a apreender com mais clareza o contexto social destes. As entrevistas realizaram-se na primeira de Fevereiro e a duração destas oscilaram entre 14'20 a 42'54 minutos.

3.2.2 Limitações do estudo

De acordo com as características do nosso estudo, depreende-se um conjunto de condicionalismos. O facto de efectuarmos o estudo numa escola, representando somente parte deste universo expõe a validade interna implicando todavia uma prudência no que concerne a generalização dos resultados, ou seja, a validade externa. Destacamos ainda que por optar pela realização de uma investigação qualitativa “ a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles, podem ser generalizados” Bogdan & Biklen (1994, p. 66).

O tamanho da amostra referente às entrevistas semi-estruturadas constitui um factor limitativo dado que apenas se realizaram quatro entrevistas: duas aos discentes e suas respectivas mães. Sabemos de antemão que a realização de entrevistas a toda a população nos permitiria, indubitavelmente, obter resultados mais conclusivos. Outro limite do nosso estudo assenta na escolha da investigação qualitativa cuja subjectividade lhe é inerente, sendo a realidade apreendida de acordo com a experiência do investigador. Contudo, para Gomez, Flores e Jiminez (1999) trata-se de uma característica e não de um limite.

3.3 Caracterização da população e amostra

Tendo por objectivo a caracterização do fenómeno da violência nos discentes e compreensão da sua génese, ao nível do terceiro ciclo do ensino básico, a população alvo são alunos a frequentar os anos de escolaridade compreendidos entre os 7º e 9º anos de escolaridade. Assim, a aplicação dos inquéritos implicou 279 dos 304 discentes matriculados nos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

Relativamente às entrevistas, a amostra seleccionada envolveu dois alunos cujo comportamento já tinha revelado agressividade para com os pares. As mães dos respectivos discentes foram igualmente entrevistadas no seu contexto familiar.

Para os inquéritos por questionário a selecção da população não foi realizada aleatoriamente dado que excluímos deste estudo as turmas com currículo alternativo, tais como os vários PO (Programas Oportunidade) pois as suas características peculiares nos encaminhariam para um estudo distinto, que futuramente poderá ser desenvolvido.

Nas entrevistas semi-estruturadas, recorreu-se à amostragem não probabilística de casos semelhantes seleccionada com base no critério de observação de um comportamento agressivo por parte dos discentes, tendo-se entrevistado também as respectivas mães.

3.4 Caracterização do contexto

Através do contexto um olhar mais fértil e aprofundado se revela sobre a situação e vivência dos actores que nele interagem:

“o contexto é mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente- ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador. Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de ligação entre as categorias macro e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interacção e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos” Graue & Walsh (2003, p. 25).

A Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe está inserida na vila de Rabo de Peixe que se localiza na costa Norte da Ilha de São Miguel, no arquipélago dos Açores e se situa a 5 km da sede do concelho da Ribeira Grande. O concelho da Ribeira Grande engloba população da freguesia de Pico da Pedra, Calhetas e da vila de Rabo de Peixe, entre outras.

A 25 de Abril de 2004, Rabo de Peixe foi elevada à categoria de vila. A vila denomina-se deste modo devido à semelhança que uma das suas pontas de terra apresenta como uma cauda de peixe, ou como refere Gaspar Frutuoso, por ali ter sido encontrado o rabo de um grande peixe desconhecido. É a vila mais populosa de todo o concelho da Ribeira Grande e igualmente o maior porto de pesca dos Açores.

A vila totaliza uma área de 16, 98 km² com 7407 habitantes, cuja densidade populacional é de 436, 2 hab/km² (INE, 2001). Possui uma Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe 2º e 3º Ciclo, duas extensões da Escola Profissional de Ribeira Grande e seis escolas de 1º Ciclo e Jardins-de-infância. Dispõe ainda de algumas estruturas sociais da qual destacamos o Centro de Apoio à Criança, além de diversas associações recreativas e grupos desportivos.

A população da freguesia do Pico da Pedra, a 5 km de Rabo de Peixe, cuja área é de 6, 56 km², tem 2426 habitantes que se dedicam, essencialmente, ao sector terciário, em Ponta Delgada.

A freguesia das Calhetas, a 4 km de Rabo de Peixe, é constituída por 780 habitantes cuja actividade laboral predominante é a agro-pecuária e construção civil.

Os habitantes de Rabo de Peixe vivem, predominantemente, da agro-pecuária, correspondendo a 41% da população activa. Verificam-se ainda profissões ligadas à indústria de construção civil, comércio e serviços. No Pico da Pedra, Calhetas ou Rabo de Peixe, as mulheres são principalmente domésticas, havendo, no entanto, uma minoria de Rabo de Peixe a trabalhar como operárias na transformação de peixe.

Em Rabo de Peixe constata-se ainda uma elevada taxa de natalidade – a maior da Região Autónoma dos Açores – devido à ausência de planeamento familiar existindo assim famílias numerosas, como o comprova a tabela seguinte.

Tabela 2: Famílias clássicas e número médio de habitante por família.

Zona Geográfica	Total de famílias clássicas residentes	Número médio de habitantes por família
Pico da Pedra	661	3,7
Calhetas	198	3,9
Rabo de Peixe	1711	4,3

Fonte: INE, Censos 2001

Aliás, desde 1998, a população tem vindo a aumentar, convergindo com a aplicação do Rendimento Social de Inserção, fomentando-se a “cultura da pobreza” inerente à mentalidade desta população.

Ao nível da formação académica, verifica-se que a escola não é muito valorizada, sobretudo em Rabo de Peixe onde o prosseguimento de estudos não é fomentado, dando lugar ao absentismo e abandono escolar. O quadro seguinte permite-nos analisar o grau de escolaridade da população de Rabo de Peixe.

Tabela 3: Nível de Ensino dos habitantes de Rabo de Peixe.

Escolaridade	Masculino	Feminino	Total	%
Sem nível de ensino	797	715	1512	20,4
1º Ciclo	1774	1543	3317	44,7
2º Ciclo	674	669	1343	18,1
3º Ciclo	333	319	652	8,8
Ens.Secundário	182	222	404	5,5
Ens. Médio	5	6	11	0,2
Ens. Superior	57	111	168	2,3
Total	3025	3585	7407	100

Fonte: SRE, Recenseamento Geral da População, 2001

Assim, evidenciamos a prevalência da população que atinge o 1º Ciclo, (44,7%) seguindo-se os iletrados com 20,4 % e apenas 18,1% prosseguem os estudos no 2º Ciclo. Estes dados traduzem uma saída precoce da escola, consequência de vários factores entre os quais desmotivação para a escolarização e iniciação precoce no mundo do trabalho, frequentemente para auxiliar a família.

Nesta comunidade destacam-se problemas de alcoolismo, que se evidenciam sobretudo na classe piscatória. Além disso, a negligência e subnutrição das crianças e a falta de vigilância médica durante a gravidez são problemas ainda a resolver.

No que concerne a habitação, são fracas condições de habitabilidade e de salubridade, que devido à sua degradação arriscam a desmoronar-se. Face à exiguidade das habitações e ao elevado número de casais que coabitam, emerge a sobrelotação. Os cinco bairros sociais de Rabo de Peixe – São Sebastião, Piscatório; Caranguejo, Património dos Pobres e Alameda (Cova da Moura) – reflectem a precariedade e pobreza em que sobrevivem inúmeras famílias, contribuindo para outros problemas tais como a promiscuidade, desorganização doméstica, mau ambiente familiar e insalubridade, entre

outros. Nas Calhetas, pode observar-se um bairro social já com vinte anos de existência. Na freguesia do Pico da Pedra não existe nenhum bairro social, reflectindo uma melhor qualidade de vida.

3.5 Caracterização da escola

A escola recebe discentes da freguesia de Calhetas, Pico da Pedra e Rabo de Peixe. Por se constatar um elevado número de crianças e jovem em risco na comunidade, constitui um Território Educativo de Intervenção Social prioritária no domínio da Educação.

A escola recebe um total de 880 alunos do 5º aos 9º anos de escolaridade, incluindo alunos de currículo alternativo integrado nos Programas Oportunidade. A arquitectura da escola não é recente: a escola encontra-se repartida em 4 blocos, um ginásio e um campo exterior. Para lazer, dispõem de todo o espaço exterior circundante aos vários blocos, além de um espaço interior no bloco principal, com mesas de pingue-pongue e outros jogos. Em caso de chuva, os alunos são obrigados a permanecer neste espaço, tornando-se demasiado exíguo para os cerca de 880 alunos que recebe.

De acordo com o Projecto Educativo de Escola, os objectivos prendem-se com o desenvolvimento da:

- ✓ qualidade da relação humana (solidariedade, respeito pela diferença sentido de justiça e de verdade);
- ✓ conquista da autonomia (responsabilidade e co-responsabilidade; auto-confiança e auto-estima; gosto pela aquisição do conhecimento)
- ✓ formação para a cidadania (desenvolvimento cognitivo, social, afectivo volitivo e relacional),
- ✓ formação centrada na Comunidade Educativa (resposta às necessidades dos vários intervenientes)
- ✓ optimização da acção pedagógica (gestão de recursos humanos e materiais; rentabilização do tempo e espaço).

No âmbito pedagógico, o PEE de Rabo de Peixe salienta entre outros, a promoção do processo de ensino-aprendizagem convergente com os interesses e aptidões dos discentes, além do combate à indisciplina e ao absentismo, através da implementação do Projecto de Tutoria, da redução do

número de alunos por turmas e da adequação das competências essenciais às vivências dos alunos e do meio envolvente.

Na dimensão humana, alude-se à melhoria da segurança na escola, além da promoção da higiene, saúde e bem-estar na comunidade educativa através da aplicação de estratégias que fomentam um maior envolvimento dos Encarregados de Educação na resolução de conflitos, o respeito mútuo na vivência diária e nos momentos de convívio alargado; a resolução de conflitos relacionais e a criação de oportunidade de convívio e inter ajuda.

Do ponto de vista institucional, o PEE visa, entre outros, o reforço da escola/comunidade e a melhoria das expectativas das famílias relativamente à escola. A qualidade de vida escolar constitui outro factor de intervenção, incidindo particularmente no melhoramento das condições e iluminação da escola, nas condições de lazer e trabalho dos actores intervenientes, através do controlo da limpeza e conservação das salas de aulas e zonas de lazer.

Deste modo, da análise do Projecto Educativo de Escola depreende-se que a actuação abrange toda a comunidade educativa, tendo em conta o contexto local em que a escola se insere e dos problemas com que esta se debate. De facto, é patente a dinamização de um projecto de prevenção da toxicodependência, assim como a promoção de palestras sobre a higiene e saúde, alcoolismo, violência doméstica e finalmente, educação ambiental.

Inferimos, indubitavelmente, que uma constante preocupação com as relações interpessoais e do *ethos* da escola se evidencia, abrangendo os diversos âmbitos. Explicitamente, menciona-se a indisciplina e a segurança na escola, no entanto, sem nunca recorrer, todavia, ao vocábulo “violência” ou “agressividade”.

Os Projectos Curriculares de Turma do terceiro ciclo focam, na sua maioria, problemas relacionais entre os discentes, entre outros. Por sua vez, o Regulamento Interno enumera, no Art. 105, os deveres do aluno dos quais salientamos as seguintes alíneas:

f) Não utilizar linguagem ofensiva, nem comportamentos que possam pôr em risco a saúde e o bem-estar dos restantes elementos da comunidade;

m) Assumir individual e/ou colectivamente um comportamento ordeiro e correcto dentro do espaço escolar;

o) Entrar e sair da escola unicamente pelo portão principal.

No âmbito organizacional, o Conselho Executivo entrou em funções no ano 2004, prevendo-se novas eleições no corrente ano lectivo. O corpo docente revela uma certa estabilidade, havendo no entanto algumas variações anuais assim, o número de docentes efectivos é de 78 e 34 contratados. A escola dispõe de 23 auxiliares de acção educativa e 47 funcionários administrativos.

Um psicólogo, uma socióloga e uma terapeuta da fala exercem funções na escola. No ano anterior, esta dispunha de um Gabinete de Apoio ao Aluno cuja responsável acompanhava os discentes com problemas comportamentais eram encaminhados. Apesar de ter sido requisitada, não foi possível dar continuação ao Projecto.

Do ponto de vista da segurança, dispõe de um sistema de alarme e uma câmara de vigilância à entrada do bloco principal. A escola está, igualmente, contemplada com o programa Escola Segura.

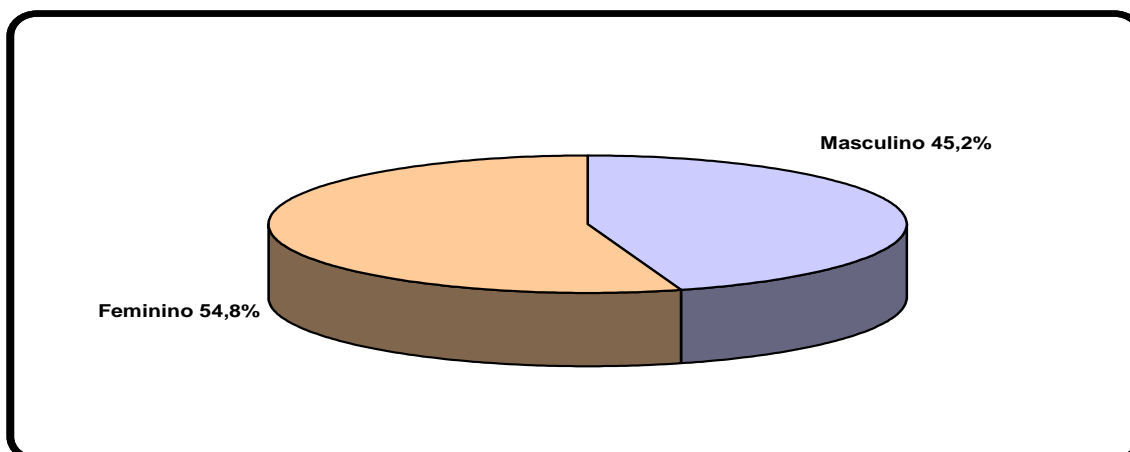
4 Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados

4.1 Apresentação dos dados

4.2 Caracterização da população inquirida

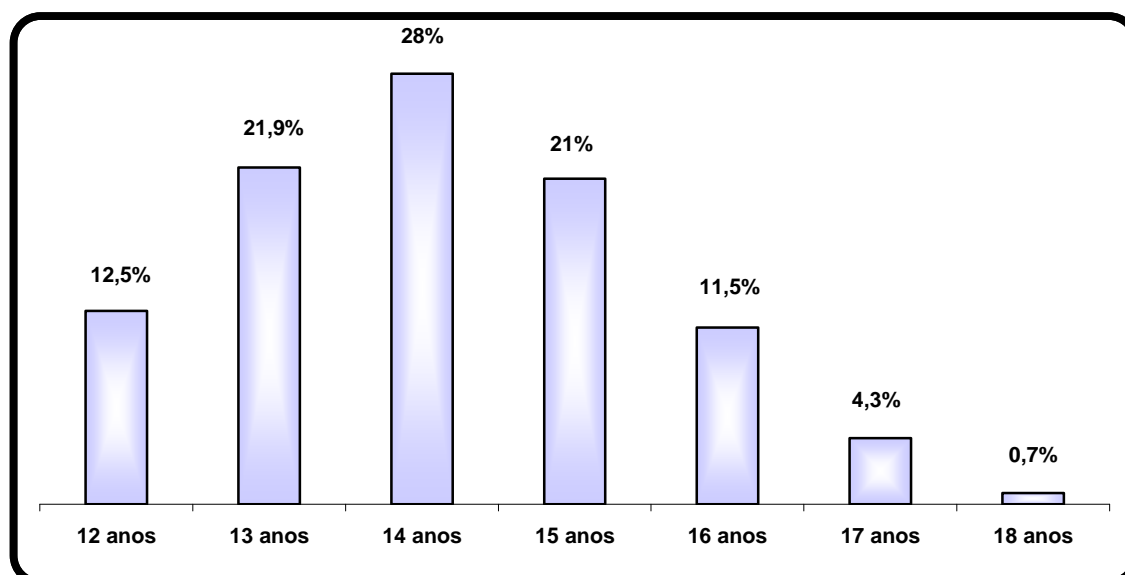
4.2.1 Dados pessoais

Gráfico 1: Género dos discentes.



A população inquirida reparte-se de modo acentuado. Com efeito, dos 279 alunos, 54,8% são do género feminino e 45,2% são do género masculino.

Gráfico 2: Idade dos discentes.



Segundo a idade, a população inquirida situa-se, maioritariamente, entre os 13 e os 15 anos, representando 70,9% dos alunos. Pelo contrário, o número de alunos com 17 e 18 anos apresenta valores menos expressivos (5%). De salientar que a média de idades é de 14 anos.

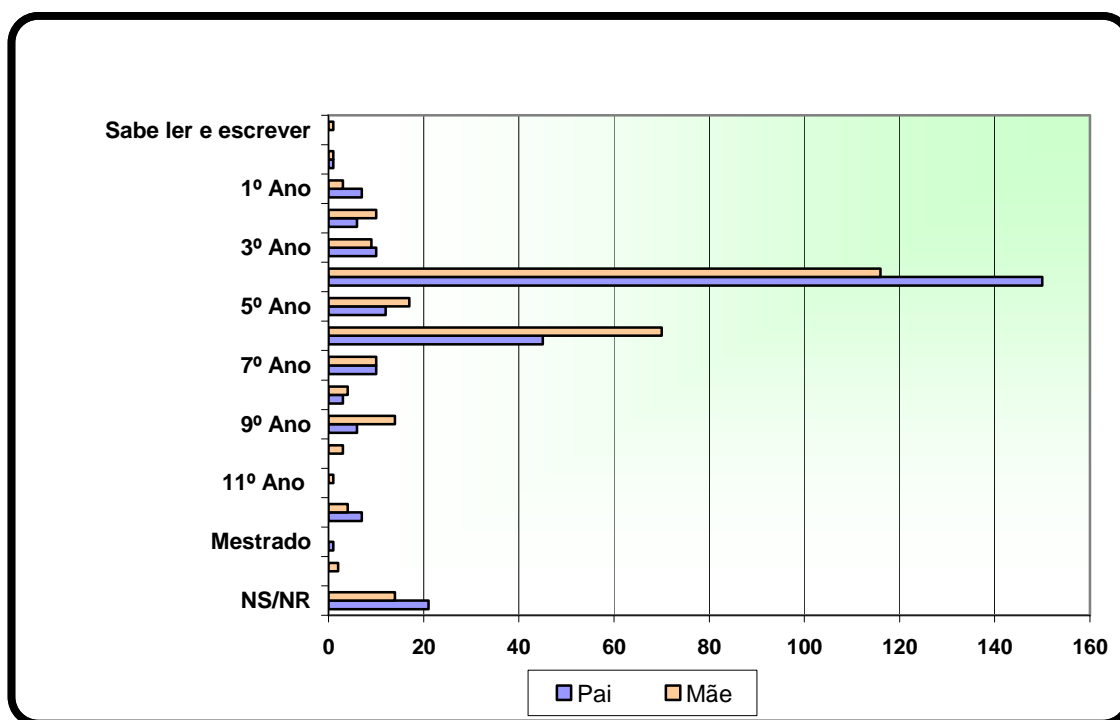
Tabela 4: Relação do género com a idade.

Género	Idade														Total
	12 anos		13 anos		14 anos		15 anos		16 anos		17 anos		18 anos		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Masculino	15	5,4	26	9,3	31	11,1	27	9,7	20	7,2	7	2,5	0	0,0	126
Feminino	20	7,2	35	12,5	47	16,8	32	11,5	12	4,3	5	1,8	2	0,7	153
Total	35	12,5	61	21,9	78	28,0	59	21,1	32	11,5	12	4,3	2	0,7	279

Correlacionando o género com a idade detectamos que os alunos entre os 12 e os 15 anos assumem maior representatividade no género feminino. Pelo contrário o género masculino ganha valor expressivo entre os 16 e 17 anos.

4.2.2 Caracterização Socioeconómica do agregado familiar

Gráfico 3: Habilitações dos pais.



No que respeita à escolaridade dos pais dos alunos, como podemos verificar no gráfico acima, o 1º ciclo é o grau de escolaridade obtido pela maioria dos pais (117 mães e 150 pais), sendo de realçar, igualmente, a percentagem significativa de pais com o 2º ciclo (70 mães e 50 pais). Destaca-se o facto de 2 mães possuírem licenciatura e um pai, um mestrado.

Tabela 5: Caracterização dos inquiridos segundo a profissão do pai.

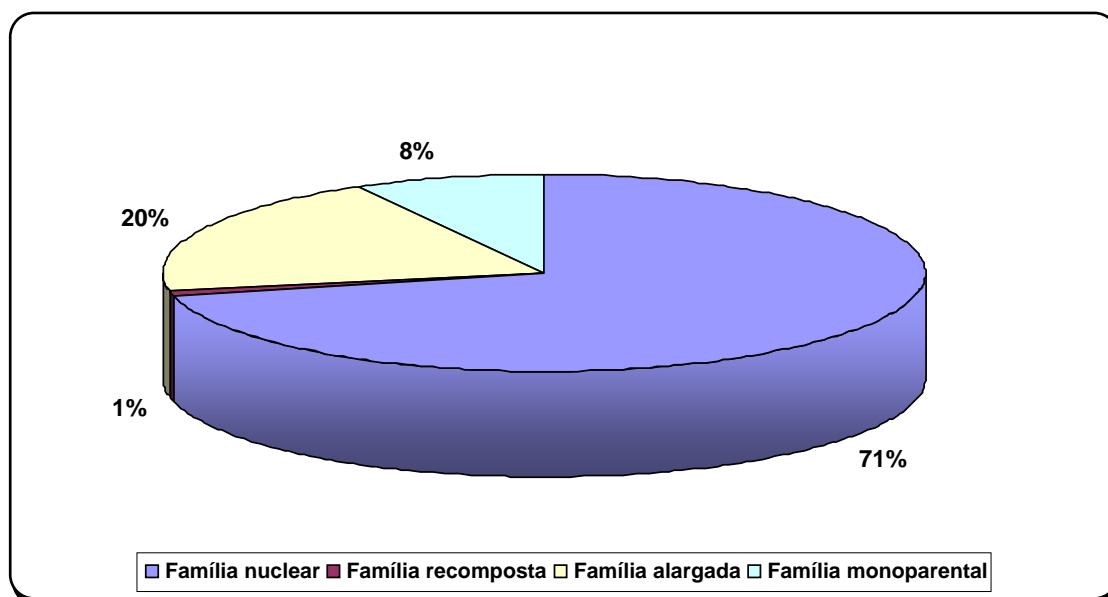
Profissão do pai	Pai	
	N	%
Agricultor/Lavrador	28	10,04
Auxiliar de acção médica	6	2,15
Carpinteiro	15	5,38
Condutor	6	2,15
Desempregado(a)	5	1,79
Empresário(a)	10	3,58
Fiel de armazém	7	2,51
Maquinista	8	2,87
Mecânico	9	3,23
Operário(a)	9	3,23
Pedreiro	48	17,20
Pescador	31	11,11
Pintor	5	1,79
Reformado	5	1,79
Serralheiro	5	1,79
Servente	6	2,15
Taxista	5	1,79
Vendedor	12	4,30
Outros	40	14,34
Falecido	5	1,79
NS/NR	14	5,02
Total	279	100

Os pais dos alunos apresentam-se, em maior número, nas categorias "Pedreiro" (17,20%), "Pescador" (11,11%) e "Agricultor/Lavrador" (10,04%),

Tabela 6: Caracterização dos inquiridos segundo a profissão da mãe.

Profissão	Mãe	
	N	%
Ajudante de cozinha	5	1,79
Ajudante de educação	6	2,15
Auxiliar de acção educativa	15	5,38
Cozinheira	7	2,51
Doméstica	168	60,21
Empregada comercial	8	2,87
Empregada doméstica	14	5,02
Falecida	6	2,15
Outros	46	16,49
NS/NR	4	1,43
Total	279	100

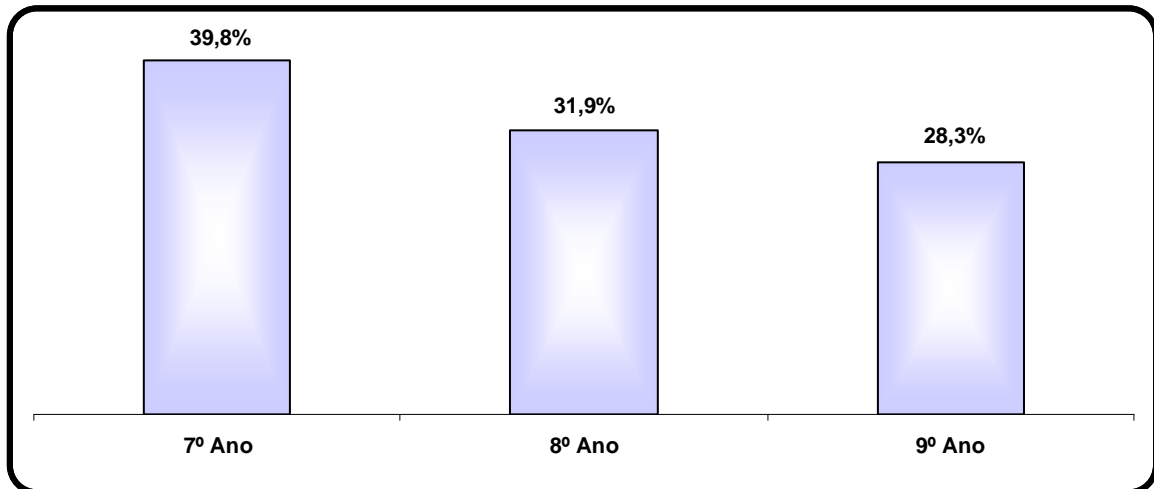
No que concerne as mães, estas são maioritariamente domésticas, 60,21%. De salientar o facto de 9 pais terem falecido, ou seja, 6 mães e 5 pais.

Gráfico 4: Composição do agregado familiar.

Relativamente ao agregado familiar dos alunos inquiridos, como podemos observar no gráfico acima, a maioria pertence a uma família nuclear, de seguida regista-se um número significativo que tem uma família alargada. As categorias “Família monoparental” e Família recomposta” registam um menor número de alunos.

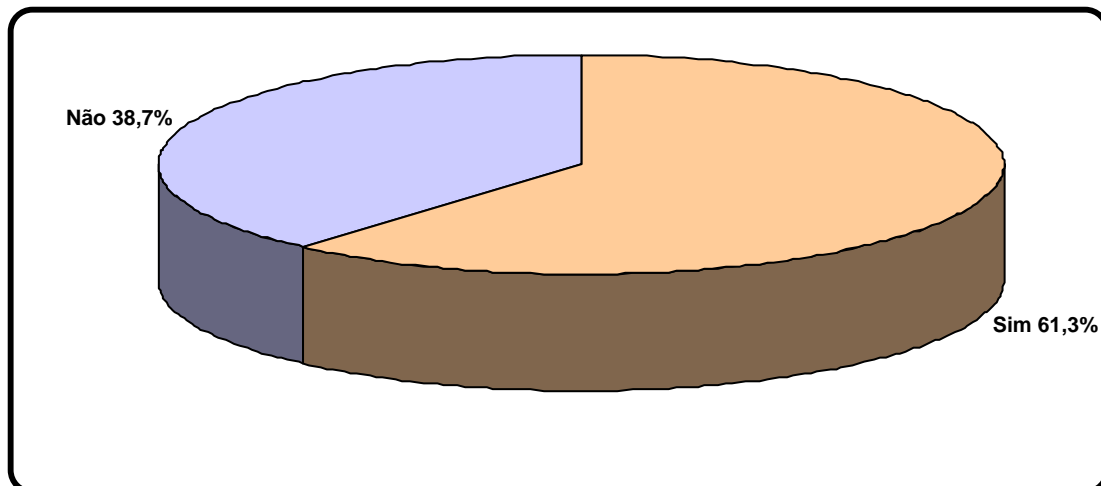
4.2.3 Situação escolar dos alunos

Gráfico 5: Ano de escolaridade dos discentes.

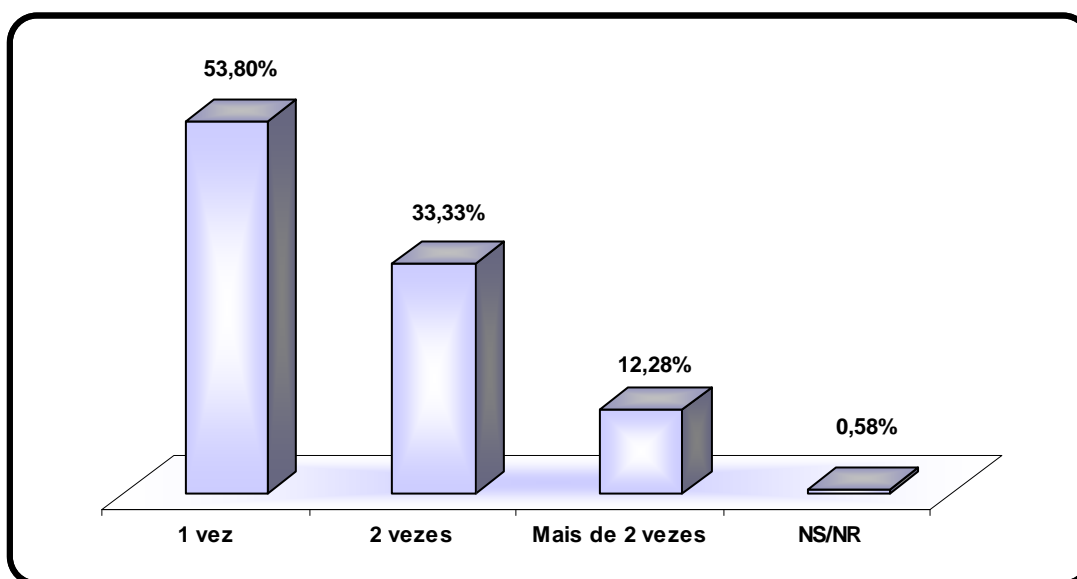


Em relação ao ano de escolaridade que frequentam os alunos inquiridos, verificamos a existência de um número significativo no 7º ano – 39,8% seguindo-se o 8º ano – 31,9% e, por último, o 9º ano – 28,3%.

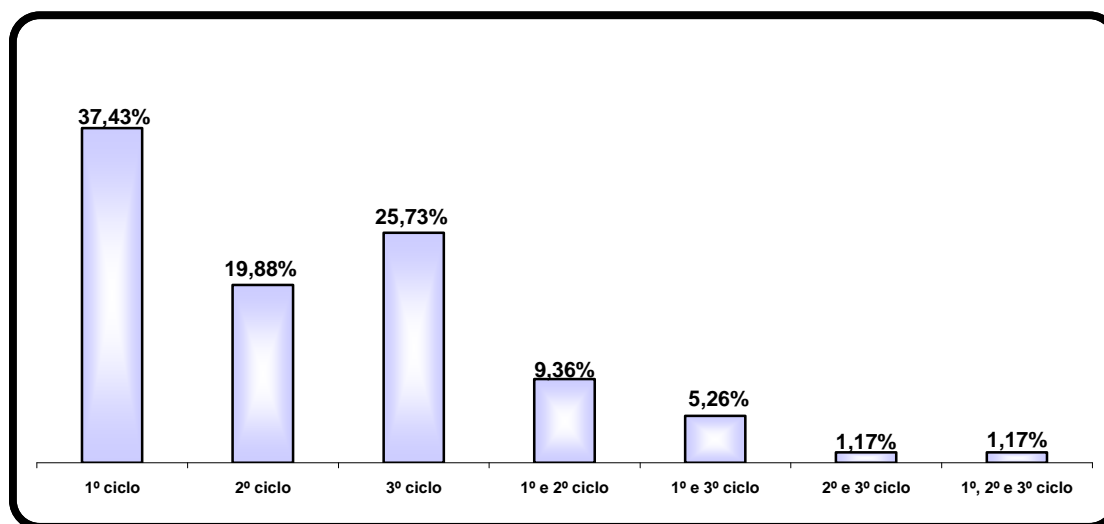
Gráfico 6: Reprovação.



Ao analisarmos o gráfico acima evidenciamos uma situação extremamente alarmante. A esmagadora maioria dos alunos já reprovou: 61,3% contra 38,7% que afirmaram nunca ter reprovado.

Gráfico 7: Frequência da reprovação.

Ao analisarmos o número de vezes da reprovação, constatamos que a maioria dos alunos, apenas, reprovou 1 vez: 53,8%; 2 vezes: 33,3 %vezes e “mais de 2 vezes”: 12,2 %.

Gráfico 8: Ciclo de reprovação.

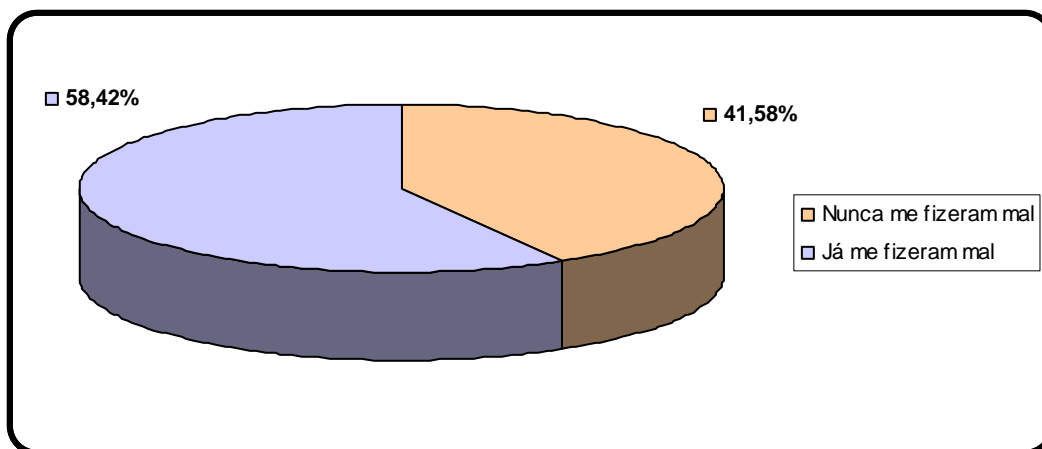
No que concerne a reprovação, 37,43% referiu o 1º ciclo, 25,73%, o 3º ciclo” e 19,88%, o 2º ciclo. De realçar o facto de 16,36% dos alunos terem reprovado em mais do que um ciclo.

Tabela 7: Relação do género com a reprovação.

Já alguma vez reprovaste de ano?	Género			
	Masculino		Feminino	
	N	%	N	%
Sim	86	30,8	85	30,5
Não	40	14,3	68	24,4
Total	171	61,3	108	38,7

Relacionando o género segundo a reprovação, como podemos verificar no quadro acima não há diferenças significativas pois 30,8% do género masculino já reprovou e 30,5% do género feminino.

4.2.4 Vítima

Gráfico 9: Ao longo da tua vida escolar...

Da análise do gráfico acima, podemos constatar que 58,42% dos alunos mencionaram já foram vítimas, em contrapartida 41,68% nunca o foram.

Tabela 8: Relação do género com a questão “Ao longo da tua vida escolar, nesta escola”.

	Género			
	Masculino		Feminino	
	N	%	N	%
Ao longo da tua vida escolar, nesta escola:				
Nunca me fizeram mal	45	16,2	71	25,4
Já me fizeram mal	81	29,1	82	29,5
Total	126	45,3	152	54,7

Correlacionando o género com o facto de já lhes terem sido vítima, verificamos que não há diferença significativa entre ambos: 29,1% para o género masculino e 29,5% para o feminino. Todavia, realçamos a percentagem significativa de inquiridos do género feminino, em relação aos inquiridos do género masculino, que afirmaram nunca lhes terem sido vítima, com respectivamente 25,4% e 16,2%.

Tabela 9: Relação da idade com a vitimação.

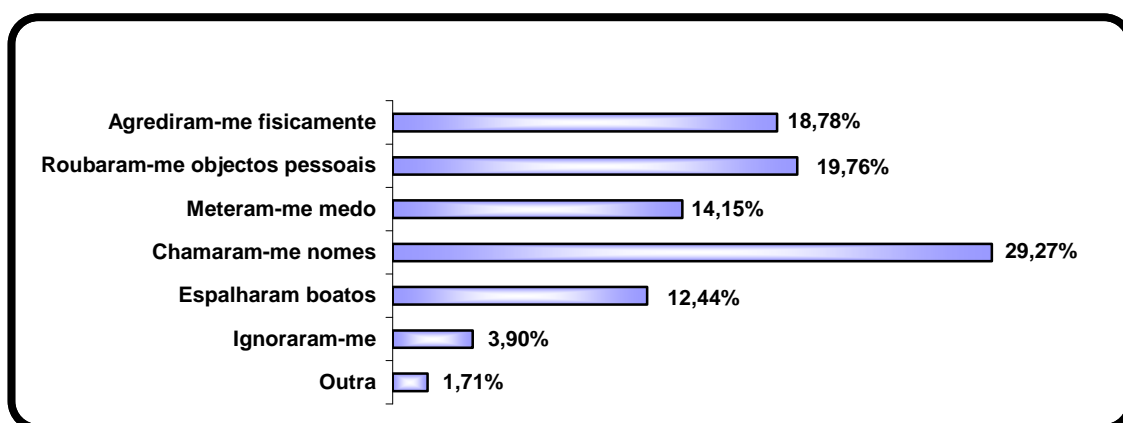
Idade	Ao longo da tua vida escolar, nesta escola:			
	Nunca me fizeram mal		Já me fizeram Mal	
	N	%	N	%
12 anos	12	4,3	23	8,3
13 anos	30	10,8	31	11,2
14 anos	35	12,6	42	15,1
15 anos	25	9,0	34	12,2
16 anos	8	2,9	24	8,6
17 anos	5	1,8	7	2,5
18 anos	1	0,4	1	0,4
Total	116	41,7	162	58,3

Ao analisarmos a idade segundo a questão “Ao longo a tua vida, nesta escola:”, verificamos que são os alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 que mencionam de forma expressiva “Já me fizeram mal”.

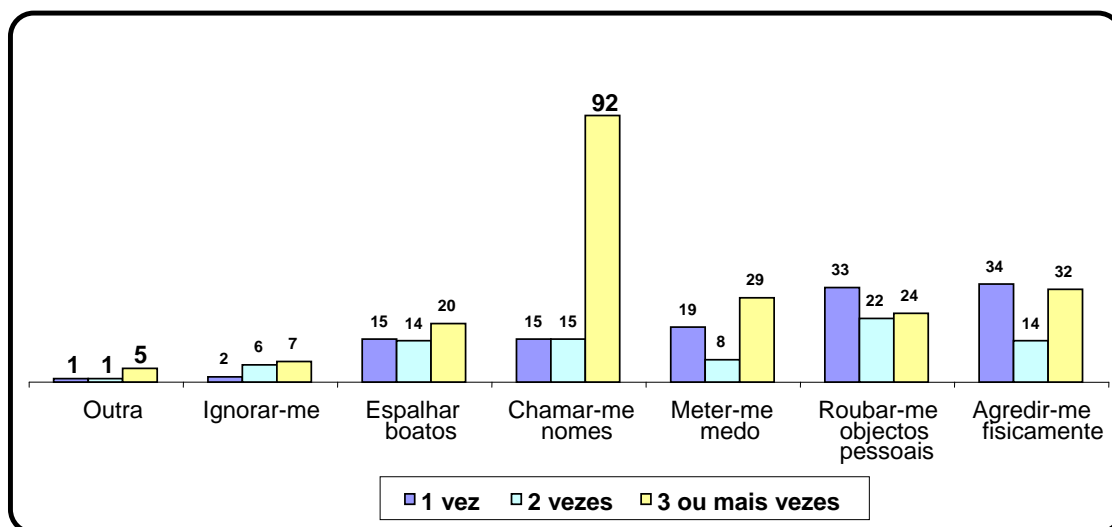
Tabela 10: Relação da idade com a questão “Ao longo da tua vida escolar...”.

Ano de escolaridade	Ao longo da tua vida escolar, nesta escola:			
	Nunca me fizeram mal		Já me fizeram mal	
	N	%	N	%
7º ano	45	16,1	66	23,7
8º ano	41	14,7	48	17,2
9º ano	30	10,8	49	17,6
Total	116	41,6	163	58,4

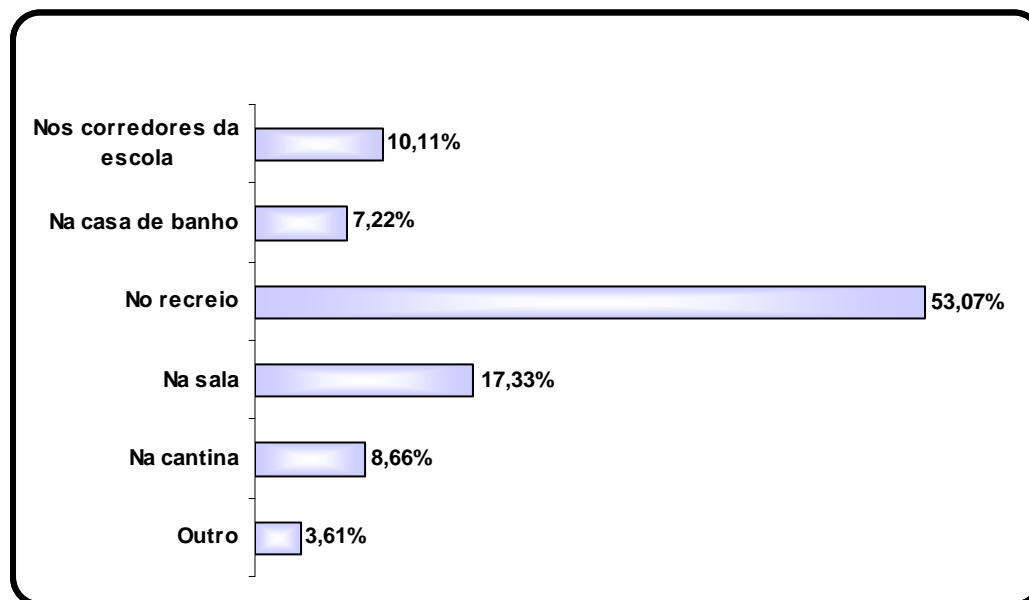
Ao analisarmos o ano de escolaridade com a questão “Ao longo a tua vida, nesta escola...”, verificamos que os alunos que frequentam o 7º ano mencionam de forma expressiva a opção “Já me fizeram mal”.

Gráfico 10: Se já te fizeram mal, de que forma o fizeram?

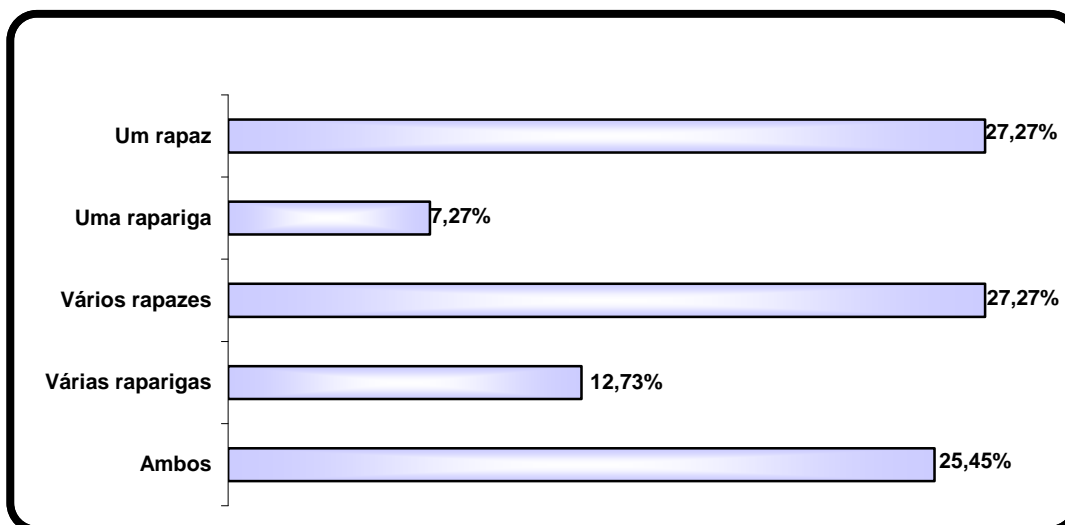
A forma de vitimação que apresenta maior relevância é o insulto com 29,27%. Segue-se o roubo com 19,76% que apresenta uma percentagem próxima da agressão física, com 18,78%. A ameaça manifesta 14,15% e espalhar boatos 12,44%. “Ignoraram-me” é apenas mencionado por 3,90% e 1,7% referiu “Danificaram a minha roupa”, “Ameaçaram-me” e “Apalparam-me”, como outra forma de agressão.

Gráfico 11: Frequência da vitimação.

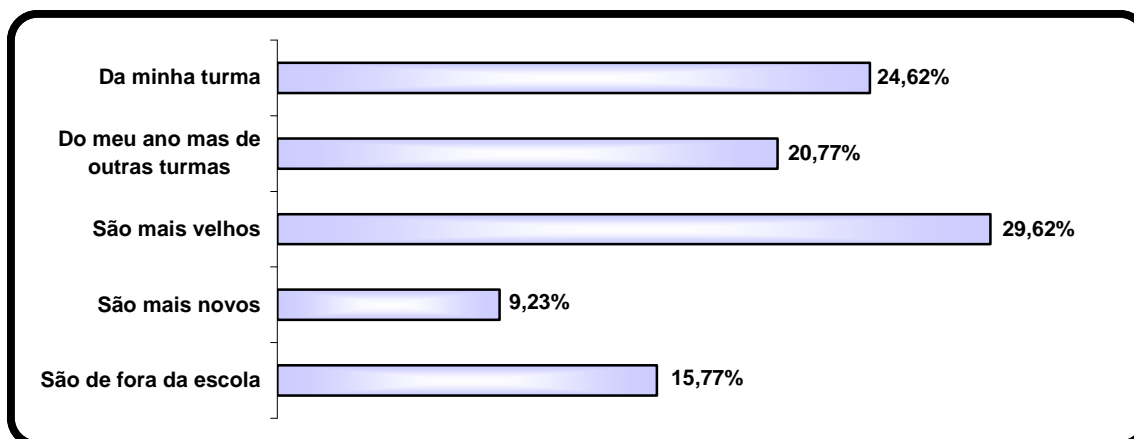
Ao analisarmos o gráfico acima, podemos constatar o número significativo de vezes em que vitimaram os alunos inquiridos, sobretudo a opção “3 ou mais vezes”.

Gráfico 12: Local de vitimação.

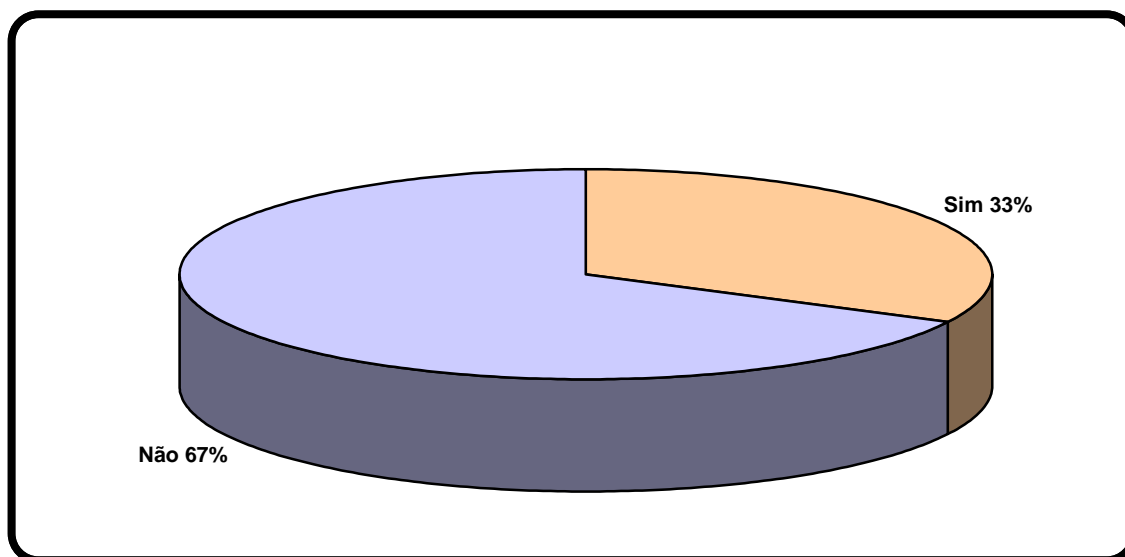
O recreio, com 53,07% constitui o local em que se observa mais vitimação, seguido da sala com 17,33% e corredores com 10,11%. A opção “Outro” inclui o polivalente/ sala de jogos, o portão da escola, em frente à escola, o autocarro e fora da escola.

Gráfico 13: Autoria da agressão segundo a vítima.

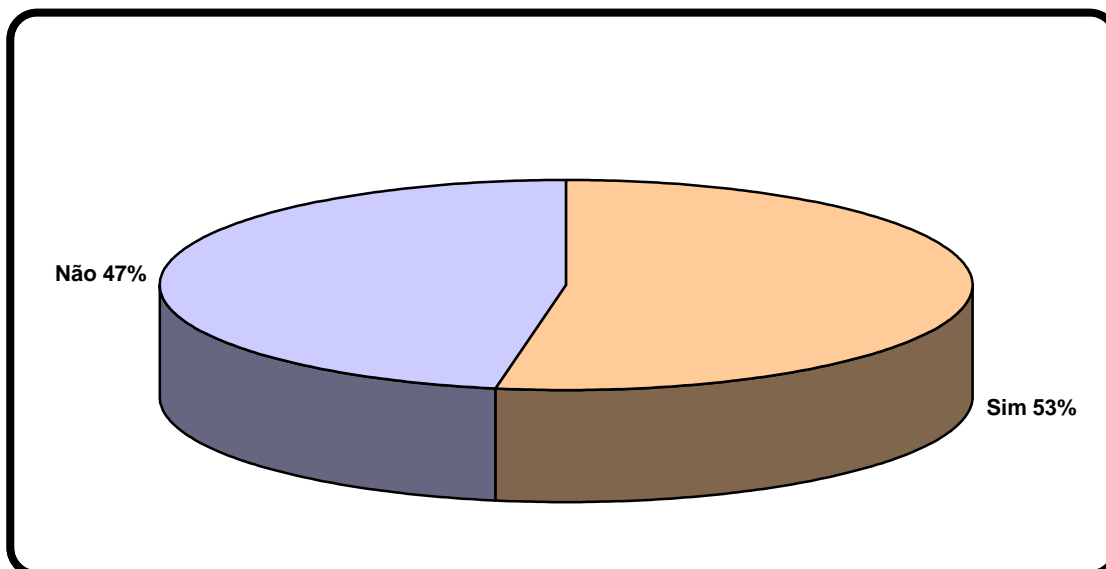
Relativamente à autoria da agressão destaca-se as categorias “Um rapaz” e “Vários rapazes” com 27,27%.

Gráfico 14: Turma do agressor segundo a vítima.

Os alunos são sobretudo vitimados pelos mais velhos, com 29,62%. Contrariamente os mais novos são menos referidos com 9,23% dos inquiridos.

Gráfico 15: Comunicação ao professor da vitimação.

Analisando o gráfico acima, podemos constatar que a maioria dos alunos não comunicou ao professor que lhe fizeram mal na escola com 67%. Inversamente, 33% afirmaram tê-lo feito.

Gráfico 16: Comunicação aos pais da vitimação.

Como podemos verificar no gráfico acima, 53% dos alunos comunicou aos pais terem sido vítimas, em contrapartida 47% referiram não o ter realizado.

Tabela 11: Frequência da vitimação segundo o género.

Com que frequência te fizeram	Género		Total	
	Masculino	Feminino		
Agrediram-me fisicamente	1 vez	19	15	34
	2 vezes	11	3	14
	3 ou + vezes	18	14	32
Roubaram-me objectos pessoais	1 vez	19	14	33
	2 vezes	9	13	22
	3 ou + vezes	14	10	24
Meteram-me medo	1 vez	13	6	19
	2 vezes	2	6	8
	3 ou + vezes	12	17	29
Chamaram-me nomes	1 vez	6	9	15
	2 vezes	7	8	15
	3 ou + vezes	43	49	92
Espalharam boatos	1 vez	6	9	15
	2 vezes	4	10	14
	3 ou + vezes	7	13	20
Ignoraram-me	1 vez	0	2	2
	2 vezes	6	0	6
	3 ou + vezes	3	4	7
Outras	1 vez	0	1	1
	2 vezes	1	0	1
	3 ou + vezes	2	3	5
TOTAL		202	206	408

Relacionando o género com a frequência da vitimação, verificamos que a opção “Agrediram-me fisicamente” assume um valor mais expressivo nos alunos do género masculino independentemente da frequência. Enquanto que as opções “Chamaram-me nomes” e “Espalharam boatos” foram referidas com maior representatividade pelo género feminino.

Tabela 12: Frequência da vitimação segundo o ano de escolaridade.

Com que frequência te fizeram mal	Escolaridade				
	7º ano	8º ano	9º ano	Total	
Agredir fisicamente	1 vez	10	5	11	26
	2 vezes	6	0	1	7
	3 ou + vezes	4	1	8	13
Roubar objectos	1 vez	2	0	0	2
	2 vezes	1	0	0	1
	3 ou + vezes	3	0	0	3
Meter medo	1 vez	7	5	4	16
	2 vezes	6	3	3	12
	3 ou + vezes	7	2	5	14
Chamar nomes	1 vez	5	3	2	10
	2 vezes	6	5	1	12
	3 ou + vezes	20	2	10	22
Espalhar boatos	1 vez	5	0	0	5
	2 vezes	5	1	1	7
	3 ou + vezes	5	0	0	5
Ignorar um colega	1 vez	2	1	0	3
	2 vezes	4	1	1	6
	3 ou + vezes	10	1	4	15
TOTAL		108	30	51	189

Correlacionando o ano de escolaridade com a frequência da vitimação, verificamos que as opções “Agredi fisicamente”, “Meter medo” e “Chamei nomes” assumem um valor expressivo nos alunos que frequentam o 7º ano.

Tabela 13: Local da vitimação segundo o género.

Género	Em que local te fizeram mal?						Total
	Nos corredores da escola	Na casa de banho	No recreio	Na sala	Na cantina	Outro(s)	
Masculino	13	5	75	23	13	3	132
Feminino	15	15	72	25	11	7	145
Total	28	20	147	48	24	10	277

Analisando o género segundo a questão “Em que local te fizeram mal?” observamos que não se regista diferenças significativas em ambos os géneros.

Tabela 14: Autoria da vitimação segundo o género.

Género	Quem te fez mal?										
	Um rapaz		Uma rapariga		Vários rapazes		Várias raparigas		Ambos		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Masculino	34	20,6	0	0,0	32	19,3	3	1,8	13	7,8	82
Feminino	11	6,6	12	7,2	13	7,8	18	10,9	29	17,5	83
Total	45	27,2	12	7,2	45	27,2	21	12,7	42	25,4	165

Cruzando o género com a questão “Quem te fez mal?” verificamos que no género masculino quem mais lhes fizeram mal foram alunos do mesmo género.

Tabela 15: Turma do agressor segundo o género da vítima.

Género	De que turma são os alunos que te fizeram mal?					Total
	Da minha turma	Do meu ano mas de outras turmas	São mais velhos	São mais novos	São de fora da escola	
Masculino	36	24	44	6	28	138
Feminino	28	30	33	18	13	122
Total	64	54	77	24	41	260

Correlacionando o género com a turma do agressor, constatamos que as opções “São mais velhos”, “da minha turma” e “fora da escola” são referidas com maior representatividade pelos alunos do género masculino. Pelo contrário as opções “Do meu ano mas de outras turmas” e “São mais novos” assumem valor expressivo pelos alunos do género feminino. Todavia, independentemente do género, os agressores são mais velhos.

Tabela 16: Comunicação ao professor da vitimação segundo o género.

Género	Comunicaste ao teu professor que te fizeram mal na escola?			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
Masculino	26	15,9	55	33,7
Feminino	27	16,5	55	33,7
Total	53	32,5	110	67,4

Analisando o género com a questão “Comunicaste ao teu professor que te fizeram mal na escola?” verificamos que não há diferenças significativas.

Tabela 17: Comunicação aos pais da vitimação segundo o género.

Género	Comunicaste ao teu pai/mãe que te fizeram mal na escola?			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
Masculino	43	26,3	38	23,3
Feminino	43	26,3	39	23,9
Total	86	52,7	77	47,2

Ao analisar o género com a questão “Comunicaste ao teu pai/mãe que te fizeram mal na escola?” verificamos que não há diferenças relevantes.

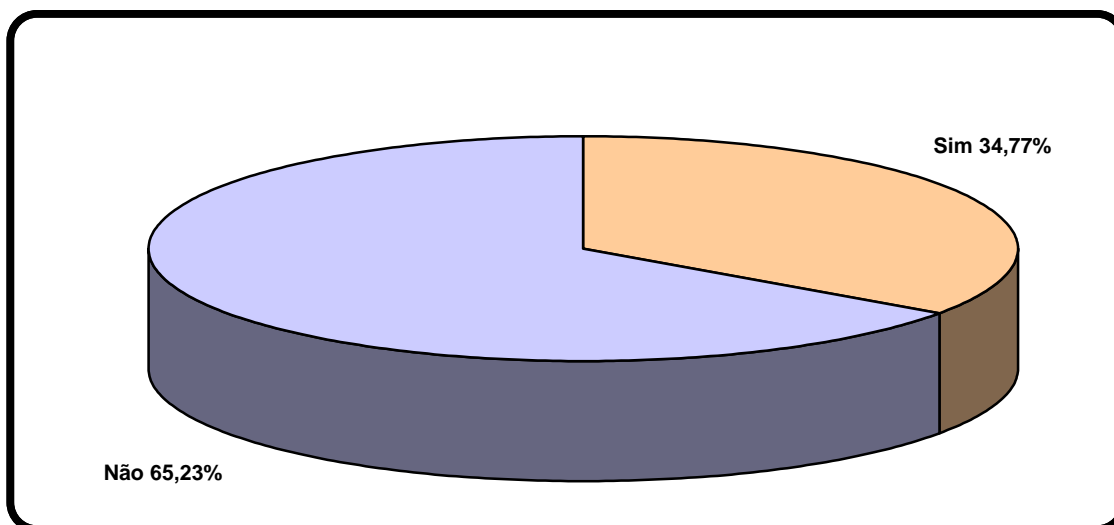
Tabela 18: Relação do ano de escolaridade com a questão “Ao longo da tua vida escolar, nesta escola...”.

Ano de escolaridade	Ao longo da tua vida escolar, nesta escola:			
	Nunca me fizeram mal		Já me fizeram mal	
	N	%	N	%
7º ano	45	16,1	66	23,7
8º ano	41	14,7	48	17,2
9º ano	30	10,8	49	17,6
Total	116	41,6	163	58,4

Ao analisarmos o ano de escolaridade com a questão “Ao longo a tua vida, nesta escola:”, verificamos que são os alunos que frequentam o 7º ano que mencionaram de forma expressiva a opção “Já me fizeram mal”.

4.2.5 Agressor

Gráfico 17: Desde que frequentas a escola, já fizeste mal a um(a) aluno(a)?

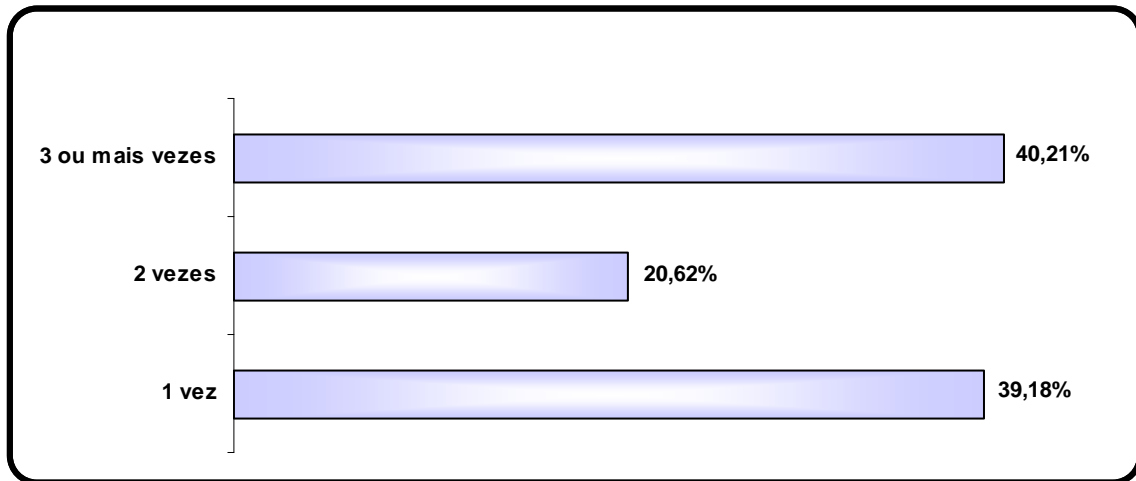


Confrontados com a questão “Desde que frequentas a escola, já fizeste mal a um(a) aluno(a)?” a maioria (65%) responde negativamente. Em contrapartida 34,77% já agrediram.

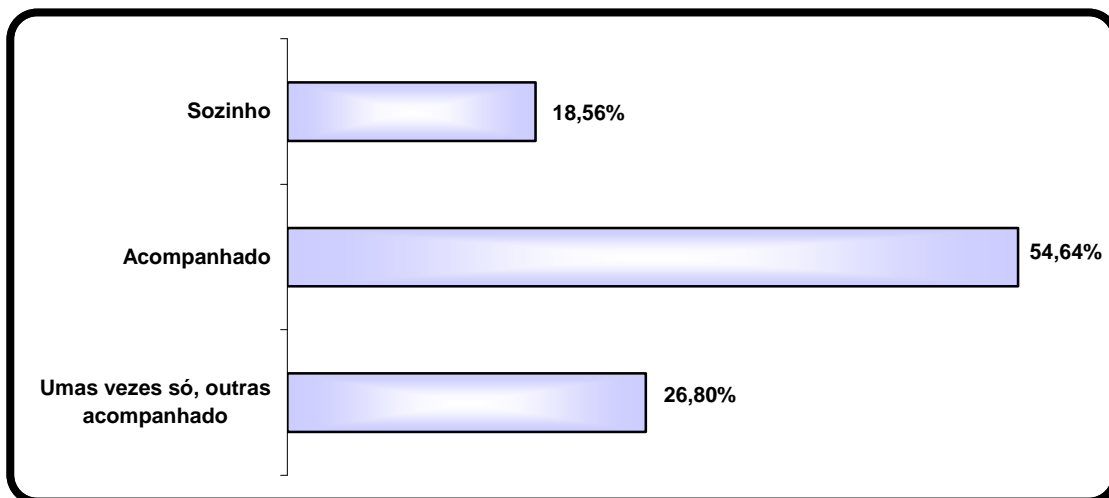
Tabela 19: Relação da agressão segundo o género.

	Género			
	Masculino		Feminino	
Já fizeste mal a um(a) aluno(a)?	N	%	N	%
Sim	47	16,8	50	17,9
Não	79	28,3	103	36,9
Total	126	45,1	153	54,8

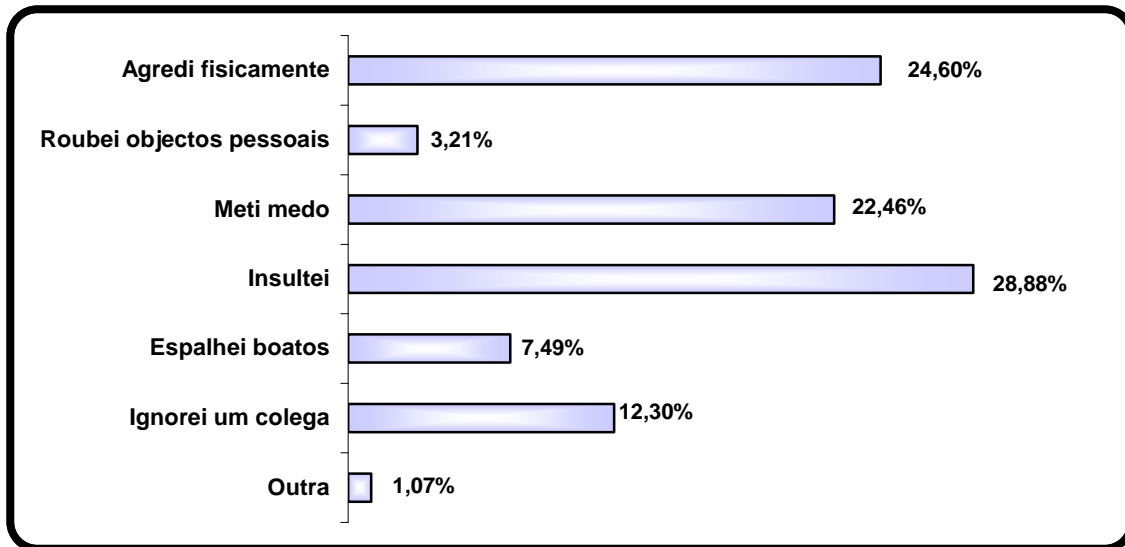
Analisando a agressão de acordo com o género, observamos um número bastante expressivo de inquiridos do género feminino, que afirmaram nunca ter feito mal a um(a) aluno(a) – 36,9%.

Gráfico 18: Frequência da agressão.

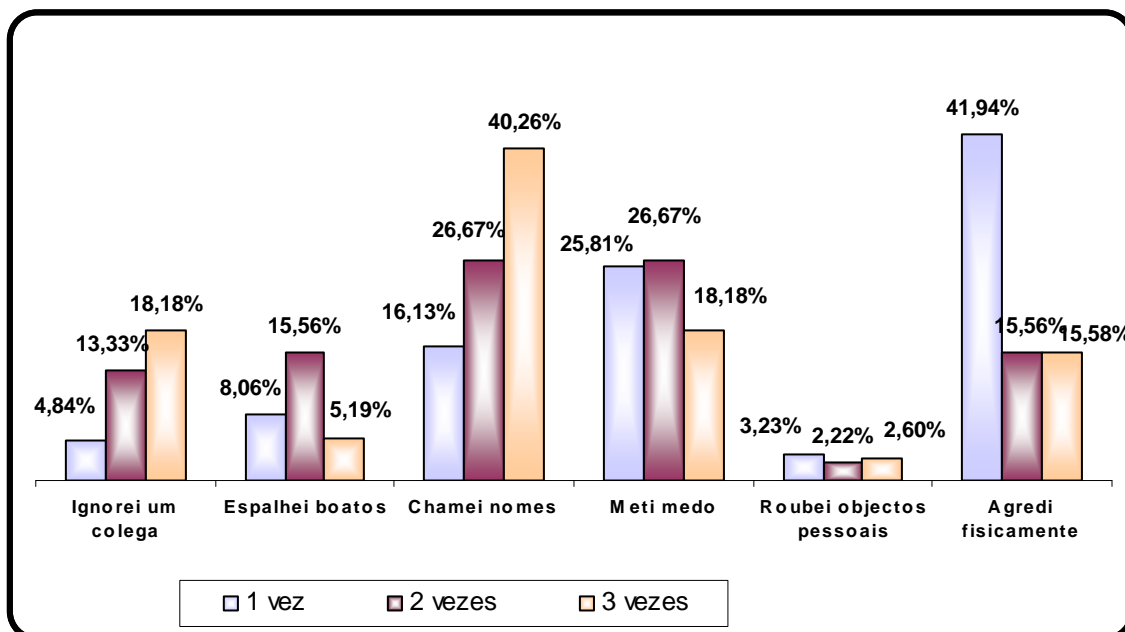
Quanto à frequência da agressão, constatamos que a frequência “3 ou mais vezes” foi referida por 40,21%, seguindo-se da opção “uma vez” com 39,1%. Todavia, a opção “2 vezes” foi mencionada por 20,62%.

Gráfico 19: Estavas sozinho ou acompanhado?

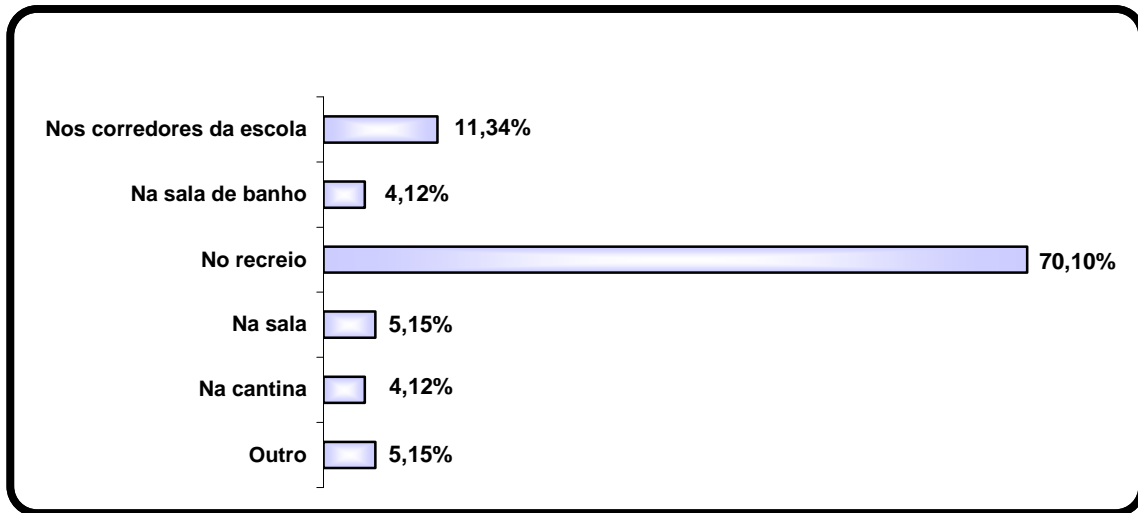
Analisando o gráfico acima verificamos a maioria agride em grupo 54,64% mas 26,80% age só ou acompanhado e 18,56% agride só.

Gráfico 20: Forma de agressão.

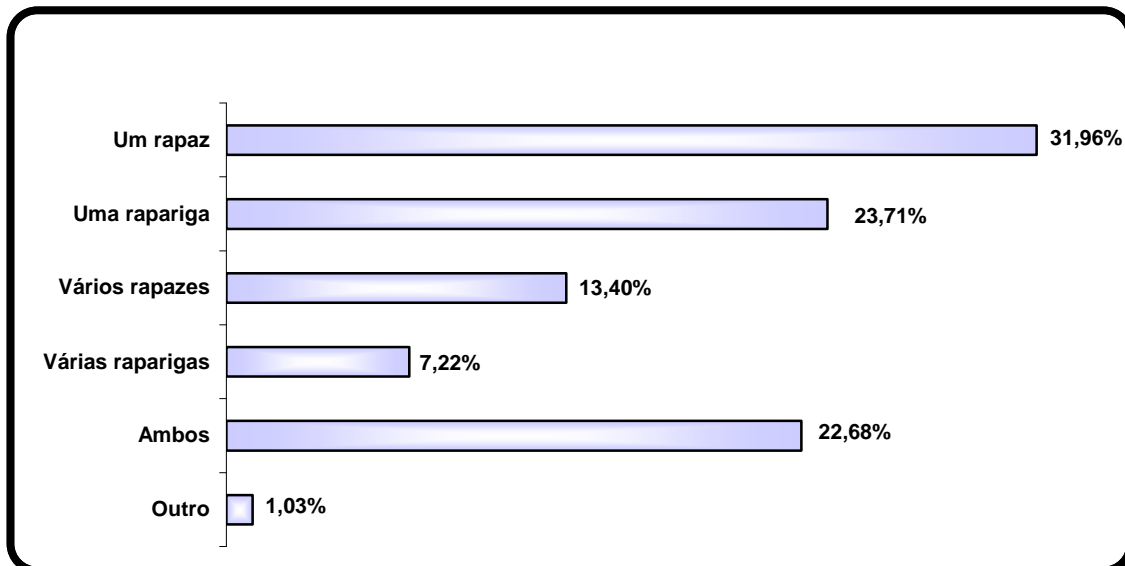
Segundo os agressores, “Insultei” e “agredi fisicamente” são as formas de agressão mais usadas, com 28,88% e 24,60%, respectivamente. A opção “Meti medo” representa 22,46%.

Gráfico 21: Frequência e forma de agressão.

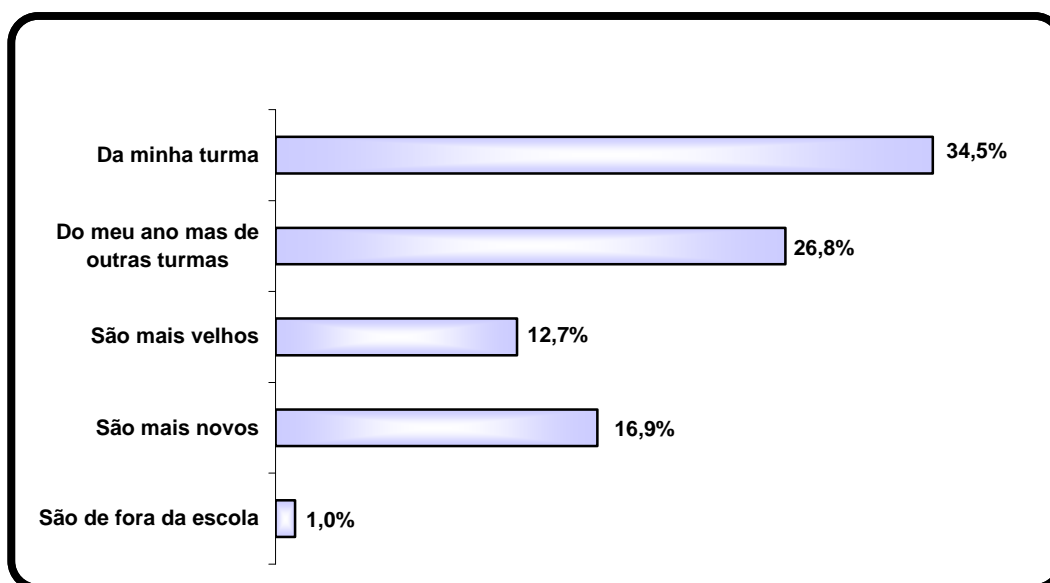
Ao analisarmos o gráfico acima, podemos constatar a frequência com que o agressor agrediu, sobretudo na opção “3 ou mais vezes”

Gráfico 22: Local da agressão.

O recreio constitui o local mais mencionado pelo agressor, com 70,10%, seguindo-se os corredores da escola com 11,34%. De referir que 5,15% dos alunos que escolheram a opção “Outro” mencionaram o ginásio e fora da escola.

Gráfico 23: A quem fizeste mal?

O agressor agride geralmente um rapaz (31,96%). Todavia, a opção “uma rapariga” e “ambos” apresentam valores aproximados com 23,71% e 22,68%, respectivamente.

Gráfico 24: Turma da vítima segundo o agressor.

Os agressores agredem sobretudo colegas da turma (34,5%) como também alunos do mesmo ano mas de outras turmas (26,8%). É de salientar a diferença pouco significativa entre as vítimas mais velhas e mais novas.

Tabela 20: Relação da reprovação com a questão “Já fizeste mal a um aluno?”.

Já alguma vez reprovaste de ano?	Já fizeste mal a um(a) aluno(a)?			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
Sim	67	24,0	104	37,3
Não	30	10,8	78	28,0
Total	97	34,8	182	65,2

24% dos alunos já fizeram mal e reprovaram, contudo é de salientar que 28% dos alunos não fizeram mal e não reprovaram. Da totalidade dos agressores, verificamos que 10,8% não reprovaram.

Tabela 21: Relação da idade com a questão “Já fizeste mal a um aluno?”.

Idade	Já fizeste mal a um(a) aluno(a)?					
	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
12 anos	16	5,7	19	6,7	35	12,5
13 anos	18	6,5	43	15,4	61	21,9
14 anos	26	9,3	52	18,6	78	28,0
15 anos	20	7,2	39	14,0	59	21,1
16 anos	12	4,3	20	7,2	32	11,5
17 anos	5	1,8	7	2,5	12	4,3
18 anos	0	0	2	0,7	2	0,7
Total	97	34,8	182	65,2	279	100,0

Relacionando a idade com a questão “Já fizeste mal a um(a) aluno(a)?” verificamos que os discentes com menos idade agridem mais.

Tabela 22: Relação das habilitações do pai com a questão “Já fizeste mal a um aluno?”.

Habilitações do pai	Já fizeste mal a um(a) aluno(a)?					
	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Não sabe ler nem escrever	1	0,4	0	0	1	0,4
1º ano	1	0,4	6	2,2	7	2,5
2º ano	1	0,4	5	1,8	6	2,2
3º ano	4	1,4	6	2,2	10	3,6
4º ano	56	20,1	94	33,7	150	53,8
5º ano	3	1,1	9	3,2	12	4,3
6º ano	17	6,1	28	10,0	45	16,1
7º ano	2	0,7	8	2,9	10	3,6
8º ano	2	0,7	1	0,4	3	1,1
9º ano	3	1,1	3	1,1	6	2,2
12º ano	2	0,7	5	1,8	7	2,5
Mestrado	0	0	1	0,4	1	0,4
NS/NR	5	1,8	16	5,7	21	7,5
Total	97	34,8	182	65,2	279	100,0

Cruzando as habilitações do pai com a questão “Já fizeste mal a um(a) aluno(a)?” observamos que os alunos em que o pai possui o 4º ano são os que mais agredem (53,8%).

Tabela 23: Relação das habilitações da mãe com a questão “Já fizeste mal a um aluno?”.

Habilitações da mãe	Já fizeste mal a um(a) aluno(a)?					
	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Não sabe ler nem escrever	0	0	1	0,4	1	0,4
Sabe ler e escrever	1	0,4	0	0	1	0,4
1º ano	1	0,5	2	0,7	3	1,1
2º ano	5	1,8	5	1,8	10	3,6
3º ano	4	1,4	5	1,8	9	3,2
4º ano	40	14,3	76	27,2	116	41,6
5º ano	5	1,8	12	4,3	17	6,1
6º ano	28	10,0	42	15,1	70	25,1
7º ano	3	1,1	7	2,5	10	3,6
8º ano	0	0	4	1,4	4	1,4
9º ano	6	2,2	8	2,9	14	5,0
11º ano	0	0	1	0,4	1	0,4
12º ano	0	0	4	1,4	4	1,4
Licenciatura	0	0	1	0,4	1	0,4
NS/NR	3	1,1	11	3,9	14	5,0
Total	97	34,8	182	65,2	279	100,0

Cruzando as habilitações da mãe com a questão “Já fizeste mal a um(a) aluno(a)?” observamos que os alunos cujas mães possuem o 4º ano são os que mais agredem.

Tabela 24: Relação do género com a frequência da agressão.

Género	Quantas vezes fizeste mal a um (a) aluno (a)?						
	1 vez		2 vezes		3 ou + vezes		Total
	N	%	N	%	N	%	
Masculino	19	19,6	7	7,2	21	21,6	47
Feminino	19	19,6	13	13,4	18	18,6	50
Total	38	39,2	20	20,6	39	40,2	97

Ao cruzar o género com a questão “Quantas vezes fizeste mal a um (a) aluno (a)?” verificamos que não há diferenças significativas.

Tabela 25: Relação do género com a questão “estavas sozinho ou acompanhado?”.

Género	Estavas sozinho ou acompanhado?						Total
	Sozinho		Acompanhado		Um(s) só, outras acompanhado		
	N	%	N	%	N	%	
Masculino	13	13,4	20	20,6	14	14,4	47
Feminino	5	5,2	33	34,0	12	12,4	50
Total	18	18,6	53	54,6	26	26,8	97

Relacionando o género com a questão “Estavas sozinho ou acompanhado?” constatamos que opção “Sozinho” assume maior representatividade no género masculino, enquanto que a opção “Acompanhado” foi mencionado de forma expressiva pelos alunos do género feminino.

Tabela 26: Forma da agressão segundo o género.

Género	De que forma fizeste mal a um(a) aluno(a)?							Total
	Agredi fisicamente	Roubei objectos pessoais	Meti medo	Insultei	Espalhei boatos	Ignorei um colega	Outra	
Masculino	26	5	23	26	8	12	2	102
Feminino	20	1	19	29	6	11	0	86
Total	46	6	42	54	14	23	2	188

Analisando o género com a questão “De que forma fizeste mal a um (a) aluno (o), observamos que as opções “Agredi fisicamente”, “Roubei objectos pessoais”, “Meti medo”, “Espalhei boatos” e “Ignorei um colega” foram as mais referidas pelos alunos do género masculino. Pelo contrário a opção “Insultei” assume maior representatividade no género feminino.

Tabela 27: Frequência da agressão segundo o género.

Com que frequência fizeste mal a um aluno?	Género		Total	
	Masculino	Feminino		
Agredi fisicamente	1 vez	11	15	26
	2 vezes	5	2	7
	3 ou + vezes	9	4	13
Roubei objectos pessoais	1 vez	2	0	2
	2 vezes	1	0	1
	3 ou + vezes	1	2	3
Meti medo	1 vez	8	8	16
	2 vezes	8	4	12
	3 ou + vezes	9	6	15
Chamei nomes	1 vez	4	6	10
	2 vezes	4	8	12
	3 ou + vezes	14	18	32
Espalhei boatos	1 vez	1	4	5
	2 vezes	4	3	7
	3 ou + vezes	2	3	5
Ignorei um colega	1 vez	3	0	3
	2 vezes	3	3	6
	3 ou + vezes	6	8	14
Total		95	94	189

Analisando o género com a questão “Com que frequência fizeste mal a um (a) aluno (a)?” verificamos que a opção “Agredi fisicamente”, 1 vez, assume um valor mais expressivo nos alunos do género feminino. A opção “Chamei nomes” ganha maior representatividade no género feminino, independentemente da frequência.

Tabela 28: Local da agressão segundo o género.

Género	Em que local fizeste mal a um (a) aluno (a)?												Total
	Nos corredores da escola		Na casa de banho		No recreio		Na sala		Na cantina		Outro (s)		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Masculino	5	5,1	1	1,0	33	34,0	3	3,0	1	1,0	4	4,1	47
Feminino	6	6,1	3	3,0	35	36,0	2	2,0	3	3,0	1	1,0	50
Total	11	11,3	4	4,1	68	70,1	5	5,1	4	4,1	5	5,1	97

Relacionando o género com a questão “Em que local fizeste mal a um (a) aluno (a)?” constatamos que não há diferenças relevantes.

Tabela 29: Relação do gênero com a questão “A quem fizeste mal?”.

Gênero	A quem fizeste mal?												Total
	Um rapaz		Uma rapariga		Vários rapazes		Várias raparigas		Ambos		Outro		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Masculino	23	23,7	1	1,0	10	10,3	0	0,0	12	12,3	1	1,0	47
Feminino	8	8,2	22	22,6	3	3,0	7	7,2	10	10,3	0	0,0	50
Total	31	31,9	23	23,7	13	13,4	7	7,2	22	22,6	1	1,0	97

Cruzando o gênero com a questão “A quem fizeste mal?” verificamos que o gênero masculino ganha maior representatividade nos alunos do gênero masculino e o gênero feminino assume valor expressivo nos inquiridos do mesmo gênero.

Tabela 30: Relação do gênero com a questão “De que turma são os alunos a quem fizeste mal?”.

Gênero	De que turma são os alunos a quem fizeste mal?						Outro	Total
	Da minha turma	Do meu ano mas de outras turmas	São mais velhos	São mais novos	São de fora da escola			
Masculino	23	22	8	13	11	1	78	
Feminino	26	16	10	11	2	0	65	
Total	49	38	18	24	13	1	143	

Correlacionando o gênero com a questão “De que turma são os alunos que fizeste mal?” constatamos que as opções “Da minha turma” e “do mesmo ano mas de outra turma” e “mais novos” são referidas com maior representatividade pelos alunos de ambos os gêneros. Já a opção “são mais velhos” assume um valor sensivelmente mais expressivo nos alunos do gênero feminino.

Tabela 31: Relação da idade com a questão “Desde que frequentas esta escola, já fizeste mal a um (a) aluno (a)?”.

Idade	Desde que frequentas esta escola, já fizeste mal a um (a) aluno (a)?			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
12 anos	16	5,8	19	6,8
13 anos	18	6,5	43	15,5
14 anos	25	9,0	52	18,7
15 anos	20	7,2	39	14,0
16 anos	12	4,3	20	7,2
17 anos	5	1,8	7	2,5
18 anos	0	0	2	0,7
Total	96	34,5	182	65,5

Relacionando a idade com a questão “Desde que frequentas esta escola, já fizeste mal a um (a) aluno (a)?”, constatamos que as opções “Sim” como a “Não” são referidas com maior representatividade pelos alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 15.

Tabela 32: Relação do ano de escolaridade com a questão “Desde que frequentas esta escola, já fizeste mal a um (a) aluno (a)?”.

Ano de escolaridade	Desde que frequentas esta escola, já fizeste mal a um (a) aluno (a)?			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
7º ano	49	17,6	62	22,2
8º ano	21	7,5	68	24,4
9º ano	27	9,7	52	18,6
Total	97	34,8	182	65,2

Relacionando o ano de escolaridade com a questão “Desde que frequentas esta escola, já fizeste mal a um (a) aluno (a)?”, constatamos que os alunos que frequentam o 7º ano referem com maior representatividade a opção “Sim”. Enquanto os alunos que frequentam o 8º ano responderam de forma expressiva “Não”.

Tabela 33: Relação da reprovação com a frequência da agressão.

Já alguma vez reprovaste de ano?	Quantas vezes fizeste mal a um (a) aluno (a)?						Total
	1 Vez		2 Vezes		3 ou + vezes		
	N	%	N	%	N	%	
Sim	20	20,6	16	16,5	31	32,0	67
Não	18	18,6	4	4,1	8	8,2	30
Total	38	39,2	20	20,6	39	40,2	97

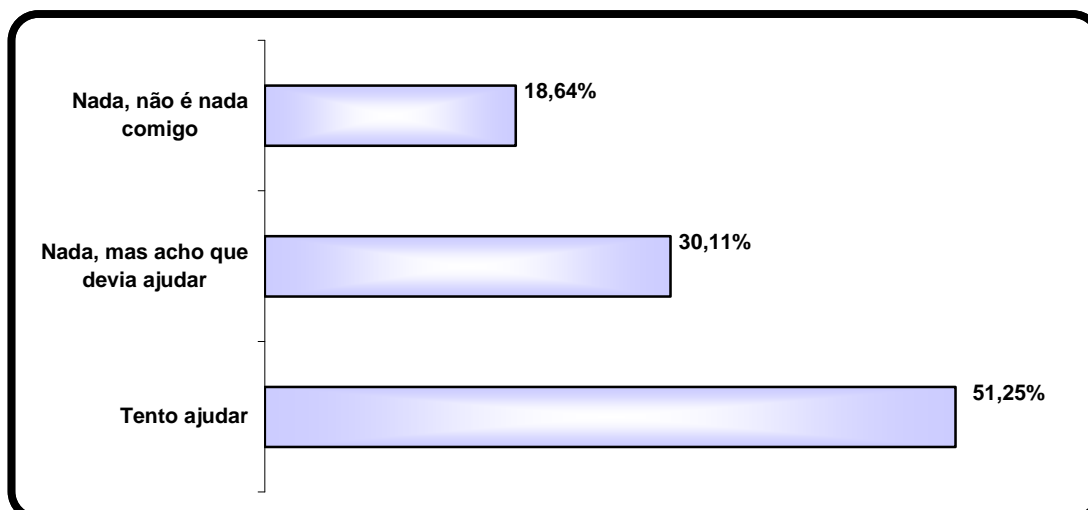
Ao cruzar as questões “Já alguma vez reprovaste de ano?” e “Quantas vezes fizeste mal a um (a) aluno (a)?” verificamos que os alunos que já reprovaram assumem valor expressivo, nomeadamente na opção “3 ou mais vezes”.

Tabela 34: Relação da agressão e vitimação.

Ao longo da tua vida escolar, nesta escola:	Desde que frequentas esta escola, já fizeste mal a um (a) aluno (a)?			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
Nunca me fizeram mal	20	7,2	96	34
Já me fizeram mal	77	27,6	86	30,8
Total	97	34,8	182	65,2

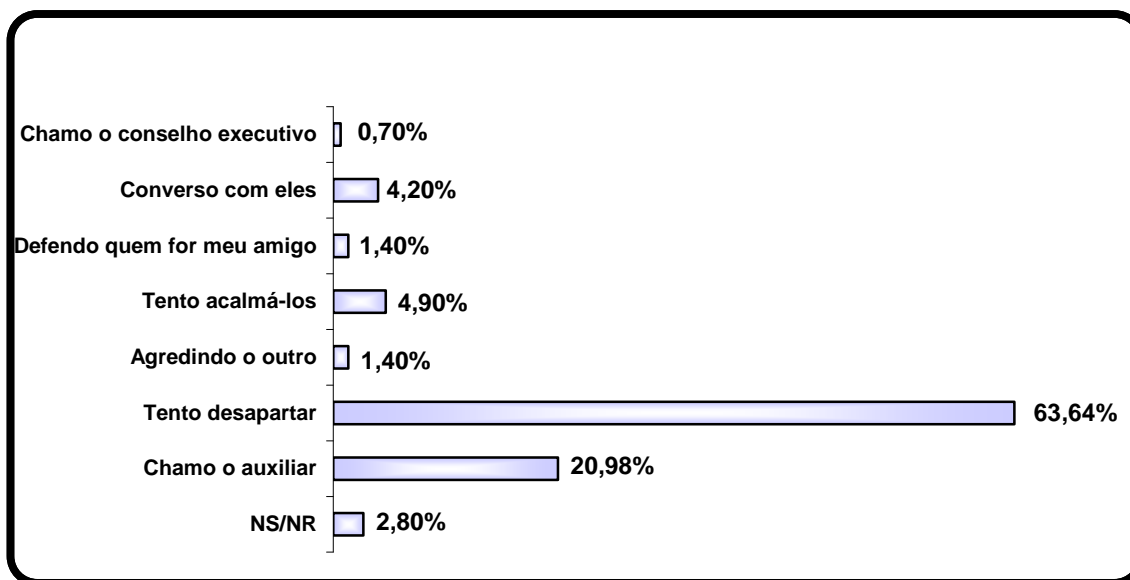
Correlacionando a agressão/vitimação, destaca-se a percentagem de agressores que nunca foram vítima (27,6%), além das vítimas que nunca agrediram (34%).

4.2.6 Observador

Gráfico 25: O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um(a) aluno(a)?

Perante a observação de uma situação de *bullying*, a maioria dos inquiridos – 51,25% tenta ajudar. Contudo, 30,11% não reage apesar de considerar que o deva fazer e 18,64% não reage porque não lhe diz respeito.

Gráfico 26: Atitude do observador perante uma agressão.



Em relação ao modo como tentam ajudar, como podemos verificar no gráfico acima, destaca-se a opção “Tento despartar” – 63,63%, seguindo-se a categoria “Chamo o auxiliar” – 20,98%.

Tabela 35: Atitude do observador segundo o género.

	O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um aluno					
	Nada, não é nada comigo		Nada, mas acho que devia ajudar		Tento ajudar	
Género	N	%	N	%	N	%
Masculino	24	8,6	33	11,8	69	24,7
Feminino	28	10,0	51	18,3	74	26,5
Total	52	18,6	84	30,1	143	51,3

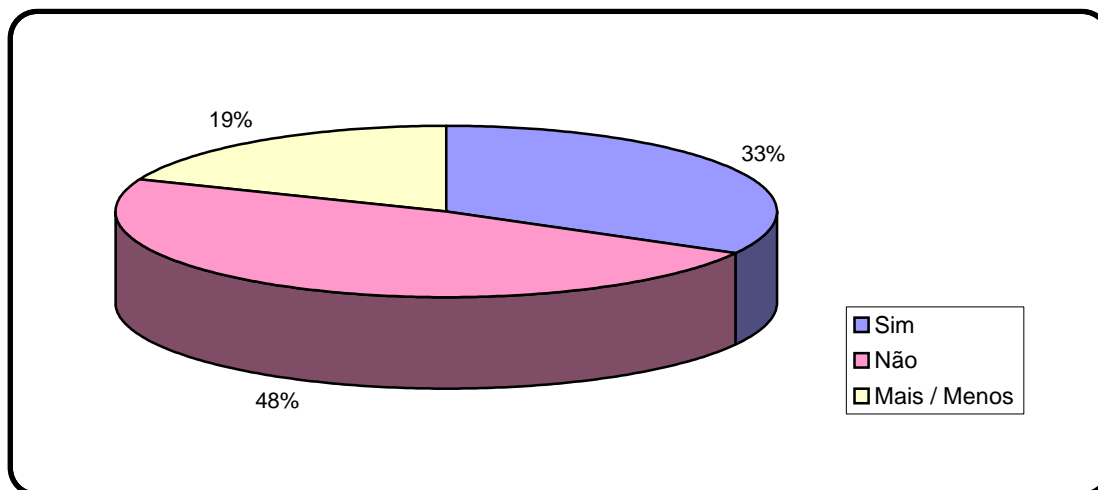
Relacionando o género com a questão “O que fazes quando vês fazerem mal a um aluno?” a opção “Tento ajudar” foi ligeiramente mais expressiva nos inquiridos do género feminino com 26,5% contra 24,7%.

Tabela 36: Forma de auxílio segundo o género.

	Género					
	Masculino		Feminino		Total	
Como tentas ajudar?	N	%	N	%	N	%
Chamo o auxiliar	12	8,6	17	12,1	18	20,7
Tento despartar	44	31,4	45	32,1	89	63,6
Agredindo o outro	2	1,4	0	0	2	1,4
Tento acalmá-los	3	2,1	4	2,9	7	5,0
Defendo quem for meu amigo	2	1,4	0	0	2	1,4
Converso com eles	1	0,7	5	3,6	6	4,3
Chamo o conselho executivo	0	0	1	0,7	1	0,7
NS/NR	3	2,2	1	0,7	4	2,9
Total	67	47,9	73	52,1	129	100,0

Relacionando a questão “Como tentas ajudar?” com o género, verificamos que não há diferenças significativas entre ambos os géneros relativamente às duas opções mais mencionadas “Chamar o auxiliar” e “Tento despartar”.

4.2.7 Segurança e soluções

Gráfico 27: Sentes-te seguro na escola?

Relativamente à segurança na escola, 48% não se sente seguro, 33% afirma sentir-se seguro e 19,0% pouco seguro.

Tabela 37: Soluções propostas para diminuir a violência na escola.

Soluções propostas, pelos alunos, para diminuir a violência na escola	Nº de alunos	
	N	%
Proibir a entrada de estranhos na escola	16	5,7
Aumentar as amizades	15	5,4
Mais reuniões com os pais	2	0,7
Ignorar quem nos faz mal	9	3,2
Castigar quem faz mal	26	9,3
Aumentar o número de auxiliares	68	24,4
Manter na escola um polícia e cães	19	6,8
Mais autoridade/segurança	22	7,9
Mais atenção da parte dos auxiliares	11	3,9
Expulsar quem pratica violência	6	2,2
Diminuir os insultos	1	0,4
Dar apoio psicológico aos agressores	2	0,7
Jogos desportivos	1	0,4
Dividir as turmas entre as pessoas violentas e as não violentas	1	0,4
Melhorar as condições da escola (colocar mais grades)	6	2,2
Melhorar a educação em casa	2	0,7
Não adianta fazer nada, porque o problema é da educação deles	6	2,2
Andar sempre acompanhado	1	0,4
Colocar câmaras de vídeo	15	5,4
Fazer mais visitas de estudo	1	0,4
Aumentar as disciplinas	2	0,7
Evitar o uso de dinheiro e substituí-lo pelo cartão	9	3,2
Segurança nocturna	2	0,7
Pais assistirem às aulas	2	0,7
NS/NR	34	11,9
Total	279	100,0

Das diversas soluções apresentadas para diminuir a violência na escola, destacam-se os mais evocados, nomeadamente: “aumentar o número de auxiliares”, 24,4%; “Castigar quem faz mal”, 9,6%; “Mais autoridade/segurança”, 7,9%; “Manter na escola um polícia e cães”, 6,8%; “Proibir a entrada de estranhos na escola”, 5,7% e finalmente, “Colocar câmaras de vídeo”, 5,4%.

Tabela 38: In(segurança) segundo a reprovação.

Sentem-se seguros na escola?	Já reprovaste algum ano?					
	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	67	24,0	25	9,0	92	33,0
Não	78	28	56	20	134	48
Mais ou menos	26	9,3	27	9,7	53	19,0
Total	171	61,3	108	38,7	279	100,0

Analisando a questão “Sentem-se seguros na escola?” com a reprovação, verificamos que os alunos que já reprovaram sentem-se mais seguros em relação àqueles que nunca reprovaram.

Tabela 39: (In)segurança segundo o género.

Sentem-se seguros na escola?	Género					
	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	42	15,1	50	17,9	92	33,0
Não	65	23,3	69	24,7	134	48
Mais ou menos	19	6,8	34	12,2	53	19,0
Total	126	45,2	153	54,8	279	100,0

Cruzando a questão “Sentem-se seguros na escola?” com o género, constatamos um número significativo de inquiridos do género feminino que afirmaram sentirem-se seguros na escola, o que nos leva a concluir que os alunos do género feminino sentem-se mais seguros na escola do que os alunos do género masculino.

Tabela 40: Relação das questões “Sentem-se seguros na escola?” e “Ao longo da tua vida escolar..”

Sentem-se seguros na escola?	Ao longo da tua vida escolar, nesta escola:					
	Nunca me fizeram mal		Já me fizeram mal		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	49	17,6	43	15,4	92	33
Não	39	14,0	95	34,	134	48,
Mais ou menos	27	9,7	26	9,3	53	19,0
Total	115	41,3	164	58,7	279	100,0

Correlacionando a segurança e a vitimação, constatamos que a maioria dos alunos que não se sentem seguros na escola são os que já foram vítima.

Tabela 41: Relação das questões “Sentem-se seguros na escola?” e “Já fizeste mal a um aluno?”.

Sentem-se seguros na escola?	Já fizeste mal a um(a) aluno(a)					
	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sim	19	6,8	73	26,2	92	33,0
Não	63	22,6	71	25,4	134	48,0
Mais ou menos	15	5,4	38	13,6	53	19,0
Total	97	34,8	182	65,2	279	100,0

Analisando a questão da segurança com a agressão, verificamos que a maioria dos alunos que afirmou já ter feito mal não se sente segura na escola.

Tabela 42: Soluções propostas segundo o género.

Soluções propostas, pelos alunos, para diminuir a violência	Género					
	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Proibir a entrada de estranhos na escola	9	3,2	7	2,5	16	5,7
Aumentar as amizades	4	1,4	11	3,9	15	5,4
Mais reuniões com os pais	0	0	2	0,7	2	0,7
Ignorar quem nos faz mal	1	0,4	8	2,9	9	3,2
Castigar quem faz mal	6	2,2	20	7,2	26	9,3
Aumentar o número de auxiliares	39	14,0	29	10,4	68	24,4
Manter na escola um polícia e cães	8	2,9	11	3,9	19	6,8
Mais autoridade/segurança	11	3,9	11	3,9	22	7,9
Mais atenção da parte dos auxiliares	4	1,4	7	2,5	11	3,9
Expulsar quem pratica violência	1	0,4	5	1,8	6	2,2
Diminuir os insultos	0	0	1	0,4	1	0,4
Dar apoio psicológico aos agressores	0	0	2	0,7	2	0,7
Jogos desportivos	0	0	1	0,4	1	0,4
Dividir as turmas pessoas violentas/ não violentas	1	0,4	0	0	1	0,4
Melhorar as condições da escola (grades)	3	1,1	3	1,1	6	2,2
Melhorar a educação em casa	0	0	2	0,7	2	0,7
Não adianta fazer nada, o problema é da educação	5	1,8	1	0,4	6	2,2
Andar sempre acompanhado	1	0,4	0	0	1	0,4
Colocar câmaras de vídeo	7	2,5	8	2,9	15	5,4
Fazer mais visitas de estudo	0	0	1	0,4	1	0,4
Aumentar as disciplinas	2	0,7	0	0	2	0,4
Evitar o uso de dinheiro e substituí-lo pelo cartão	3	1,1	6	2,2	9	3,2
Segurança nocturna	0	0	2	0,7	2	0,7
Pais assistirem às aulas	0	0	2	0,7	2	0,7
NS/NR	21	7,5	13	4,7	34	12,2
Total	126	45,2	153	54,8	279	100,0

De acordo com as soluções propostas pelos alunos, a fim de diminuir a violência na escola com o género, verificamos as opções “Castigar quem faz mal” e “Aumentar o número de auxiliares” são as mais referidas pelos alunos do género feminino, e as categorias “Mais autoridade/segurança” e “Aumentar o número de auxiliares” são referidos de forma expressiva pelos alunos do género masculino.

Tabela 43: Relação das soluções propostas com a questão “Ao longo da tua vida escolar, nesta escola...”.

Soluções propostas, pelos alunos, para diminuir a violência	Ao longo da tua vida escolar, nesta escola:					
	Nunca me fizeram mal		Já me fizeram mal		Total	
	N	%	N	%	N	%
Proibir a entrada de estranhos na escola	6	2,2	10	3,6	16	5,7
Aumentar as amizades	7	2,5	8	2,9	15	5,4
Mais reuniões com os pais	0	0	2	0,7	2	0,7
Ignorar quem nos faz mal	6	2,2	3	1,1	9	3,2
Castigar quem faz mal	13	4,7	13	4,7	26	9,3
Aumentar o número de auxiliares	25	9,0	43	15,4	68	24,4
Manter na escola um polícia e cães	7	2,5	12	4,3	19	6,8
Mais autoridade/segurança	13	4,7	9	3,2	22	7,9
Mais atenção da parte dos auxiliares	8	2,9	3	1,1	11	3,9
Expulsar quem pratica violência	3	1,1	3	1,1	6	2,2
Diminuir os insultos	0	0	1	0,4	1	0,4
Dar apoio psicológico aos agressores	0	0	2	0,7	2	0,7
Jogos desportivos	1	0,4	0	0	1	0,4
Dividir as turmas pessoas violentas/ não violentas	0	0	1	0,4	1	0,4
Melhorar as condições da escola (mais grades)	2	0,7	4	1,4	6	2,2
Melhorar a educação em casa	0	0	2	0,7	2	0,7
Não adianta fazer nada, problema é da educação	1	0,4	5	1,8	6	2,2
Andar sempre acompanhado	0	0	1	0,4	1	0,4
Colocar câmaras de vídeo	2	0,7	13	4,7	15	5,4
Fazer mais visitas de estudo	1	0,4	0	0	1	0,4
Aumentar as disciplinas	2	0,7	0	0	2	0,7
Evitar o uso de dinheiro e substituí-lo pelo cartão	1	0,4	8	2,9	9	3,2
Segurança nocturna	0	0	2	0,7	2	0,7
Pais assistirem às aulas	0	0	2	0,7	2	0,7
NS/NR	18	6,5	16	5,7	34	12,2
Total	116	41,6	163	58,4	279	100,0

Analisando as soluções propostas, pelos alunos, para diminuir a violência na escola com a questão “Ao longo da tua vida escolar, nesta escola:” destaca-se a opção “Aumentar o número de auxiliares” para os alunos que responderam “Já me fizeram mal”.

Tabela 44: Relação das soluções propostas com a questão “Já fizeste mal a um(a) aluno(a)?”.

Soluções propostas, pelos alunos, para diminuir a violência	Já fizeste mal a um(a) aluno(a)?					
	Sim		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%
Proibir a entrada de estranhos na escola	3	1,1	13	4,7	16	5,7
Aumentar as amizades	6	2,2	9	3,2	15	5,4
Mais reuniões com os pais	1	0,4	1	0,4	2	0,7
Ignorar quem nos faz mal	3	1,1	6	2,2	9	3,2
Castigar quem faz mal	7	2,5	19	6,8	26	9,3
Aumentar o número de auxiliares	20	7,2	48	17,2	68	24,4
Manter na escola um polícia e cães	8	2,9	11	3,9	19	6,8
Mais autoridade/segurança	3	1,1	19	6,8	22	7,9
Mais atenção da parte dos auxiliares	1	0,4	10	3,6	11	3,9
Expulsar quem pratica violência	2	0,7	4	1,4	6	2,2
Diminuir os insultos	0	0	1	0,4	1	0,4
Dar apoio psicológico aos agressores	0	0	2	0,7	2	0,7
Jogos desportivos	0	0	1	0,4	1	0,4
Dividir as turmas pessoas violentas/ não violentas	0	0	1	0,4	1	0,4
Melhorar as condições da escola (colocar mais grades)	5	1,8	1	0,4	6	2,2
Melhorar a educação em casa	1	0,4	1	0,4	2	0,7
Não adianta fazer nada, o problema é da educação deles	1	0,4	5	1,8	6	2,2
Andar sempre acompanhado	1	0,4	0	0	1	0,4
Colocar câmaras de vídeo	11	3,9	4	1,4	15	5,4
Fazer mais visitas de estudo	1	0,4	0	0	1	0,4
Aumentar as disciplinas	0	0	2	0,7	2	0,7
Evitar o uso de dinheiro e substituí-lo pelo cartão	9	3,2	0	0	9	3,2
Segurança nocturna	0	0	2	0,7	2	0,7
Pais assistirem às aulas	1	0,4	1	0,4	2	0,7
NS/NR	13	4,7	21	7,5	34	12,2
Total	97	34,8	182	65,2	279	100,0

Analisando as soluções propostas, pelos alunos, para diminuir a violência na escola com a questão “Já fizeste mal a um(a) aluno(a)?” destacam-se as opções “Aumentar o número de auxiliares” – 20 inquiridos e “Colocar câmaras de vídeo” – 11 inquiridos para os alunos que afirmaram já ter feito mal a um(a) aluno(a).

4.3 Análise de conteúdo

Após a realização das entrevistas, procedemos à transcrição integral (Anexo 4) destas, processo moroso e delicado, constituindo, assim, “o corpus de análise” (Vala, 1986, p. 106). Posteriormente, as transcrições foram comparadas com as gravações de modo a proceder à sua revisão e conseqüente rectificação. Urge salientar que esta tarefa exigiu esforço e atenção dado que os entrevistados possuem uma dicção particular, além de usarem expressões/palavras características do meio geográfico em que se inserem.

De seguida, efectuaram-se inúmeras leituras sucessivas, no sentido de proceder à construção de categorias ou tipologias (Ludke & André, 1986, p. 42). Neste âmbito, Vala refere que “a escolha das categorias é talvez o momento mais delicado do ponto de vista do trabalho do analista (1986, p. 113). Bardin (1991, p. 18) salienta ainda que em “análise de conteúdo, classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada uma delas tem em comum com outras, o que vai permitir o seu agrupamento”.

Para nos auxiliar, construímos uma matriz de codificação geral (Anexo 3), sujeita a alteração e aperfeiçoamento, ao longo da análise, contendo os seguintes itens: tema; categoria; subcategoria e unidade de registo. Após as diversas leituras e releituras, as categorias foram divididas em subcategorias. Para Vala (1986, p. 111), “uma categoria é habitualmente composta por um tema-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”.

Baseando-nos na técnica descrita por Bogdan & Biklen (1994) e dado que a unidade de análise era limitada, todas as páginas foram previamente numeradas com letra e número: A1, A2, A3, etc... quando se tratava da entrevista de um aluno e M1, M2, M3, etc... quando se tratava de uma mãe. As entrevistas foram depois ordenadas paralelamente, ou seja, justapositionadas de modo observar categorias similares. As famílias foram igualmente numeradas F1 (Família 1); F2 (Família 2).

A análise originou na selecção dos seguintes temas: contexto familiar e contexto escolar. O primeiro tema englobou as seguintes categorias: contexto sócio-familiar; relações interpessoais e percepção do perfil do aluno e práticas

educativas. O segundo tema abrangeu as seguintes: percurso académico; representações da escola; ambiente disciplinar e relação entre pares.

De modo a percebermos mais pormenorizadamente a constituição das famílias, procedemos inicialmente à descrição individual de cada uma, de modo a distingui-las mais pormenorizadamente. Urge esclarecer que o anonimato foi preservado, sendo fictícios os nomes empregados.

Tabela 45: Categorização relativa ao tema “contexto familiar”.

Tema	Categoria	Subcategoria
Contexto familiar	Contexto sócio-familiar	Estrutura do agregado familiar
		Nível socio-económico e social
		Integração
		Relação com os pais
		Relação conjugal
		Descrição do ambiente familiar
	Percepção do perfil do filho segundo a mãe	Caracterização psicológica do filho
	Práticas Educativas	Regras (Prevenção)
		Castigos (Controlo)
		Descrição das práticas do passado

Tabela 46: Categorização das entrevistas relativa ao contexto escolar.

Tema	Categoria	Subcategoria
Contexto Escolar	Percurso Académico	Dificuldades no processo ensino-aprendizagem
	Representações da escola	Opinião dos alunos
		Papel e expectativa da escola segundo as mães
	Ambiente disciplinar	Comportamentos desajustados
		Sanção disciplinar
	Relação entre pares	Proximidade vs distanciamento
		Conflitos: agressor vs vítima

4.4 O contexto familiar – Agregado 1

4.4.1 Contexto sócio-familiar

4.4.1.1 Estrutura do agregado familiar

Trata-se de uma família que vive nas Calhetas, cujo agregado familiar é composto por 5 elementos: um casal com os seus três filhos menores (dois rapazes e uma rapariga), com respectivamente 14, 13 e 3 anos. Os rapazes frequentam ambos o sétimo ano de escolaridade.

4.4.1.2 Nível socioeconómico e cultural

A mãe, de 31 anos de idade, é doméstica. Ocupa-se diariamente das tarefas do lar, cuidando igualmente da sua filha de 3 anos. O marido, de 36 anos, é servente de pedreiro. Ambos possuem o 4^o ano de escolaridade.

Economicamente, é uma família carenciada dado pois é beneficiária do RSI (Rendimento Social de Inserção) e ambos os descendentes em idade escolar recebem o S.A.S.E. Além disso, esta família vive num bairro social, daí podermos concluir que possui um estatuto socioeconómico e cultural baixo.

O bairro, localizado próximo da estrada principal, é constituído por dois blocos e alberga, ao todo, oito famílias. A habitação é composta por dois pisos, contudo a entrada para cada uma delas é individual. Cada entrada possui um portão que dá acesso a um pequeníssimo jardim, com visíveis sinais de desleixo: os portões perderam parte da tinta e os jardins estão bastante descuidados. A campainha não funciona.

Neste bairro realçamos que cada habitação possui janelas e portas de cores diversas: azul, verde, amarelo e verde. Na habitação contígua, realça-se numa porta azul, um “graffiti” de cor amarela, cujo efeito se assemelha a uma mancha de tinta que depois de atirada e ter deslizado, esboçou umas formas.

No interior da sala observamos dois sofás, uma pequena mesa de centro, um bar e uma televisão, além de vários objectos decorativos, tais como fotografias da família, *bibelots* e imagens religiosas, destacando-se a imponente imagem de Nossa Senhora de Fátima que preenche a sala. O cheiro a mofo invade a sala onde os sinais de limpeza são mínimos: sofás extremamente sujos, paredes manchadas da humidade e uma tapete enrolada e encostada num canto da sala.

Somos acolhidos por uma senhora forte, vestida de preto cujo aspecto do vestuário e do cabelo preso revela pouco cuidado. Apesar do nervosismo inicial, a mãe mostra-se bastante receptiva. Fala calmamente e ri, não desenvolvendo em demasia as questões postas. Do interior, ouve-se música alta vinda da rua.

O filho de 14 anos, o José, parece pouco nervoso mas receptivo. Sorridente, responde às questões mas desvia o olhar, evitando o que este se cruze com o nosso. Alto e franzino, veste umas calças e sweat-shirt largas cujo estilo é próprio dos adolescentes. É notável, entre os vários elementos presentes na sala, carinho e proximidade. A uma dada altura, a irmã percorre a sala, aproxima-se do José mas não o interrompe. O ambiente é bastante sereno.

4.4.1.3 Integração

Segundo a mãe, a mudança da Lomba da Maia para as Calhetas deve-se ao seu casamento. Contudo, os dezassete anos de vivência nesta freguesia não a induziram na apreciação desta. Por não se sentir bem na freguesia das Calhetas, admite ter já contactado a Secretaria Regional de Habitação, no sentido de obter uma casa noutra localidade.

Após insistência, a mãe acaba finalmente por revelar certos motivos que a levam a tal consideração: o elevado barulho da música advindo da vizinhança e a falta de tranquilidade relacionada com a intromissão destes. Contudo, as relações de vizinhança são relativamente pacíficas e pouco expandidas. Tal como a mãe, o filho não gosta muito de aí viver, apresentando o barulho excessivo da aparelhagem, como principal causa.

4.4.2 Relações interpessoais

4.4.2.1 Percepção das relações entre irmãos

Para a mãe, as relações fraternas são pacíficas pois “*dão se bem uns com os outros*” definindo esta expressão: “*como não guerrearem, não fazerem queixas uns dos outros... é darem se bem... ter um bom comportamento*”. Admite, no entanto, que por vezes há conflitos de pouca gravidade, motivados pela posse de objectos.

O José qualifica positivamente a sua relação com os irmãos, reconhecendo que apesar das brigas, os momentos de brincadeira têm muito valor/sabor: “às

vezes a gente guerreia mas a gente, quando brinca é demais!". Revela, no entanto, que surgem mais conflitos com o irmão, pautados pela falta de consenso e interesses divergentes.

4.4.2.2 Relação pais/filhos

De acordo com as afirmações da mãe, o relacionamento entre o pai e o filho apresenta características positivas, embora a comunicação e a partilha de momentos sejam de menor frequência e qualidade com o pai do que com esta. Atribui este facto à ausência do marido que trabalha, saindo de casa de manhã e regressando à noite, restando pouco tempo para se dedicar aos filhos. No entanto, o jantar e o visionamento da televisão são, segundo a mãe, momentos partilhados entre todos.

Neste âmbito, o José descreve a sua relação com o pai através dos momentos de brincadeira partilhados. Afirma que nem sempre comunica com o pai e que os assuntos são restritos, até com a mãe: "*da escola, eu não falo...é da rua...eu não digo nada*" [sobre a escola]. Alega, aliás, que o facto de ter problemas na escola, não o impele a participar aos pais. Contudo, o discurso da mãe contraria o do filho, no que respeita os temas de conversa pois revela que a escola e outros assuntos são abordados.

As figuras de autoridade são avaliadas como pouco exigentes pelo filho. Neste sentido, inquirido acerca de mudanças que gostaria de ver nos pais, declara nada querer alterar em ambos pois aprecia-os tais como são.

O carinho transparece nos momentos de lazer por parte de ambos os pais embora o José afirma particularmente o dia – o domingo – em que estes ocorrem com a figura do pai.

Os tempos livres são geralmente passados em casa e as saídas limitam-se às romarias ou festas. Em casa, os jogos, pintar e ver televisão são, segundo o José, os passatempos privilegiados.

A cumplicidade e o companheirismo que envolve a relação mãe e filho são fincados pelo José e também pela sua mãe, quando relatam circunstâncias cujos momentos de brincadeira se verificam.

4.4.2.3 Relação conjugal

A relação conjugal descreve-se pelo bom ambiente pois as divergências entre os cônjuges não são enfatizadas: *“É boa... porque não há motivo aí para a gente guerrear”* [a mãe]. O filho corrobora, aludindo aos momentos de cumplicidade entre os pais.

4.4.2.4 Percepções do ambiente familiar

Tanto a mãe como o filho têm uma percepção convergente no que concerne o ambiente familiar, realçando a união entre todos os membros. A mãe qualifica o seu ambiente familiar comparando-o a outros:

[Mãe]: “Ó Senhora, eu acho bom. Para muito que uma pessoa vê, às vezes, aí por fora...o meu por acaso é muito bom...Aqui é uma relação muito... junta...dão-se muito bem uns com os outros (...).”

Salienta ainda o seu contributo na consecução de um ambiente familiar saudável: *“Ó Senhora, eu faço tudo para isso...”*.

O filho caracteriza o ambiente familiar de modo positivo não só pela união entre os elementos mais igualmente pelo facto de gostar de permanecer em casa. Quanto a mudanças na família, o filho gostaria que fosse mais brincalhona mas a mãe não menciona nenhuma alteração.

4.4.3 Perfil dos filhos segundo a mãe

A mãe caracteriza o filho como uma criança por vezes calma, que gosta de brincar, tal como as outras. Comparando-o a outras crianças, sustenta que o seu carácter não é difícil, sendo igualmente educado: *“pode-se ir levando...não é como essas crianças que a gente vê para aí, malcriadas ... Ele não fala mal, não responde...”*.

Influenciável, justifica o comportamento menos adequado do filho à imitação de outros modelos, ou seja, dos pares:

“ Ó Senhora é com os outros... É com as outras crianças porque ele aqui em casa, ele não faz certas coisas...Essa coisa que ele respondeu... como a professora disse que ele respondeu às professoras, aqui em casa não me responde... Aquilo é... vê uma criança a fazer e faz (...).”

4.4.4 Práticas Educativas

4.4.4.1 Regras (Prevenção)

As regras educativas, segundo a mãe, não são numerosas, não obstante alguns hábitos estão estabelecidos desde a infância, como acontece com o horário de descanso: “(...) mesmo que não há aulas, eles deitem cedo porque essas crianças querem descansar (...)”.

O horário de chegada do filho a casa é inerente à hora do jantar, entre as sete e oito horas. As saídas nocturnas não estão autorizadas devido à tenra idade do filho e como forma de protecção: “Ai não... ainda é muito novinho para isso (...) Enquanto a gente puder acautelar, a gente acautela.”

Reconhece que nem sempre sabe do paradeiro dos filhos mas admite que geralmente estão próximos da casa. Todavia, a mãe está consciente das suas limitações no que respeita a protecção dos filhos: “Já sabe que não por causa de lhe fechar às 7 chaves... mas naquilo que a gente puder evitar... evita.”

Por sua vez, o filho considera que as regras são estabelecidas “na altura quando sou castigado” e para a mãe, as regras ajudam a controlar a família “em relação da minha... [família], tenho controlado bem as coisas... Tem que ser mesmo... se a gente for muito às largas, vai tudo pelo mau caminho...”

A última frase proferida indicia-nos que a mãe considera que práticas educativas demasiado permissivas não contribuem para o controlo da autoridade.

4.4.4.2 Punição (controlo)

Segundo a mãe, os conflitos entre irmãos são os principais motivos de castigos, “Quando eles fazem bastante mal. Quando estão sempre a discutir” e são resolvidos pela mãe, figura de autoridade. De acordo com o filho, tanto o pai como a mãe castigam.

A mãe não recorre à agressão física pois considera que não resolve nada: “Não é preciso bater que não vai resolver nada mas às vezes, eu fico mesmo cega, credo! Das outras vezes eu não resolvo tanto mas endireita-se”.

Logo, as punições aplicam-se através da confiscação e proibição do que mais agrada aos filhos, tal como sair para a rua ou a utilização do computador, entre outros. O filho corrobora as medidas “ é não ver televisão... não jogar jogos”. Outra técnica aplicada em caso de conflitos entre os filhos é o isolamento dos

elementos: “*É um para a sala e o outro para o quarto. Fica tudo calado que é uma lindeza*”.

4.4.4.3 Percepção das práticas educativas do passado

O modo como a mãe equaciona as práticas educativas dos filhos baseia-se no corte radical com as nefastas vivências pessoais que a marcaram profundamente: “*(...) Eu queixo-me muito da minha cabeça (...) Eu já me queixo há muito da minha cabeça. Já de solteira, quando eu vivia com os meus irmãos (...)*”.

De facto, o ambiente familiar demasiado desregrado e sem figura de autoridade é descrito negativamente: “*Era um ambiente terrível... péssimo... Aquilo não se sabia quem eram os pais, quem eram os filhos... e no meio disso, eu levei muito pela cabeça.*”

O desaparecimento do pai da senhora, quando ainda era criança parece ter contribuído para o desequilíbrio do ambiente: “*(...) Ai não... meu rico pai, não... [não criava mau ambiente] meu pai faleceu eu tinha 7 anos mas eram meus irmãos...*”

A mãe de José relata que enquanto figura de autoridade, a própria mãe era impotente perante os filhos que não lhe reconheciam qualquer tipo de autoridade e até respeito. Por isso, as atitudes agressivas dos irmãos para com a sua mãe arrastaram, frequentemente esta, para o hospital.

Por isso, não pretende submeter os filhos às dolorosas vivências que já experimentou: “*É isso que eu não quero para os meus filhos... Às vezes, eu digo: vocês não sabem o que é viver como eu vivi.*”

4.5 Contexto escolar – Agregado 1

4.5.1 Percurso académico do aluno

4.5.1.1 Dificuldades no processo ensino-aprendizagem

Sujeito a uma retenção no segundo ano de escolaridade, aos problemas de aprendizagem subjaz a falta de interesse pelo estudo pois a mãe reconhece as suas capacidades: “*Aquele quando quer estuda... é quando quer... quando quer ele estuda... é espertinho, tem cabecinha... às vezes... quando é malandrice é porque ele não faz.*”

Não obstante, não dramatiza quanto à existência de possíveis problemas de outra dimensão (comportamental): *“Os problemas...é aquilo que a senhora já conhece mas do resto...”*

4.5.2 Representações da escola

4.5.2.1 Opinião do aluno

A escola, enquanto espaço privilegiado de socialização e convívio entre pares é apreciada positivamente pelo aluno: *“gosto... porque eu gosto de estar lá... gosto de brincar ...passear... e fazer coisa com os amigos (...).*

Todavia, as aulas são as que menos agradam: *“Tirando as aulas (...) porque são aborrecidas... umas são divertidas, outras são aborrecidas”.*

4.5.2.2 Papel e expectativa da escola segundo a mãe

A escola representa, para a figura maternal, algo positivo que lhe foi negado, assim como ao marido: *“O que eu penso [da escola] é uma coisa boa...o futuro que eles têm e que eu não pude ter...nem eu, nem o meu marido”.*

Perspectiva-a ainda no sentido de construção do futuro, na possibilidade de apreensão de conhecimentos, além de determinados valores e atitudes.

Contudo, a permanência dos seus filhos na escola, depende das capacidades intelectuais demonstradas e a escolha da futura profissão subordina-se à vontade dos seus educandos, não impondo exigência alguma, nem grandes expectativas.

4.5.3 Ambiente disciplinar

4.5.3.1 Comportamentos inadequados

O aluno descreve o seu comportamento negativamente pois admite desobedecer sempre aos professores e criar conflito com os colegas, imitando-os e agredindo-os.

Inquirida acerca das motivações que levam o filho a agir deste modo, a mãe afirma que tudo se deve à influência dos colegas. Neste sentido, descrevemos o comportamento desadequado do seu educando pois este não só já desobedeceu como se mostrou insolente para com professores.

As inúmeras ocorrências registadas no dossier do aluno, no presente ano lectivo, fazem, de facto, emergir comportamentos inadequados ao contexto escolar, conforme explicitamos:

- A 31 de Outubro de 2006, recusou realizar as actividades de Estudo Acompanhado e saiu da sala sem autorização prévia do professor;

- A 8 de Janeiro de 2007, entrou na sala de aula a “barafustar”, apesar de advertido, continuou e acabou por sair com atitude insolente e provocadora para com a professora de Matemática.

- A 15 deste mesmo mês, além de não acatar ordens da professora de Inglês, respondeu-lhe com ar de provocação.

- A 18, recusou participar na aula de Francês, fingindo dormir e apalpou diversas vezes uma aluna.

- A 30 deste mesmo mês, conversou constantemente com os colegas, perturbando o funcionamento da aula de Estudo Acompanhado. Esta atitude foi reiterada a 5 de Fevereiro de 2007.

4.5.3.2 Sanção disciplinar

As várias participações disciplinares, cujas situações enumerámos previamente, conduziram à instauração de um processo disciplinar, que, de acordo com o aluno, não é o primeiro. Para a mãe, este constitui o primeiro processo disciplinar.

O castigo já foi aplicado, resumindo-se à transcrição de toda a matéria de cada uma das disciplinas para o caderno diário. A mãe concordou com a sanção da professora, dado a falta de organização do filho, que nem cadernos tem.

4.5.4 Relação entre pares

4.5.4.1 Caracterização da relação: Proximidade vs Distanciamento

Segundo a mãe, o filho tem inúmeros amigos desconhecendo muito deles mas alega que se dão bem. Por seu turno, o José admite relações amistosas alargadas, apesar de não sair com os colegas da turma. Evasivo quanto à sua pertença a algum grupo, acaba por confessar que este se compõe por seis pessoas, de género dissemelhante, e cujo comportamento é adequado.

A mãe encara os conflitos entre pares de forma natural devendo-se à idade deles e embora os conflitos sejam pouco frequentes, salienta que, por vezes, estes se magoam.

4.5.4.2 Conflitos: agressor vs vítima

O José descreve o seu comportamento agressivo apresentando a natureza deste: imita os colegas, além de os agredir e insultar. Reconhece fazer uso da agressão física, tanto nos momentos de brincadeiras como nos momentos de conflitos, assinalando a frequência de três ou mais vezes. Confessa que, por vezes, reage deste modo em defesa própria, por ser insultado ou porque o chateiam.

As vítimas são os amigos como também os “inimigos”, que apesar de mais velhos, não o assustam pois a fuga é a técnica adoptada neste caso. O local privilegiado para os conflitos entre pares é o recreio.

Finalmente, alude aos 5^o e 6^o anos de escolaridade, em que o seu comportamento agressivo era mais incisivo pois a recorrência à violência era constante. Inquirida acerca da possibilidade do filho ter já agredido um colega, a mãe não nega.

Para esta, o filho nunca foi agredido na escola mas no trajecto casa-escola. Desconhece se o filho foi alvo de insultos mas admite ter sido vítima de roubo. Comunicar-lhe estas situações não parece necessário pois, segundo ela, o filho sabe se defender.

Interrogado sobre o facto de ter sido vítima de agressão, o José responde através da expressão “já se sabe” como se fosse algo evidente. Incapaz de quantificar o número de agressões, deixa antever a persistência destas.

As agressões, por parte dos seus colegas da escola, são esboçadas através de murros nas partes íntimas e nas costas, além das rasteiras e dos insultos. O local em que foi vítima de agressões varia, desde a sala, o recreio e o polivalente, desconhecendo os motivos.

4.6 O contexto familiar – Agregado 2

4.6.1 Contexto sócio-familiar

4.6.1.1 Estrutura do agregado familiar

A família vive em Rabo de Peixe e é composta por cinco elementos: um casal com os seus três filhos menores (três rapazes), com respectivamente 14, 11 e 4 anos. Os rapazes frequentam o sétimo ano de escolaridade e sexto ano, respectivamente.

4.6.1.2 Nível socioeconómico e cultural

Somos acolhidos por uma senhora forte, de óculos, cabelo preso e roupa colorida. De trato agradável demonstra uma certa segurança. Gesticula bastante, mostrando mãos grossas e apresentáveis que a auxiliam enquanto se exprime. Sincera e emotiva, o seu discurso apresenta-se por vezes confuso, tal é a ânsia em explicar o mais pormenorizadamente possível.

Pouco depois, chega o Francisco, um rapaz alto e fisicamente bem constituído, de 14 anos cujo aspecto é bastante cuidado. Desconfiado, entra, passa pelo corredor lança um breve olhar à sala, seguindo o seu caminho. Interpelado pela mãe e, um pouco nervoso, aproxima-se, sentando-se inicialmente, no apoio do sofá, o que lhe dá um certo ar imponente e prepotente. Ao longo da entrevista, toma uma atitude mais cooperativa e receptiva, acabando por se sentar correctamente no sofá.

A mãe, de 34 anos de idade, estudou até ao 6º ano, enquanto que o pai, de 39 anos, concluiu o 7º ano e exerce a profissão de taxista.

Esta família vive numa vivenda circundada por um jardim bastante cuidado. No interior, observamos uma sala de grande dimensão cujo mobiliário é composto por um sofá, aparelhagem, televisão, DVD, bar, lareira, mesa de centro decorada com flores. Indiciam, assim, um estatuto social médio. Diversas fotografias dos filhos e restantes familiares personalizam a sala. O cheiro a detergente indicia a limpeza recente que é notável. Percepciona-se, na sala, barulho proveniente da rua.

A um dado momento, a entrevista é interrompida pela chegada do filho mais novo, que bate à porta da sala e ri, entrando. A atitude amorosa da senhora para com o filho mais novo deixa antever grande cumplicidade entre ambos.

4.6.1.3 Integração

Esta família vive em Rabo de Peixe, há 13 anos. A mãe vivia nas Calhetas e actualmente, gosta de viver aí após uma adaptação difícil, sobretudo pelo ambiente que considera mais movimentado. Ter casa própria na freguesia e carta de condução, ajudaram-na a adaptar-se a este local. O filho não gosta de viver em Rabo de Peixe, apresentando motivos convergentes: o ambiente e as pessoas. Segundo a mãe, as relações de vizinhança são pacíficas, apesar de não serem demasiado desenvolvidas por razões profissionais. Todavia, em caso de necessidade a entreatajuda está patente.

4.6.2 Relações interpessoais

4.6.2.1 Percepção das relações entre irmãos

Para a mãe, a relação entre os seus filhos é positiva, apesar da existência de conflitos originados pela posse de certos pertences. Esta assume um papel activo na resolução destes, interferindo no sentido de consciencializar o seu filho Francisco em certas situações: *“Ó Francisco, mas quando tu dizes Ó Pedro dá-me os chinelos, ele já é teu irmão?”*

- *Oh, já se sabe! Eu nasci para mandar e ele nasceu para me servir”*
[Francisco]

Neste sentido, a mãe alude o carácter autoritário do Francisco, muitas vezes gerador de conflitos. Por sua vez, Francisco caracteriza a sua relação com os irmãos de *“mais ou menos”* admitindo a incidência de conflitos com o irmão dois anos mais novo pois este aborrece-o e a resolução de conflitos realiza-se através da agressão física: *“ se for por mim, leva”*.

4.6.2.2 Relação dos filhos com os pais

Nesta família a relação pai/filho é marcada pelos desentendimentos devido à insolência do filho perante a autoridade do pai. A mãe confessa que o marido é muito exigente com o Francisco e este reage sistematicamente, respondendo-lhe.

No entanto, o filho acaba quase sempre por acatar as ordens do pai, nunca sem deixar demonstrar o seu descontentamento.

Habitualmente, de acordo com o Francisco, as conversas sobre o quotidiano são quase inexistentes, tanto com o pai como com a mãe por nunca ter inculcido este hábito e pela falta de vontade. Menciona porventura que comunica mais com a mãe e que a relação entre ambos é “*boa...gosto de falar com ela, ela me compreende e tudo...*”

Entre mãe e filho, é notória a existência de uma relação relativamente aberta, demonstrando por parte desta um corte com o passado em que a falta de comunicação era evidente. Apesar do pouco à vontade que a mãe demonstra em abordar certos assuntos revela uma grande vontade em evoluir: “*Mas eu tento [falar]. Eu limito-me a dizer: a gente tem que evoluir com o tempo*”.

A mãe esforça-se por aproveitar os momentos partilhados com o filho para o aconselhar, por receio que este se envolva em certos caminhos perigosos. Compreensiva e preocupada, gosta de saber o que se passa com o filho, tentando, contudo, não se intrometer em demasia.

De acordo com o filho, [a mãe corrobora] o pai não é carinhoso mas exigente e autoritário, apresentando uma atitude quase implicativa: “*Meu pai está sempre... ele não me pode ver a sair...fica logo... Diz logo para eu ir trabalhar: não fazes nada...sempre aqui...*”.

Apesar das tentativas do Francisco em comunicar com o pai, a qualidade e quantidade das interacções são escassas pois segundo ele: “*(...) Eu falo... eu falo com ele...mas não é a 100% (...)*”.

Os motivos dos conflitos entre pai e filho são inúmeros, pois a contrariedade é constante, instalando-se no Francisco sentimentos de incompreensão. Face a isto, revela que se pudesse, mudaria o carácter do pai, enquanto que na mãe nada alterava. Apesar da presença do pai na sua educação, a escola não é um assunto partilhado por ambos, daí que a mãe se assumia como um elo de ligação.

A mãe é definida menos autoritária que o pai porém, menciona que, às vezes esta é exigente. As atitudes carinhosas da mãe são caracterizadas pelo Francisco através dos bens materiais que esta lhe oferece.

Actualmente, os tempos livres do Francisco já não são partilhados com o núcleo familiar, preferindo as saídas com os amigos.

4.6.2.3 Relação conjugal

A mãe classifica a sua relação conjugal de “razoável” enquanto que o seu filho a avalia de “boa” por se entenderem. Para a mãe, os momentos de instabilidade entre os cônjuges devem-se a interesses divergentes: a mãe anseia em adquirir conhecimentos e evoluir através da leitura dos livros que compra. Contrariamente, o marido considera inútil o dinheiro gasto em livros.

Ávida em aumentar os seus conhecimentos, a mãe solicita eventualmente ajuda dos seus filhos enquanto que o marido não admite a limitação dos seus conhecimentos. Apesar destas diferenças, a mãe afirma respeitar e aceitá-las.

4.6.3 Percepções do ambiente familiar

O ambiente familiar nem sempre é pacífico e a tensão, por vezes, emerge, fruto das acções contrariantes do Francisco. Este filho qualifica o ambiente de razoável. A felicidade da família é algo que o Francisco gostaria de alcançar.

Para a mãe a família simboliza “*a minha vida...porque eu ama-los...bem...eu tento fazer de tudo... o melhor para eles*”. Inquirida acerca do modo como perspectiva a família, desejaria que fosse a melhor do mundo.

4.6.4 Perfil dos alunos segundo a mãe

Uma das qualidades do filho enunciadas pela mãe é a solidariedade pois o filho trabalha voluntariamente nos bombeiros. Participou, inclusivamente, em tradições religiosas, motivado pela crença da possível cura do tio atingido pelo cancro ou até por vontade própria, o que agrada a mãe, motivando-o a desenvolver esta qualidade.

Urge referir que esta romaria se realiza no período da Quaresma e consiste em percorrer toda a ilha, em grupo, durante cerca de 8 dias, rezando e cantando durante todo o trajecto. Em cada igreja é realizada uma breve paragem para orar. À noite os romeiros – exclusivamente do género masculino – de diversas idades, homens, adolescentes e crianças são albergados e alimentados em famílias

voluntárias. Outrora única e exclusivamente realizada por grupos de homens, na actualidade já se esboçam tímidos grupos de mulheres nesta iniciativa.

Segundo a mãe, o Francisco, convencido da sua beleza, confia no juízo crítico emitido no seio do género oposto: *“e depois ele é engraçado... tem uns olhos bonitos diz que as raparigas todas dizem que ele é muito bonito e ele acha se muito grande por causa disso mas eu digo assim a ele...ele sai da casa de banho, ele diz” Ah! mãe estou tão bonito...” “Eu digo: possa, tu és tão gabajão, às vezes eu digo...tu gostas muito que as pessoas estejam sempre a bajular e assim...”*.

Além da solidariedade, a liderança aparece como um traço dominante na personalidade do filho. Por isso, torna-se teimoso e autoritário: *“ele gosta muito de mandar... gosta de ser o líder do grupo (...)”*, condicionando a qualidade das relações interpessoais que mantém.

Assim, não aceita facilmente contrariedades nem ordens proferidas por qualquer figura de autoridade. Face à atitude de não-aceitação de qualquer forma de autoridade, a insolência emerge constantemente no seu discurso como modo de demonstrar o seu descontentamento.

As intromissões por parte da mãe incomodam-no e, nestes casos, a indiferença face aos discursos desta são notáveis. A inconstância, verificada pelas repentinas mudanças de planos, é outra característica apontada pela mãe que perturbam o ambiente familiar. *“ (...) E o Francisco, às vezes, faz-me essas coisas: combina uma coisa e ao outro dia diz que já não tem pachorra.”*

Porém, descreve-o como uma sendo uma “pessoa boa” cujo carácter complexo exige elevado grau de paciência: *“ Ah! É uma criança um bocadinho difícil de conviver... aqui a gente está acostumada com ele. É muito difícil... e se uma pessoa não tiver um pouquinho de paciência (...)”*.

Na infância, revelou distúrbios de linguagem tendo frequentado o CAC (Centro de Apoio à Criança) e a sua rebeldia, introversão e pouca sociabilidade eram já notáveis: *“Mas teve sempre aquele problema... uma criança rebelde, fechado... vinha pouco a pouco. (...) Havia até uma senhora que dizia que ele não era nada sociável com as outras pessoas, guerreava...ele foi sempre de criança...”*

Atravessou na infância um período conturbado, tendo inclusivamente recorrido a acompanhamento psicológico devido à não-aceitação da substituição

da professora primária. Actualmente, consciente dos seus problemas e da sua incapacidade em solucioná-los, o Francisco chega a solicitar ajuda psicológica.

Perante uma contrariedade, o Francisco deixa antever um carácter agressivo afirmando sentir raiva, ficar revoltado tendo vontade de “partir tudo”. A batalha da mãe reside igualmente na aceitação, por parte do filho, das diferenças dos outros, que indevidamente julga os outros.

4.6.5 Práticas Educativas

4.6.5.1 Regras (Prevenção)

Para o filho, as regras educativas nem sempre são previamente definidas, contrariando o discurso da mãe. Segundo esta, toda e qualquer saída deve, categoricamente, ser solicitada pelos filhos – nem que seja para ir falar com o colega bastante próximo – e os horários escolares dos filhos, assim como a data dos testes são rigorosamente controlados pois encontram-se visivelmente afixados na porta do frigorífico. O horário para dormir está igualmente estipulado situando entre as 21 e 21 horas e trinta.”

4.6.5.2 Punição (controlo)

Mãe e filho não são consensuais no que concerne a figura de autoridade que exerce o controlo e aplica a punição. Para o Francisco, são” *os dois: uma vez é a minha mãe, outra vez é o meu pai.*” Enquanto que para a mãe, cabe-lhe a ela.

O castigo aplica-se através do confisco de objectos (telemóvel ou computador) e da proibição de saídas (ginásio, sair com os colegas e ir aos bombeiros).

Para a mãe, a firmeza nas situações dos castigos não foi sempre facilmente mantida por esta perante a insistência do filho, acabando por ceder. Mas depressa se arrependia pois o mau comportamento recomeçava. Actualmente admite que, indubitavelmente não volta atrás.

4.6.5.3 Percepção das práticas educativas do passado

As breves deambulações que a mãe efectua no passado deixam antever valores que os pais lhe inculcaram, tal como o respeito pela figura de autoridade que o professor representa.

Consciente da educação rígida que recebeu por parte dos pais, não pretende repetir os erros que cometerem com a proibição de continuar os estudos só pelo facto de ser mulher. A injustiça e a incompreensão são sentimentos que deixa transparecer. Finalmente, alude à comunicação com os pais, cujos assuntos eram restritos e que ela não pretende reiterar com os próprios filhos.

4.7 Contexto escolar – Agregado 2

4.7.1 Percurso académico do aluno

4.7.1.1 Dificuldades no processo ensino-aprendizagem

Considerando o percurso académico do seu educando sujeito a duas reprovações, nomeadamente nos quarto e sexto anos de escolaridade, a mãe refere os problemas de aprendizagem que residem na sua falta de estudo, interesse e falta de concentração nas aulas. Consciente, o educando atribui a causa das suas reprovações às brincadeiras, além das dificuldades de aprendizagem: *“No sexto ano foi na brincadeira e no quarto ano foram os objectivos.”*

4.7.2 Representações da escola

4.7.2.1 Opinião do aluno

No que concerne a opinião do aluno relativamente à escola, a primeira impressão é positiva, não obstante, depressa se altera: *“Sim... [gosto da escola] mais ou menos...”*.

A escola é sobretudo apreciada pela oportunidade de convivência com os colegas, isto é, como meio de socialização. Inversamente, os professores são alvos de críticas, considerando-os implicativos e incompetentes: *“dos professores [gosta menos] ... porque são chatos... não sabem explicar bem... não sabem explicar bem a matéria”*.

4.7.2.2 Papel e expectativa da escola segundo a mãe

A relevância da escola afirma-se pela continuação da educação no seio da família: “*Em princípio, a escola é como se fosse a segunda casa (...)*”.

Consciente da desvalorização da pessoa que actualmente não possui estudos todavia, não perspectiva, nem exige a frequência de um curso superior, demonstrando sobretudo interesse e vontade em apoiar a concretização do sonho dos seus educandos, independentemente das opções destes. Sabe que o Francisco quer ser polícia e tenciona apoiá-lo perante as dificuldades mas tem a noção que somente depende dele.

4.7.3 Ambiente disciplinar

O Francisco qualifica o seu comportamento como “razoável” cuja causa é atribuída à influência que os pares exercem sobre ele: “*Por causa dos colegas...fazemos mal dentro da aula. Se também me puxarem, de vez em quando [porta-se mal]*”.

Alude ainda a uma situação envolvendo uma funcionária e a directora de turma que agrediu verbalmente, no recreio. Contudo, de acordo com a mãe, os comportamentos inadequados também se instalam na própria sala de aula onde não só responde aos professores como insulta colegas: “*Por causa dele estar a responder aos professores, dentro da sala e por causa que ele está chamando nomes a essa colega, porque às vezes, até na sala: Eh! Cadela!*”.

No presente ano lectivo, o dossier individual do Francisco integra imensas participações disciplinares por motivos variados. Segundo o relatório de ocorrência, em 15 de Novembro de 2006, fez uso de vocabulário impróprio na sala resultando em provocação insultuosa a uma aluna, além do desrespeito pela professora. Nesse mesmo dia, na aula seguinte, insultou diversas vezes os colegas. Em 22 do próprio mês, não acatou ordens da professora após esta o ter chamado à atenção por falar com os colegas em tom demasiado elevado.

A 4 de Janeiro de 2007, o Francisco utilizou novamente termos impróprios com a funcionária do bloco, referindo-se à mesma e à directora de turma. Em 30 de Janeiro, um funcionário declarou que o Francisco tinha agredido um aluno do 5º ano, tendo-lhe provocado um hematoma, sem justificação, dado que o aluno do

5º ano nada lhe tinha feito. Em 24 do mesmo mês, o aluno esteve igualmente envolvido em desacatos no refeitório da escola.

Além destas situações, os colegas de turma comunicaram à directora de turma que o Francisco perturba o normal funcionamento das aulas, essencialmente por chamar uma colega de “cadela”, gerando conflitos com a mesma. Aliás, no dia 18 de Janeiro, a aluna comunicou à directora de turma que este a tinha agredido na cara.

4.7.3.1 Sanção disciplinar

As participações disciplinares acima descritas resultaram na aplicação de um processo disciplinar cuja sanção resultou na limpeza de algumas partes da escola onde criou conflitos, tal como o refeitório, o ginásio e salas de aula. Sanção esta que obteve total concordância da mãe que ainda acrescentou que: *“Eu até disse, é muito bom, devia ser como antigamente, os professores com o chicote na mão...dar umas vergalhadas no rabo”*.

4.7.4 Relação entre pares

4.7.4.1 Caracterização da relação: Proximidade vs Distanciamento

A mãe percepçiona positivamente a convivência do filho com os colegas da turma e fora da escola, salientando a existência de conflitos sem nenhuma gravidade. Já o filho menciona que, na escola, a convivência se reduz ao convívio com o primo, que não faz parte da turma e com quem comunica quando tem problemas.

Geralmente, as saídas entre amigos não incluem colegas de turma, restringindo-se apenas a um vizinho, com quem esporadicamente sai.

Subsistem, assim, sinais de afastamento do Francisco com os seus pares provocados pela incompreensão que ressentente por parte dos colegas. O afastamento voluntário verifica-se relativamente a outros alunos da escola que o Francisco considera como maus exemplos derivado à relação com a droga.

4.7.4.2 Conflitos: agressor vs vítima

A mãe reconhece que o filho já fez uso da agressão verbal, com uma certa frequência e até da agressão física, esta última para com uma colega de turma e de um aluno do quinto ano de escolaridade, que necessitou de tratamento hospitalar. A colega de turma era frequentemente insultada e agredida pelo Francisco que reiterava os actos incitado pelo gozo que, tanto ele como a turma ressentiam perante a reacção da vítima que chorava.

O Francisco admite que agride verbal e fisicamente. Usa os insultos quando é provocado, porém, declara que já utilizou termos injuriosos noutras situações, para com uma contínua e professora. Provocou igualmente desacatos no refeitório, ao atirar ervilhas para o prato de outro colega. No que concerne a agressão física, esta é recorrente, independentemente da vítima ser mais nova, e não consegue quantificá-la por afirmar não se lembrar.

Contrariamente, a mãe alude à prática da agressão verbal como algo habitual e demonstra-se receosa quanto aos comportamentos agressivos do filho que, futuramente, podem tomar a forma de agressão física.

A mãe não o considera vítima dos colegas. Contudo, o Francisco afirma que não tem colegas na turma, sendo provocado através de insultos e de críticas por parte de colegas da turma. Refere ainda que era provocado pela colega de turma que ele insultava, mas não consegue ou não quer explicitar em que circunstâncias acontecia.

4.8 Discussão dos resultados

4.8.1 Os inquéritos

A análise dos dados revela-nos que na escola de Rabo de Peixe, a ocorrência do fenómeno de *bullying* entre pares está bem patente, apresentando contornos preocupantes.

Na avaliação deste fenómeno, a estrutura social em que a escola se insere não deve ser descurada pois, possivelmente, desempenha um papel relevante, reflectindo o seu contexto socioeconómico e cultural. De facto, a escola de Rabo de Peixe, com cerca de 800 alunos, serve uma população cujos problemas sociais se evidenciam, nomeadamente no que concerne o desemprego, a

violência doméstica, o alcoolismo e ainda a pobreza. De acordo com o nível socioeconómico e cultural da população inquirida, a pobreza é um fenómeno social evidente dado que a população se inclui, fundamentalmente, no estatuto social baixo: 18,4% beneficiam do RSI e 81,9% do SASE. O quarto ano de escolaridade é o grau académico atingido pela maioria dos pais, cujas profissões pertencem maioritariamente ao sector primário.

Neste sentido, a nossa investigação parece convergir com resultados anteriormente estabelecidos por outros que assinalam uma correlação entre o nível socioeconómico e cultural e a agressividade (Farrington & Loeber, cit. por Fonseca, 2000, p. 20; O'Morre, 1989; Swartz, 1997; Farrington, cit. por Negreiros, 2003, p. 73; Rochex, 2003; Englander, 1997; Smith & Sharp, 1994) contrariamente a outros investigadores (Stephenson & Smith, 1989; Olweus, 1998; Withney & Smith, 1993).

As classes sociais mais carenciadas parecem imprimir mais a violência como forma de resolução de conflitos, daí que as competências sociais, tal como a assertividade, não devem ser muito desenvolvidas.

Concordamos ainda com Dupâquier (2000) quando menciona maiores probabilidades de ocorrência de violência em escolas em zonas sensíveis cujo número de alunos exceda 600 alunos e a escola de Rabo de Peixe enquadra-se nesta dimensão, reflectindo-se no clima escolar

De acordo com os dados relativos à vitimação e agressão, esta escola é indubitavelmente, um palco de violência. O *bullying* denota-se através da constatação da reiteração de actos agressivos e ambos os géneros são autores e vítimas, embora as raparigas estejam menos envolvidas. Concluímos que as raparigas são menos implicadas em actos de agressão e vitimação tal como outros investigadores (Fonseca, Taborda Simões & Formosinho, 2000; Olweus, 1991; Pires, 2001; Withney & Smith, 1993; Amado & Freire, 2002; DFE, 1994; Baldry & Farrington, 2000).

É no sétimo ano de escolaridade que se verifica um maior número de vitimação e agressão, provavelmente associado à transição de ciclo. É igualmente nesta fase da adolescência que o grupo de pares tem maior importância e o adolescente tenta impor-se nas suas relações, aumentando as probabilidades de se implicar em conflitos.

Nesta escola, denotamos a elevada percentagem de reprovações e o agressor evidencia, de facto, um percurso académico pautado pelo insucesso escolar. A reprovação associada à frequência da agressão leva-nos a crer que os alunos sujeitos a retenção escolar reiteram os actos, possivelmente pela perda de interesse ou a não identificação destes com a escola. Investigadores (Fonseca, Tabora Simões & Formosinho, 2000) observaram uma maior incidência de comportamentos agressivos alunos repetentes do que não repetentes. Para muitos autores o insucesso escolar caracteriza o agressor (Ramirez, 2001, 84; Farrington, 2002; Pereira et al, 1996; Baldry & Farrington, 2000).

Um decréscimo de vitimação acompanha o aumento da idade mas no que respeita a agressão, não é tão linear pois aos 15 anos o grau de agressões é superior do que aos 13 anos, apesar de decrescer consideravelmente quando analisamos o todo. Pode estar associado ao facto dos discentes, aos quinze anos de idade, se encontrarem em plena fase da adolescência, em que a impulsividade é mais incisiva. Assim, concordamos com autores (Pereira, 2002, Pereira;1996; Olweus, 1998; Costa & Vale, 1998) que salientam a diminuição da agressão conforme o acréscimo da idade.

A natureza do *bullying* mais evidenciada é a agressão verbal, através de insultos, tanto no caso das vítimas como dos agressores e independentemente do género, por revelar-se, talvez, uma forma de agressão que não deixa vestígios visíveis (Amado & Freire, 2002; Pereira, 2002; Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1998). Porém, os rapazes tanto agridem fisicamente como insultam. Inversamente, as raparigas insultam, seguindo-se da agressão física. Logo, convergimos com os estudos de Lagerspetz & Bjorkvist (1994) e Olweus (1994) quando referem que o género masculino opta pela agressão física e as raparigas, pela verbal. Ambos os géneros agridem no seio do próprio grupo, tal como concluiu Lagerspetz & Bjorkvist (1994).

A distinção entre os géneros deve-se provavelmente aos papéis sociais que desempenham na sociedade pois esta tolera mais facilmente a agressão física por parte dos rapazes do que das raparigas, tratando-se de uma forma de exibição e até de pôr à prova a masculinidade, através da força física. Já as raparigas usam a linguagem para menosprezar

Denotamos algumas divergências entre a forma e frequência da agressão segundo o género, pois, na opção uma vez, as raparigas apresentam maior

percentagem de agressão física que os rapazes. Esta forma de resolução de conflitos também está incutida nas raparigas, levando a crer que é inerente ao contexto social e até familiar em que está inserida.

Os agressores agem sobretudo em grupo apesar dos rapazes terem maior tendência para agir individualmente, enquanto que nas raparigas o acto de agressão é colectivo. Por ser um acto colectivo, dificulta a responsabilização individual e reitera a influência que os pares podem exercer, como sugere Randall (1996).

Contudo, o agressor quer masculino, quer feminino, opta por vitimar mais colegas da própria turma, além do mesmo ano mas de outras turmas e mais novos. Escolhe alguém isolado: um rapaz ou uma rapariga, embora com mais tendência para o primeiro, demonstrando o abuso de poder, tão característico do *bullying* (Stephenson & Smith, 1989; Smith & Sharp, 1994). Leva-nos assim a reflectir acerca do número de alunos por turma que, no terceiro ciclo, se situa entre os 20 e 26 alunos, demasiado excessivo tendo em conta a especificidade da população que recebe.

O recreio é o local por excelência onde ocorre a socialização entre pares constituindo um lugar privilegiado para a manifestação do *bullying*, dada a escassa supervisão que aí se verifica, tal como os corredores da escola, conforme concluíram outros investigadores (Amado & Freire, 2002; Smith & Sharp, 1994; Olweus, 1998; Pereira, 2002; Veiga, 2001; DFE, 1994).

Como já mencionámos, a vítima, independentemente do género, é principalmente agredida no recreio seguindo-se da sala de aula. Alertamos para o facto da sala de aula ser focado, pois a proximidade e convivência quotidiana entre os discentes afigura-se motivadora para a ocorrência de comportamentos agressivos que, muitas vezes, escapam aos professores. Amado & Freire (2002) referem que na sala de aula as agressões se esboçam não só através de insultos como da agressão física.

As vítimas masculinas e femininas são agredidas por colegas mais velhos conforme aludem outros autores (Ramirez, 2001, Farrington, 2002; Pereira et al, 1996; Baldry & Farrington, 2000; Olweus, 1998; Amado & Freire, 2002), salientando a assimetria e abuso de poder.

Os rapazes são sobretudo vítima de um colega da própria turma, embora as raparigas sejam vitimadas por pares do próprio ano mas de outras turmas, além

dos mais novos. No caso das raparigas, pode estar associado com a competitividade existente no seio das raparigas motivada por questões estéticas ou amorosas. A vitimação destas por parte dos mais novos deixa pressupor a autoria de rapazes.

No que concerne a participação da vitimação aos pais e professores, o género não é determinante apesar de, muitas vezes, se partilhar a ideia de que as raparigas são mais comunicativas com os pais.

A comunicação da vitimação é mais significativa no que concerne os pais do que os professores, tal como Ruiz (1994) verificou na sua investigação. Origina-se talvez pela vergonha, medo de acusação de denúncia ou receio de retaliação por parte do agressor, caso haja confrontação. Leva-nos ainda a crer que, possivelmente, os professores não abordam a problemática das relações entre pares nas aulas e que a comunicação dos discentes com os pais se anuncia qualitativa e/ou quantitativamente insuficiente.

Geralmente, perante uma situação de conflito, o observador apoia os pares tentando ajudar, porém notamos ainda um excessivo número de discentes com atitudes passivas, apesar de estes discordarem da sua atitude ou considerarem que não lhe diz respeito. Tudo leva a crer que os discentes que assumem que não reagem – apesar de considerar que o devem fazer – têm provavelmente receio em sofrer retaliações por parte dos agressores. Geralmente, a natureza do apoio prestado pelo observador desenha-se através da separação dos discentes e do chamamento de um auxiliar, independentemente do género.

Nesta escola, o grau de insegurança é extremamente preocupante, atingindo cerca de 48% dos discentes. Este clima de insegurança afecta o *ethos* da escola e dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Aliás, se atentarmos aos números atinentes às reprovações, parece existir uma certa correlação entre estes pois num clima de insegurança, conflito e receios, o desempenho escolar acaba por se ressentir.

A insegurança atinge vários discentes, embora os que foram sujeitos a uma retenção sentem-se mais seguros em relação àqueles que nunca reprovaram, possivelmente por serem mais velhos logo, fisicamente aparentarem uma constituição física mais proeminente. As raparigas sentem-se mais seguras que os rapazes, motivado talvez pelo facto de não estarem tão envolvidas em situações de violência.

A insegurança atinge tanto as vítimas como os agressores. Os primeiros poderão recear a reiteração dos actos de violência enquanto que os segundos apreendem possíveis retaliações. Pires (2001) constatou que numa escola com maior nível de violência, os problemas de segurança eram referenciados pelos alunos.

Das soluções apresentadas, constatamos inúmeras opções, realçando-se a necessidade do aumento do número de auxiliares. De facto, esta opção foi referida pelas vítimas, agressores, seguros e inseguros, pressupondo a carência da escola no que concerne os recursos humanos. Realçamos ainda que alunos referiram que a falta de segurança se devia à intrusão de pessoas externas à escola.

Tendo em conta as soluções apresentadas por ambos os géneros, para a diminuição da violência, as raparigas focam, primeiramente, uma medida remediativa – contra o agressor, propondo o seu castigo – e depois uma medida preventiva, nomeadamente o incremento de auxiliares. Já os rapazes sugerem medidas preventivas tais como a intensificação da autoridade e da segurança, além do aumento dos auxiliares. A menção de estratégias preventivas e remediativas sugerem que os discentes possam ter a percepção da intensidade do grau de *bullying* presente na escola.

4.8.2 As entrevistas

O agregado das duas famílias aponta bastantes semelhanças pois ambas são constituídas por cinco elementos: os pais e os três filhos. Os discentes entrevistados, o José e o Francisco, são primogénitos, têm catorze anos de idade e são repetentes. Apenas o Francisco foi sujeito a uma dupla retenção e ambos encaram a escola sobretudo como meio de socialização com os pares.

Quanto à classe social, importa referir que estas são distintas pois o núcleo familiar do José tem carências económicas contrariamente ao do Francisco. Uma vez que ambos os discentes se identificam enquanto agressores, constatamos que os comportamentos agressivos não parecem ser exclusivos da classe social baixa, tal como concluíram vários autores. (Farrington & Loeber, cit. por Fonseca, 2000, p. 20; O'Morre, 1989; Swartz, 1997; Farrington, cit. por Negreiros, 2003, p. 73; Rochex, 2003; Englander, 1997; Smith & Sharp, 1994).

Tanto o Francisco como o José têm comportamentos inadequados em contexto escolar. Apesar de apresentar menos comportamentos agressivos que o Francisco, o José classifica o seu comportamento negativamente, admitindo imitar, agredir e insultar os colegas, tanto amigos como “inimigos”, três ou mais vezes. O Francisco classifica o seu comportamento de “razoável”, o que revela que não é capaz ou não quer autoavaliar-se, subestimando as suas atitudes.

Os comportamentos inadequados do José evidenciam-se mais na sala de aula provocando os professores e onde já agrediu uma aluna. No caso deste, estamos perante um caso de indisciplina de primeiro nível – provoca os professores – e de segundo nível, na relação entre pares (*bullying*) (Amado & Freire, 2002).

Quanto ao Francisco, a agressão física é recorrente além da agressão verbal. Esta última circunscreve-se não só aos pares mas ainda com os professores e funcionários. Na sala de aula, a violência toma não só a forma de insulto como de agressão física, conforme referem Amado & Freire (2002). Daí que enquanto espaço fechado e supervisionado, a sala de aula enquanto local de vitimação, não se exclui. De acordo com os comportamentos agressivos demonstrados pelo Francisco e pelo José, parecem ser estas as formas encontradas para se evidenciar na sala perante os pares ou até da influência destes. A observação dos discentes em contexto da sala de aula podia facultar-nos dados adicionais acerca das formas de agressão neste local, da atitude da vítima, do agressor, dos observadores e até dos próprios professores.

A compreensão dos comportamentos agressivos que os jovens desenvolvem com os seus pares na escola, só pode efectivamente concretizar-se, atentando igualmente às relações interpessoais que se estabelecem no seio da família que, essencialmente, contribuem para a qualidade do clima entre pares.

O ambiente familiar dos discentes indica que apesar de relações conjugais relativamente estáveis, as crianças podem desenvolver a agressividade, como acontece com o Francisco e o José, sendo, daí a necessidade de analisar a interacção entre dos vários membros, por forma a apreender a influência de todos e de cada um destes, na sua individualidade.

As relações interpessoais entre os vários membros da família do José são mais pacíficas e deixam transparecer maior cumplicidade do que na família do

Francisco, explicitando, provavelmente, um recurso à violência e um envolvimento maior em situações conflituosas com os pares.

Nas duas famílias as relações fraternas são, por vezes, pautadas pelos conflitos, todavia, apenas o Francisco os resolve recorrendo à agressão física. As situações de injustiças que os pais criam inconscientemente, quando emitem juízos de valores ao estabelecer comparações entre estes, podem aliciar o Francisco a agir de modo agressivo. Neste âmbito, as investigações em torno das relações fraternas são escassas, exceptuando-se o trabalho de Fernandes (2002; 2005).

Em ambas as famílias, as interações dos filhos são mais frequentes e de maior qualidade com as mães do que com os pais, devendo-se sobretudo pela ausência deste que trabalha durante o dia todo. A falta de convivência das crianças com o pai dificulta a comunicação, limitando, por sua vez a cumplicidade e afectividade, sendo notório no Francisco. As mães são mais carinhosas e menos autoritárias, embora o conceito de carinho divirja: para o José, o carinho desenha-se nos momentos de brincadeira enquanto que para o Francisco, o carinho da mãe ocorre quando esta lhe oferece bens materiais (roupa).

Estudos salientaram que interações escassas contribuem para a falta de referências das crianças e analisando a dificuldade de uma criança em falar acerca dos seus problemas com o pai e a mãe, poderá ter mais probabilidade de se tornar vítima, provocadora ou ambas (Abramoway, 2005).

O Francisco manifesta uma agressividade mais vincada com os pares, resultante possivelmente da relação conflituosa que estabelece com o pai, instaurando-se uma comunicação deficiente entre estes. Perante a revolta que sente perante a incompreensão do pai e controlo da mãe, os comportamentos agressivos do Francisco com os pares desenharam talvez a necessidade e forma de liderar e de se impor.

Daí o desejo tanto da mãe como do Francisco, de alterar o carácter do pai, demasiado exigente, autoritário, incompreensível e nada carinhoso. Segundo Puttalaz & Heflin (1990) pais excessivamente rígidos, autoritários e que criticam negativamente os filhos podem estimular comportamentos agressivos destes com os seus pares (Puttalaz & Heflin, 1990).

Segundo vários autores, a relação das crianças com os pais constitui um preditor significativo no estabelecimento de relação entre o grupo de pares

(Hartup, 1983; Maccoby & Martin, 1983; Puttalaz, 1987; Olweus, 1998). No caso da família, o ambiente e as relações interpessoais que se realizam no seio desta, entre os vários elementos, influenciam igualmente o desenvolvimento e adaptação social da criança com os adultos e com os seus pares (Abramoway, 2005; Hartup, 1992; Hartup, 1983; Maccoby & Martin, 1983; Puttalaz, 1987; Olweus, 1998).

O estilo parental adoptado na família do José não é autoritário. As regras são escassas, estipuladas no momento dos castigos e o controlo não é rígido. Com efeito, a mãe nem sempre conhece o paradeiro do filho, não encara os seus comportamentos como problemáticos, desconhece os seus amigos, é despreocupada quanto a situações de agressões que o envolvem e não acompanha adequadamente a sua vida escolar, dado que não verifica os cadernos diários. Tudo parece indicar que estamos perante um estilo parental permissivo (Baumrind 1991) ressaltamos, todavia, que a observação *in loco* das práticas educativas a que ambos os discentes estão sujeitos ajudar-nos iam a melhor compreender e até classificar as práticas educativas destes.

Inversamente, o estilo parental a que o Fernando está sujeito é mais autoritário e controlador: as regras são preestabelecidas, apesar do discente não concordar com estas. A mãe exerce um grande controlo sobre o filho no que concerne os horários de saída da escola e de chegada à casa que são afixados no frigorífico, tal como as datas de realização dos testes. As regras negociadas e consensuais entre pais e filho poderiam atenuar o comportamento agressivo do Francisco.

Maccoby & Martín (1983) e Baumrind (1991) referem que no estilo parental autoritário, as crianças devem sobretudo obedecer e respeitar a autoridade. De acordo com Veiga, (2001) os rapazes são mais afectados por estilos parentais de extremos e o Francisco pode até ressentir-se deste, pois alude à mudança de carácter do pai, demasiado autoritário que lhe provoca sentimentos de incompreensão, frustração e até revolta. Neste sentido, Baldry & Farrington (2000) concluíram que os filhos de pais pouco calorosos, autoritários e punitivos, podem ser agressores ou vítimas. Urge ressaltar que nas duas famílias, a agressão física enquanto punição é inexistente, incidindo essencialmente na confiscação de bens e proibição de saídas.

Enquanto agressores, os discentes apresentam um estereótipo dissemelhante: o José é um rapaz franzino, relativamente calmo, infantil, fácil de lidar e com alguma popularidade entre os amigos da escola e da vizinhança. Por seu turno, o Francisco é um rapaz fisicamente bem constituído, bonito e vaidoso, o que nos incita a concluir que detenha possivelmente uma auto-estima elevada, apesar da sua pouca popularidade. Olweus (1998) e O'Moore (1995) referem a pouca popularidade dos agressores apesar de O'Moore sustentar a sua baixa auto-estima.

Demonstra um temperamento impulsivo, gosta de liderar portanto não aceita qualquer tipo de contrariedade e de autoridade, resolvendo os conflitos através da agressão. Segundo alguns investigadores, a impulsividade pode instigar comportamentos agressivos (Krahé, 2001; Farrington, 2002; Mendonça e Pereira, 1995).

O Francisco, mais agressivo que o José, não se relaciona com a turma tendo apenas como colega, um primo. Paterson et al (1996) sustentaram que os comportamentos sociais agressivos apresentam consequências negativas para as crianças dificultando o processo de socialização, pois os agressores possuem mais probabilidade de rejeição. Um estudo que envolvesse a transferência dos alunos agressivos para outra turma poderia explicar a correlação ou não entre a rejeição e a agressão.

Futuramente, analisar a possível relação entre os estilos parentais e a classe social, poderá esclarecer a qualidade das interações entre os membros de uma família.

5 Conclusão

Nesta investigação, procuramos descrever e analisar a violência em contexto escolar, mais particularmente o fenómeno do *bullying*, nos alunos do terceiro ciclo, inseridos numa escola Básica Integrada.

Inicialmente, procedemos à definição do termo *bullying*, assim como à explanação das diversas formas em que este se esboça e dos distintos actores envolvidos. Pretendemos ainda, avaliar a natureza e frequência deste, além de descrever o ambiente familiar de dois jovens agressores.

No nosso estudo, utilizamos uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, que privilegia as perspectivas dos inquiridos, permitindo-nos uma compreensão mais clara do fenómeno do *bullying*, apreendendo igualmente a sua correlação com variáveis associadas à vivência familiar.

Assim, constatamos uma elevada percentagem de vitimação e agressão, respectivamente de 58,4% e 34,8%, que afectam o *ethos* da escola. De facto, o sentimento de insegurança é partilhado por inúmeros discentes e neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem revela-se dificultado. Aliás, nesta escola, a percentagem de reprovações é extremamente alarmante.

A família, primeiro contexto em que ocorre a socialização da criança, desempenha um papel fundamental no comportamento que esta adoptará futuramente, na percepção do mundo envolvente e nas relações interpessoais, desenvolvidas ao longo das suas vivências. Não obstante, analisar a problemática da relação entre pares na escola, considerando apenas a família, revela-se redutor, pois a família deve, ela própria, ser observada no contexto da comunidade que a integra, tal como referem Maccoby & Martín (1983).

Demonstramos que factores externos à escola devem ser associados quando observamos o comportamento das crianças. Investigações de Rochex (2003) e Tattum (1982) evidenciaram que a escola reflecte os fenómenos sociais da própria comunidade em que esta se insere. Logo, o contexto socioeconómico e cultural dos alunos que frequentam uma escola contribui igualmente para a construção da qualidade do seu *ethos* como alude Dupâquier (2000).

Factores sociais tais como o desemprego, a pobreza e a classe social, as relações interpessoais no seio do agregado familiar, entre outros, afectam

indubitavelmente algumas comunidades e famílias, além de sustentar a violência (O'Moore, 1995; Rochex, 2003; Matos & Carvalhosa, 2001).

Neste presente caso, a escola que se encontra-se inserida num contexto sócio-cultural carenciado e que recebe discentes pertencentes maioritariamente a uma classe social baixa, apresenta um *ethos* de baixa qualidade, se tivermos em conta as percentagens elevadas de vitimação, agressão e até de insegurança.

Contudo, mais do que a classe social como sugere Fernandez (1998) parece-nos que o ambiente familiar das crianças influi particularmente no comportamento social destas. Apesar do tamanho da amostra não possibilitar tecer considerações abrangentes, constatamos, no entanto, que os agressores não se incluem exclusivamente na baixa classe social e esta, por sua vez, não pressupõe um *ethos* familiar de menor qualidade.

Aliás, a família com recursos escassos demonstrou um clima familiar de qualidade sensivelmente mais elevada nas interações entre os seus membros. Contrariamente, a família com superior recurso económico revelou conflitos mais frequentes entre os vários elementos e o discente revelou maior envolvimento enquanto agressor em situações de *bullying*.

No caso da família, o ambiente e as relações interpessoais que se realizam entre os vários elementos, influenciam igualmente o desenvolvimento e adaptação social da criança não só com os adultos mas igualmente com os seus pares (Abramoway, 2005; Hartup, 1983; Maccoby & Martin, 1983; Puttalaz, 1987; Olweus, 1998).

Numa futura investigação, a observação *in loco* das relações interpessoais dos discentes com os pares e no seio da própria família permitiria enriquecer e elucidar alguns aspectos relativos à influência destas na ocorrência de *bullying*.

Denotamos que as interações de pouca qualidade e frequência entres os membros da família, sobretudo no que concerne a figura de autoridade do pai parecem acentuar-se no caso dos agressores, associado ao estilo parental adoptado e influenciando a percepção da figura de autoridade.

A falta de disponibilidade do pai enquanto figura de autoridade, devido às actividades profissionais gere um número escasso de interações entre os filhos. Quanto mais autoritária é a figura do pai, menos frequentes e abertas são as interações, por conseguinte, mais probabilidade tem a criança em se tornar agressora (Maccoby & Martin, 1983; Puttalaz, 1987). Assim, pautado por um estilo

parental autoritário, a criança tem maior dificuldade em comunicar abertamente e possui mais probabilidades de ser agressora (Maccoby & Martín, 1983; Baumrind, 1991). Olweus (1991) inferiu também que as crianças mais agressivas são as que menos comunicam com os pais acerca da escola.

Por isso, os pais devem procurar não só fomentar a comunicação com os filhos, através da partilha de momentos de lazer mas também pôr em prática um estilo autoritário-democrático pois práticas educativas demasiadas rígidas ou permissivas, perturbam o desenvolvimento psicossocial da criança, podendo até desenvolver comportamentos agressivos (Baumrind, 1991; Putallaz & Heflin, 1990; Maccoby & Martin, 1983)

O presente estudo, apesar de ter confirmado alguns dados obtidos em outras investigações e refutado outros, permitiu desenvolver novas perspectivas relativamente à necessidade de observar, mais concretamente, o ambiente familiar dos agentes envolvidos numa situação de *bullying*, enquanto vítimas e agressores.

A perspectiva do seguimento dos discentes agressores até à idade adulta fomenta-nos-ia obter resultados mais consistentes no que concerne a evolução destes em termos de sociais.

Seria útil proceder, futuramente, à avaliação do fenómeno do *bullying* nos discentes do segundo ciclo, no sentido de averiguar o grau de *bullying* existente globalmente neste contexto escolar e verificar se, tal com outras investigações concluem que, neste ciclo, o fenómeno incrementa. Além disso, seria fundamental para que a organização escolar pudesse delinear e implementar formas de actuação de acordo com o nível/idade dos alunos, de modo a minimizar e até excluir este fenómeno do seu contexto.

Com a autonomia, a escola enquanto organização constrói a sua concepção de educação tendo em conta o meio em que está inserida, através do seu Projecto Educativo, que irá nortear outros documentos tais como o Regulamento Interno e Projecto Curricular de Escola. Logo, estes últimos devem, em consonância com o Projecto Educativo, integrar formas de actuação atinentes ao *bullying*.

Nesta escola, denotamos uma certa preocupação com o ambiente da escola contudo, mais do que definir modos de actuação, importa concretizá-los por forma a resolver o problema do *bullying*, em articulação com a escola e a comunidade.

Com efeito, a redução do número de alunos por turmas, uma das estratégias referidas no Projecto Educativo de Escola, ainda não se encontra totalmente concretizada pois no terceiro ciclo, as turmas aglomeram actualmente um número elevado de discentes para uma escola com estas características. Aliás, no que concerne o tamanho das turmas seria indispensável e pertinente avaliar as características das turmas em que o *bullying* mais se evidencia, de modo a poder agir individualmente.

Dado que os discentes observaram uma precariedade de recursos humanos para a vigilância do espaço escolar e das suas imediações, a escola pode colmatar estas carências através da formação de alunos mais velhos e até de adultos voluntários que auxiliariam na supervisão, resultando igualmente numa forma de inculcar a responsabilidade.

Além disso, a escola deve possibilitar a formação acerca do *bullying* visando o pessoal docente, não docente, pais, encarregados de educação e toda a comunidade educativa, dinamizando acções de sensibilização através de plenários, reuniões e até da simples distribuição de panfletos informativos.

Logo que as crianças iniciam a sua vida escolar, estas devem ser consciencializadas para os comportamentos a evitar e a denunciar no âmbito das relações com os pares, fomentando valores tais como a tolerância e o respeito.

No sentido de melhorar o seu *ethos*, a escola pode pôr em prática algumas estratégias preventivas e remediativas. Assim, a mediação pelos pares constitui uma estratégia remediativa que pode ser aplicada e que se baseia na formação de discentes por parte de professores, de modo a torná-los capazes de solucionar os conflitos.

Enquanto mediador, o aluno desenvolve competências de interacção social tais como a cooperação, a capacidade de ouvir e criar empatia, que não prescindirá ao longo de toda a sua vida, enquanto futuro cidadão. Incute igualmente o sentido de responsabilidade e consciencializa os discentes para a percepção e aplicação de estratégias construtivas de resolução de conflitos.

Este processo de mediação pelos pares pode ser realizado na área disciplinar não curricular de Formação Cívica, cuja principal objectivo reside no desenvolvimento da consciência cívica dos discentes, por forma a prepará-los enquanto futuros cidadãos responsáveis e participativos.

Neste sentido, referimos a importância de uma obra recentemente editada pelo especialista norte-americano, Beane (2006), que compila um conjunto de actividades que pode ser posto em prática nestas mesmas aulas.

Assim, o currículo pode revelar-se um meio essencial de facultar aos discentes informações acerca do *bullying* e veicular valores morais, nomeadamente, a justiça, a solidariedade, o respeito e a tolerância logo, ao planificar o seu currículo a nível de escola, esta deve atender à sua especificidade.

Outra área curricular não disciplinar cuja relevância não deve ser descurada é a Área de Projecto que proporciona aos alunos a possibilidade de desenvolver as suas relações interpessoais, através do trabalho cooperativo com os seus pares. Ao longo das várias fases do projecto da turma, os discentes expressam as suas opiniões, frequentemente postas em causa por outros pares, aprendendo assim, a lidar democraticamente.

Importa ressaltar que a implicação da comunidade educativa é preponderante na abertura das relações entre a escola e a comunidade que, conseqüentemente, vitaliza a qualidade do *ethos* da escola.

Urge, finalmente, mencionar que compreender a problemática do *bullying* de modo a preveni-lo, só pode efectivamente realizar-se, se as próprias escolas procurarem averiguar e assumir que este, de facto, existe. Este constitui o primeiro passo para pôr em prática uma consistente política anti-*bullying*, pois a escola, enquanto lugar de formação das crianças deve ser palco de valores tais como a tolerância e o respeito, de modo a construir uma sociedade mais cívica.

Bibliografia

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Abramovay, M. (2005). "Violencia en las escuelas: un gran desafio". *Revista Ibero Americana.*, 38, pp. 53-66
- Afonso, A. (1998). "Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória". *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, 1, (2), pp. 41-51).
- Almeida, A. (1999). "Portugal". In P. Smith (et. al.), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective*, London: Routledge, pp.174-186.
- Almeida, A. (2000). *As Relações Entre Pares em Idade Escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Alves, J. M. (1998). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Prevenir para Compreender*. 1ª Ed. Porto: Edições ASA.
- Anderson, L. & Grieve, K. (1998). "Bully busters. A school program in action". In P. Mc Carthy (et al.). *Bullying - Causes, Costs and Cures*. Nathan: Beyond Bullying Association Inc, pp. 63-78.
- Askew, S. (1989). "Agressive Behaviour in Boys: to what extent is it institucionalised?". In D. Tattum & D. Lane (1989). *Bullying in Schools*. London: Trentham Books, pp 59-73.
- Badouin, R. (1993). *Essais sur l' «Homo Violens»*. Paris: Hatier.
- Baldry, A & Farrington, D. (2000). "Bullies e delinquentes: características pessoais e estilos parentais". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, 1,2,3, pp. 195-221.

- Ballesteros, L. (et. al.) (1993). *Signos y Cultura. Una Investigación en el Aula*. Córdoba: Universidad d Córdoba.
- Bandura, A. (1990). *Teoria del Aprendizage Social*. 3ª ed. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- Bandura, A. & Walters, R. (1990). *Aprendizage Social y Desarrollo de la Personalidad*. 10ª ed. Madrid: Alianza Universidad.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baumrind, D. (1991). "The influence of parenting style on adolescent competence and substance use". *Journal of Early Adolescence*, 11, pp. 56-95.
- Beane, A. (2006). *A Sala de Aula Sem Bullying*. Porto: Porto Editora.
- Belson, W. (1978). *Television Violence and Adolescent Boy*. England: Saxon House, Teakfield Limited.
- Bercowitz, L. (1962). *Agression: a Social Psychological Analysis*. New York: Mac Graw -Hill.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal and indirect aggression: A review of recent research. Sex roles. *A Journal of Research*, 30, pp. 177-188.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brito, C. (1994). *Gestão Escolar participada: na escola somos todos gestores*, 3ª ed. Lisboa: Texto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1977). "Toward an experiment ecology of human development". *American Psychologist*, 32, pp. 513-531.
- Bryant-Mole, K. (1994). *Bullying. What's Happening?* East Sussex: Wayland.
- Burnet, M. (1971). *Meios de Informação e Violência*. Lisboa: Edições 70.

- Buss, A. (19951). *The Psychology of Agression*. New York: Wiley.
- Campbell, S. & Cluss, P. (1982). "Peer relationship with behaviour problems. In K. Rubin & H. Ross. *Peer Relationship and Social Skills in Childhood*. New-York: Springer-Verlag New-York Inc. pp. 323-345.
- Carneiro, R. (1991). "Violência e sociedade". In N. Lourenço. *Colóquio «Violência na Sociedade»*. Lisboa: Contexto Editora, pp. 15-19.
- Chaplot, B. (2002). "A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão". *Sociologia*. Porto Alegre, Ano 4, nº 8, pp 432-443.
- Chazan, M. (1989). "Bullying in the infant school". In D. P. Tattum & D. A. Lane (Ed.) *Bullying in Schools*. Stroke-on-Trent: Trentham, pp. 33-43.
- Chiland, C. (1997). *Les Enfants et la Violence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Coie, J. & Dodge, K. (1998). Agression and antisocial behaviour. In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development*. Vol 3, New-York: John and Wiley sons.
- Coie, J. & Dodge, K. & Kupersmidt, K. (1990). "Peer group behaviour and social status". In S.R. Asher & J. D. Coie (Eds). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press, pp. 17-59.
- Costa, M. (1995). A agressividade entre os jovens na escola. "Bullying". Relação meio sócio-cultural de habitat e manifestações agressivas. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, A. (1996). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo*. (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Costa, M. (1998). *A Violência na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cowie, H. & Sharp, S. (1994a). "Tackling bullying through the curriculum". In P. Smith & S. Sharp. *School Bullying. Insight and Perspectives*. London and New York, Routledge, pp. 84-108.
- Cowie, H & Sharp, S. (1994b). "How to tackle bullying through the curriculum". In S. Sharp & P. Smith. *Tackling Bullying in your School. A Practical Handbook for Teachers*. London and New York, Routledge, pp. 79-103.
- Cowie, H. & Sharp, S. (1996). *Peer Counselling in Schools. A Time to Listen*. London: David Fulton Publishers.
- Cunha, M. (et. al.). (2003). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. 1ª ed. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Cunha, P. (2001). *Conflito e Negociação*. Lisboa: Edições Asa.
- Debardieux, E. (2002). "Violence in schools: disagreement about words, and a political challenge". In E. Debardieux & C. Blaya. *Violence in Schools and Public Policies*". Paris: Elsevier, pp. 32-53.
- Department for Education (1994). *Bullying: don't suffer in silence. An anti-bullying pack for schools*. London: Trentham Books Limited.
- Diaz, B. & Liatard-Dulac, B. (1996). *Contre Violence et Mal-être. La Médiation par les Élèves*. Paris: Nathan.
- Dishion, T. & Patterson, C. & Griesler, P. (1994) "Peer adaptation in the development of antisocial behaviour- A confluence model" in L. Huesman, (ed.). *Aggressive Behavior. The current perspectives*. New-York and London: Plenum Press, pp 61-95.
- Dodge, K. (et al). (1990). "Peer status in boy's groups: developmental and contextual analyses". *Child Development*, 61, 5, pp. 1290-1309.
- Dollard, J. (et. al.) (1939). *Frustration and Agression*. New Haven: Yale University Press.

- Domenach, J. (1980). *La Violence et ses Causes*. Paris: Presses Universitaires de France
- Dupâquier, J. (2000). *La Violence en Milieu Scolaire..* Paris: Presses Universitaires de Frances.
- Englander, E. (1997). *Understanding Violence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ennis, C. (1995). "Teacher's responses to noncompliant students. Realities and consequences of a negotiating curriculum." *Teaching & Teacher Education*. Vol. 11 (5). pp. 445-460.
- Estrela, T. (1996). "Prevenção da indisciplina e formação de professores". *Noesis*, Janeiro/Março, pp. 29-38.
- Estrela, T. & Marmoz, L. (2006). *Indiscipline et Violence à l'école. Études Européennes*. Paris: L'Harmattan.
- Farrington, D. (2002). "Risk factors for youth violence". In E. Debarieux & C. Blaya (ed.). *Violence in Schools and Public Policies*. Paris: Elsevier, pp. 13-32.
- Fernandes, O. (2005). *Ser Único ou Ser Irmão*. Oficina do Livro.
- Fernandes, O. (2002). *Semelhanças e Diferenças entre Irmãos*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Fernandez, I. (1998). *Prevención de la Violência y Resolución de Conflictos. El Clima Escolar como Factor de Calidad*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Ferreira, J. (et al.) (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Fisher, G. (1992). *A Dinâmica Social. Violência, Poder, Mudança*. Lisboa: Planeta Editora, Lda.
- Fonseca, A. (2000). "Comportamentos Anti-sociais: Uma introdução". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, 1,2,3, pp. 9-36.

- Fonseca, A. Taborda Simões, M. & Formosinho, M. (2000). "Retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais." *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, 1,2,3, pp. 323-340.
- Freire, I. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares. Dois estudos de Casos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de Doutoramento policopiado).
- Freud, S. (1915). "Pulsions et Destins des Pulsions". *Métapsychologie*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1920). "Au delà du principe du plaisir". *Essais de Psychanalyse*. Paris: Payot, 1976.
- Freud, S. (1930). *Civilization and its Discontents*. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1980). *Essais de Psychanalyse*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra: Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fromm, E. (1973). *Anatomia da Destrutividade Humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Fullat, O. (1988). *La Peregrinación del Mal*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ghiglione, R. & Montalon, B. (1995). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomez, G. & Flores, J. & Jimenez, E. (1999). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças. Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gunter, B. (1985). *Dimensions of Television Violence*. England: Gower Publishing Company Limited.

- Hacker, F. (1972). *Agression-Violence dans le Monde Moderne*. Paris: Calmann-Levy.
- Hartup, W. (1983). "Peer relations". In E. M. Herherington & P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*. Vol. 4. United States: John Wiley & Sons, pp. 104-174.
- Hartup, W. (1992). "The company they keep.: friendship and their developmental significance." *Child Development*, 67, pp. 1-13.
- Hartup, W & Stevens, N. (1999). "Friendships and adaptation across the life span." *Current Directions in Psychological Science*, 8, pp. 76-79.
- Hayden, C. (2002). "Risk factors and exclusion from school." In E. Debarieux & C. Blaya (ed.). *Violence in Schools and Public Policies*. Paris: Elsevier, pp. 85-101.
- Hazler, H. (1996). *Breaking the Cycle of Violence. Interventions for Bullying and Victimization*. Washington, Accelarated Development.
- Higgins, C. (2002). "How to improve the school ground". In S. Sharp & P. Smith. *Tackling Bullying in your School. A Practical Handbook for Teachers*. London and New York, Routledge, pp. 133-1173.
- Hinde, R. & Stevenson-Hinde, J. (1987) Relating childhood relationships to individual characteristics. *Relationships and Development. Social Science Research Council*, pp. 27-49.
- INE, (2001). *Censos 2001. Resultados Preliminares - Açores*.
- Jager, T. & Bradley, C. & Rasmussen, M. (2003). *Violence Prevention in School Using the Internet: an European Perspectives*. Landau: Verlag Empirische Pedagogik.
- Joke, A. (1980). "Introduction générale". In J. Domenach (et al). *La Violence et ses Causes*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 9-22.

- Johnson, D. & Johnson, R. (1995). "Why violence prevention program don't work – and what does". *Educational Leadership*, February, pp 63-67.
- Kellerhals, J. (et. al.) (1991). "Cohésion familiale, styles éducatifs et estime de soi: aspects du processus de socialisation des adolescents". Familles et Contextes sociaux. *Actes du Colloque de Lisbonne*, Lisboa: ISCTE.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Krahé, B. (2001). *The Social Psychology of Agression*. USA: Psychology Press, Ltd.
- Krug, E. (et al.). (2002). *Rapport Mondial sur la Violence et la Santé*. Genève: OMS.
- Kupersmidt, J. & Coie, J. (1990). "Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence". *Child Development*, 61, 5, pp. 1350-1362.
- Lagerspetz, K. & Bjorkqvist, K. (1994). "Indirect Agression in Boys and girls". In L. Huesman, (ed). *Aggressive Behavior. The current perspectives*. New-York and London: Plenum Press, pp. 131-150.
- Lane, D. (1989). "Violent histories: bullying and criminality". In D. Tattum & D. Lane. *Bullying in Schools*. London: Trentham Books, pp. 95-101.
- Lorenz, K. (1973). *A Agressão: Uma História Natural do Mal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Lourenço, N. & Lisboa, M. (1992). Representações da violência. Percepção social do grau, da frequência, das causas e das medidas para diminuir a violência em Portugal. Lisboa. Ministério da Justiça. CEJ.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPV.

- Maccoby, E. (1990). "Gender and relationships." *American Psychologist*, 45, 4, pp. 1289-1309.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). "Socialization in the context of the family: parent-child interaction". In E. M. Herherington & P. H. Mussen (Ed.). Mussen (ed). *Handbook of Child Psychology*, Volume 4. United States: John Wiley & Sons, pp. 1-101.
- Marmoz, L. (2006) "La violence comme nécessité historique: une place pour l'école?". In T. Estrela & L. Marmoz. *Indiscipline et Violence à l'école. Études Européennes*. Paris: L'Harmattan, pp. 11-33.
- Martín, J. (1993). *Conflictividad y Violência en los Centros Escolares*. 1ª Ed. Madrid: Siglo Ventiuno Editores, SA.
- Martinez, A. (2000). "Actitudes e figuras de autoridade e socialização. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, 1,2,3, pp. 273-301.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001). *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*. 2, nº 1. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Michaud, Y. (1986). *La Violence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Miller, N. (1941). "The frustration-agression hypothesis". *Psychology Revue*. 48, pp.337-342.
- Miller, N. & Dollard, J. (1967). *Social Learning and imitation*. New Haven and London: Yale University Press.
- Minc, A. (1993). *O Choque dos Média*. Lisboa: Quetzal Edições.
- Modia, M. & Campos, M. (1998). "A agressividade e violência: o conflito escolar". In L. Almeida (et al.). *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 432-436.
- Moffit, T. & Caspi, A. (2000). "Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento anti-social limitado à adolescência: seus

preditores e suas etiologias”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIV, 1,2,3, pp. 65-106.

Mougniotte, (2006). “La lutte contre la violence et éducation à la citoyenneté”. In T. Estrela, & L. Marmoz. (2006). *Indiscipline et Violence à l'école. Études Européennes*. Paris: L'Harmattan, pp. 149-155.

Negreiros, J. (2003). “Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar”. In J. Correia & M. Matos (Org.). *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 73-83.

Nizet, J. (1984). *Violence et Ennui: Malaise au Quotidien dans Les relations Professeurs-Élèves*. Paris: PUF.

Norton, M. (1991). “Violência e sociedade”. In N. Lourenço. *Colóquio «Violência na Sociedade»*. Lisboa: Contexto Editora, Lda, pp. 41-45.

Ochoa, G. (et. al.). (2006). La violence scolaire en Espagne: principaux axes de recherche et d'intervention. In M. T. Estrela, & L. Marmoz, (2006). *Indiscipline et Violence à l'école. Études Européennes*. Paris: L'Harmattan, pp 189-221.

Olweus, D (1994). “Bullying at school – Long-term outcomes for the victims and effective School-Based intervention Program”. In L. Huesman (ed). *Aggressive Behavior. The current perspectives*. New-York and London: Plenum Press, pp 97-130.

Olweus, D. (1998). *Conductas de Acoso y Ameaza entre Escolares*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

O'Moore, A. (1995). “Bullying behaviour in children and adolescents in Irelands”. *Children & Society*. National Children Bureau, vol. 9, nº 2, pp. 55-72.

- Pain, J. (2006). "Violence et Prévention en milieu scolaire". In M. T. Estrela & L. Marmoz, *Indiscipline et Violence à l'école. Études Européennes*. Paris: L'Harmattan, pp. 121-133.
- Parker, R. & Asher, S. (1993). "Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feeling of loneliness and social dissatisfaction." *Developmental Psychology*, 29, 4, pp. 611-621.
- Paterson, H. (et. al.) (1996). "The anti-bullying campaign (ABC) at Acland Burghley". In H. Cowie & S. Sharp. *Peer Counselling in Schools. A Time to Listen*. London: David Fulton Publishers. pp.114-123
- Patterson, C. & Kupersmidt, J. & Griesler, P. (1990). "Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status." *Child Development*, 61, 5, pp. 1335-1349.
- Pereira, B. & Mendonça, D. (1995). "O Bullying na escola. Análise das práticas agressivas por ano de escolaridade". In *Actas do Encontro de Educação e Cultura do Concelho de Oeiras*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras/DESAS/GRP, pp. 40-54.
- Pereira, B (et. al). (1996). "O Bullying nas escolas portuguesas. Análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida, J. Silvério, & S. Araújo (Ed). *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia da Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho, pp. 71-81.
- Pereira, B. (2001). "A violência na escola – formas de prevenção". In B. Pereira & A. Pinto (Coord). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. 1ª Ed. Porto: Edições ASA, pp. 17-30.
- Pereira, B. (2002) *Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, M. (2001). "Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar". In B. Pereira & A. Pinto (Coord). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. 1ª Ed. Porto: Edições ASA, pp. 203-225

- Pruitt, D. & Carnevale, P. (1993). *Negotiation and Social Conflict*. Buckingham:Open University Press.
- Puttalaz, M. (1987). "Maternal behaviour and children's sociometric status." *Child Development*, 58, pp. 324-340.
- Puttalaz, M. & Heflin, A. (1990). "Parent-child interaction." In S.R. Asher & J. D. Coie (Eds). *Peer Rejection in Childhood*." New York: Cambridge University Press, pp. 189-216
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.
- Ramirez, F. (2001). *Condutas Agressivas na Idade Escolar*. Amadora: Mc Graw-Hill, Lda.
- Randall, P. (1996). *A Community Approach to Bullying*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Reid, K. (1989). "Bullying and persistent school absenteeism." In D. Tattum & D. Lane (1989). *Bullying in Schools*. London: Trentham Books, pp. 89-104.
- Rigby, K. (1998). "Bullying at school and beyond". In P. Mc Carthy. *Bullying-Causes, Costs and Cures*. Nathan: Beyond Bullying Association Inc, pp. 49-61.
- Roland, E. (1989). "Bullying: The Scandinavian Research Tradition". In D. Tattum & D. Lane (1989). *Bullying in Schools*. London: Trentham Books, pp. 23-32.
- Rubin, K, Bukowsky, W. & Parker, J. (1998). "Peer interactions, relationship, and groups". In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology: Social, emotional and personality development*, Vol 3, New York: John Wiley & Sons, pp 553-617.
- Ruiz, O. (1994). "Investigaciones y experiencias"- violencia interpersonal en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria, un estudio sobre el

maltrato e intimidación entre compañeros”. *Revista de Educación*, 304, pp 253-280).

Salgado, M. & Encarnação, R. (1995). “O programa Horizon e os Jovens”. *Boletim Informativo do centro Regional de Alcoologia de Coimbra*, nº14, pp. 3 – 6.

Sani, A. & Gonçalves, R. (2000). “Representações da violência construídas por crianças.” *Revista Portuguesa de Ciência Criminal*. Ano 10. Fase 3º. Coimbra: Coimbra Editora, pp. 437-453.

Sarmiento, M. (2002). “Infância e exclusão social”. In B. Pereira & A. Pinto (Coord). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. 1ª Ed. Porto: Edições ASA, pp. 75-89.

Schmidt, B. & Schroeder, I. (2001) *Antropology of Violence and Conflict*. London and New York: Routledge.

Schwartz, D. (et. al.). (1997). “Early socialization of aggressive victims of bullying”. In M. H. Bornstein (ed.) *Child Development*. Volume 68, nº 4, pp. 665-675.

Sebastião, J. & Alves, M. & Campos, J. (2003). “Violência na escola: das políticas aos quotidianos”. *Sociologia, Problemas e Práticas*. Lisboa. nº41, pp. 37-62.

Serrano, J. (2003). *Mudanças Sociais e Estilos de Vida no Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. (Tese de Doutoramento policop.)

Shaffer, H. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sharp, S. & Smith, P. (1994). *Tackling Bullying in your School. A Practical Handbook for Teachers*. London and New York: Routledge.

Sharp, S. & Cowie, H & Smith, P. (1994). “How to respond to bullying behaviour”. In S. Sharp, & P. Smith (ed). *Tackling Bullying in your School*.

A Practical Handbook for Teachers. London and New York: Routledge, pp. 79-103.

Sharp, S. & Thompson, D. (1994). "How to establish a whole-school anti-bullying policy". In S. Sharp, & P. Smith (ed). *Tackling Bullying in your School. A Practical Handbook for Teachers*. London and New York: Routledge, pp. 23-39.

Silva, N. (2004). *Ética, Indisciplina & Violência nas Escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Slee, R. (2006). *Journal Internacional Violence School*, nº1. Mai. Paris. pp. 5-13.

Soares, I. (1990). *O Grupo de Pares e a Amizade. Psicologia do Desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, Vol. II, p. 140.

Smith, P. (2002) " School bullying, and ways of preventing it". In E. Debardeux & C. Blaya. *Violence in Schools and Public Policies*". Paris: Elsevier, pp 117-127.

Smith, P. & Sharp, S. (1994). "The problem of school bullying". In P. Smith & S. Sharp, *School Bullying: Insights and perspectives*. London and New York: Routledge, pp. 1-19.

Sprinthall, N. & Collins, W. (1994). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stephenson, P. & Smith, P. (1989). "Bulling in the junior school. ". In D.Tattum & D. Lane (1989). *Bullying in Schools*. London: Trentham Books, pp. 45-57.

Storr, A. (1968). *Human Agression*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Taborda Simões, M. & Formosinho, M. & Fonseca, A. (2000). "Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes: insucesso e comportamentos anti-sociais". *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIV, 1, 2, 3, pp. 405-435.

- Tattum, D. (1982). *“Disruptive Pupils in Schools and Units”*. Great Britain: John Wiley & Sons.
- Tattum, D. & Lane, D. (1989). *Bullying in Schools*. London: Trentham Books.
- Torres, M. & Fernandez, M. & Sanchez, A. (1999). *Relaciones Sociales y Prevención de la inadaptación Social y Escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe, Ltd.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). “A Análise de Conteúdo.” In A.S. Silva & J.M. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Veiga, F. (2001). *A Indisciplina e a Violência na Escola. Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século, Edições Lda.
- Vitaro, F. (et. al.) (1997).” Disruptiveness, friend’s characteristic and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development.” *Child Development*, 68, pp. 676-689.
- Walker, J. (1990). *Violence et Résolutions des Conflits à l’École*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.
- Zakriski, A. & Coie, J. (1996). “A comparison of aggressive-rejected and aggressive non-rejected children’s interpretations of self-directed and other-directed rejection.” *Child Development*, 67, pp. 1048-1070.
- Portugal. Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio.
- Portugal. Decreto-lei nº 6/2001, capítulo II, artigo 5º, ponto 3 c.

Anexos

Anexo 1

- Pretendemos com este inquérito realizar um estudo sobre a violência entre pares na escola.
- A tua colaboração é de grande utilidade. Por favor, responde com sinceridade. Os dados obtidos são confidenciais.
- Não escrevas o teu nome em parte alguma. O questionário é anónimo.
- Agradecemos, desde já a tua colaboração.

Inquérito N° _____

1. Idade: _____ anos

2. Género:

Masculino Feminino

3. Ano de escolaridade:

7.º 8.º 9.º

4. Habilitações dos pais/Encarregados de Educação

Ano de escolaridade do Pai: _____

Ano de escolaridade da Mãe: _____

5. Profissão Pais/Encarregados de Educação

Profissão do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____

6. Quem vive contigo?

Pai Mãe Avó Avô

Padrasto Madrasta Tia Tio

Irmão(s) Quantos? _____

Outros Quem? _____

7. Já alguma vez reprovaste de ano? Coloca um X na resposta.

Sim Não

7.1. Se respondeste NÃO, passa para a questão 8.

7.2. Quantas vezes reprovaste? Coloca um X na resposta. (*uma só opção*).

1 vez 2 vezes + de 2 vezes

7.3. Em que ciclo reprovaste? Coloca um X na(s) resposta(s).

1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo

8. Ao longo da tua vida escolar, nesta escola: Coloca um X na resposta (*uma só opção*).

Nunca me fizeram mal

Já me fizeram mal

8.1. Se respondeste NUNCA, passa para a pergunta 16.

9. Se já te fizeram mal, de que forma o fizeram? Coloca um X na resposta (*várias opções*).

Agrediram-me fisicamente

Roubaram-me objectos pessoais

Meteram-me medo

Chamaram-me nomes

Espalharam boatos

Ignoraram-me

Outra(s)

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

Quais? _____

10. Com que frequência te fizeram mal? Coloca um X na(s) resposta(s) (*várias opções*).

	1 vez	2 vezes	3 ou + vezes
Agrediram-me fisicamente			
Roubaram-me objectos pessoais			
Meteram-me medo			
Chamaram-me nomes			
Espalharam boatos			
Ignoraram-me			
Outras			

11. Em que local te fizeram mal? Coloca um X nas respostas (*várias opções*).

Nos corredores da escola	<input type="checkbox"/>	Quais? _____
Na casa de banho	<input type="checkbox"/>	
No recreio	<input type="checkbox"/>	
Na sala	<input type="checkbox"/>	
Na cantina	<input type="checkbox"/>	
Outro(s)	<input type="checkbox"/>	

12. Quem te fez mal? Coloca um X na resposta escolhida (*uma só opção*).

Um rapaz	<input type="checkbox"/>	Quem? _____
Uma rapariga	<input type="checkbox"/>	
Vários rapazes	<input type="checkbox"/>	
Várias raparigas	<input type="checkbox"/>	
Ambos	<input type="checkbox"/>	
Outro	<input type="checkbox"/>	

13. De que turma são os alunos que te fizeram mal? Coloca um X nas respostas (*várias opções*).

Da minha turma	<input type="checkbox"/>	Qual? _____
Do meu ano mas de outras turmas	<input type="checkbox"/>	
São mais velhos	<input type="checkbox"/>	
São mais novos	<input type="checkbox"/>	
São de fora da escola	<input type="checkbox"/>	
Outro	<input type="checkbox"/>	

14. Comunicaste ao teu professor que te fizeram mal na escola? Coloca um X na resposta (*uma só opção*).

Sim Não

15. Comunicaste ao teu pai/mãe que te fizeram mal na escola? Coloca um X na resposta (*uma só opção*).

Sim Não

16. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um(a) aluno(a)? Coloca um X na resposta (*uma só opção*).

Nada, não é nada comigo	
Nada, mas acho que devia ajudar	
Tento ajudar	

16.1. Se respondeste TENTO AJUDAR explica como: _____

17. Desde que frequentas esta escola, já fizeste mal a um(a) aluno(a)? Coloca um X na resposta (*uma só opção*).

Sim Não

17.1. Se respondeste NÃO, passa à pergunta 24.

17.2. Se respondeste SIM, quantas vezes fizeste mal a um(a) aluno (a)? Coloca um X na resposta (*uma só opção*.)

1 vez 2 vezes 3 ou + vezes

18. Estavas sozinho ou acompanhado? Coloca um X na resposta (*uma opção*).

Sozinho Acompanhado Um(s) vez(es) só, outras acompanhado

19. De que forma fizeste mal a um(a) aluno(a)? Coloca um X na(s) resposta(s) (*várias opções*).

20. Com que frequência fizeste mal a um(a) aluno(a)? Coloca um X na(s) resposta(s) (*várias opções*).

	1 vez	2 vezes	3 ou + vezes
Agredi fisicamente			
Roubei objectos pessoais			
Meti medo			
Chamei nomes			
Espalhei boatos			
Ignorei um colega			

21. Em que local fizeste mal a um(a) aluno(a)? Coloca um X na resposta escolhida (uma só opção).

Nos corredores da escola

Na casa de banho

No recreio

Na sala

Na cantina

Outros

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

Quais? _____

22. A quem fizeste mal? Coloca um X na resposta escolhida (uma só opção).

Um rapaz

Uma rapariga

Vários rapazes

Várias raparigas

Ambos

Outro

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

Quem? _____

23. De que turma são os alunos a quem fizeste mal? Coloca um X nas respostas (várias opções).

Da minha turma

Do meu ano mas de outras turmas

São mais velhos

São mais novos

São de fora da escola

Outro

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

Qual? _____

24. Sentes-te seguro na escola?

25. Propõe soluções para diminuirmos a violência entre alunos, na escola.

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 2

GUIÃO DE ENTREVISTAS AOS PAIS

Grupo I

Caracterização do agregado familiar.

Grau parentesco	Género	Idade	Estado Civil	Profissão
Próprio				

Grupo II

- Preocupa-se em saber quem são os amigos? Porquê?
- Costuma deixá-lo sair à noite? Quando? Até que horas?
- Sabe o que faz ou para onde vai com os amigos?

- Qual é a relação que tem com os seus filhos (fala com eles com frequência? Eles vão ter consigo para contar os seus problemas? Sabe o que se passa com eles?
- E a relação dele com os irmãos?
- Qual é a relação que o pai tem com o filho? (fala com eles com frequência?
- Eles vão ter com ele para contar os seus problemas? Sabe o que se passa com eles?
- Como considera o ambiente familiar?

- Há muitos conflitos em casa? Entre quem? Porquê?
- Como resolve os conflitos em casa?
- Quando os seus filhos fazem algo errado, costuma puni-los? Quem? Como?
- Qual é o motivo que faz com que sejam punidos mais vezes?
- Em casa, há regras sobre TV, saídas, horários?
- As regras são negociadas com os filhos ou apenas aplicadas?
- Como caracteriza o temperamento do seu filho? Porquê?
- A relação entre o seu marido é..... porque.....
- Se pudesses mudar algo no contexto familiar, o que mudaria? Porquê?
- A minha família é..... porque.....
- Gostaria que a minha família fosse... porque.....

Anexo 3

GUIÃO DE ENTREVISTAS AOS ALUNOS

Género: _____

Idade: _____

Ano escolar: _____

- Há quanto tempo vives em Rabo de Peixe?

- Gostas de viver aqui? Porquê?

- Onde gostarias de viver? Porquê?

- Com quem vives?

- Gostas de estar na escola? Porquê?

- O que mais gostas na escola? Porquê?

- O que menos gostas na escola? Porquê?

- Já reprovaste? Quantas vezes? Porquê?

- O teu comportamento na escola é bom, razoável ou mau? Porquê?

- Já tiveste algum processo disciplinar? Porquê?

- Já fizeste mal a um colega na escola? O quê? Quem? Onde? Quantas vezes? Porquê?

- Já te fizeram mal na escola? O quê? Quem? Onde? Quantas vezes? Porquê?

- Dás-te bem com os alunos da turma?

- Costumas sair com os teus colegas de turma?

- Dás-te bem com os outros alunos?

- Tens algum amigo na escola?

- Fazes parte de algum grupo?

- A tua relação com o teu pai é...Porquê?

- A relação com tua mãe é...Porquê?

- Como é a relação com os teus irmãos? Porquê?

- Como consideras o ambiente familiar?
- Há muitos conflitos em casa? Entre quem? Porquê?
- Gostas de estar em casa, com a tua família? Porquê?
- Costumas conversar sobre o teu dia com o teu pai/mãe? Porquê?
- Com quem conversas quando tens algum problema? Porquê?
- Quando fazes algo errado, costumavas ser punido? Por quem?
- A que tipo de punições és sujeito?
- Qual é o motivo que faz com que sejas punido mais vezes?
- Os teus pais explicam-te as regras ou aplicam-nas, sem falar contigo?
- Achas que os teus pais/mãe são exigentes contigo? Porquê?
- Achas que a tua mãe é carinhosa e atenciosa contigo? Como o transmite?
- Achas que o teu pai é carinhoso e atencioso contigo? Como o transmite?
- Na tua família, partilham momentos de lazer? Quais?
- A relação entre o teu pai e a tua mãe é..... porque.....
- Se pudesses mudar uma característica no teu pai, o que mudavas? Porquê?
- Se pudesses mudar uma característica na tua mãe, o que mudavas? Porquê? - A minha família é..... porque...
- Gostaria que a minha família fosse... porque.....

Anexo 4

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Família 1

Data: 03/02/2007

Local: Calhetas

Género: Feminino

Idade: 31 anos

Duração da entrevista: 16'27 minutos

Agregado

Aqui nas Calhetas? Ó Senhora deve fazer aí uns 17 anos. Eu morava na Lomba de Santa Bárbara antes de ...de casar com o meu marido.

Agora 5. Tenho 31...agora casada ...4º classe.

30. Eh! Ai credo...36 servente de pedreiro....4º classe. O José...sim senhora está no 7º....14.

Filipe...13 anos...7º.

A pequenina ...a Catarina...3 anos.

Integração

Não... (gosta de viver nas Calhetas) nunca gostei...não sei, não gosto dessa freguesia... nunca gostei...desde o primeiro dia que vim para aqui...que não gostei... não não é por nada...mesmo eu não gosto.

Principalmente por causa da discoteca que está aqui ao lado. Mas eu mesmo não gosto...não é só por causa disso... é porque aqui uma pessoa nunca está sossegada...pouco a pouco aqui é... arranjar aqui um porteiro ainda era pouco...

A gente não guerreia. É pouco a pouco estão à porta....Ai senhora, se não é para pedir, é para se meter para aqui... não sei lhe explicar direito...não fiquem aqui ... mas eu também quero sossego.

Sim (sinto-me segura) mas não gosto de morar aqui. Eu já fui até à secretaria ver se podia trocar essa casa das Calhetas para Rabo de Peixe mas eles

dizem que não...tinha de saber de alguém que quisesse trocar... mas agora saber quem quer trocar..

Barulhentos?

Vizinhos? Aí dou-me bem com eles todos...são muito metido nas suas casas que trabalham...Essa vizinha aqui ao lado é que desde que desistiu da escola é que é um inferno...pouco a pouco....

Mas de resto...Fico aborrecida, muitas vezes...muitas vezes eu não descanso.

Escola

O que eu penso (da escola) é uma coisa boa... o futuro que eles têm que eu não pude ter nem o meu marido....

Aquilo que eles puderem eu dou sempre quando não puderem...Aí senhora, eles lá aprendem muito bastante ao nível de muitas coisas ... coisas que às vezes eu não percebo patavina de nada...eles sabem lá explicar aquilo...sabem inglês...sabem estas coisas assim...é outros comportamentos também

Ó senhora até eles puderem... até eles terem cabecinha para isso...que eles cabeça, eles têm só que às vezes, pronto...

Profissão? Ai isso agora é ao gosto deles... não vou dizer...há ...tens de ser uma coisa...contra a vontade deles...

Ah isso é ao gosto deles senhora...não vou contra a vontade dele..

Problemas de aprendizagem

Os problemas.... é aquilo que a Senhora já conhece daquele mas do resto

Aprendizagem? Aquele quando quer estuda...é quando quer...quando quer ele estuda...tem cabecinha...às vezes quando é malandrice é porque ele não faz

Tipo problemas? Á Senhora, problemas eles não têm...é depois eles sabem fazer as coisas quando querem...eles quando não quer é não fazem... mas do resto...

Relação com os pares

(dão-se bem com outros miúdos? Conflitos?)

Dão-se...isso é natural...de criança. É muito raro mas de vez em quando têm...

Conflitos

(Tipo conflitos) Às vezes é ao despique, às vezes brincadeiras tolas...

(Bater) Na escola não...mas no descer da camioneta sim...

(Na escola, chamar –lhe nomes) Não sei...não...

(Nunca se queixou)? Não

(Quando alguém o chateia, ele diz) Às vezes.

(Roubar, Ameaçar) Na escola? Roubarem foi aquele, o telemóvel.

Dentro da escola? Aí ...eu acho que sim...dentro da escola.

(Queixou-se) Ai eu acho que sim...pelo menos queixou-se aqui em casa que lhe tinham roubado o telemóvel...

(Fazer mal a outros colegas) é bem capaz

Nunca contou nada? Não...nessas coisas eles sabem se defender.

Processo disciplinar

Processo disciplinar? Foi esse agora...

Motivo? A professora diz:

“- Josézinho faz os trabalhos de casa, faz assim as coisas da escola.

- “não faço”.

- “Vai prá rua!”

-“Bela hora!”. Devia ter saído mais cedo... É esse o caso.

Já. Está fazendo o seu castigo...como ele tá a capa dele euh... como é que eu vou explicar. As matérias estão todas trocadas, não tem papel e agora está passando.

Foi esse castigo? É...ela disse que não era preciso pôr-se a limpar porque ele não sujava...O castigo dele era pôr as coisas em ordem...isso era o mais correcto porque ele também tem que ter as suas coisas direitas.

Por que a professora depois pede uma matéria que já tenham dado e a matéria não aparece. O outro tem e aquele não tem. Ele agora está passando tudo direito.

Pares

Quem são? À senhora, às vezes eu perco a conta da maneira que ele é brincalhãoele tem muitos amigos

(sabe para onde vai?) Ai ele está namorando agora por isso ando muito por casa..(riso)

(sair à noite) Aí não...ainda é muito novinho para isso. Enquanto a gente puder acautelar, a gente acautela. Já sabe que não por causa de lhe fechar às 7 chaves...mas naquilo que a gente puder evitar... a gente evita.

Sabe para onde vai quando sai? Às vezes... mas eles brincem muito em casa...lá na escola ou aqui...

Tem muitos amigos? Tem aqui uns pequenos daqui de baixo que também estão na escola...tem aqui...aqui à frente que brinquem com ele... Estão sempre perto de casa.

Relação pais/filho

(comunicar c mãe) Á tanta vez! Às vezes a gente brinquem...às vezes o meu homem diz assim: não se sabe quem é crianças...se é eu se é ele.(riso).

Boa relação? Sim...

Falam problemas? Muitas vezes...

Sabe o que se passa com eles? Quase sempre...

Assuntos? Coisas da escola...euh..mesmo de casa...é todas essas coisas.

Relação com irmãos? dão-se bem.

O que é dar-se bem? Ó senhora é não guerrearem, não fazerem queixas uns dos outros...é darem-se bem...ter um bom comportamento...

Relação com mãe:É boa.

Fala com ele como com a senhora? Não... não é tanto... ele também quase que nunca está em casa...trabalha de manhã até á noite...o pouco tempo que tem em casa ele também quer tomar banho, quer descansar...ele falem mais é comigo porque eu estou sempre em casa..

Janta? sim...às vezes a gente está aqui na sala sentados mas a Senhora sabe eles não falem tanto com o pai como comigo...mas eles falem e estão ali com o pai e tudo..

Ambiente

Ó Senhora, eu acho bom. Para muitos que uma pessoa vê, às vezes, aí por fora...o meu por acaso é muito bom...

Aqui é uma relação muito... junta...dão-se muito bem uns com os outros.

Conflitos

Conflitos em casa? Às vezes... carolice ... quase nada mas pronto...às vezes o irmão é que rouba as coisas a ele mas ele não quer dar. (riso)

Entre eles? É sim senhora

Castigos

Como resolve conflitos em casa? À Senhora eu ponho de castigo...

A Senhora é que castiga? Ai é...

Como? Às vezes eles ...gostem muito de ir brincar pró caminho.... Não há caminhos, não há computador...é muita coisa assim que a gente corta. Quero que andem direitinhos. Não é preciso bater que não vai resolver nada mas às vezes eu fico mesmo cega, credo! das outras vezes eu não resolvo tanto mas endireita-se.

Motivo dos castigos: Quando eles fazem bastante mal. Quando estão sempre a discutir...que às vezes, eu queixo-me muito da minha cabeça...e eu digo a eles estejam calados...que eu vou-me encostar um bocadinho...porque essa quando dorme, eu vou-me deitar um bocadinho para descansar... e eles não parem. Sabem o que vocês querem? É um pra sala é outro pró quarto...Fica tudo calado que é uma lindeza.

Problemas de saúde? É... Eu já me queixo há muito da minha cabeça...já de solteira, quando eu vivia com meus irmãos...Era um ambiente terrível...péssimo...aquilo não se sabia quem era pais quem era filhos...e no meio disso eu levei muitas...muita pela cabeça...

Era o pai? Aí não... meu rico pai, não...meu pai faleceu eu tinha 7 anos mas eram meus irmão...

A sua mãe que fazia? Coitada...o que havia de fazer... tanta vez que ela foi cheia de sangue pró hospital...a gente não sabia quem é que era pai nem quem era filhos...é isso que eu não quero prós meus filhos...às vezes eu digo vocês não sabem o que é viver como eu vivi.

Regras:

Sair eles não saem.... O que há chega a uma certa altura, aí por uma 7/8 horas, 7 e meia, já fica escuro...tem de acordar cedo que amanhã há escola.

Mesmo que não há aulas eles deitem cedo porque essas crianças querem de descansar...deitem cedo...mas não há muitas regras...chega a uma certa altura vão prá cama...

- Regras: aí não desde pequeninhos...eu sempre...eu sempre fiz isso...chega às 7/8 horas está tudo pronto pró jantar..
sim... não já sabem desde de pequeninhos...eu sempre fiz isso...

Caracterização do filho

É boa pessoa...ele é sossegado quando quer ...já sabe que de vez em quando ele também quer brincar...quem é que não gosta...gosta porque é criança mas pronto...pode-se ir levando...não é como essas crianças que a gente vê para aí.. malcriadas... Ele não fala mal, não responde...

Porquê comportamento na escola? Ó senhora é com os outros...é com as outras crianças... porque ele aqui em casa ele não faz certas coisas...

essa coisa que ele respondeu... como a professora disse que ele respondeu às professoras, aqui em casa não me responde... Aquilo é vê uma criança a fazer e faz ou...está fora de casa e faz... não sei lhe explicar...mas aqui em casa não..

Acha que tem a ver com os colegas? Sim

Relação conjugal

Relação com marido: é boa... porque não há motivo aí pra gente guerrear...

Mudar: não há nada p'ra mudar aqui dentro...tá tudo normal...o meu marido trabalha...dá-me a férias direita...não há coisas p'ra discutir...tá tudo normal...

Família

Família é...como assim...Ah! Senhora é boa...é saudável...

Porque: Ò Senhora! eu faço tudo para isso...

Família fosse: Que fosse assim normal...não queria não ter melhor nem pior...

Mudanças

Não se pode mudar a vida né...Se a gente pudesse lá mudar não havia tanta...tanta coisa como há praí...

Pronto...em relação da minha, tenho controlado bem as coisas...

As coisas são bem definidas? Tem que ser mesmo...se a gente for muitas largas, vai tudo pelo mau caminho...

À senhora aquilo é muita criança... e a gente se for para pensar aqui na minha casa eu tenho 3... eu tenho 3 cada um com o seu feitio...a senhora agora imagina, dentro duma escola, com 20, 30 crianças com o seu feitio... há muitos que se dão bem mas as vezes em certas alturas não se dão é por isso que eu percebo.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Família 1 (filho)

Data: 03/02/2007

Local: Calhetas

Género: Masculino

Idade: 14 anos

Duração da entrevista: 14'20 minutos

Contexto

Ai senhora isso agora já não sei... desde que nasci... (viver nas Calhetas)

(gosta de viver Calhetas? Mais ou menos...

Porquê? Por causa do barulho... aparelhagem bem alto do resto eu gosto com meu pai minha mãe e com meus irmão (viver noutra sitio) isso agora já não sei... se fosse que um sitio sossegado, era melhor.

Escola

Gosto... porque eu gosto de estar la.... tirando as aulas.... eu gosto de tudo (aulas - gosta) são aborrecidas... umas são divertidas outras são aborrecidas (o que mais gosto) brincar... passear... e fazer outras coisas com os amigos... tenho amigos de varias turmas.

Percurso escolar

Reprovou...Uma vez no segundo ano

Comportamento

Comportamento... mau – isso agora eu já não sei as vezes faço as vezes não faço... às vezes (tem conflitos com os colegas) .

Processo disciplinar

Processo disciplinar... Acho que foi dois. Porquê? Por causa do comportamento.

(Porquê comportamento mau) ... Isso agora já não sei... às vezes imito os colegas... isso já não sei (porque se comporta assim)... (fazer mal) e quando

eles comecem comigo (já bate chamar nomes)... já bateu em alguns... na brincadeira tolas... (se são na brincadeira poucas vezes) e na guerrinhas (+ de 3 vezes).

A Quem? Aos amigos e aos meus inimigos.

Como? São mais velhos... não... (sobre ter medo) depois se eles me apanharem eu fujo... (chamam nomes) na brincadeira... tantas vezes (nas guerrinhas) poucas vezes acho que sim (mais do que 3 vezes).

(à mesma pessoa) não... a diferentes.

Vítima

(lhe fizeram mal) já... uns socos nas bolas... nas costas... nas brincadeiras... (sem ser nas brincadeiras) torcer o braço e fazer outras... é socos coisas... é pegar rasteiras para a gente cair no chão.

Já lhe bateram? Já se sabe... por maldade? Sim... quantas vezes? Isso é que eu já não sei.

Onde? É quando eu tou passeando... dentro das salas...

(batido mais vezes) :É quando estou no polivalente onde tem ...é jogar pingue – pongue. Ao lado da papelaria tem cartas, jogos, damas...

(porque fez mal) : Na brincadeira e ,às vezes, porque me chateiam.

(chatear): é quando nos chamam nomes que eu não gosto e eu chego-me a eles...

(porque lhe fazem mal) isso agora não sei, nem todos gostam de mim.

Relação com os pares

(ter medo dele) Não... hum... não sai (com colegas).

(outros alunos) Eu não dou que eu não conheço.

(com mais velho) Não... (grupo) não... eu... eu acho que não (não faz parte de grupo) eu acho que é 6 pessoas – rapazes e raparigas. São bons (comportamento).

Relação pais/filhos

Boa...porque eu gosto...

Porquê? Porque brinco com meu pai, na brincadeira.

Relação com a mãe: Também é boa

Porquê? Brincadeiras....cabeça da minha mãe

Relação com irmãos

Também é boa...às vezes a gente guerreia mas a gente quando brinca é demais...

Em casa? Bom..a gente gosta de estar aqui dentro

Conflitos

Entre eu e o meu irmão. Porquê? a gente quando quer fazer uma coisa e o outro não quer é sempre a guerrear...

Gosto de estar em casa... a gente é muito divertidos...

Comunicação pai/mãe

Às vezes não pai

Às vezes com a minha mãe e às vezes com o meu pai.

De quê? Da escola eu não falo...é da rua...eu não digo nada (sobre dia escola)

E quando fazes mal? Às vezes digo, às vezes eu não digo

Agressor

Já chegaste a casa a chorar ?Todas as vezes que eu choro é que eu ia ao Conselho Executivo..Porque fazia uma coisa...

Quando? Quando eu fazia mal...quando eu estava no 5º e 6º, eu fui (chamado ao conselho executivo por fazer mal aos colegas)

Quantas vezes? Muitas

Portavas-te pior? Huumm (acena com a cabeça).

O que fazias? Era quando se metia comigo, eu dava pancadaria nos outros, até que houve porrada na sala que até que a gente fomos chamados...

Comportamento melhorou? Eu acho que sim...

Castigos

Castigos - Castigado eu sou pela minha mãe e pelo meu pai

Como? É não ver televisão... não jogar jogos

Gosto jogos de cassete, de CD, tenho um de acção e 2 de pancadaria.

É quando eu faço mal (porque é castigado mais vezes). Onde? Em casa. A quem? Ao meu irmão... e às vezes faço mal sozinho.

É para partir alguma coisa daqui de dentro (o que é fazer mal sozinho).

Regras

Na altura quando eu sou castigado.

(pai exigente) Um bocadinho... é na escola porque - porque me porto mal e não faço as coisas. Porta-se mal -responder aos professores, fazer mal aos colegas...

Mãe exigente? Não muito. Carinhosa: ó... se não é (riso) é fazer brincadeiras, fazer coceguinhas.

Pai -É... é quando no fim -de -semana quando ele tenta brincar com a gente.

Tempo livre? sair... sair... agora já não me lembro. Quando há festas a gente sai huum ... ou fica em casa.

o que faz em casa? brinco ou faço algumas coisas. Que coisas? jogos, pintar...

A relação pai/mãe? boa porque gosta jogar jogos, brincadeiras e muito mais...

Mudanças pai

Pai -Nada. Eu gosto dele assim.

Mãe Também não (não mudava nada).

Percepção família

(a minha família é) Boa, (pede-se para explicar) isso agora já não sei dizer... porque gosto, quando tá tudo unidos.

Acho (importante a família ser unida) porque quando a gente tá mais unidos a gente pode conversar o assunto da escola.

Família

Isso agora já não percebo (gostava que família fosse...) fosse mais brincalhona porque gosto.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Família 2 (mãe)

Data: 06/03/2007

Local: Rabo de Peixe

Gênero: Feminino

Idade: 34 anos

Duração da entrevista: 42'54 minutos

Agregado

São cinco pessoas ao todo...34...sim (doméstica) ...39...taxista...

Francisco...14 anos... Pedro...11 anos...Sérgio...4 anos

- Ele tem 14...há 13 anos

Integração

- Sim (viver), porque já me adaptei mas foi um bocadinho difícil eu era das Calhetas era um ambiente mais sossegado...aqui é um meio mais movimentado.

Eu... tenho a minha casa, gosto de estar aqui e depois tirei a carta de condução, consegui me adaptar às pessoas e pronto...e realmente Rabo de Peixe evoluiu um pouco...

A gente dá-se todos bem há e também aqui na nossa rua; cada um nas suas vidas... Olá, bom dia. Se é preciso alguma coisa a gente ajuda, não precisando...

- Não não... os vizinhos já são de idade, outros trabalham fora só vêm à noite e também precisa de descansar ao fim-de-semana. Não gosto de incomodar ninguém.

Importância da escola

Em principio a escola é como se 2ª casa. Ah! eu digo aos meus filhos: se eles tirarem um bom fruto, também é uma boa educação para eles. Ensinar coisas que eles em casa não aprendem até ao 6º . (escolaridade da mãe).

Até ao 7º (escolaridade do pai)

Digo que eles aproveitam de tudo mas não seja para eles serem doutores (que eu também não vou exigir) mas que seja muito importante para a vida deles. Que sem escola hoje em dia a gente não somos nada.

Ele tem um sonho gostava de ser policia... se for de mim sou capaz de fazer tudo para ele ser policia mas também ele tem de querer e ele não querendo...

Ele quer mas é como as coisas.... há muita coisa pelo meio... durante o ano passa-se muita coisa...mas ele tem aquele sonho. Eu, como é que hei-de dizer... ele gosta... ele gostava de ser policia... mas é aquela coisa de... tem muito para estudar e isto é que é já algum... atormenta mais... se ele fosse um aluno mais aplicado com ajuda ele ia lá ter.

Sim... também vai depender dele...É o que eu digo... o professor está na escola, não pode fazer milagres

Problemas de aprendizagem

Tem problemas de aprendizagem e é muito influenciado. Ele deixa-se influenciar depois numa aula e muitas outras coisas por causa disso está numa aula é também alguns problemas. Ele gosta de ser quem manda aquilo sou eu, dá uma graça que toda agente se ri... e depois já se sabe pronto nunca mais.

Desorienta-se todo na aula, ele nunca mais tem capacidade para voltar outra vez...há uma piada... vamos ouvir e pronto e não...depois a professora disse ele continua constantemente a criticar um, a criticar outro.

Relação com a turma

Dá-se bem com os colegas da turma. Já ... já houve essa miúda que está lá na sala dele. Essa colega não se dava nada... porque ela diz que gostava dele e ele diz que não gostava dela. E depois começou a chama-la "cadela" começou a não gostar e até que ela foi suspensa porque ela tinha muitas faltas, também eu não tive muito dentro do assunto... eu tive dentro do assunto foi dele ter o chamado nomes a ela... ele já teve em casa falamos e tudo... porque ela é como é que se diz o pai e a mãe dizem que não é boas pessoas e isso não tem nada a ver que eles até ...

O meu filho é, nesse aspecto ele está mal eu estou sempre a batalhar nele ele faz se mudo... ele faz muito a dividir vamos supor a que ele é bom a que ele é

mau e vê nessa altura que ele ta mal. Ainda não lhe entrou cabeça que ele não pode julgar as pessoas cada um tem a sua maneira de ser.

Vítima/Agressor

Não (não lhe batia) ele no colega é que deu um muro, uma bofetada na cara e por acaso outro também fez mal. Mas o meu é maior e ele com força deu-lhe com força no lado da cara. Não... foi cá fora no recreio ...É essa atitude assim que ele tem.

Não, (não tem muitas atitudes assim) ele gosta muito de mandar gosta de ser o líder do grupo e... ele gosta muito e depois ele é engraçado... tem uns olhos bonitos diz que as raparigas todas dizem que ele é muito bonito e ele acha se muito grande por causa disso mas eu digo assim a ele...ele sai da casa de banho, ele diz” À mãe estou tão bonito... eu digo “ Possa, tu és tão “gabajão”, às vezes eu digo...tu gostas muito que as pessoas estejam sempre a bajular e não presta ser assim... é nessas alturas que chega à escola e se algum faz alguma coisa que ele não gostou...pronto...cá está...

Hum...ele não é muito para a agressão física...mas verbal... mas o que eu tenho medo é... vai ser mais daqui a algum tempo, pode ser fisicamente...

Relação com pares

Ele nunca teve problemas...eles fiquem assim picados uns com os outros...às vezes, eu digo: O Serginho passou para baixo, não vais com ele? Eu...Eu não falo com ele. Eu digo assim: Eh homem, os amigos não é só para as brincadeiras... Se ele não concordou com uma coisa que tu disseste, tens de respeitar a opinião dele...Ah ...porque ele diz que o pai faz isto, faz aquilo... é porque o teu pai parece que é homem das 50 profissões...fica mal disposto por causa disto.

Processo disciplinar

Motivo: por causa dele estar a responder aos professores, dentro da sala e por causa que ele está chamando nomes a essa colega, porque até às vezes até na sala é “Cadela”...

Já foi punido? Já... por isso está a limpar. Foi chamado por outra senhora professora que me explicou a situação que foi proposta: que podia ser

suspenso ou podia ser limpezas. Ela disse que ó senhora ia limpar os sítios que fez desacatos. Ela disse se eu concordava. Eu disse sim senhora. Ela disse que ó senhora, ele fez desacato no refeitório. Porque ele começou a atirar ervilhas para o prato de outro colega e o outro colega começou Eh Ó.. Mas pronto... teve desacato no refeitório.

Ele vai limpar a sala de aula, um bloco, e foi limpar outra sala e outra semana vai limpar o refeitório e o ginásio. Eu até disse, é muito bom, devia ser como antigamente, os professores com o chicote na mão...dar umas vergalhadas no rabo.

Pares

Da escola eu não conheço...porque eu não... não sou pessoa de ir atrás dele. Mas posso conhecer esta senhora de vista...vamos supor daqui de Rabo de Peixe mas não sei quem é a família, quem é os parentes, nem nada. Daqui da rua conheço os vizinhos todos, conheço os meus vizinhos todos, conheço os amigos dele. Conheço quem vai pr'aqui, quem vai pr'aqui... Ele também vai por lá uns bocadinhos...Mas assim, na escola, eu também não gosto muito de ...às vezes digo: Quem é aquele rapaz? Eh, lá está a minha mãe a perguntar quem é aquele rapaz. Eu também não gosto de estar muito...sempre a perguntar.

Regras

Não. A primeira regra é tar aqui em casa. Não sai a porta, nem que seja só para ir falar com os colegas. Não concordo. Porque é assim! Eu penso que ele tá aqui em casa. E no outro dia, ele saiu. Eu pensava que ele estava aqui e ele tava com um colega. Eu disse: "Não senhor. Se é para ele pedir, eu preciso disso, eu preciso daquilo, também há que pedir para sair...é isso. Ele diz que... se a minha mãe não ta em casa, por exemplo? Eu disse: Tu esperas! Há uma coisa, por exemplo...ele vá para um sítio, se ele se demora mais tempo, na escola, eu prefiro pagar 0,50€ mas que ele me telefone para o telemóvel e diga: "Mãe, vou chegar mais tarde.

Porque ele tem os horários fixados no frigorífico. E eu sei os horários que ele sai também. que ele chega a casa e diga a mim: mãe, eu vou ali falar com um fulano. Pronto, muito bem, eu sou capaz de deixar. Mas se ele sair da escola e que vá ficar a falar com um colega e que só me apresente assim, sai às 4 e só

sai às 5 ele, não sai mais aquela semana. Ele gosta... ele agora tá nos Bombeiros da Ribeira Grande. Ele gosta muito dessas coisas. É uma coisa boa que ele tem. Ele gosta muito de ir por essas coisas. Ele vai de romeiro. Ele foi na romaria por causa que tive o meu irmão muito doente, de cancro. Ele foi na romaria que era p'ra nosso senhor ajudar o meu irmão mas infelizmente não se deu esse milagre. Mas mesmo assim ele não desistiu. Este ano ele já está na romaria. Ele diz que é aquilo uma coisa que se vai motivando dentro dele... nesse aspecto eu gosto... por exemplo, se há aquele que aqui não vejo nada disso (...)

O Francisco gosta dessas coisas. É o que às vezes dizem. Tu tens de puxar esse lado bom, para cima desse lado de mau porque às vezes, se foram sempre praticando mal, no meu ver. Se ele for sempre a praticar o mal, ele por fim, ele vai querer voltar para trás e não vai poder voltar para trás. Já está acostumado só a fazer mal (...).

Relação mãe

Eles têm muita dificuldade em falar de coisas sexuais comigo. isso é.... Até algumas vezes... No outro dia a gente fomos a uma consulta falamos sobre o preservativo e tudo. Claro que eu fiquei escandalizada, vou dizer porquê: Minha mãe e meu pai nunca falaram comigo dessas coisas. Mas eu tento, eu limito-me a dizer a gente temos que evoluir com o tempo e agora o Francisco disse: Ai, eu precisava de ter uma caixa de preservativos. Eu fiquei assim e eu disse: eu ia fazer uma pergunta... Ai, pronto já se sabe. O outro diz, antes prevenir do que remediar. Aqui para mim quer dizer, só nos mulheres aqui, para mim... não foi, quer dizer que fosse aquilo uma coisa muito normal para mim. de repente. Ah! disse cada coisa quando ele eh a minha mãe vai me censurar, vai me... eu disse, eu disse, vamos lá ver se eu não me vou estatelar. Sim, ele é muito queixoso. É. Ele gosta muito... e eu às vezes eu também sou eu também sou um bocadinho...

E, eh, é só aquela questão de ter medo que ele não se vai arrepender e se ele tem algum problema às vezes eu gosto que ele fale comigo. Que eu sei, agente, como eu também já fui nova e eu entendo certas coisas e a gente não gosta de dizer aos pais porque estão sempre tititi e eu tento não sei assim.

Eu tento ser mais naquela assim... Ah vamos conversar e depois se ele vai comigo para Ponta Delgada eu dou sempre aquele sermão por ali a baixo. e... Eu tento, eh, não ser muito ruim para ele. Mas às vezes digo a mim, uh, uh, eu tou a fazer papel de tola. Porque eu tou a falar, falar e ele, uh uh, parece que não ouviu. Às vezes parece que tem gelo no ouvido... mas ele depois nos seus actos. A respeito assim na escola, ah, eu tou-lhe sempre ah as senhoras são (Ah – tim, somos) ...e. Mas uma coisa a minha mãe sempre me ensinou, sempre, foi respeitar muito os professores. Porque a minha mãe dizia sempre: “Ah, somos, ah, numa família, temos os nossos problemas, não é? É como os irmãos... temos cinco dedos numa mão e nenhum é igual. 25 crianças numa turma cada uma com o seu feitio. E se os alunos não respeitarem a professora nunca mais há tino ali dentro. Um puxa para um lado outro p’ra baixo, o professor também fica sem saber como é que vai lidar com uma criança que seja malcriada. Porque ao fim do cabo com os meus filhos aqui em casa, eles todos tem o seu, a sua maneira de ser.

Relação com irmãos

Dão. Eles dão-se bem. Já sabe-se que há aqui uma coisa, às vezes, se um mexe numa coisa do outro ou há sempre aquela coisa e às vezes eu tento sempre desabafar.

E o Francisco é mais aquela coisa... ele gosta muito de mandar. Às vezes ...Ó Pedro vai-me buscar um copo de sumo!? Ó Pedro traz-me os chinelos! E o Pedro, o Pedro: ah, mas eu não tenho..., Ah, logo não te empresto o MP3; E A Playstation, a Playstation foi comprada plos dois. Agora só o facto de... às vezes o Pedro chega (coitadinho) Ah, posso jogar? “Não, agora tou jogando, espera p’ra aí. Vai...faz-me um mal. Eu não digo nada, mas eu disse: “ Ó Francisco, mas quando tu dizes Ó Pedro dá-me os chinelos, ele já é teu irmão? - Oh, já se sabe eu nasci p’ra mandar e ele nasceu para me servir.

Relação pai/filho

Pai com ele – O meu pai com ele é um bocadinho complicado porque o meu marido é muito exigente com ele.

Porque ele responde muito ao pai. Por exemplo, ele responde – me a mim e eu digo “ Francisco isso não é assim...” e ele fica calado. Com o ele não. O pai diz a ele, uh, hoje não sais mais pr’o caminho.

E ele uh fica ali. Mas é uma coisa, ele responde mas vai fazer. Quer dizer ... eles quiserem coelhos, o pai mandou buscar, é isso, eles quiserem coelhos, interessante. Temos uma serragem aqui, mandou buscar umas tábuas esteve fazendo uma casota pr’a meter uns coelhos: os coelhos já tinham morrido. Porque eles não se mentem que os coelhos têm que comer, tem que beber água, tem que limpar a casota. Depois o pai chega a casa e apanha a conversar ou a brincar e diz “ Aquilo ali, uh” “Oh eles que esperem!” Vais no jardim. Francisco, eh, amanhã preciso de cortar as flores no jardim, fazer isso... Oh, não tenho pachorra paciência. Oh, eles tem que saber ma sé se querem... É amm, ele faz mas antes de fazer ele resmunga muito.

Fala dos professores, da escola com Pai? – Não. O meu marido, é muito amigo de me perguntar e depois o Francisco diz é ... ele não quer saber... de maneira que é assim...é uma coisa que eu já disse a ele... depois se ele conta qualquer coisa porque assim, porque assado fica muito autoritário e o Francisco por exemplo... O Pedro, se o pai é autoritário com ele o Pedro aceita aquela crítica, gosta que critique fica logo coisa. Mas depois aceita o Francisco não é uma pessoa de aceitar... fica muito ofendido.

Se ele quer ser líder não gosta que ninguém esteja a dar ordens pr’a ele fazer.

Ambiente familiar

Às vezes péssimo está tudo maldisposto, ainda ontem... antes de começar... quer dizer tá tudo mal logo, da manhã... ele queria dormir até às 10, o outro queria dormir até às 11. Tinha as flores para mudar tinha regras, já tinha no sábado combinado tudo. E o Francisco às vezes faz-me essas coisas: combina a coisa e outro dia diz que já não tem paciência, não tem pachorra... e da manhã foi péssimo, da manhã ...eu via ninguém diante de mim. Depois da tarde, tive, quer dizer... depois há aquelas famílias há altos e baixos e eu tenho muito medo... eu tenho muito medo que o Francisco na sua adolescência não... o Francisco não sei às vezes eu tenho medo dele se meter por maus caminhos.

Ele aqui em casa é uma criança que se deita muito cedo. 9 horas 9h30 deita-se dormir... vá-se deitar, mete-se no quarto, brinca um bocadinho com o telemóvel. Eu digo: Francisco não fiques tarde com o telemóvel. É só mais um!. Depois eu estou na casa e muitas outras vezes as teclas eh Francisco ainda não acabaste? Ah mãe só mais uma!

O meu marido é mais um problema. O que é: porque ela está mandando uma mensagem –tu não tens que saber o que ele está. Ó paciência já são horas e tudo. Aqui em casa é preciso... ele pede fica não sabe ele mandou fazer e fez outra ele fica logo coisa. Depois uma pessoa tem de estar sempre a dizer, chamem ele à razão. Fazer ele ver que está mal, não pode ser assim. Tens que fazer assim, graças a Deus sem ser isto ele tem...Ele foi sempre de criança até que na altura, na primária, ele teve no centro de apoio á criança porque ele tinha muitos problemas de falar... come muito as palavras. Depois o Sr. D. X aconselhou-me de por no colégio mas como eu não tinha possibilidade. Eu tinha feito a casa de novo, não tinha possibilidade de pôr no colégio eu pus no CAC aqui em Rabo de Peixe. Claro em 3 meses uma grande diferença. Mas sempre teve aquele problema, uma criança muito rebelde fechado, vinha pouco a pouco. Quer dizer havia até uma senhora que dizia que ele não era nada sociável com as...com outras pessoas, guerreava, ele foi sempre de criança,... ele já mudou mas ele teve sempre aquela coisa que contraria, fica logo todo a tremer e tudo... mas até que ele..tinha um acompanhamento, por mim própria, teve um acompanhamento psicológico por causa que a professora primária estava grávida. Na primária, ele não aceitou da professora ficar em casa... é que a outra professora ele não aceitou... que a professora ia ter um bebé e ele depois... mesmo assim... ainda por cima era o primeiro ano que dava aulas, a turma... às vezes apanha-se as turmas, um pouco... era muito difícil.... Uma professora que é do continente ou que é o primeiro ano, é muito difícil de ir para uma turma dessas problemáticas. Ainda por cima, as crianças que estava muito acostumada com a outra professora... que era uma excelente professora.

Apesar do grupo ter reagido bem, ele não reagiu bem, e o Francisco foi um deles. E eu também levava ele todos o dias da manhã lá dentro á sala de mão dada e ele sempre... ele levava sempre até ao meio-dia até... a berrar .

Ai querido não pode... atrás de mim. Atrás uma da outra. E eu ficava cheia de medo.

Um dia, ao sair da missa, eu encontrei a doutora x psicóloga, a doutora x, não sei se conhece e eu falei com ela nesse problema... ela disse o problema... era se fosse um problema... se fosse para a escola e não aceitasse... Mas ele aceitou ir para a escola, ele não aceitou a outra professora... foi assim esse problema.

Quando é qualquer coisa diferente... mas ele teve acompanhamento, ele ficou bonzinho e tudo. Depois, a doutora x disse eles na 4ª classe tem o mesmo problema. Tem aquela professora... é o governo pôs a lei da reforma e quem tinha anos de trabalhos... e essa senhora já tinha os seus anos par a reforma e meteu-se em casa, mesmo no Natal. Ele estava mesmo bom, ele fazia os seus cadernos impecáveis. A senhora sabe que ele, em Janeiro, quando entrou para a escola, ele não sabia nada, nada do 4º ano. Ele partiu pró principio... os cadernos... ele não sabia fazer contas, não sabia as tabuadas, depois quando teve uma professora... eu digo assim

uma professora tem de se respeitá-la. Os rapazes aí com os 12/13 anos tavam ali. Uma turma não dá aulas o 1º dia, o 2º dia... eles fiquem ali, muito tempo sem aulas e depois outra vez. Á outra vez perguntei á psicóloga...

Porque é que ele...

Mandar para outra psicóloga. Ele ao principio gostava de ir á psicóloga, e ele hoje quando teve os problemas na escola, ele pediu que queria ia á psicóloga que é a doutora X mas ela teve um problema do coração. Mas ele por si é que disse eh mãe eu preciso antes de ir á psicóloga. Eu até disse... olha Á espera que era para ver em casa... no ano passado ele teve com um professor... já não me lembro o nome dele, mas aquele professor foi... quer dizer... o Francisco quando estava á descarrilar ele telefonava para aqui:

- Ah senhora Fátima, o Francisco passa-se isso, isso, isso e isso... pronto! Lá está ele outra vez...

Ele primeiro, não gramava o professor... Esta sempre a criticar o professor em casa. Ah o professor não me deixa da mão....não me deixa dar um passo...está sempre em cima de mim... Depois quando ele passou de ano: É ..é que foi bom...Passaste o ano! Ó meu rico professor...(riso) Ah meu rico

professor...mas lembras-te às vezes quando tu disseste...ele aqui em casa “aquele marrão”...”aquele marrão não me deixa!

Ele sabia quando eu dizia, às vezes o telemóvel tinha mensagem...” o telemóvel não tem coisas bonitas sobre ti”. Ele já sabia que o professor tinha comunicado. Tinha críticas sobre ele, outra vês. Outra vez? O que será que ele teve dizendo de mim? (o professor).

Castigo

A gente é pôr de castigo...sou eu (a senhora é que castiga). O meu marido diz...por exemplo...chega a casa. O meu marido diz começa a dizer: “Francisco, faz isto”. Eu já estou a dizer que não – antes que o meu marido vá dizer que sim... não é que seja uma criança acusando outra a outra. Mas como hei-de dizer... De repente, é para ...o meu marido...ele pode não saber o que se passa aqui em casa porque em casos que esteja a haver com a escola, eu digo sempre ao pai o que se passou, está-se passando isso...isso...e isso.

Processo disciplinar

Quando houve o coisa disciplinar... o Francisco é muito dominante para o pai não chatear muito..., o Francisco queria combinar, não dizer nada a ele... e depois pode vir a saber mais tarde ou mais cedo e depois ele pergunta o que é que eu estou fazendo aqui em casa? A gente somos casados...Não é eu que vou ter responsabilidades de lhe educar. Tem que ser os dois mas o Francisco não gosta muito dessas partes. Mas num sentido, ele tem que saber o que se está a passar com o filho, de não me preocupar sozinha.

Ele agora a pouco ele vai vir da escola e logo à noite, depois de jantar- eu deixo sempre jantar- ele vai ver televisão porque eu tenho uma televisão lá em baixo. Aí eu digo sempre: ele não queria ir para a escola, ele fez isso, ele fez aquilo. Ai explico ao Francisco: E se eu estou casa com o teu pai é porque ele, se a gente, são os 2. Um tem de participar ao outro. Se eu estou mais e como eu estou em casa todo o dia, estou dentro do assunto dele, nessas coisas como o pai está a trabalhar todo o dia e só chega às 7 da noite em casa...

Como castiga? Em que sentido? Punição? O Francisco teve, depois de ter esse problema na escola... o Francisco teve um mês sem ir para os bombeiros.

É uma coisa que ele gosta muito. Eu proibi o de ir para os bombeiros e brincar com os colegas.

Regras

Regras: eu tenho... na geladeira com os mapas... até dos testes eu tenho um mapa... principal... do Francisco. Eu h: eu já sei que amanhã ele vai ter um teste. Eu já estou desde domingo a... bualhar lhe nas orelhas... a ver se ele vai... porque eu sei que ele... se ele estudar um bocadinho... que não seja muito... ele fica logo muito cansado. Pelo – para tirar uma boa nota... que ele teve negativa agora no natal. E porque é que ele teve negativa? A professora disse: “falta de estudo. Falta de interesse, quer dizer, já recuperou agora já fizeram o primeiro teste mas foi bom mas suficiente. Agora eu digo a ele se tirar mais um suficiente e junta os dois, fica bom, se ele tirar mais uma negativa, já não é muito bom.

ah, as regras é... eles já sabem... que o castigo é tirar as coisas que eles gostam mais e... ele sabe que quando se põe de castigo não pode voltar atrás... porque ele á terça e á quinta ele ia ao ginásio (?) “ó mãe deixa me ir porque eu já estou me portando melhor... porque assim... porque assado”... ao primeiro eu cedia á chantagem dele porque ele quando dizia assim eu já estou me portando me melhor, eu dava um voto de confiança e não valeu a pena porque ele tornou a fazer e ainda pior... ele quando fazia eu dizia a ele “não, não! Não me venhas com cantigas que eu estou farta das tuas cantigas... agora sabe o que é muito difícil... por exemplo, para mim como eu gosto... não é que eu seja... que eu goste mais dele que as outras mães, não sabe... mas eu gosto de ser amiga com eles, e às vezes custa a ouvir: vá lá mãe, deixa? Eu vou ficar bom... e eu como eu sei como os meus pais foram muito rigorosos comigo, eu também não quero que eles sejam... porque eu digo hoje em dia, á minha mãe, eu podia ter um emprego melhor, a minha mãe nunca me deixou estudar. Porque as raparigas eram para estar em casa, a fazer croché e não se podia ir para o caminho. E eu tinha capacidades para estudar... e a professora andou atrás da minha mãe para me deixar estudar, nunca me deixou estudar. Ele dizia me sempre... não, não. E a professora até... depois... podia estudar á noite foi ter com a minha mãe para ir estudar á noite mas a minha mãe nunca deu o braço a torcer. E eu lhe mostrava boas notas que eu tinha, para la

convencer, mas nunca deixou... ó meu irmão mais velho por causa que naquele tempo o meu pai estava no estrangeiro e tinha de ficar um em casa, comecei a trabalhar muito cedo, o outro meu irmão... esse que faleceu... era muito doente da coluna... (desde que nasceu) e o outro irmão mais velho queria pagar os estudos ao meu outro irmão mas ele não quis. Quis ir para as vacas e agora eu dizia sempre em casa ele não quer ir para a escola mas eu quero estudar e ninguém me deixa ir estudar...

Agora qualquer coisa... naquela idade as filhas era para ficar em casa, arrumando os serviços de casa, não era andar por lá com livro às costas... que a minha mãe quando eu pegava num livro, e ia ler, chamava por mim: ainda não fizeste isso, ainda não fizeste isso...

- sim (estão à parte das regras todas) – (se não cumprirem) é pior... (riso).

Caracterização do filho

Ah! É uma criança um bocadinho difícil de conviver... aqui agente esta acostumado com ele. É muito difícil... é uma pessoa boa mas... custa me aquele lado dele que puxa... e se uma pessoa não tiver um pouquinho de paciência... como a senhora lhe conhece, vai conversar com ele um bocadinho, vai lhe achar graça... mas se tiver de viver, vamos super, o dia a dia, vai ver que ele tem um jeito que é muito difícil de lidar com ele, por causa, lá está, a maneira de ele ser ele gosta muito de impor as suas coisas... de maldade, e não gosta que lhe mandem. É problema que a gente, às vezes, custa muito fazer ele ver, chamar ao sentido dele ver o que é que esta bom o que é que esta errado.

Relação conjugal

Completar: relação entre o seu marido é... Ah... (...) é (...) razoável porque... não sei... é como a gente já lhe disse temos os nossos altos e baixos... temos aí... opiniões diferentes... somos todos iguais... eu gosto... eu sou uma pessoa que gosta de aprender, adoro aprender... gosto muito de investir em livros... coisa que o meu marido não gosta... o meu marido gosta muito de ver um bocadinho de televisão e já está... dar 20 euros por um livro diz que é tudo... gente doida... é nessas coisas que a gente tem muita diferença e depois... ah... os rapazes... eles sabem uma coisa e eu sei que não sei... e eu sei que

eles têm escola mais do que a minha, e eu às vezes digo “é Francisco, como é isso?” e o meu marido “ah? Eu sei isso... só que ele não está compreendendo nada daquilo... é nessas coisas que a gente às vezes discorda um bocadinho. Eu respeito dele não gostar de ler. Eu também não fui criada com livros de cabeceiras é o que estou a dizer, não fui criada assim. É aquela coisa que eu digo sempre a gente temos de ter os respeito uns dos outros. Cada um tem a sua maneira de pensar, eu tenho a minha maneira de pensar... gosto de estar a ler um bom livro, e não gosto de estar a ver uma novela...eu gosto de tomar uma chávena de chá verde e testar um bocadinho. Mas eu gostava muito de ouvir musica mas desde que o meu irmão faleceu... nunca mais consegui ouvir musica... foi um ano muito difícil aqui em casa... Francisco... ele sofreu muito por causa... aquele meu irmão era muito chegado a gente... no verão, a gente ia para as festas juntos a gente fazia muitos churrascos...Há um ano (que faleceu). O Francisco este ano já fala (nele) porque o meu irmão tinha sempre aquela força que ia vencer a doença... e depois o meu Francisco também o meu marido já não o meu marido dizia “ vocês têm de se convencer que aquilo é uma doença que não tem cura. Mas ele falava tão bem... ah: ele agora... eu estou... e a gente quando ia lhe ver, você sabe que ele ia ao quarto de banho lavar o rosto, que ele estivesse a chorar, e a lavar o rosto... ele ia... todo o dia ele estava como se não tivesse tido enjoo. Eu, às vezes, chegava no hospital ele pedia à minha cunhada que lhe ajeitasse as almofadas... para ele se deitar... ele não queria mostrar á gente que estava debilitado. Uma coisa que aqui é: é isso, é isso.

Eh! É um cancro... expliquei a eles era um cancro... que era muito mau... que tinha poucas esperanças de viver... mas que tudo pode acontecer... essas coisas assim... eu. Eu não concordo... há pessoas que gostam muito de... não falar diz que dele... mas já disse a eles, já expliquei ao Francisco. O Francisco diz porque é que eu estou sempre com... e eu digo tu pode cair não senhor? Pois tu não es melhor que os outros. Filhos de boas famílias, que tem muita boa formação, que tem bens, estudos e como pessoas... e estão metidos nisso! Eh diz... á aquilo a gente cai porque quer. E eu disse vão-se embora porque aquilo é como o cigarro! O cigarro, a gente experimenta... ai eu vou largar amanhã e nunca chega a largar.

Mudanças

O que é que eu mudava...tanta coisa que eu mudava.... Ah ..gostava de mudar, por exemplo, o feitio do meu marido (riso) mais liberal...e também não sei se eu de repente alguma coisa que esteja mal, que eu gostava de poder mudar, não sabe... Mas eu...eu não sei...tento mudar...às vezes de um dia para outro, até de corrigir os meus próprios erros...que a gente...a vida nos ensina mas para dizer a verdade, às vezes eu posso estar a concertar (interrupção riso...entrou o mais novo e fala dele: diz olá...ele é muito envergonhado...por causa que...ele ia para a escola este ano mas ainda não foi integrado porque a escola fechou...mas ele era uma criança muito aberta, mas desde o falecimento do meu irmão ele ficou muito fechado, muito fechado...crusta muito...dá-se bem com as outras pessoas...mas antes de se começar a dar leva um bocadinho de tempo.

Eu também mudava o feitio que não é muito fácil...

Família

A minha família é: a minha vida...porque eu amo-los...bem...eu tento fazer de tudo, o melhor para eles. A melhor do mundo...porque é o que todos desejem. Quem é pai e mãe...uma mãe deseja tudo de bom pr'os seus filhos...e quer que a família seja boa....Tento corrigir os erros mas eu acho que não há família perfeita porque se houvesse a gente ia buscar esse remédio.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Família 2 (filho)

Data: 06/02/2007

Local: Calhetas

Género: Masculino

Idade: 14 anos

Duração da entrevista: 18'59 minutos

Integração

Mais ou menos (viver em R.P). Por causa do ambiente... não gosto muito das pessoas aqui. Não sei dizer... não sei dizer... antipáticas.

Escola

Sim (gosta de estar na escola) mais ou menos. Gosta mais: estar com os colegas... estar com os colegas e ir para as aulas

Gosta menos? Dos professores... porque são muito chatos... não sabem explicar bem ... não sabem explicar bem a matéria.

Percurso escolar

Reprovou: 2 vezes. No 6º e no 4º

Porque: no 6º foi na brincadeira e na 4º foram os objectivos.

Comportamento

Razoável... por causa dos colegas... fazemos mal dentro da aula. Se também me puxarem... (também se comporta mal) de vez em quando...

Processo disciplinar

Processo disciplinar: Tem agora esse....

participações disciplinares.... Foi uma vez que eu tava na folia dentro da aula, às vezes, outras vezes é... participações disciplinares por fazer folia.

Agressor

Houve uma contínua que percebeu mal, disse qu... disse que eu mandei para longe. E um amigo disse mandou-me para longe e eu dei-lhe uma bofetada na cara.

Porque lhe deu uma bofetada? Porque me mandou para longe

Era mais novo? Mais novo do que eu... Do 5^o ano.

Foi no ginásio. Eu ia embora...pregou-me com uma bola aqui... e eu disse para embora aí ele começou a falar e a bola... mandou para longe e aí caiu.

Muitas vezes? Foi só essa vez...

Chama nomes? Desde que não me provoquem...

Eu já agredi de vez em quando....

(quantas vezes?)Ai eu já não me lembro...para a escola e eu...dei-lhe uma boas punhadas...O miúdo caiu pr'o chão.

Muitas vezes? Não foi só 1 vez.

Não (agressividade verbal)

Rela o com pares

D s-te bem com colegas turma?) Não

São tenho um (colega)

Porque eles não falem comigo direito, eles não sabem; são tem folia, vamos fazer aquilo, vamos fazer aqueloutro...A turma destabiliza

Como é que o provocam? Chamar nomes, fazer pouco vamos faltar às aulas...

E for...   com o meu primo...Não faz parte da turma.

Não (não sai com colegas da turma) são tem aqui um vizinho meu que costuma sair às vezes...

Falas com outros alunos da escola? Não falo muito...alguns evito...porque são maus exemplo....metido em droga, em coisas assim...  normal...algumas pessoas

 s bom colega? Dizem que sim...Saímos juntos...

Agressor

- Não tenho nada que dizer dela....ela gostava de mim e eu não gostava dela...

Ela provocava-me... e eu já não me lembro (ela não fez queixa) Ela também me provocava, ela dizia de vez em quando...ela dizia...quando me provocava às vezes

Provocava-la? Sim. (Mais do que 3 vezes)

Por que a provocava? Era uma rapariga que dizia más falas dentro da sala, gritava muito dentro da sala e eu falava mais direito e ia para a rua....a bem dizer era isso.

Relação com pais/filho

Mais ou menos...mais ou menos...

Sobre problemas eu não falo...não estou à vontade... e mesmo eu não gosto de falar com os meus pais

Com quem fala mais)? Com a minha mãe

Porque não me dou bem com ele(pai)... quer dizer, a gente dá-se

Motivo conflitos: é tanta coisa...dou-me bem com ele mas...quando digo que quero fazer uma coisa e ele não quer...é sempre o contrário de mim.

Pai tem autoridade: tem.

Relação com a mãe: boa...gosto de falar com ela, ela me compreende...e tudo.

Porque é que pai não te compreende? Ele não me compreende..eu sei o que estou falando...

Relação com irmãos

Em casa: bom.

C irmãos: é mais ou menos

Porque? Porque o meu irmão do meio está sempre a chatear-me a cabeça

Como reage? Se for por mim, às vezes leva

Diferença de idade? 2 anos.

Com quem há mais conflitos em casa? Comigo e com o meu pai

Não sei...

Ambiente familiar

Há bom ambiente? Há.

Gostas de estar em casa? Gosto. É bom. Gosto de estar em casa mas também gosto de sair né..

Saídas em família: sim. Agora não (não acompanha os pais). Sai com o grupo.

Conversa com o pai sobre o dia: não

Conversa com a mãe sobre dia? Não

Porquê? Porque não se tou acostumado a fazer.

Com quem falas quando tens problemas? É com o meu primo..

Porquê? É porque tenho confiança nele e fomos criados juntos

Sim (tem a mesma idade) mãe intervêm a dizer que diferença é de 6 meses.

Castigos

Sim (é castigado). Os 2: uma vez é a minha mãe, outra vez é o meu pai.

Fico sem telemóvel, outro é sair de cãs. Fico revoltado

O que sentes? Raiva.

O que te apetece fazer? Partir tudo.

Regras

Às vezes eles dizem, às vezes eles não dizem..

Concorda com as regras? Não

Relação pais

Mãe: exigente? Não...meu pai é que é mais exigente.

Exigente porquê? É...sei lá... é mais ruim...é só ...é só isso... Ele às vezes começa, ele quer que eu por força que eu faça e eu não sei fazer....

Mãe carinhosa? De vez em quando.

Como? É quando compra roupa pr'a mim.

Pai carinhoso? Não (a mãe também concorda)

meu pai está sempre... ele não pode me ver a sair...fico logo ..diz logo para mim ir trabalhar: "não fazes nada...sempre aqui... eu digo "Está bem"...Eu sei o que estou a dizer...não me deixa sair ao domingo

Mudanças

Pai: A maneira de ser...assim...ser mais...deixar-me sair com os amigos e tudo...

Falar com o Francisco? Não...

Tenta? Para mim... eu tento mas ele não...Eu falo... eu falo com ele...mas não é a 100%

Pai presente (na educação) sim...

Relação pai/mãe: boa

Porque: dão-se bem

Mãe: não mudava nada

Ambiente

Ambiente família: é mais ou menos...

Porque: às vezes, é uns contra os outros...

Ambiente na família pesado...mau...

Mudar? Sim (a mãe intervém pois dá-se conta que o filho confundiu o ambiente em casa (núcleo) com a família em geral). Em casa é tudo bem.

Anexo 5

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Categorização relativa ao tema “Contexto Familiar”.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXCERTO
CONTEXTO FAMILIAR	Contexto sócio-familiar	Estrutura do agregado familiar	F1: M1: “agora....anos” F2: M2: “São...todo/...sétimo”
		Nível socio-económico e cultural	F1: M1:” 4ª classe...4ª classe”; F2: M1: “34...taxista” M3: “6º ano...7º”
		Integração	F1: M2: “não...gosto...descanso” M2: Sim...trocar A1: mais...melhor” A1: “por...alto” F2 M1/2: “sim...pouco” M2: “A gente...ninguém” A1: “mais..antipáticas” A3: só tem...vezes”

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXCERTO
CONTEXTO FAMILIAR	Relações interpessoais	Relação com os pais	<p>F1: (<i>pai</i>) M9: “é boa...tudo” A4: “boa...brincadeira” A5: “às vezes não” A6: “é...gente”; A6: “nada...assim” A6: “um bocadinho”</p> <p>F1: (<i>mãe</i>) M9: “Ah! Tanta vez...coisas” A4: “também...mãe” A5: “às vezes...digo” A6: “não muito..coceguinhas”</p> <p>F2: (<i>pai</i>) M11: “O meu pai...muito” M12: “O meu marido...fazer” A6: “não...domingo” A6: “maneira...tudo” A6: “exigente...fazer”</p> <p>F1: (<i>mãe</i>) M9: “ele...coisas” M9: “e, eh..é só..comigo” M10: “eu tento ser...actos” M11: “por exemplo...calado” A6: “exigente? Não” A6: “de vez..mim”</p>
		Relação entre irmãos	<p>F1 M4:”dão-se...outro” M16:”às vezes...senhora” A4:”também...demais” A5:”entre...guerrear”</p> <p>F2 M10/11:”dão...servir” A4/5:”é...leva”</p>

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXCERTO
CONTEXTO FAMILIAR		Relação conjugal	F1 M20: “é boa...normal” A6: “boa...mais F2 M20/21:”relação...bocadinho” M16: “a gente...casa” A6/a7:”boa...dão-se bem
		Descrição do ambiente familiar	F1 M12: “Ó senhora...outros” M22: “é...pior” A7: “boa...escola” A7: “isso...gosto” F2 M22: “a minha...remédio” M22: “o meu feitio...fácil” M12: “às vezes...manhã” A7: “é mais...outro A7: “fosse feliz...é feliz” A5: “há...né”
	Percepção do perfil do filho segundo a mãe	Caracterização psicológica do filho	F1 M19: “é boa...sim” M20:essa coisa...assim” M19: “pode-se ir levando F2 M18: “Ah!...errado” M12: “E o Francisco pachorra” M11: “É muito” M11: “ele...fazer” M11: “porque...pai” M11: “Oh..servir” M4: “ele ...influenciar” M5: “O meu filho...ser” M5/6: “não ele...fisicamente” M6: “ele...disto” M7/8: “quem é...perguntar” M8/9: “ele gosta...mal”

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXCERTO
			<p>M9: “sim...bocadinho”</p> <p>M10: “porque eu...ouvido”</p> <p>M12/13: “ele aqui...uma”</p> <p>M13/14: “ele foi ...medo”</p> <p>M15: “ele pediu...psicóloga”</p> <p>M13: “aqui em casa...tem”</p> <p>M15: “ele primeiro...deixa”</p>
CONTEXTO FAMILIAR	Práticas Educativas	Regras (Prevenção)	<p>F1</p> <p>M17: “sair...isso”</p> <p>M7: “ai não...aqui”</p> <p>A6: “na altura...castigado”</p> <p>F2</p> <p>M8: “não...muito bem”</p> <p>M18: “Ah! Regras...sabem”</p> <p>A6: “às vezes...não”</p>
		Castigos (Controlo)	<p>F1</p> <p>M16”Ah senhora...lindeza”</p> <p>M16: “quero..endireita-se</p> <p>A5/6:”castigado...dentro”</p> <p>F2</p> <p>M8: “mas...coisas”</p> <p>M16: “A gente... eu”</p> <p>M17: “O Francisco...colegas”</p> <p>M18:”o castigo... mais”</p> <p>A5: “partir tudo”</p>
		Descrição das práticas do passado	<p>F1</p> <p>M16/17: “É...vivi”</p> <p>F2</p> <p>M10: “mas..é”</p> <p>M18/19: “eu vou...isso”</p>

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Categorização das entrevistas relativa ao tema “contexto escolar”.

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXCERTO
CONTEXTO ESCOLAR	Percurso Académico	Dificuldades no processo ensino-aprendizagem	F1 M4: “os problemas...resto” A2: “uma...ano” F2 M4: “tem...outro” A2: “duas...objectivos”
	Representações da escola	Opinião dos alunos	F1 A1: “gosto...sim” F2 A1: “sim... matéria”
		Papel e expectativa da escola segundo as mães	F1 M3: “o que eu penso...marido” M3: “aquilo...dele” F2 M3: “em princípio...aprendem” M3: “digo...milagres”
	Ambiente disciplinar	Comportamentos desajustados	F1 M7: “foi...caso” M19/20: “Ó senhora...sim” A2: “mau...faço” A2: “processo comportamento” F2 M7: “por causa...cadela” A2: “tem...folia” A2: “razoável...quando”

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	EXCERTO
CONTEXTO ESCOLAR	Relação entre pares	Sanção disciplinar	<p>F1 M7: “já...direito”</p> <p>F2 M7: “já foi...rabo”</p>
		Proximidade vs distanciamento	<p>F1 M5: “ dão-se...tem” M7: “Á senhora...amigos” A1: “tenho amigos...turmas” A4: “acho...raparigas”</p> <p>F2 M5: “dá-se...turma” A3: “Não...destabiliza” A3: “não falo...pessoas”</p>
		Conflitos: agressor vs vítima	<p>F1 (agressor) M5: “bem...defender” M5: “às vezes...tolas” A2/3: “isso...diferentes” A5: “todas..sim”</p> <p>F1 (vítima) M5: “na escola...telemóvel” A3/4: “Já...eles”</p> <p>F2 (agressor) M5: “essa colega...ser” M5: “ele no colega..tem” M6: “hum...fisicamente” A2: “Houve...não” A4: “não tenho...isso” A7: Eu não dava...rir”</p> <p>F2 (vítima) M5: “vítima...não” A3: “eles não” A4: “ela provoca...isso”</p>