

**Escola Superior de Educação de Santarém**



Relatório de estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre –  
Especialização de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

***Problemática do Bullying - Perspetivas de alunos e professores do 1º  
Ciclo do Ensino Básico***

DISCENTE: Sara Oliveira

ORIENTADORA: Professora Sónia Seixas

Santarém, 2014

## RESUMO

O *bullying* define-se por comportamento agressivo, intencional, repetitivo e sistemático onde existe desigualdade de poder entre os alunos envolvidos.

O objetivo desta investigação foi perceber as concepções de professores de 1º ciclo relativamente ao *bullying*, como agem perante situações de agressão, que estratégias utilizam e obter dados relativamente à taxa de incidência numa escola, conhecer a opinião dos alunos face à problemática do *bullying* e perceber como e se reagem perante uma situação de *bullying*.

Os dados obtidos revelam que a formação de professores e alunos é fulcral na diminuição do fenómeno nas escolas, pois a prevenção e intervenção implicam conhecimento.

**Palavras-chave:** *Bullying*, características, consequências, perspectiva de professores e alunos.

## ABSTRACT

Bullying is defined as aggressive, intentional, recurrent and systematic behavior where there is a power disadvantage between the intervenient students.

The purpose of this investigation was to understand the perceptions of first grade teachers regarding bullying, how they approach aggression situations, what strategies they use to obtain data relating to the incidence rate in a school, know the students opinion concerning the bullying issue and perceive how and if they act when witnessing a bullying episode.

The collected data reveal that the teachers and students training is paramount to contain the phenomena in schools, inasmuch as prevention and intervention are the follow up of knowledge.

**Key words:** Bullying, features, consequences, teachers and students' perspective.

---

## INDICE

<b>Introdução</b>	6
<b>Capítulo I</b>	8
1. Contextos de estágio	9
• Pré-escolar (Sala Familiar)	9
• 1º Ciclo (2º ano)	10
• 1º Ciclo (3º ano)	11
2. Percurso de desenvolvimento profissional / investigativo	13
• Pré-escolar (Sala Familiar)	13
• 1º Ciclo (2º ano)	16
• 1º Ciclo (3º ano)	20
3. Percurso investigativo	25
<b>Capítulo II</b>	26
1. Questão de pesquisa e metodologia	27
2. Fundamentação teórica	29
3. Trabalho de pesquisa realizado e dados recolhidos	40
• Estudo dos alunos	40
• Estudo dos professores	47
4. Análise dos dados e principais conclusões	54
• Estudo dos alunos	54
• Estudo dos professores	56
<b>Reflexão final</b>	59
<b>Bibliografia</b>	62
<b>Anexos</b>	64
• Anexo A – Inquérito dos professores	65
• Anexo B – Inquérito dos alunos	71

---

## INDICE DE FIGURAS

<b>Gráfico 1</b> – Questão 1: Sentes-te seguro (a) na escola?	40
<b>Gráfico 2</b> – Questão 2: Já sofreste algum tipo de agressão ou maltrato?	40
<b>Gráfico 3</b> – Questão 3: Se já passaste por alguma destas situações, indica quantas vezes isso aconteceu.	41
<b>Gráfico 4</b> – Questão 4: Os colegas que te maltratam são:	42
<b>Gráfico 5</b> – Questão 5: Em que locais és maltratado (a)?	42
<b>Gráfico 6</b> – Questão 6: O que fizeste quando foste maltratado (a) pelos colegas?	43
<b>Gráfico 7</b> – Questão 7: Quais são os tipos de maltrato que já observaste na escola?	43
<b>Gráfico 8</b> – Questão 8: O que fizeste quando viste um colega ser maltratado?	44
<b>Gráfico 9</b> – Questão 9: Porque é que achas que alguns colegas teus maltratam outros colegas?	45
<b>Gráfico 10</b> – Questão 10: Se já praticaste algum destes comportamentos, diz quantas vezes isso aconteceu.	46
<b>Gráfico 11</b> – Questão 11: Quais são as razões que te levam a maltratar os teus colegas?	46
<b>Gráfico 12</b> – Questão 12: Já ouviste falar de bullying?	47
<b>Gráfico 13</b> – Questão 1: O bullying para si é...	47
<b>Gráfico 14</b> – Questão 2: Quais as condutas mais frequentes na sua escola?	48
<b>Gráfico 15</b> – Questão 3: Em que locais esses incidentes costumam ocorrer mais frequentemente?	48
<b>Gráfico 16</b> – Questão 5: Quais considera serem os principais obstáculos à intervenção do professor em situações de bullying?	49
<b>Gráfico 17</b> – Questão 6: Como reage perante uma situação de <i>bullying</i> ?	50
<b>Gráfico 18</b> – Questão 7: Foram utilizados alguns dos seguintes recursos ou estratégias de prevenção <i>antibullying</i> na sua escola, nos últimos dois anos?	50
<b>Gráfico 19</b> – Questão 9: Quais?	51
<b>Gráfico 20</b> – Questão 11: Quais?	51

---

**Gráfico 21** – Questão 12: Quais as características mais evidentes que identifica numa vítima? 52

**Gráfico 22** – Questão 13: Quais as características mais evidentes que identifica num agressor? 52

## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada foi solicitada a elaboração de um Relatório de Estágio relativo à intervenção nos diferentes contextos de estágio, nomeadamente Jardim-de-Infância (3, 4 e 5 anos) e 1º Ciclo do Ensino Básico (2º ano e 3º ano).

O presente trabalho divide-se em duas partes. Numa primeira parte, procedeu-se à descrição da experiência vivida ao longo do mestrado nos diferentes estágios e, numa segunda parte, à apresentação do processo de investigação que surgiu a partir de uma problemática observada durante a prática e que me suscitou interesse, neste caso o *Bullying*, que deu origem à questão “Quais são as condutas existentes na escola e qual a opinião dos alunos em relação aos diversos aspetos envolvidos no *bullying* e quais as conceções dos professores relativamente à problemática?”

Tenho como objetivo perceber as conceções de professores relativamente ao fenómeno em questão e perceber a forma como agem perante situações de agressão, que estratégias utilizam. Quanto às crianças, tenho como objetivo obter dados relativamente à taxa de incidência numa escola. Para tal, recorri a inquéritos por questionário, sendo que a amostra foi constituída por 91 alunos inquiridos, de 3º e 4º ano e 6 professores de 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Relatório de Estágio encontra-se dividido em dois capítulos.

O primeiro capítulo está dividido em três tópicos. O primeiro é referente aos contextos de estágio, onde se encontra uma breve descrição do local onde decorreu o estágio, a caracterização do grupo/turma, a caracterização das famílias (que engloba a situação profissional e as habilitações académicas) e ainda a caracterização dos projetos educativos. No segundo tópico, percurso de desenvolvimento profissional/investigativo, é feito um autodiagnóstico do trabalho desenvolvido nos estágios, as potencialidades e fragilidades, as dificuldades no que diz respeito a planificar, operacionalizar e avaliar. Por último, o percurso investigativo, onde é feita uma breve descrição do tema de investigação e de como surgiu.

No segundo capítulo consta a apresentação da questão de pesquisa e da metodologia de trabalho adotada, a fundamentação teórica, o trabalho de pesquisa realizado e os dados recolhidos e, por fim, a análise de dados e as principais conclusões.

Para terminar será apresentada uma reflexão final sobre todo o processo investigativo.

---

Nos anexos foram incluídos os portfólios dos três estágios realizados durante o mestrado, um em pré-escolar e dois em 1º ciclo, que englobam todo o trabalho desenvolvido nesses contextos e a respectiva reflexão final onde é feito um balanço de todo o período de estágio.

---

## Capítulo I



## 1. CONTEXTOS DE ESTÁGIO

### ✓ Pré-Escolar (Sala Familiar)

#### Caracterização do grupo de crianças

O primeiro estágio decorreu na Unidade João Arruda, situada na Ribeira de Santarém.

O estágio foi realizado na Sala Familiar. Esta era uma sala multietária, constituída por 12 crianças de três anos, 8 crianças de quatro anos e 5 crianças de cinco anos. Havia 14 crianças do sexo feminino e 11 crianças do sexo masculino, perfazendo um total de 25.

Sendo que a sala era multietária este estágio tornou-se num desafio, principalmente no que concerne à planificação, pois as crianças não se encontravam todas no mesmo nível de desenvolvimento. Adaptar uma mesma atividade para todas as crianças foi bastante estimulante, desafiante e motivador.

Este grupo de crianças era muito interessado pelas atividades de expressões, uma vez que a educadora da sala já os estimulava desde pequeninos para esta área. As atividades que realizavam eram normalmente as mesmas, sendo que os objetivos eram diferenciados consoante a idade da criança. As crianças mais novas gostavam de fazer as mesmas atividades que as crianças mais crescidas e isso implicava um maior esforço ao qual correspondiam satisfatoriamente.

#### Caracterização das famílias

Relativamente à situação profissional dos pais das crianças, verificou-se que existiam 20 pais empregados e 4 desempregados. Quanto às mães, 18 estavam empregadas e 6 desempregadas.

Em relação às habilitações académicas, a maioria dos pais possuía o 12º ano (11) e a maioria das mães também (12). As habilitações dos pais situavam-se entre o 4º ano e a licenciatura, assim como as das mães.

#### Caracterização do Projeto de Sala

O Projeto de Sala elaborado pela educadora tinha como tema “A arte e os valores”. As atividades nele propostas eram de carácter lúdico, prático e exploratório. As áreas de conteúdo e as temáticas eram trabalhadas partindo sempre das artes. No tempo em que foi possível observar foram explorados alguns pintores, compositores, escultores, entre outros artistas.

---

✓ 1º Ciclo (2º ano)

Caracterização da turma

O segundo estágio do mestrado foi realizado numa escola básica situada no Cartaxo.

O estágio decorreu numa sala de 2º ano, numa turma relativamente pequena, constituída por um total de 13 alunos, 7 rapazes e 6 raparigas. As idades dos alunos variavam entre os 7 e os 10 anos.

Na sala existiam dois alunos com Necessidades Educativas Especiais que recebiam apoio individualizado. Ambos os alunos frequentavam a sala de aula normalmente, realizando trabalho diferenciado. Um deles saía da sala de vez em quando com o professor de ensino especial com o qual realizava atividades dos livros que utilizava em sala de aula e o outro aluno tinha apoio na Unidade onde realizava atividades plásticas.

Havia também uma criança a repetir o 2º ano e dois alunos que apesar de terem transitado para o 2º ano, realizavam trabalho de 1º ano, pois ainda não sabiam ler fluentemente nem escrever.

Esta era uma turma pequena, como já referi, mas que pela diversidade de alunos que a constituía tornava-se numa turma que requeria do adulto muito empenho, criatividade, motivação e flexibilidade para conseguir planificar de acordo com os interesses de todos os alunos e de modo a inclui-los a todos numa mesma atividade.

Caracterização das famílias

No que diz respeito à situação profissional dos pais dos alunos da turma, observou-se que apenas um pai estava desempregado e os restantes 12 estavam empregados. Relativamente às mães, 7 estavam desempregadas e 6 empregadas.

Quanto às habilitações académicas, a maioria dos pais possuía o 9º ano, assim como a maioria das mães. Existiam ainda dois pais e três mães com licenciatura.

Caracterização do Projeto Curricular de Turma

O Projeto Curricular de Turma foi elaborado por todas as professoras responsáveis pelas turmas de 2º ano, uma vez que era coerente que os conteúdos abordados fossem os mesmos.

---

Este documento era constituído pelas planificações de cada período, pelos conteúdos que se planeava abordar quer nas áreas disciplinares quer nas áreas não disciplinares e ainda continha as avaliações dos alunos.

Foi-nos dito que não existia um tema central e que o Projeto tinha sido realizado com base num novo modelo, em que as informações constam maioritariamente em tabelas e esquemas.

### ✓ 1º Ciclo (3º ano)

#### Caracterização da turma

O último estágio do mestrado decorreu numa escola básica pertencente ao agrupamento Sá da Bandeira, situada em Santarém.

A turma era constituída por 21 alunos, 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Existia uma criança com *spina bífida* que estava ao nível do 2º ano, uma criança com hiperatividade e défice de atenção, outra que tinha apoio educativo devido a apresentar dificuldades ao nível da aprendizagem e ainda um outro aluno que estava em avaliação.

Dois destes alunos encontravam-se normalmente dentro da sala a acompanhar as aulas e por vezes saíam da sala para um gabinete onde eram acompanhados pela professora de educação especial. O outro aluno também acompanhava a aula mas por vezes tinha acompanhamento da professora de apoio.

Ao nível da aprendizagem era uma turma bastante empenhada e que requeria um ritmo acelerado para que não existissem quebras na concentração. Ao trabalharem individualmente perdiam-se um pouco.

#### Caracterização das famílias

Relativamente à situação profissional dos pais dos alunos verificou-se que existia 1 pai e 6 mães desempregadas, estando assim 19 pais e 15 mães empregadas.

#### Caracterização do Projeto Curricular de Turma

O Projeto Curricular de Turma foi elaborado pela professora titular. No documento a professora refere as metodologias a adotar durante as aulas bem como as atividades/estratégias a desenvolver ao longo do ano para as diferentes áreas curriculares.

---

Não é possível aprofundar muito mais este tópico, uma vez que apenas nos foram fornecidas as informações estritamente necessárias à construção do nosso Plano de Estágio.



## 2. PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL / INVESTIGATIVO

Relativamente à prática é possível destacar algumas dificuldades e potencialidades no que concerne à planificação, operacionalização e avaliação por forma a fazer um autodiagnóstico.

### ✓ Pré-escolar (Sala Familiar)

#### Planificar

No estágio realizado em pré-escolar, relativamente a planificar, um dos aspetos que senti que dominava melhor era a parte teórica relativamente ao como fazer. Penso que este fator se deveu à preparação que tivemos durante a licenciatura, pois ainda que tenhamos tido vários estágios ao longo do percurso que realizámos, o tempo dedicado à teoria foi superior ao que pudemos experienciar e vivenciar.

Foi neste estágio que planifiquei, pela primeira vez, para um grupo específico e de forma continuada tendo em conta as potencialidades e fragilidades identificadas. Este facto ajudou-me a estabelecer um fio condutor entre as planificações, pois considero que, desta forma, a aprendizagem faz mais sentido e é mais coesa.

Neste contexto deparei-me com algumas dificuldades em planificar atividades no âmbito da Língua Portuguesa. Era complexo planear atividades para esta área porque remete para a leitura e a escrita e, no pré-escolar, as atividades terão que ser de outra natureza, isto é, com vista a desenvolver capacidades que possibilitem que as crianças estejam aptas a aprender a ler e escrever num próximo nível.

Atividades como a exploração de uma história, em que um dos objetivos é o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras ou perceber que a escrita e o desenho transmitem informações, desenvolverão essas capacidades necessárias para a próxima etapa.

Ser capaz de copiar uma palavra e entender o seu significado com base na imagem e relacionar a imagem com a forma visual da palavra são atividades que também proporcionam o desenvolvimento de capacidades preparatórias para o 1º ciclo.

---

Senti também dificuldade num outro aspeto, a gestão do tempo. Por vezes planificava demasiadas atividades para um dia, achando que se realizariam rapidamente, outras vezes pensava que a atividade que tinha planificado ia demorar mais tempo e as crianças acabavam por fazê-la mais rapidamente do que esperava. Contudo, esta dificuldade consistiu também num desafio. Pois quando as atividades terminavam antes do tempo previsto, improvisava alguma atividade ou jogo que se enquadrasse no que estava a ser trabalhado e, como aprendemos ao longo de todo o nosso percurso de formação, as planificações devem ser flexíveis e adaptadas ao grupo e ao tempo disponível.

Considero que quando tinha de improvisar, as atividades que propunha eram bem sucedidas uma vez que já tinha delineado, ainda que não fosse detalhadamente, uma ou outra atividade que se podia realizar caso a planificada terminasse antes do tempo previsto.

Ainda sobre planificar penso que é importante referir que o facto de ter planificado sempre em conjunto com o meu par de estágio, ainda que as intervenções fossem individuais, contribuiu para o sucesso das planificações. Considero que desta forma conseguimos chegar a estratégias mais adequadas ao grupo e elaborar atividades mais criativas e completas.

#### Operacionalizar

No campo da operacionalização posso referir que as competências curriculares que domino melhor em contexto pré-escolar são a Matemática e o Conhecimento do Mundo. Tenho mais apetência para ser criativa e explorar estas duas áreas.

A situação pedagógico-didática em que me senti mais segura foi quando as crianças estavam a trabalhar em pequenos grupos. Senti que conseguia gerir melhor o grupo e dar mais atenção ao que as crianças estavam a fazer, a dúvidas que surgiam e conseguia dar um maior apoio a cada uma.

Aquela em que senti mais dificuldade foi quando iniciava um tema com o grande grupo. Receava que o grupo dispersasse e receava não ter capacidade de adaptar o discurso à idade em questão, até porque trabalhámos temas complexos como a diversidade cultural, tradições e costumes de outros continentes em que tive dificuldade em captar a atenção do grupo e fazer com que entendessem o que se pretendia abordar, pois também era um tema um pouco abstrato para as idades com que estávamos a trabalhar, apesar de ter

---

tentado tornar o mais concreto possível através da apresentação de imagens, vídeos, entre outras estratégias.

Para superar a dificuldade de adaptação do discurso tentei orientá-lo previamente, assim, preparava detalhadamente tudo o que queria dizer, as questões que queria colocar, a forma como queria organizar e sequenciar o diálogo. Desta forma, quando estava perante o grupo já tinha planeado tudo o que ia dizer, como dizer e os momentos em que queria que o grupo participasse e interviesse.

Não quero dizer com isto que o facto de planificar o meu discurso me tornasse inflexível quando estava diante a situação, pois nesse momento adaptava aquilo que tinha planeado à forma como o grupo “guiava” o diálogo ou a conversa.

Quando abordámos o tema que referi anteriormente, da diversidade cultural, preparei previamente o que era necessário e relevante falar, em cada slide da apresentação, com o grupo e a forma como fazê-lo para que fosse claro para as crianças. Contudo, à medida que as crianças iam intervindo ia gerindo as opiniões e as intervenções deixando que guiassem a participassem conforme se proporcionava.

Com o decorrer do estágio deixei de sentir tanto esta necessidade, passando a definir tópicos, deixando mais facilmente e com mais segurança, que fosse o grupo a traçar o caminho.

### Avaliar

Para avaliar o grupo foi construída uma tabela com três colunas. Na primeira constava a área de conteúdo, na segunda o objetivo proposto e na terceira a avaliação. Este último campo consistia num espaço onde era colocada uma breve observação comparando o que realmente sucedeu com os objetivos que previamente tinha definido.

Algumas atividades foram avaliadas com base na observação direta, outras através do diálogo, outras baseadas em registos das crianças (por exemplo, realizámos uma experiência em que fizeram o desenho dos objetos que flutuavam numa coluna e noutra os que não flutuavam) ou ainda com tabelas preenchidas por nós estagiárias.

A avaliação era realizada diariamente, no fim de cada dia comparava o objetivo que tinha proposto para a atividade com o que tinha observado na realidade, através do diálogo com as crianças, através das suas produções, através das atividades. Assim, não senti grandes dificuldades ao realizar a

---

avaliação, pois sabia o que tinha acontecido naquele dia. Por norma todas as crianças correspondiam bem ao que era solicitado e quando existiam exceções essas eram registadas, num momento em que houvesse oportunidade ao longo do dia, para que pudessem ser posteriormente registadas nas tabelas de avaliação.

Quando detetava pontos fulcrais que eram relevantes para a avaliação e não tinha oportunidade de registar, pedia a colaboração do meu par de estágio referindo o que era necessário apontar sobre determinadas crianças.

### ✓ 1º Ciclo (2º ano)

#### Planificar

Quando comecei a planificar a intervenção em 1º ciclo, numa turma de 2º ano, de início tive algumas dificuldades, pois construir uma planificação para 1º ciclo é bastante complexo e exige bastante domínio científico e experiência para que sintamos segurança. Senti dificuldade em conjugar o tempo disponível com todas as atividades que tinha para encaixar nos quatro dias de intervenção de modo a que fosse um processo contínuo, com sentido e coerência.

Como já referi anteriormente, esta turma era relativamente pequena. Era constituída por 13 alunos e dois deles tinham Necessidades Educativas Especiais e outros dois tinham transitado para o 2º ano mas estavam a realizar trabalho referente a 1º ano. Assim, era necessário incluir estes alunos nas atividades planificadas. Esta foi outra grande dificuldade. Conseguir planificar atividades que estivessem ao alcance dos que tinham mais dificuldades não desmotivando os que se encontravam num nível mais avançado de raciocínio foi uma tarefa muito complexa que surgiu a meio do período de estágio porque até à data estes alunos realizavam trabalho autónomo com apoio da professora cooperante.

Porém, rapidamente percebi que podia integrar os alunos sobretudo nas atividades práticas de Estudo do Meio que por norma eram desenvolvidas em grupos. Assim, os que tinham dificuldade em ler e escrever poderiam ser apoiados pelos restantes membros do grupo e os alunos que tinham Necessidades Educativas Especiais tinham um especial interesse pela área das ciências.

Esta situação começou a ocorrer com mais frequência, principalmente nos trabalhos em grupo, uma vez que se tivessem dificuldades poderiam ser

---

apoiados pelos restantes alunos, e os alunos ficavam muito entusiasmados, gostavam muito de participar e era uma forma de desenvolver a cooperação.

Para a área do português e da matemática os alunos passaram a ser apoiados individualmente pelo membro do par de estágio que não estava a intervir nessa semana. Contudo, quando realizávamos jogos matemáticos em grupo ou atividade de português em conjunto os alunos eram incluídos nos mesmos.

Um dos grandes dilemas relativamente à planificação é sempre o tempo, contudo penso que durante este estágio esse aspeto foi melhorado e consegui ter, cada vez melhor, noção do tempo que os alunos iriam demorar a realizar determinada atividade. Inicialmente pensava que a leitura e interpretação de um texto com a escrita de um texto narrativo no final demoraria no máximo 1 hora. Depois percebi que esse tempo se estendia sempre por mais 30 / 45 minutos, devido a todos os alunos lerem o texto em voz alta, devido a dúvidas que surgiam por terem dificuldades em encontrar a informação nos textos e porque o grupo demorava muito tempo a escrever uma pequena produção escrita.

Na matemática planeava a resolução de uma ficha para 1 hora e com o passar do tempo percebi que seria melhor trabalhar a área da matemática sempre depois do intervalo para poder utilizar todo o tempo até ao fim da aula se fosse necessário (havendo sempre uma outra atividade planeada que se podia concretizar caso não se ocupasse todo o tempo). Ao trabalhar a matemática surgem sempre dúvidas, surgem novas questões vindas dos alunos que aproveitamos para inserir novos conteúdos. A resolução de uma ficha nunca se limita à resolução dos exercícios que contém, fazemos sempre mais alguns exemplos no quadro que nos ocorrem no momento para consolidar o que estava na ficha.

Assim, verifica-se que à medida que vamos conhecendo um grupo e identificando as suas potencialidades e fragilidades vamos também percebendo o tempo de que necessitam para cada atividade, consoante os seus interesses, tempo de raciocínio para cada área, entre outros.

Existem sempre imprevistos mas considero que consegui ultrapassá-los, quando sobrava tempo terminávamos atividades que noutros dias não tínhamos conseguido acabar.

#### Operacionalizar

Em contexto de 1º ciclo considero que as competências curriculares que domino melhor são a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio. São as áreas em

---

que me sinto mais segura e sobre as quais tenho mais interesse, domino melhor os temas e os conteúdos e consigo planificar atividades mais criativas.

As competências curriculares em que identifico mais dificuldade centram-se na área da Matemática, por uma questão de adequação da linguagem à faixa etária das crianças. Desta forma, utilizei a mesma estratégia que utilizei no pré-escolar, preparando previamente o discurso, a forma como ia abordar o tema e as etapas pelas quais tinha de passar.

Apesar de sentir dificuldade na explicação de conteúdos novos, considero que consigo planificar atividades práticas nesta área, o que faz com que as aprendizagens sejam mais significativas.

Por vezes é difícil pensar numa explicação para as crianças que não têm os conhecimentos prévios que nós adultos já possuímos. Por exemplo, para abordar a multiplicação ou para resolver problemas, podia utilizar alguns conceitos, todavia eles ainda não adquiriram esse conceito para que eu pudesse utilizá-lo, ainda que considere que seria uma forma facilitadora de entenderem o assunto em questão.

Contrariamente ao que sucedeu em contexto pré-escolar, a situação pedagógica em que me sentia mais segura era ao trabalhar em grande grupo, quando trocávamos ideias em conjunto, quando corrigíamos os exercícios conjuntamente, quando se discutiam opiniões incluindo toda a turma.

Penso que este aspeto deveu-se ao facto de neste contexto as crianças já estarem muito mais desenvolvidas ao nível da linguagem e do raciocínio e responderem muito mais prontamente ao que lhes é proposto e solicitado. Existia uma dinâmica muito interessante e a turma era bastante motivada e demonstrava curiosidade e vontade em aprender.

Contudo, também me senti confortável quando as crianças estavam a trabalhar individualmente e eu podia circular pela sala e apoiá-las individualmente percebendo melhor, desta forma, onde se situavam as dificuldades de cada um.

As situações em que senti mais dificuldades centraram-se na introdução e explicação de conteúdos novos na área da matemática. Como já referi anteriormente, penso que esta dificuldade se situa ao nível da adaptação da linguagem aos conhecimentos prévios que as crianças têm.

Tentei ultrapassar este obstáculo preparando antecipadamente e detalhadamente a explicação quando introduzia conceitos novos. Assim, ao preparar a atividade, tentava colocar-me no lugar da criança e pensar numa

---

estratégia para explicar o conteúdo de forma a que fosse fácil para ela entender, tentando utilizar situações do seu quotidiano. Tentava encadear as ideias, as fases pelas quais iria passar a explicação e escrevê-la, verificar se tinha um fio condutor e se tinha lógica para as crianças utilizando os conhecimentos que elas possuíam.

Houve um conteúdo que abordei, particularmente complexo, que foram as medidas de comprimento, por achar que poderia ser um tema abstrato para os alunos. Assim, propus que, em grupo, medissem vários objetos. Estes foram previamente determinados, através do palmo, de um lápis, a lombada do manual, entre outros, para que chegassem à conclusão de que era necessário existir uma medida padrão, uma vez que se medíssemos com os objetos que utilizaram inicialmente as medidas de um mesmo objeto iam ser sempre diferentes, pois o palmo de cada pessoa varia, assim como o tamanho do lápis, etc.

Ao preparar a introdução deste conteúdo desta forma, contactando com a realidade e utilizando materiais do seu quotidiano, fiz com que existisse um fio condutor no raciocínio dos alunos e, quase autonomamente, chegassem à conclusão pretendida fazendo com que os exercícios fossem resolvidos, posteriormente, com compreensão.

Para que esta atividade fosse bem sucedida e os alunos atingissem os objetivos tive de recorrer ao método que referi, de preparar detalhadamente o que íamos fazer em cada etapa.

Apesar de fazer este exercício mais aprofundadamente para a área da matemática, realizava-o também para as restantes áreas para reduzir o risco de dúvidas e incertezas enquanto lecionava as aulas.

Preparava-me para os temas que ia abordar, lendo sobre o tema, (no caso de Estudo do Meio e colocando hipóteses a mim própria de questões que poderiam surgir em aula), preparando os textos de português equacionando as palavras que a turma poderia desconhecer e no caso da matemática fazia o que já referi, elaborar por escrito a minha explicação, refletir sobre estratégias onde pudessem ser os alunos a explorar e a chegar ao conteúdo que eu queria e no caso de fichas resolvia os exercícios de diversas formas de modo a não ser surpreendida por uma resolução diferente e não saber explicá-la à turma.

#### Avaliar

A questão da avaliação foi um pouco complexa inicialmente. Ao longo do período de estágio as estratégias de avaliação foram sendo diversificadas.

---

Inicialmente tentei seguir o que observei na primeira semana, que era sobretudo a correção dos exercícios em grande grupo. Posteriormente comecei a avaliar através de grelhas e para a correção dos exercícios começámos a trocar os trabalhos entre pares para que se corrigissem uns aos outros, outras vezes corrigia eu para que ficasse registado nas fichas.

Para a verificação do cumprimento, ou não, dos objetivos a alcançar, realizei para cada dia da semana e para cada área de conteúdo, sempre que possível, grelhas de observação que iam sendo preenchidas ao longo da intervenção. Neste período a cooperação com o par de estágio foi essencial, pois enquanto uma estava a intervir a outra colaborava preenchendo as grelhas. Estas eram preenchidas com indicação do par que estava a intervir e confirmadas pelo mesmo.

#### ✓ 1º Ciclo (3º ano)

##### Planificar

O facto de já ter planificado o semestre passado para uma turma de 2º ano e ter de planificar atividades que dessem para adaptar aos alunos que estavam ao nível do 1º ano deu-me segurança para este semestre fazer melhor.

As indicações da professora cooperante e sugestões da professora supervisora também foram fundamentais para que quando estivesse a aplicar a planificação me sentisse confiante e segura do que estava a fazer. E o conhecimento que fui adquirindo do ritmo da turma e da sua forma de trabalho fez com que a planificar se torna-se menos complexo.

Todos estes fatores foram determinantes para que conseguisse planificar, gerindo todos os conteúdos que eram necessários abordar, sem apressar o ritmo da turma, dando tempo para que tudo ficasse bem consolidado.

Uma dificuldade que verifiquei no decorrer do estágio prende-se com o facto de por vezes ser necessário alterar a estratégia planificada e adaptá-la ao contexto se se observar que não está a funcionar. Penso que o facto de não ser fácil nem automático para mim ter de proceder a essa alteração deve-se à inexperiência, contudo esforcei-me para alterar a estratégia quando detetava que a aula não estava a decorrer da melhor forma.

Existem sempre imprevistos, existem sempre alunos que terminam mais cedo que outros e para isso é necessário ter sempre uma atividade planeada para que o ritmo não seja quebrado.

---

Considero que planificar em conjunto com o meu par de estágio foi de extrema importância. O facto de planearmos em conjunto fez com que conseguíssemos adequar melhor as estratégias ao grupo, fez com que elaborássemos atividades mais completas e interessantes para as crianças.

#### Operacionalizar

A situação pedagógico-didática em que sinto mais dificuldade é na introdução e explicação de conteúdos novos para os alunos na área da matemática. No semestre passado também senti esta dificuldade. A forma que encontrei para colmatar esta falha foi preparar previamente e detalhadamente a explicação do novo conceito, como fiz no semestre anterior. Desta forma, ao planear a atividade tentava colocar-me no lugar da criança e pensar numa estratégia para explicar o conteúdo de forma a que fosse fácil para ela entender, tentando utilizar situações do seu quotidiano, encadeando as ideias, as fases da explicação verificando se faziam sentido e partindo sempre dos conhecimentos que os alunos já possuíam.

Com a turma em que estagiei gostei de trabalhar em grande grupo. Era uma turma que requeria de nós sempre muito ritmo e trabalhando em grande grupo existia sempre uma dinâmica entre todos, quando em conjunto trocávamos ideias, corrigíamos os exercícios, discutíamos opiniões. Penso que desta forma todos os alunos estão sempre envolvidos na aula, uma vez que estão continuamente a participar, a intervir e a ouvir o outro. E o facto de a turma ser motivada, gostar de aprender e ser participativa fez com que também eu me sentisse motivada para esta situação pedagógico-didática.

Apesar da turma me ter motivado para trabalhar em grande grupo senti uma dificuldade que se manteve até ao fim do estágio que foi a gestão do grupo.

Depois de ter refletido sobre o facto de que a turma podia apresentar-se agitada por falha minha tentei implementar atividades mais desafiantes e um pouco mais complexas visto que são essas atividades que os mantêm mais atentos, interessados e empenhados. Contudo, continuei com a dificuldade de fazer com que cumprissem as regras de sala de aula. Os alunos respeitaram-nos como estagiárias, porém, notava-se diferença entre a forma como respeitam a nossa intervenção e a da professora titular.

Esta dificuldade não me fez desistir de investir na estratégia de trabalhar em grande grupo uma vez que, embora para quem estivesse de fora pudesse parecer que a aula estava um pouco confusa, considero que o facto de serem os

---

alunos a guiarem a aula (ainda que baseados no que tinha sido planejado) foi mais produtivo e benéfico.

Este método fez com que os alunos demonstrassem mais interesse e vontade de participar, o que levou a que falassem em simultâneo originando uma aparente confusão. Contudo, verificou-se que desta forma os alunos ficavam mais motivados e interessados nas aulas e aprenderam de forma significativa. Para mim, como estagiária e futura professora, as aulas foram mais interessantes e ricas.

### Avaliar

Em relação ao cumprimento dos objetivos definidos para os alunos atingirem considero que em todas as intervenções fiz questão de repetir os conteúdos e conceitos novos e de que os alunos os repetissem e todos interviessem nas aulas de modo a que eu percebesse se tinham compreendido e adquirido a informação ou não. Pois para mim, como estagiária e futura professora, o meu foco centra-se sempre na aprendizagem dos alunos.

Penso que os objetivos que propusemos foram na sua maioria atingidos e considero que as crianças aprenderam, baseando-me nas grelhas de avaliação para o poder referir, nas fichas realizadas, nos conhecimentos que os alunos demonstraram ter adquirido e nas conversas com a professora cooperante.

Para a verificação do cumprimento, ou não, dos objetivos realizámos para cada dia da semana e para cada área de conteúdo, sempre que possível, grelhas de avaliação que íamos preenchendo ao longo da intervenção. A cooperação com o par de estágio foi essencial, pois enquanto uma estava a intervir a outra colaborava preenchendo as grelhas. Estas eram preenchidas com a partilha de informação entre o elemento que estava a intervir e o outro elemento.

Tentei avaliar cada aluno em todas as atividades que realizei através de grelhas de avaliação, como referi acima. Contudo, complementando sempre com o diálogo com os alunos, analisando as suas intervenções, os seus trabalhos, fichas, entre outros.

Após a descrição de algumas dificuldades e potencialidades, relativamente a planificar, operacionalizar e avaliar, detetadas nos três estágios realizados no decorrer do mestrado, para concluir, apresento uma breve síntese da minha evolução e desenvolvimento profissional.

---

Relativamente a planificar, inicialmente tive dificuldades em diversificar as estratégias na área do Português; em aprender a gerir o tempo para cada atividade e adaptá-la ao ritmo de trabalho da turma; em adaptar as estratégias à turma em questão, tendo em conta os métodos de trabalho a que estavam habituados, os seus interesses, potencialidades e fragilidades; em planificar atividades que motivassem e captassem a atenção de toda a turma, uma vez que cada aluno é único e diferente e em alterar a estratégia já no decorrer da aula, quando se verificava que a que tinha sido previamente pensada não estava a resultar.

Contudo, com o decorrer dos estágios foi notório que existiu uma evolução. A pesquisa e a observação no terreno e posterior reflexão foram fundamentais para que melhorasse.

O tempo permitia-me ir aproximando dos alunos, percebendo assim os seus interesses, as suas dificuldades, a melhor estratégia para lidar com cada um. À medida que intervia apercebia-me dos aspetos necessários para superar as minhas dificuldades (o seu ritmo de trabalho, as estratégias que mais os cativavam, os métodos de trabalho que melhor se adaptavam à turma, o tipo de atividades que os motivavam, entre outros).

No que diz respeito a operacionalizar, em contexto pré-escolar, a principal dificuldade que senti foi em adaptar o discurso à idade das crianças em questão, tendo que trabalhar temas complexos para a faixa etária.

Em 1º ciclo a fragilidade mais acentuada que detetei foi ao iniciar conteúdos matemáticos, totalmente desconhecidos para os alunos.

Relativamente a estas duas dificuldades considero que evolui, uma vez que para ultrapassá-las utilizei a estratégia de planear previamente o que era necessário abordar e as etapas pelas quais teríamos de passar para que o discurso / explicação fizesse sentido e tivesse um fio condutor.

Ainda no que concerne a operacionalizar, penso que uma das potencialidades é o facto de ser capaz de diversificar estratégias na Matemática e no Estudo do Meio

Outro aspeto positivo é o gosto em trabalhar em grande grupo. Ainda que no último estágio tenha sentido muitas dificuldades em utilizar esta estratégia devido ao não cumprimento das regras da sala de aula, considero que este método de trabalho é muito vantajoso, na medida em que permite envolver todos os alunos da turma, captar a atenção de todos em torno de um mesmo objetivo.

---

Em relação a avaliar inicialmente senti dificuldades em perceber qual a forma / método mais adequado de avaliar determinada atividade.

Com o decorrer dos estágios fui utilizando diferentes estratégias para avaliar e conclui que aquela que considero mais prática e eficiente para utilizar nas aulas são as grelhas de avaliação previamente elaboradas e adaptadas para cada atividade.

Conseguia ir preenchendo as grelhas à medida que me ia apercebendo das dificuldades ou não de cada aluno, podendo no final complementar com um registo escrito ou observações que considerasse importantes destacar. Desta forma, durante as aulas podia estar inteiramente focada nos alunos e na sua aprendizagem sem me preocupar com o suporte de avaliação, uma vez que já estava construído e pronto a ser facilmente utilizado.

Em suma, posso fazer um balanço positivo, pois aprendi com as dificuldades e barreiras ao tentar ultrapassá-las. Foram determinantes para que pudesse melhorar e progredir gradualmente ao refletir sobre elas e tentar solucioná-las.

---

### 3. PERCURSO INVESTIGATIVO

A questão a aprofundar neste processo de investigação refere-se à problemática do *bullying*, nomeadamente a conceção de alunos e de professores relativamente ao fenómeno. Entre alguns dos indicadores, procuro conhecer a taxa de incidência, os comportamentos mais frequentes, as características dos alunos agressores e vítimas, os locais onde ocorrem estes comportamentos com mais frequência, as razões que levam à sua manifestação, entre outros.

O tema surgiu durante a Prática de Ensino Supervisionada, numa escola do Ensino Básico (1º ao 4º ano de escolaridade), no segundo estágio do mestrado. O recreio não era vigiado por adultos e foi possível presenciar algumas situações de agressões a partir das quais surgiram questões e reflexões.

Considerava que era necessário algum tipo de intervenção mas questionava-me sobre como fazê-lo, qual o método indicado ou se existiria um único ou algum método eficaz. Daí começaram a surgir as dúvidas e interesse sobre estratégias de intervenção.

No último estágio do mestrado, também durante a Prática de Ensino Supervisionada, numa escola do Ensino Básico, foi possível observar situações de violência no recreio entre os alunos da turma na qual decorreu o estágio, mas também agressões de diversos tipos entre os alunos da mesma turma com alunos de outras salas.

Considero que a abordagem deste tema é bastante pertinente, baseando-me em todas as implicações e consequências, que poderão ser permanentes, que este fenómeno acarreta e que poderão ser agravadas se o clima de silêncio continuar a existir ao invés do esforço pelo conhecimento e pela mudança que deverá começar nos professores que são os principais agentes e os mais próximos destas situações.

---

## Capítulo II



## 1. Questão de Pesquisa e Metodologia

Como já foi referido, a problemática em estudo é o *bullying*. Através desta pretende-se conhecer os comportamentos violentos praticados entre colegas, na escola em que foram aplicados os inquéritos, e a conceção que os professores têm dos mesmos.

A questão de pesquisa é “Qual a perspetiva de alunos e professores relativamente à problemática e a todos os aspetos envolvidos na questão do *bullying*?”

Pretendo investigar as características que conduzem a comportamentos de *bullying*, quais as consequências que acarreta para os intervenientes e quais as estratégias de intervenção que poderão ser utilizadas em situações de *bullying*.

Tenho como objetivo perceber as conceções de professores relativamente ao fenómeno em questão e perceber a forma como agem perante situações de agressão, que estratégias utilizam.

Quanto às crianças tenho como objetivo obter dados relativamente à taxa de incidência numa escola, conhecer a opinião dos alunos face à problemática do *bullying* e perceber como e se reagem perante uma situação de *bullying*.

Para que fossem recolhidos dados relativos à questão de pesquisa foi utilizado, como recurso, o inquérito por questionário (anexo A – inquérito dos professores e Anexo B – inquérito dos alunos) na vertente qualitativa e quantitativa de dados. Estes foram posteriormente analisados tencionando-se estabelecer uma relação entre os mesmos e a fundamentação teórica.

### Instrumentos

O inquérito construído para aplicar aos alunos (anexo B) é constituído por 13 questões, sendo que uma delas é de carácter aberto. As restantes questões tinham várias opções de resposta e podiam ser selecionadas mais que uma. Os domínios principais são os tipos de comportamentos sofridos ou praticados, os locais onde ocorrem mais frequentemente, a forma de reação e as razões que poderão estar na origem do fenómeno.

Através deste foi possível perceber quais os comportamentos mais frequentes, como reagem os alunos perante a situação, as razões que levam à ocorrência do fenómeno, tanto na perspetiva de agressor como na perspetiva de vítima.

---

Os inquéritos aos alunos (anexo B) foram distribuídos por duas turmas de 3º ano e duas turmas de 4º ano da escola, perfazendo um total de 91 inquéritos, e foram respondidos pelos alunos na sala de aula e sem qualquer tipo de ajuda, exceto o esclarecimento de dúvidas na interpretação das questões, para que os resultados obtidos fossem o mais fidedignos possível.

O inquérito aos professores (anexo A) é constituído por 14 questões, sendo que duas delas são questões abertas. As restantes podem ser respondidas selecionando várias opções.

Os inquéritos foram aplicados a 13 professores (anexo A) da escola básica, abrangendo os professores de todos os anos de escolaridade do 1º ciclo.

Todos os inquéritos dos alunos foram entregues e dos 13 inquéritos dos professores apenas 6 o foram, sendo que a ambos foi solicitada a resposta no prazo de uma semana.

Em ambos os inquéritos existiam questões em que podiam ser selecionadas várias respostas. Um eram apenas de escolha múltipla, outras eram de “item de Likert”, através do qual se pretende medir o nível de concordância ou não com a afirmação em questão (Likert, 1932).

O questionário é definido por Hoz (1985, cit in Dias, Pinto, Pinto, Ferreira & Silva, 2008) como um instrumento com o intuito de recolher dados e é composto por várias questões que se considerem pertinentes relativamente às características e dimensões que se pretende observar.

O principal objetivo dos inquéritos por questionário é recolher dados que permitam realizar uma análise confrontando-a com a fundamentação teórica deste relatório de estágio e refletir sobre a concordância ou não entre os dados e a fundamentação teórica.

No que concerne aos alunos, tinha como objetivo perceber através dos questionários:

- ✓ Se se sentem seguros na sua escola;
- ✓ Se já sofreram ou praticaram algum tipo de agressão e se sim qual a frequência com que ocorreu;
- ✓ Qual a sua reação ao ser maltratado ou ao observar agressões;
- ✓ Quais as razões que apontam para a ocorrência das agressões;
- ✓ Se já contactaram com o conceito *bullying* e o como o definem.

Relativamente aos professores tinha como objetivos, através dos questionários, perceber:

- ✓ O que entendem por *bullying*;
-

- ✓ Quais as condutas mais frequentes na sua escola e se admitem que estas ocorrem;
- ✓ A que fatores atribuem a ocorrência de *bullying* e quais consideram ser os principais obstáculos à intervenção do professor;
- ✓ Como intervém, qual a estratégia que aplicariam perante uma situação de *bullying* e se foram utilizados alguns recursos na sua escola como forma de prevenção;
- ✓ Quais as características que identifica nos intervenientes e se considera que existem consequências graves para os intervenientes e quais.

## 2. Fundamentação teórica

- ✓ O que é o *Bullying*?

O conceito de *bullying* surgiu em 1973, nos estudos de Olweus e cols., onde era caracterizado como qualquer tipo de comportamento agressivo entre crianças, em que um ou mais indivíduos abusa propositadamente da sua condição de superioridade sobre a vítima (Espinheira & Jóluskin, 2009). Dito de outra forma, o *bullying* é definido como um comportamento de agressão que tem como finalidade provocar mal de forma repetida, ao longo do tempo e que acontece numa relação díspar de poder e força, exercido por um individuo ou por um grupo (Pereira, 2002, cit in Espinheira & Jóluskin, 2009).

Fante (2005, cit in Eiras, 2009), define o *bullying* como um conjunto de comportamentos agressivos, praticados propositadamente e de forma repetida, adotados por um aluno ou um grupo de alunos contra outro, que ocorre sem motivo aparente, provocando dor, angustia e sofrimento à vítima. Seguem-se insultos, intimidações, apelidos maldosos, gozações, acusações injustas, atuação de grupos que prejudicam, ridicularizam e infernizam a vida dos alunos conduzindo-os à exclusão.

O *bullying* é sinónimo de ações propositadas que acontecem com determinada regularidade contra uma mesma vítima ou grupo e sem motivo evidente. (Fante, 2006; Silva, 2006 cit in Menezes & Branco, 2008).

Silva (2008, cit in Menezes & Branco, 2008), acrescenta que o fenómeno é marcado por uma relação de desigualdade entre agressores e vítimas, que leva à intimidação, mágoa e angústia.

---

Revela-se importante distinguir comportamentos de *bullying* de atos de violência e agressividade nas escolas (Fernandes & Seixas, 2012; Pereira, 2002 cit in Espinheira & Jóluskin, 2009).

Vários autores estão de acordo relativamente à existência de, sobretudo, três critérios que permitem verificar se se trata de facto de *bullying* (Fernandes & Seixas, 2012): a intencionalidade (verifica-se a intenção de causar dano); o carácter repetitivo e sistemático (ocorre com frequência não se cingindo a uma situação isolada); a desigualdade de poder entre os alunos envolvidos (o *bullying* pressupõe a existência de um individuo que domina e que possui poder pela idade, tamanho ou força física, pela sua posição no grupo ou pelo apoio dos outros colegas ou por saber de algumas fragilidades da vítima, e de outro elemento que é dominado).

Para que se distingam comportamentos de *bullying* de jogos de luta, e de acordo com Fernandes e Seixas (2012), dever-se-á ter atenção às expressões faciais dos alunos envolvidos, pois em jogos e lutas são mais positivas e em situações de *bullying* são menos positivas; aos papéis desempenhados pelos alunos, visto que nos jogos de luta observa-se uma alternância de papéis enquanto que no *bullying* os papéis não se alteram; à participação como voluntária ou forçada e ao local onde se encontram os alunos depois do episódio, uma vez que após um jogo de luta os alunos permanecem no mesmo local mas depois de uma situação de *bullying* afastam-se.

#### ✓ Tipos de *Bullying*

Os comportamentos de *bullying* podem ser diretos ou indiretos. Os primeiros caracterizam-se por um confronto direto e implicam agressões físicas, verbais ou de intimidação, sendo que os alunos diretamente envolvidos conhecem a identidade um do outro. O *bullying* indireto ocorre por norma sem a presença da vítima, não havendo confronto direto e por isso os sinais são menos perceptíveis. Nesta situação o agressor pode não ser revelado uma vez que os comportamentos mais frequentes acontecem em redes de amizade ou através das novas tecnologias (Fernandes & Seixas, 2012).

De acordo com diversos autores (Fernandes & Seixas, 2012), verifica-se ainda uma distinção entre *bullying* físico (o agressor agride fisicamente a vítima), *bullying* verbal (verbalização de comentários maldosos ou ameaças), *bullying* psicológico (o agressor intimida e provoca medo na vítima), *bullying* relacional

---

(em que o agressor tem como finalidade destruir e controlar as relações da vítima com os seus pares) e *bullying* sexual (ações de cariz sexual).

De acordo com Lyznicki, McCaffree e Robinowitz (2004, in Espinheira & Jóluskin, 2009), o *bullying* pode acontecer através de meios físicos (bater, empurrar), verbais e psicológicos (ameaçar, chamar nomes, chantagear, contar segredos ou levantar rumores). Pode ainda surgir de outras formas, como a exclusão do grupo (Martinez, 2002, in Espinheira & Jóluskin, 2009), ou o *cyberbullying* (Li, 2006, in Espinheira & Jóluskin, 2009).

Para Craig (1998, in Espinheira & Jóluskin, 2009), as formas de agressão mais frequentes são a agressão verbal e a agressão física direta.

Os autores Lago, Massa e Piedra (2006, in Eiras, 2009), dizem que o *bullying* se pode expressar através da violência física: agressões, empurrões, agressões com objetos; violência verbal: insultar, colocar alcunhas aos colegas, ridicularizar a pessoa publicamente; violência psicológica: ações para deteriorar a autoestima da vítima e estimular a sua sensação de insegurança e receio; violência social (divulgação de rumores humilhantes objetivando o isolamento e exclusão da vítima); violência indireta (quando a agressão é feita a um terceiro) e abusos sexuais.

Neto e Saavedra, (2003, cit in Botelho & Souza, 2007) e Martins (2005), dividem o *bullying* em dois tipos de ações: ações diretas, que se subdividem em físicas (bater, chutar, roubar objetos, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-los) e verbais (apelidos, insultos, atitudes preconceituosas); e ações indiretas, que estão relacionadas com a propagação de histórias desagradáveis, incidentes ou ocorrência de pressão sobre a vítima para que seja discriminada e excluída do seu grupo.

Face ao exposto, verifica-se que os comportamentos de *bullying* podem ocorrer através de diversos meios e de diferentes formas. Podem ser de origem direta, englobando agressões físicas, verbais e psicológicas ou indireta, através de *cyberbullying* e divulgação de acontecimentos objetivando como consequência a discriminação e exclusão do aluno.

✓ Diferenças associadas ao género e estratos sociais

Verificam-se algumas diferenças no que concerne à frequência e natureza dos comportamentos de *bullying* consoante o género.

Vários estudos asseguram que o *bullying* entre raparigas implica maioritariamente comportamentos agressivos relacionais indiretos, enquanto que

---

os rapazes envolvem-se mais em comportamentos físicos diretos. Esta diferença verifica-se mais quanto ao tipo de comportamento de *bullying* do que quanto a termos quantitativos, sendo possível verificar-se uma percentagem semelhante de envolvimento em comportamentos de *bullying* por parte de ambos os sexos (Crick & Grotpeter, 1995, cit in Fernandes & Seixas, 2012).

De acordo com Crick e Grotpeter (1995, cit in Fernandes & Seixas, 2012) existe uma explicação para esta desigualdade entre os comportamentos entre os géneros que se relaciona com o que cada género valoriza mais. Assim, os rapazes dão maior importância a questões de dominância física e as raparigas às relações de intimidade e amizade.

Os agressores são maioritariamente associados ao sexo masculino (Freire, 2001 cit in Eiras, 2009). Encontram-se, por norma, entre os 13 e os 16 anos de idade (Ferreira, Freire & Simão, 2006 cit in Eiras, 2009).

Segundo Ferreira, Freire e Simão (2006, cit in Eiras, 2009) os alunos mais novos tendem a manifestar agressão física e direta e os mais velhos tendem a manifestar agressões indiretas.

O *bullying* é transversal a todos os estratos sociais, porém, constata-se a possibilidade de existir uma ligação entre o estatuto de aluno-vítima e famílias monoparentais ou ausência simultânea das figuras materna e paterna. Relativamente ao estatuto dos alunos agressores, tendem a viver com os dois progenitores (Freire & Simão, 2009).

#### ✓ Características dos intervenientes

Para caracterizar os intervenientes do *bullying*, Silva (2006) e Silva (2008, cit in Menezes & Branco) estabeleceram as seguintes categorias: vítima típica (introvertida, passiva e que apresenta dificuldades em impor a sua opinião); vítima provocadora (provoca reações agressivas com as quais não consegue lidar posteriormente); vítima agressora (descarrega as agressões que sofre noutro colega); agressor (é líder, violento e perverso); espectadores (testemunhas das agressões).

Neto (2005 cit in Eiras, 2009), define vítima como o aluno que é exposto repetidamente e durante um período de tempo a ações negativas que acontecem de forma contínua por um ou mais alunos. Afirma ainda que existem algumas características, físicas, comportamentais ou emocionais, que podem tornar as vítimas mais vulneráveis, nomeadamente o aspeto físico divergente dos padrões definidos pelos seus colegas, medo, muita sensibilidade, ser tímido,

---

passivo, submisso, inseguro, ter baixa autoestima, ter algumas dificuldades de aprendizagem, ser ansioso e poder ter um aspeto depressivo (Fante, 2005, in Eiras, 2009).

Por norma as vítimas são pouco sociáveis, sofrem de forma repetida as consequências das atitudes agressivas dos outros, não têm recursos, estatuto ou habilidades para reagir ou fazer com que esses comportamentos acabem (Fante, 2005, in Eiras, 2009).

Outros autores como Barreto, Bernalte, Gómez, Lupiani e Miret (2007, in Eiras, 2009) referem ainda outras características, tais como o facto de se considerarem menos competentes que os colegas, menos aceites socialmente, terem menos competências sociais e de comunicação.

De acordo com Seixas (2005, in Eiras, 2009), as vítimas-agressoras reproduzem os maus tratos dos quais são vítimas. Estes alunos por norma procuram colegas mais vulneráveis para que transfiram as agressões sofridas (Fante, 2005, in Eiras, 2009).

Segundo Neto (2005, in Eiras, 2009), as vítimas-agressoras poderão apresentar-se como depressivos, inseguros e desapropriados, tentam humilhar os colegas para desviarem a atenção das suas próprias limitações.

A principal diferença entre vítimas-agressoras e agressores é que as vítimas-agressoras não são populares e são frequentemente rejeitados pelos colegas ou pela turma toda (Neto, 2005, in Eiras, 2009).

As testemunhas não sofrem nem praticam *bullying*, contudo convivem num ambiente escolar onde isso acontece (Botelho e Souza, 2007, in Eiras, 2009).

Estes alunos convivem com a violência, permanecem em silêncio porque têm medo de ser a próxima vítima do agressor, uma vez que não sabem como agir e porque não confiam na atitude da escola (Neto, 2005, in Eiras, 2009).

Neto (2005, in Eiras, 2009), diz que a maioria das testemunhas simpatiza com as vítimas, condena o agressor e quer que os professores ajam. Todavia, existem testemunhas que acham que as atitudes agressivas contra os colegas é a melhor solução para atingirem a popularidade e o poder, vindo a tornarem-se agressoras (Barreto et al., 2007, in Eiras, 2009).

Os agressores vitimizam os colegas que aparentam ser mais fracos (Fante, 2005, in Eiras, 2009). O seu objetivo é mostrarem-se como dominantes e agressivos, convencendo-se assim que é mais bem aceite, mostrando poder (Lagos, Massa & Piedra, 2006, in Eiras, 2009).

---

Normalmente o agressor é popular e está envolvido em comportamentos antissociais (Neto, 2005, in Eiras, 2009). Irrita-se facilmente, não é tolerante às frustrações, é-lhe difícil adaptar-se a normas e não aceita ser contrariado (Fante, 2005, in Eiras, 2009).

Fante (2005, in Eiras, 2009), afirma que uma das características dos agressores é a disparidade entre a imagem que mostram e as tendências e necessidades que realmente têm por baixo dessa imagem que, segundo Rodriguez (2007), não é mais que uma defesa contra o sofrimento em que provavelmente vivem.

Frequentemente são ou foram vítimas de maus tratos e acreditam que prejudicar os outros é a forma de evitarem um pouco de sofrimento (Fante, 2005 in Eiras, 2009).

Vários autores (cit in Fernandes & Seixas, 2012; Anderson, 2000; Underwood, 2008 cit in Sebastião, 2009), diferenciam dois tipos de agressores: o agressor típico ou pró-ativo, cujo comportamento é direcionado para determinado objetivo e obter recompensas é a sua motivação e o agressor reativo, isto é, vítimas-provocadoras. Relativamente ao agressor típico, Fernandes e Seixas (2012), identificam três tipos de motivações que podem estar implícitas no comportamento agressivo: a necessidade de obter aprovação por parte dos colegas e de serem o foco das atenções; a necessidade interligada com um instinto de sobrevivência que faz com que ataquem os colegas mais vulneráveis e a necessidade de obter os pertences dos colegas.

Beane (2012, cit in Fernandes & Seixas, 2012), realça ainda a inveja, o medo de ser alvo de troça, a vingança e a proteção da sua imagem como outras motivações. Afirma ainda que o egocentrismo, o contacto com a violência através dos *media* e o ambiente familiar, constituem fatores de risco que facilitam o aparecimento de comportamentos agressivos.

Relativamente aos agressores reativos (vítimas-provocadoras), os seus comportamentos agressivos aparecem como uma reação. São, com frequência, vítimas de agressão pelos agressores típicos (pró-ativos).

Fante (2005, in Eiras, 2009), define as vítimas-provocadoras como crianças que provocam os outros e atraem assim atitudes agressivas com as quais não são capazes de lidar. Por norma são hiperativas, inquietas, agressoras, imaturas e provocadoras.

Em suma, verifica-se que diversos autores estão de acordo no que concerne às características que identificam nas vítimas, nas vítimas agressoras,

---

nas testemunhas, nos agressores e nas vítimas provocadoras. Entre elas destacam o aspeto físico, o medo, a sensibilidade, timidez, passividade, submissão, insegurança, baixa autoestima, ansiedade, dificuldades de socialização e demonstração de falta de meios para reagirem contra as agressões e considerarem-se menos competentes e menos aceites como características evidentes nas vítimas.

Caracterizam as vítimas agressoras como depressivos, inseguros e tendem a humilhar os colegas para que as atenções não se foquem nas suas limitações.

As vítimas provocadoras tentam provocar os colegas, atraindo assim atitudes agressivas não sabendo posteriormente lidar com elas.

Os agressores são descritos como facilmente irritáveis, baixa tolerância à frustração e dificuldade em adaptarem-se a normas.

✓ Consequências do envolvimento em comportamentos de *Bullying*

De acordo com Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009), o *bullying* em contexto escolar integra um problema que põe em causa a aprendizagem e influencia o abandono escolar precoce, causa distúrbio nas relações interpessoais e no desenvolvimento socio-emocional e diminui a segurança e proteção. Ainda segundo estes autores, as vítimas demonstram pior desempenho escolar, desconforto físico e sofrimento psicológico. Os agressores demonstram igualmente problemas escolares aos quais se adicionam maiores taxas de consumo de substâncias e comportamentos agressivos.

Rigby (2003, cit in Fernandes & Seixas, 2012), agrupou as consequências dos comportamentos de *bullying* em bem-estar psicológico, ajustamento social, stresse psicológico e bem-estar físico.

Neto (2005, cit in Eiras, 2009), afirma que todos os intervenientes das situações de *bullying* irão possivelmente acarretar com consequências a nível físico e emocional, podendo resultar em dificuldades escolares, sociais, emocionais, legais, baixa autoestima e até suicídio.

As vítimas poderão demonstrar desinteresse pela escola, dificuldades de concentração e aprendizagem, causados pela desmotivação e baixo rendimento escolar (Fante, 2005 cit in Eiras, 2009).

Autoconceito desfavorável, baixa autoestima, capacidade mínima de autoaceitação, depressão, ansiedade e abuso de substâncias são algumas consequências apontadas por Botelho e Souza (2007, cit in Eiras, 2009) assim

---

como irritabilidade, hiperatividade, impulsividade, agressividade, pânico, insónias são alguns sintomas indicados por Damke e Santos (cit in Eiras, 2009).

Estudos de Farrington (1993, cit in Fonseca & Veiga, 2007) apresentam uma relação entre o *bullying* na infância e condutas antissociais em adultos (criminalidade, limitação de oportunidades em alcançar objetivos, emprego estável ou relações duradouras).

A vítima possivelmente tornar-se-á num individuo retraído, com baixa autoestima e com dificuldade em impor-se e defender-se. Poderá ainda levar à depressão ou suicídio (Silva, 2006; Clemente, 2008; Silva, 2008 cit in Menezes e Branco, 2008). Neto (2005) reforça a ideia e acrescenta que as vítimas de *bullying* poderão vir a ter uma vida profissional e afetiva instável causada pela fragilidade que caracteriza os laços que estabelecem.

Relativamente aos agressores, provavelmente tornar-se-ão em adultos agressivos, podendo demonstrar comportamentos antissociais e criminosos (Neto, 2005; Botelho e Souza, 2007; Silva, 2008; Calhau, 2008, cit in Menezes & Branco, 2008).

Silva (2006, cit in Eiras, 2009) refere que as vítimas de *bullying* poderão vir a ser adultos com dificuldades de relacionamento, poderão desencadear atitudes agressivas ou depressivas e poderão vir a sofrer ou praticar *bullying* no seu local de trabalho.

Poderão ainda ter dificuldade em desenvolver relações de confiança, serem inseguros na interação com outros adultos, terem expectativas em relação a si e aos outros abaixo da média, terem problemas nas relações íntimas e baixa autoestima (Gilmartin, 1987 cit in Silva, 2006).

Quanto aos agressores poderão manifestar falta de adaptação aos objetivos escolares, absentismo escolar e supervalorização da violência como forma de obter poder (Rebelo, s.d. in Eiras, 2009). Estes correm um maior risco de se envolverem em comportamentos como a criminalidade, abuso de substâncias aditivas, violência doméstica assim como no trabalho (Ferreira, Freire & Simão, 2006, in Eiras, 2009).

Em relação às testemunhas poderão ser ansiosas, impotentes (Rodriguez, 2007, in Eiras, 2009) e inseguras (Rebelo, s.d. in Eiras, 2009).

✓ Fatores de risco e de proteção

O *bullying* tem sido relacionado com algumas práticas, como a forma de convivência que predomina na família: a forma como a criança foi ensinada a

---

obter prazer e satisfação dos seus desejos, a maneira como os seus defeitos foram referidos pela família (Botelho & Souza, 2007, in Eiras, 2009), os maus-tratos que frequentemente sofriam ou sofrem por parte dos pais, a aplicação de métodos educativos ambíguos (Freire, Simão & Ferreira, 2007, in Eiras, 2009), a ausência de um dos progenitores ou de um bom relacionamento afetivo entre o casal e os filhos (Botelho & Souza, 2007, in Eiras, 2009) e o facto dos pais terem pouco tempo para estar com os filhos (Fante, 2005, in Eiras, 2009).

Outros autores referem ainda outros fatores, externos à escola, que poderão estar na origem dos comportamentos agressivos, como o contexto social em que se vive (Rodriguez, 2007, in Eiras, 2009) e os meios de comunicação social.

Como fatores internos à escola, foram mencionados o clima escolar (Rodriguez, 2007, in Eiras, 2009), as relações interpessoais dentro do ambiente educativo (Silva, 2006, in Eiras, 2009) e a relação professor-aluno (Fante, 2005, in Eiras, 2009).

Outros autores dão ênfase ainda a um outro fator: as características próprias do individuo, como ser impulsivo, ter dificuldades de atenção, ser hiperativo (Damke & Santos, 2007, in Eiras, 2009), apresentar distúrbios comportamentais, ser pouco inteligente e ter um desempenho escolar insuficiente (Neto, 2005, in Eiras, 2009).

Neto (2005, cit in Menezes & Branco, 2008) refere que os comportamentos violentos são resultado da interação entre vários fatores: a família, a relação escola/comunidade e fatores individuais.

Famílias destruídas onde os vínculos afetivos são vulneráveis e nas quais é frequente recorrer à violência para resolver problemas poderão constituir um fator de risco, uma vez que são a referência da criança (Silva, 2006; Silva, 2008 cit in Menezes & Branco, 2008).

Para Fernandes e Seixas (2012), os fatores facilitadores de comportamentos de *bullying* podem classificar-se em:

- Fatores pessoais: que estão diretamente relacionados com o temperamento da criança. Pois se for mais ativa e impulsiva poderá mais facilmente tornar-se agressora do que uma criança passiva e serena. A empatia é outro dos fatores, a falta desta poderá ser um risco devido à inaptidão de sentir a dor provocada nos outros;
  - Fatores familiares: pois a família assume um papel muito importante na transmissão de crenças e valores. Podem promover valores positivos,
-

como a aceitação do outro, a tolerância e solidariedade ou, pelo contrário, transmitirem preconceitos.

O modo de educar a criança também tem influência. Um modelo educativo pouco afetuoso, pouco atencioso e com falta de supervisão poderá ser facilitador do surgimento de comportamento de *bullying*.

Situações em que as regras e disciplina sejam muito marcadas, ainda que com o intuito de proteger a criança, poderão afetar os níveis de autonomia e conseqüentemente poder vir a ser uma vítima, uma vez que não pôde desenvolver as suas capacidades de resolver problemas existindo uma promoção de insegurança e incerteza.

Por outro lado, um modelo educativo onde a violência, os maus-tratos, o autoritarismo, a negligência, omissão ou abandono estão presentes poderá conduzir a criança a comportamentos de *bullying*, uma vez que a imitação constitui um papel relevante.

- Fatores escolares: para que exista um ambiente escolar adequado é necessária a presença de alguns fatores como a supervisão; conhecimento e adequação da intervenção dos adultos em situações de *bullying*; intervenção dos funcionários perante uma ocorrência de comportamentos de *bullying*; a existência de um regulamento ou de normas explícitas com conseqüente emprego de medidas disciplinares; equipamento suficiente; existência de sistemas de apoio a alunos novos; tolerância perante as diferenças; existência de iniciativas *antibullying* e existência de mecanismos de denúncia.
- Fatores sociais: que estão relacionados com os valores da vizinhança e da comunidade e que aparentemente, caso não sejam sólidos, reforçam comportamentos desviantes.

Também os meios de comunicação desempenham um papel determinante, pois propiciam imagens e conteúdos agressivos que tendem a vulgarizar a violência.

O estudo e análise deste fenómeno ou desta problemática é de extrema importância.

O *bullying* acarreta conseqüências graves para os intervenientes e para que haja um decréscimo destas situações de violência é necessário intervir e tomar medidas. Contudo, o desconhecimento sobre o *bullying* e o facto de ser

---

frequentemente ocultado constituem obstáculos para a sua intervenção e superação.

De acordo com um estudo realizado (Freire & Simão, 2009), os alunos propuseram algumas ideias para reduzir o bullying, tais como, reforçar o número de auxiliares da escola; sensibilizar os pais e professores para estratégias e/ou medidas preventivas; sensibilizar os alunos e trabalhar competências socio-emocionais e aplicar medidas punitivas aos agressores.

É evidente a importância de se promover o conhecimento sobre esta problemática, desconstruir a ideia de que são apenas brincadeiras desvalorizando a situação, promover em todos os intervenientes educativos uma atitude interventiva e desenvolver estratégias para lidar e combater o *bullying* e atividades que motivem a alteração de comportamento.

Existem três pré-requisitos básicos necessários para uma política *antibullying*, são eles a identificação e reconhecimento do problema; a existência de abertura onde o *bullying* possa ser discutido e o controlo, pois tanto os pais como professores e alunos devem estar envolvidos na política (Mellor, 1990 in Matos, Simões & Gaspar, 2009).

Olweus (1994, in Matos, Simões & Gaspar, 2009) refere que a intervenção deve estar focada em diversos níveis, tais como: a escola, onde deve haver uma supervisão mais adequada; a turma, onde sejam debatidas regras contra o *bullying*; o individuo, que deve usufruir de apoio individualizado a vítimas e agressores com o objetivo de promoção das suas competências sociais e comportamentos interpessoais alternativos à violência e por fim a família, que deve ser auxiliada no reconhecimento dos sinais de uma situação de violência e ajudar o filho.

Segundo Matos, Simões e Gaspar (2009), a intervenção deve ser realizada em contexto familiar e escolar passando pela avaliação do problema na escola, identificação dos comportamentos de *bullying*, estabelecimento de regulamentos escolares com regras objetivas, envolvimento e apoio aos pais, abertura de canais de comunicação entre os pais e os agentes educativos, identificação dos alunos com maior risco de envolvimento em comportamentos de *bullying*, registo dos incidentes de *bullying* e estimulação do envolvimento de alunos e professores na avaliação do sucesso da escolar em lidar com as situações de *bullying*.

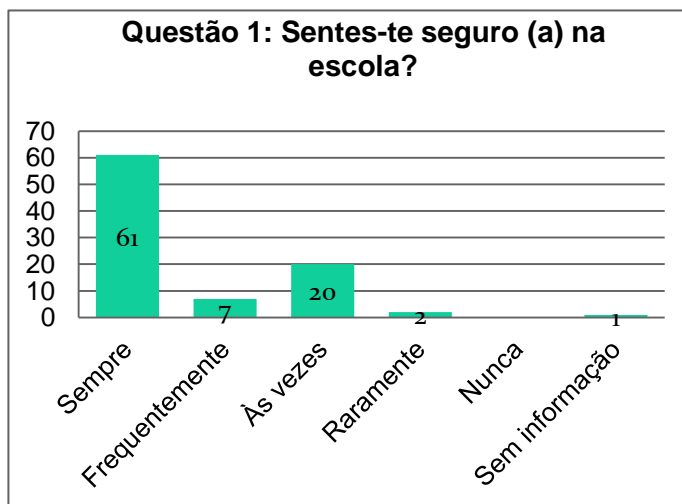
---

### 3. Trabalho de pesquisa realizado e dados recolhidos

#### ✓ Estudo dos alunos

Foram inquiridos 35 alunos com 8 anos de idade, 35 alunos com 9 anos, 19 alunos com 10 anos, 1 aluno com 11 anos e outro com 12.

Dos 91 alunos, 45 eram do sexo masculino e 46 do sexo feminino. 45 alunos frequentavam o 3º ano e 46 alunos o 4º ano.



Através do **gráfico 1** é possível verificar que 61 alunos referiram que se sentem “sempre” seguros na escola, 20 alunos responderam “às vezes”, 7 alunos indicaram “frequentemente” e 2 “raramente”.

Gráfico 1

Com base no **gráfico 2**, observa-se que 42 alunos afirmaram já ter sofrido de algum tipo de agressão ou maltrato e 47 disseram nunca terem sido maltratados.

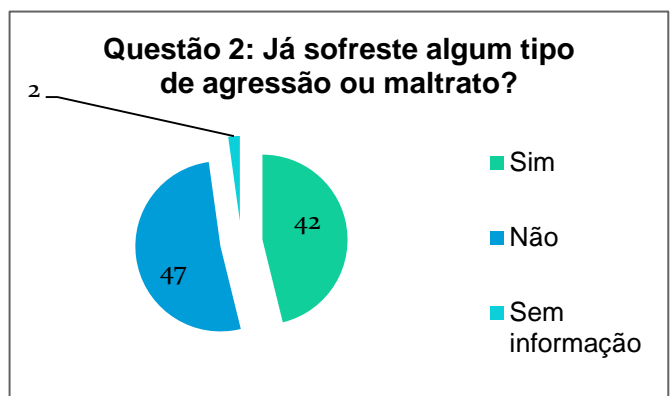


Gráfico 2

O **gráfico 3** permite perceber que a maioria dos alunos afirma que nunca passou por nenhuma das situações indicadas.

Alguns alunos referiram que já passaram por algumas das situações referidas “algumas vezes”. Contudo, a quantidade de alunos que admite já ter passado pelas situações de agressividade “muitas vezes” ou “quase sempre” é muito reduzida.

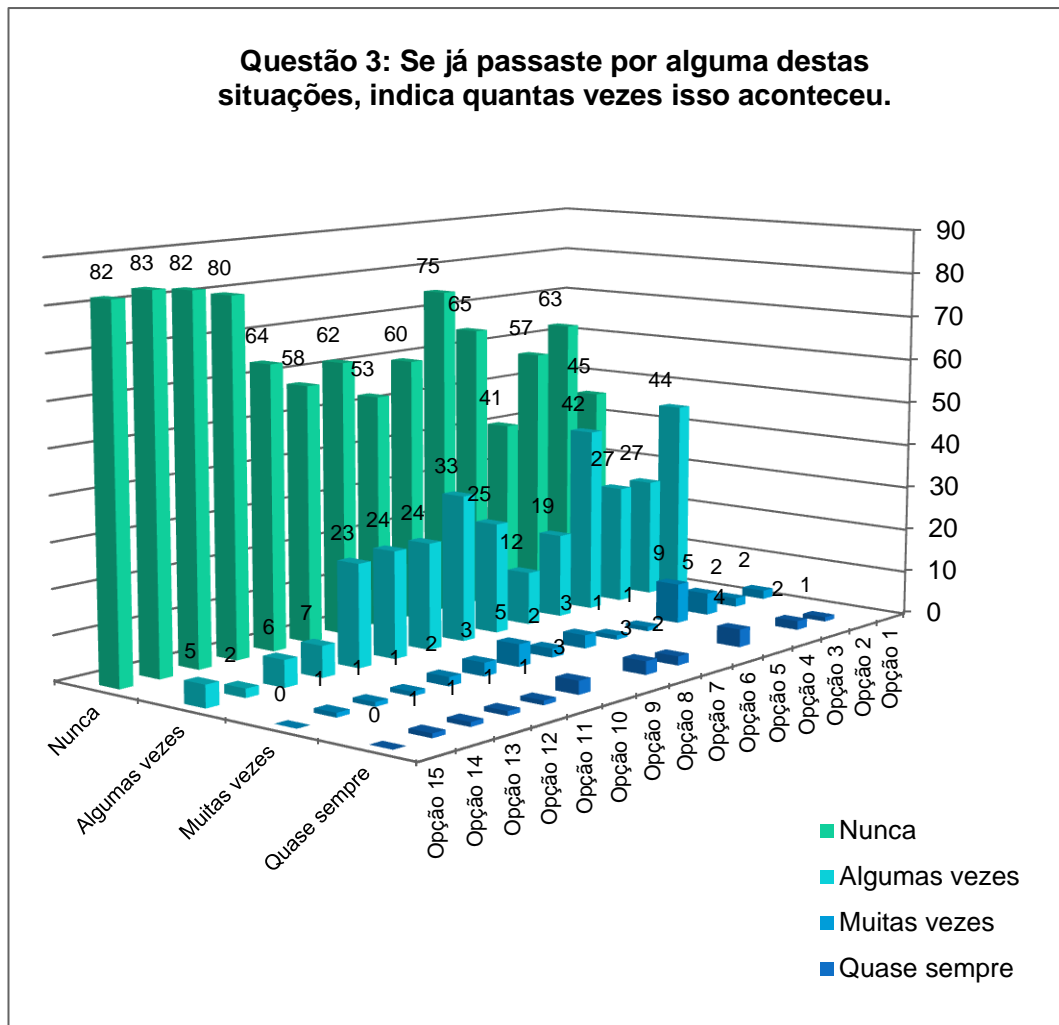


Gráfico 3

Quando questionados acerca de quem são os colegas que os maltratam a opção “colegas da minha turma” foi a mais apontada (38) e 27 alunos responderam “colegas mais velhos”.

Ainda segundo o **gráfico 4**, 31 alunos dizem nunca ter sido maltratados.

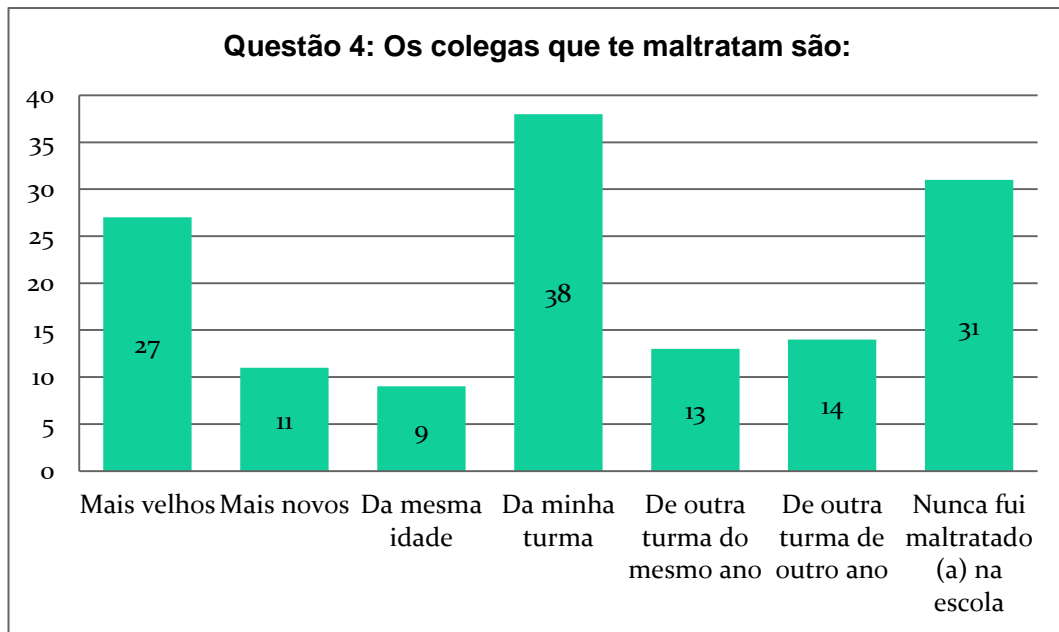


Gráfico 4

O **gráfico 5** permite perceber que “o pátio ou recreio” e “o campo da bola” são os locais mais referidos pelos alunos. Contudo, 26 alunos referem que nunca foram maltratados na escola.

Dos oito alunos que escolheram a opção “outros locais”, três deles registaram “outra escola”; “infantário” e “pavilhão desportivo onde pratico atividade extracurricular”.

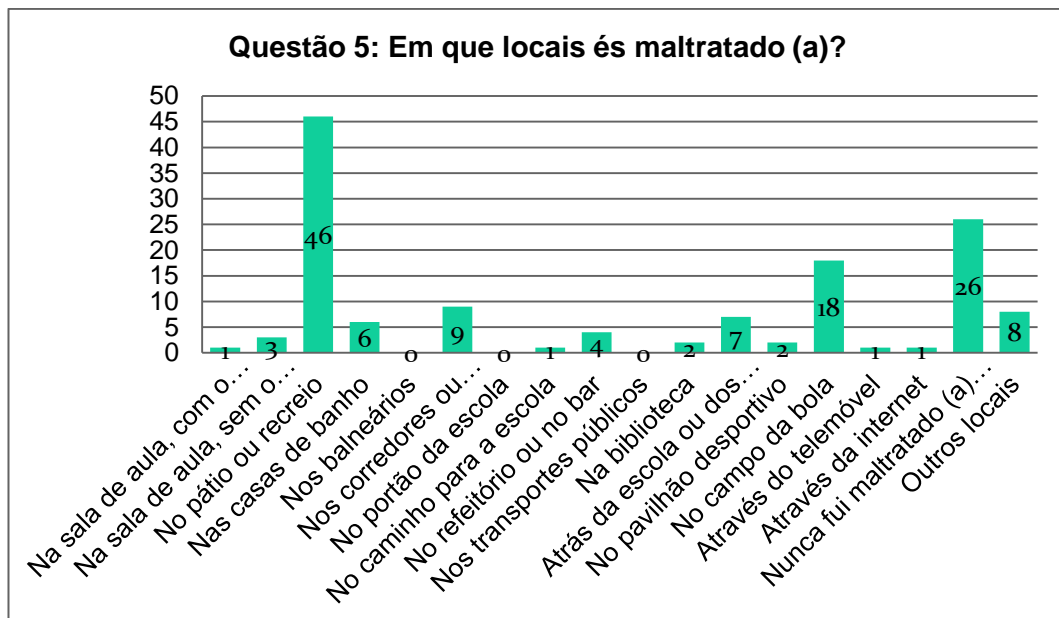
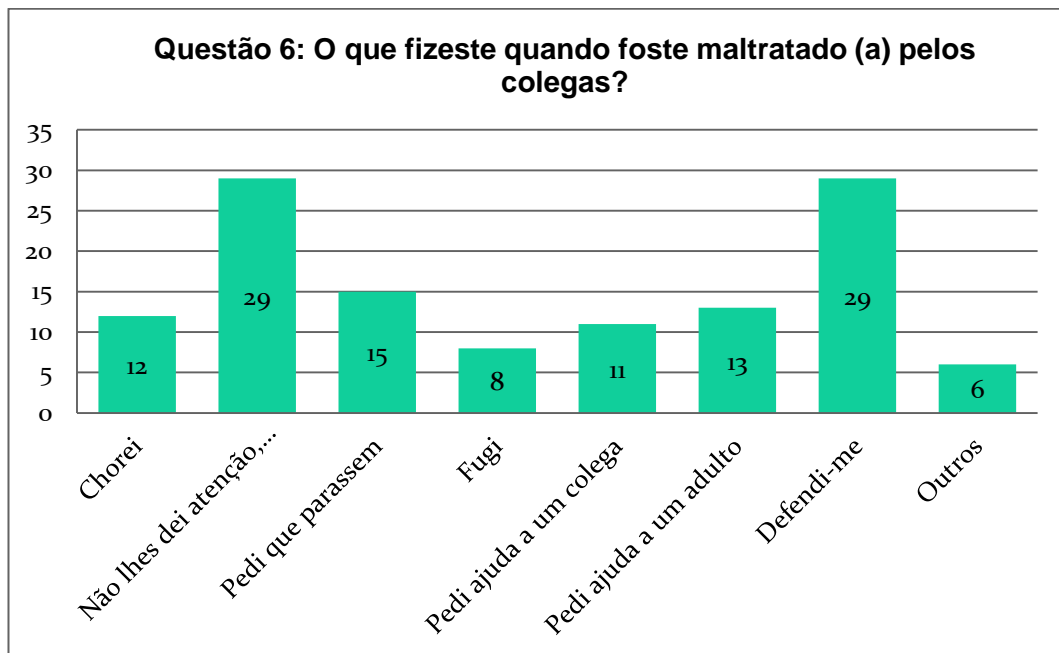


Gráfico 5

De acordo com o **gráfico 6**, a maioria dos alunos selecionou a opção “não lhes dei atenção, ignorei-os” (29) e “defendi-me” (29) como resposta à questão sobre como reagiram em situação de maltrato.

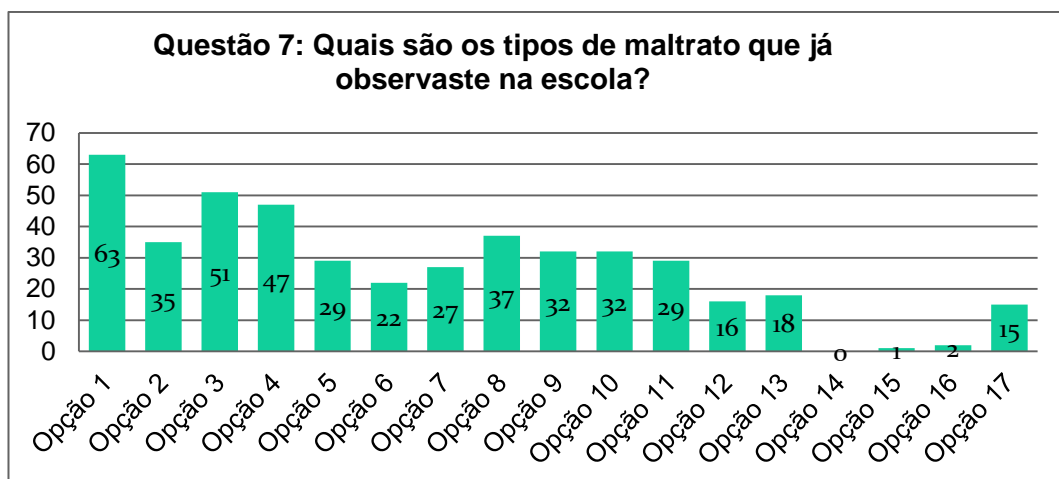
Houve 4 alunos que registaram outras opções: “tento defender-me mas não tenho coragem”; “fiquei envergonhado”, “enervo-me e canto uma canção que me acalma” e “fujo e não falo com ele”.



**Gráfico 6**

Os tipos de maltrato mais observados na escola (**gráfico 7**) são “chamarem nomes aos colegas” (63), “baterem nos colegas (51) e “empurrarem os colegas” (37).

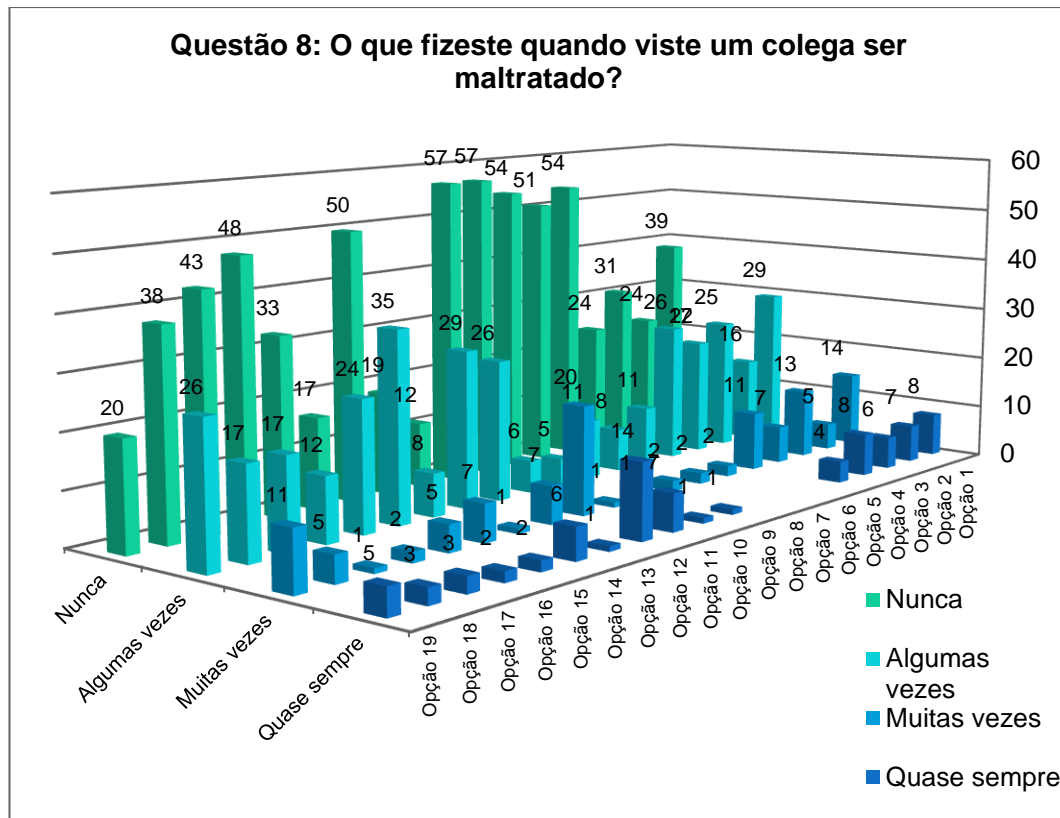
Todas as opções foram selecionadas pelo menos uma vez, exceto a opção “intimidarem através do telemóvel”.



**Gráfico 7**

Através do **gráfico 8** verifica-se que a maior parte dos alunos refere nunca tomar nenhuma atitude quando vê uma situação de maltrato.

Alguns alunos dizem reagir “algumas vezes”. Porém, é possível observar-se que o número de alunos que reage “muitas vezes” ou “quase sempre” é muito menor comparativamente aos que não reagem “nunca” ou “algumas vezes”.



**Gráfico 8**

A maioria dos alunos refere não saber o que motiva os colegas a maltratar os outros (**gráfico 9**). Contudo, 22 alunos apontaram a opção “porque se acham melhor do que os outros”, 18 alunos indicaram a opção “porque são provocados” e 18 alunos assinalaram a opção “porque são mais fortes”.

Dos 3 alunos que selecionaram “outra” como opção registaram “por serem mais velhos” e “só porque querem parecer fortes e querem que todos façam o que mandam”.

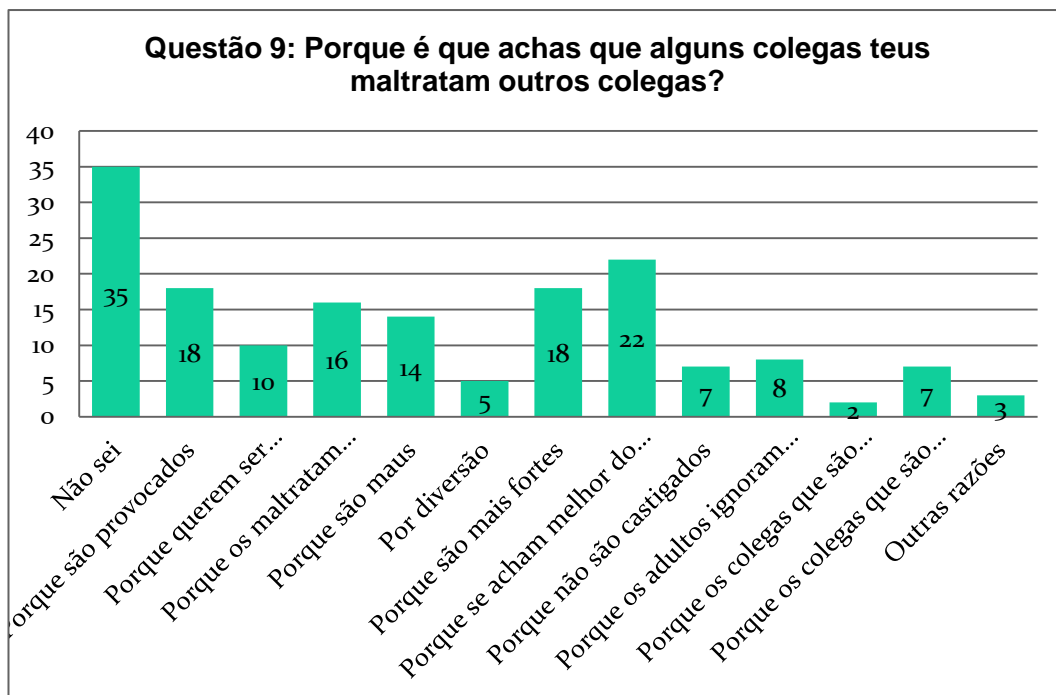


Gráfico 9

Ao analisar-se o **gráfico 10** constata-se que são poucos os alunos que admitem já ter praticado alguns dos comportamentos agressivos “muitas vezes” ou “quase sempre”.

Alguns alunos referiram que praticavam alguns dos comportamentos “algumas vezes”, todavia, a maioria dos inquiridos selecionou a opção “nunca” para quase todos os comportamentos agressivos.

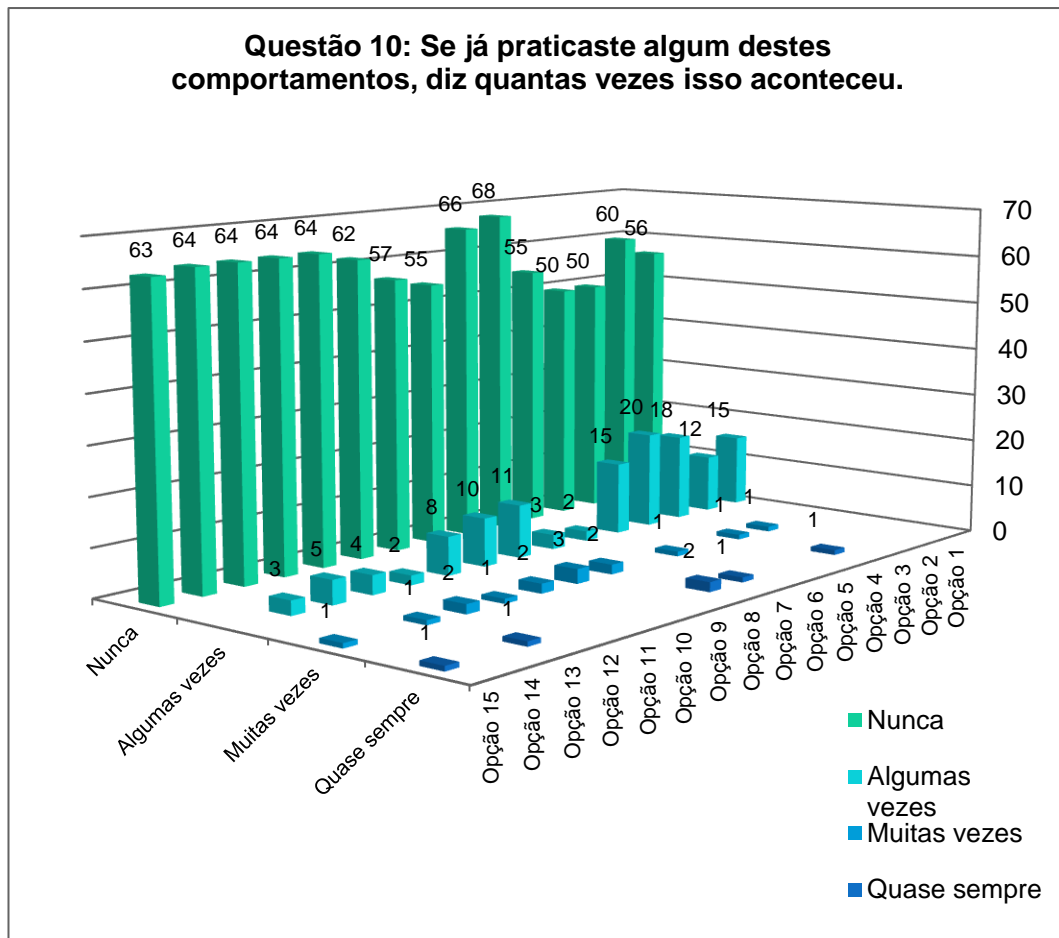


Gráfico 10

Na questão onde se pretendia perceber o que levava os alunos a maltratar os seus colegas (**gráfico 11**) a opção mais selecionada foi “porque me irritam” (23), seguida de “para defender outros colegas” (22) e “porque me provocam” (18). Houve ainda 2 alunos que escreveram outra opção: “não tenho razões” e “enervo-me muito porque me maltratam também”.

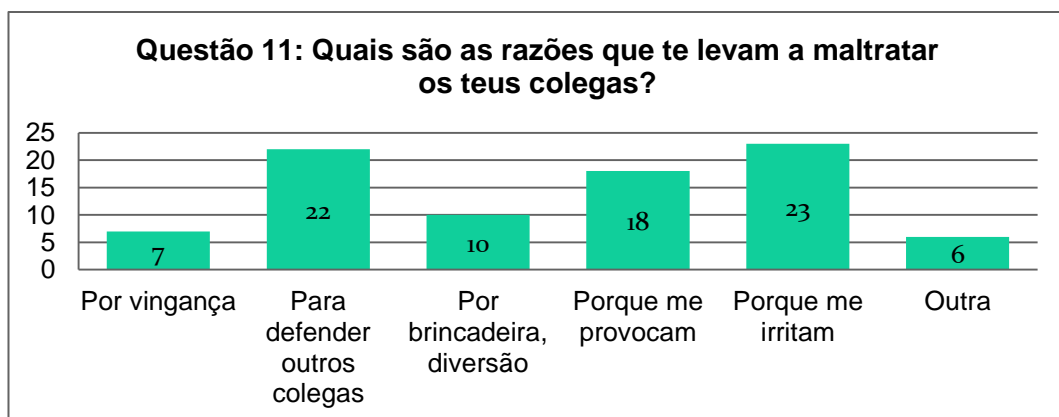


Gráfico 11

Com base no **gráfico 12** percebe-se que 49 alunos afirmam já ter ouvido falar de *bullying* e 36 referem que nunca ouviram.

A questão seguinte era de carácter aberto e os alunos tinham de explicar o que achavam que era o *bullying*. Dos 49 alunos que responderam que já tinham ouvido falar de *bullying*, 45 têm pelo menos uma noção do que se trata. Apenas 4 desses alunos responderam erradamente. É possível constatar este facto através da explicação que registaram.

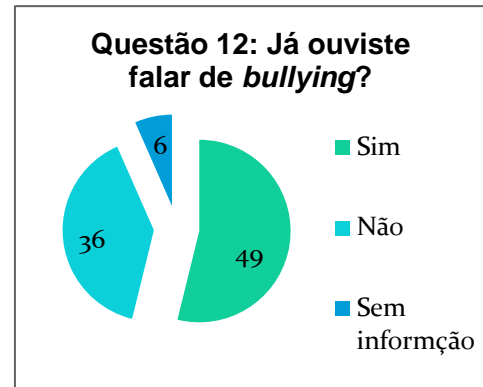


Gráfico 12

#### ✓ Estudo dos professores

Foram inquiridos 6 professores, com idades compreendidas entre os 35 e 55 anos. Todos os inquiridos eram do sexo feminino e tinham entre os 12 e os 37 anos de tempo como docente.

Através do **gráfico 13** percebe-se que a maioria dos professores considerou como definição de *bullying* as opções “um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e realizados de forma repetida que acontecem sem causa aparente adotado por um ou mais alunos contra outro (s)” (n=5); “ter um comportamento cruel e intrínseco nas relações interpessoais em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar” (n=5) e “maltratar outra pessoa e coloca-la sob tensão propositadamente” (n=4).

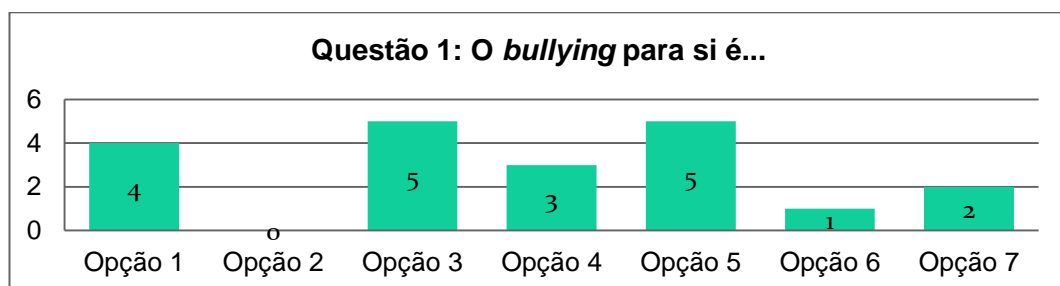


Gráfico 13

Relativamente às condutas existentes na escola, como se verifica através do **gráfico 14**, a maioria dos professores considera serem todas as opções pouco frequentes ou mesmo inexistentes na sua escola.

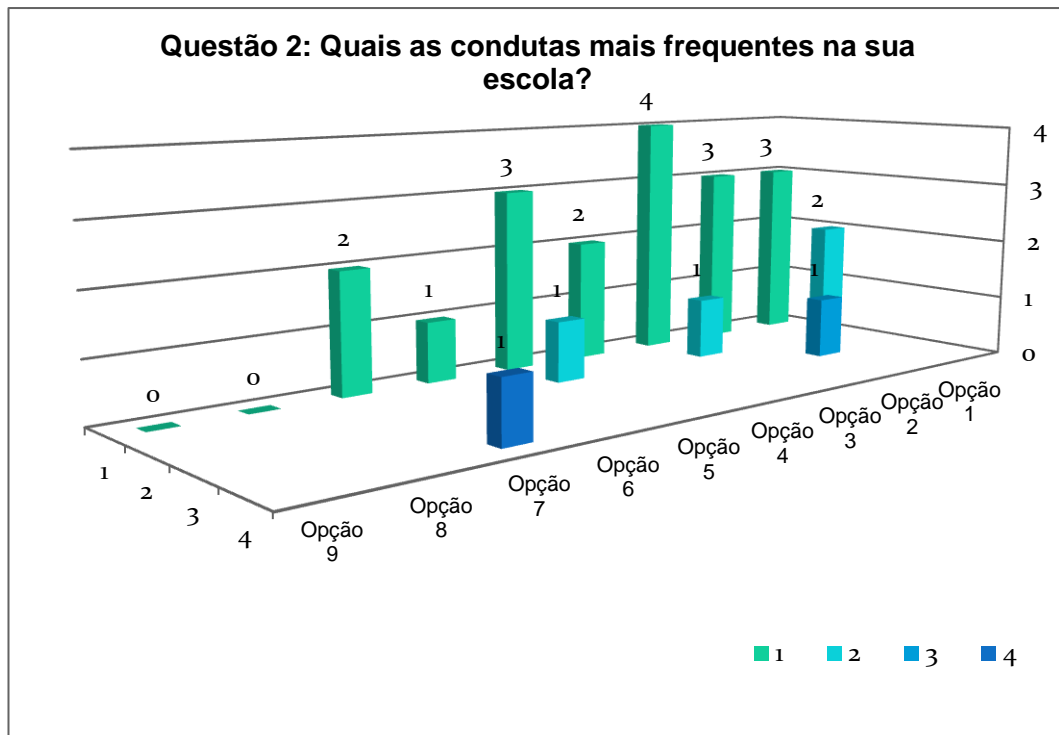


Gráfico 14

É possível observar (**gráfico 15**) que os locais mais referidos pelos professores onde os comportamentos agressivos costumam ocorrer são “o pátio ou recreio” ( $n=5$ ), “as casas de banho” ( $n=3$ ) e “o campo da bola” ( $n=3$ ).

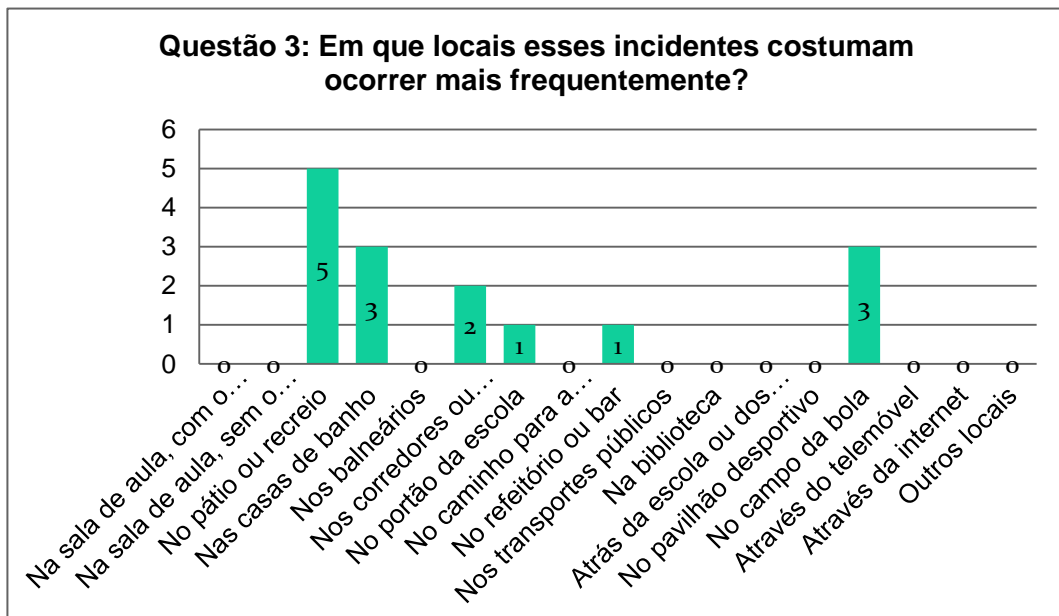


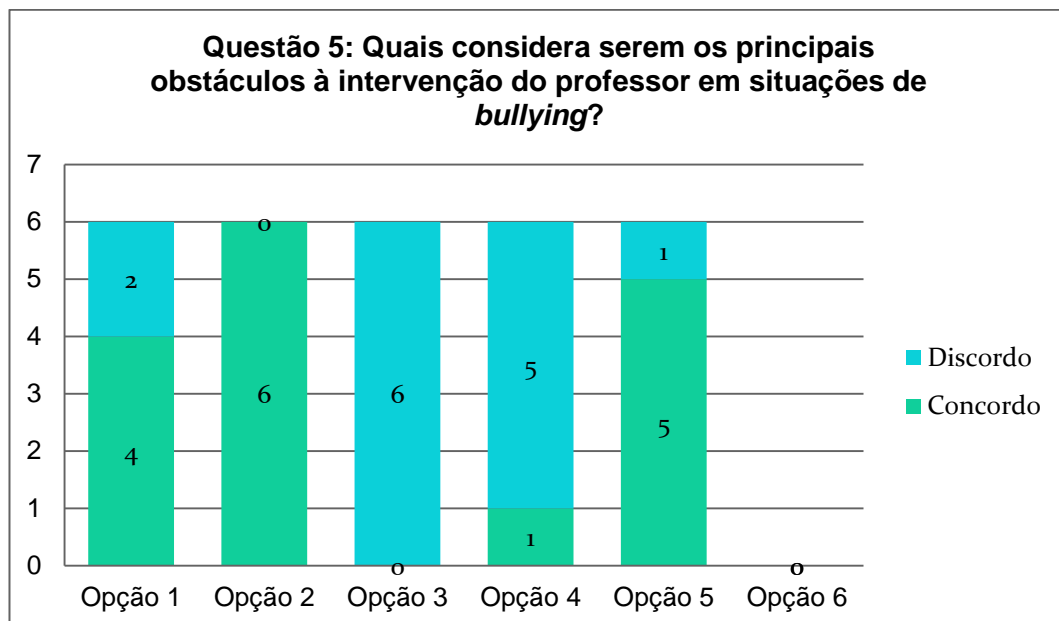
Gráfico 15

Na questão 4 era solicitado o registo dos fatores aos quais atribuem ocorrência de comportamentos de *bullying*. Os professores apontaram fatores como má

formação moral e educacional; preconceitos; traumas; baixa ou muito elevada autoestima; problemas do foro emocional; distúrbios psicológicos do agressor; fatores sociais e fatores familiares.

Com base nos dados do **gráfico 16**, verifica-se que os principais obstáculos à intervenção do professor mais considerados foram os seguintes: “a ausência de adultos por perto quando ocorre o ataque agressivo” (n=6), “o facto de a vítima não reagir e não falar sobre a agressão sofrida” (n=5) e a “falta de conhecimento sobre o assunto e o problema em questão” (n=4).

Apenas um professor considerou a existência de um clima de silêncio na escola a respeito do *bullying* como obstáculo.



**Gráfico 16**

O **gráfico 17** permite verificar que a maioria dos professores reagiria perante uma situação de *bullying* recorrendo a todas as opções possíveis do questionário (questão 6), exceto a 9ª opção onde é referida a procura de ajuda de um conselheiro tutelar para orientar os familiares e praticantes da agressão.

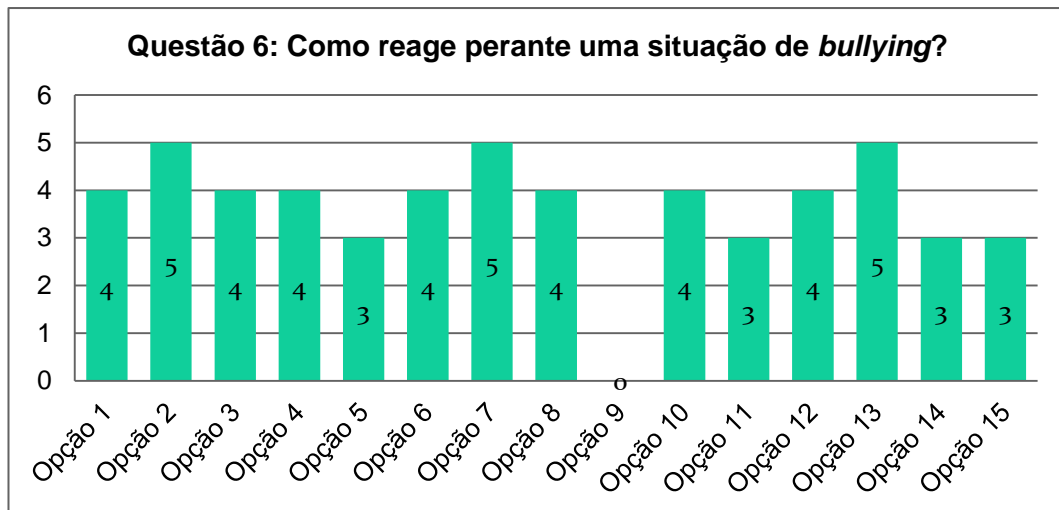


Gráfico 17

O **gráfico 18** indica que todos os professores concordaram que nunca houve uma suspensão ou expulsão ( $n=6$ ). A maioria dos professores referiu que foram utilizados alguns recursos ou estratégias de prevenção como “conversa com os pais/encarregados de educação” ( $n=4$ ); “admoestação dos alunos envolvidos” ( $n=3$ ) e “repreensão verbal” ( $n=3$ ).

Contudo, houve um professor que referiu que nenhuma medida destas foi utilizada nos últimos dois anos.

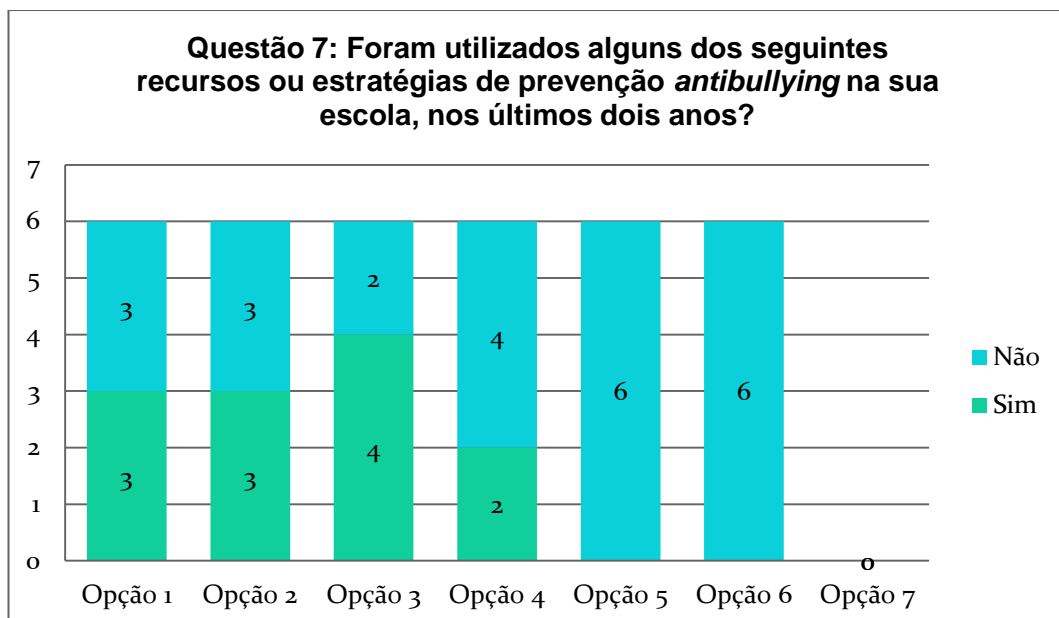
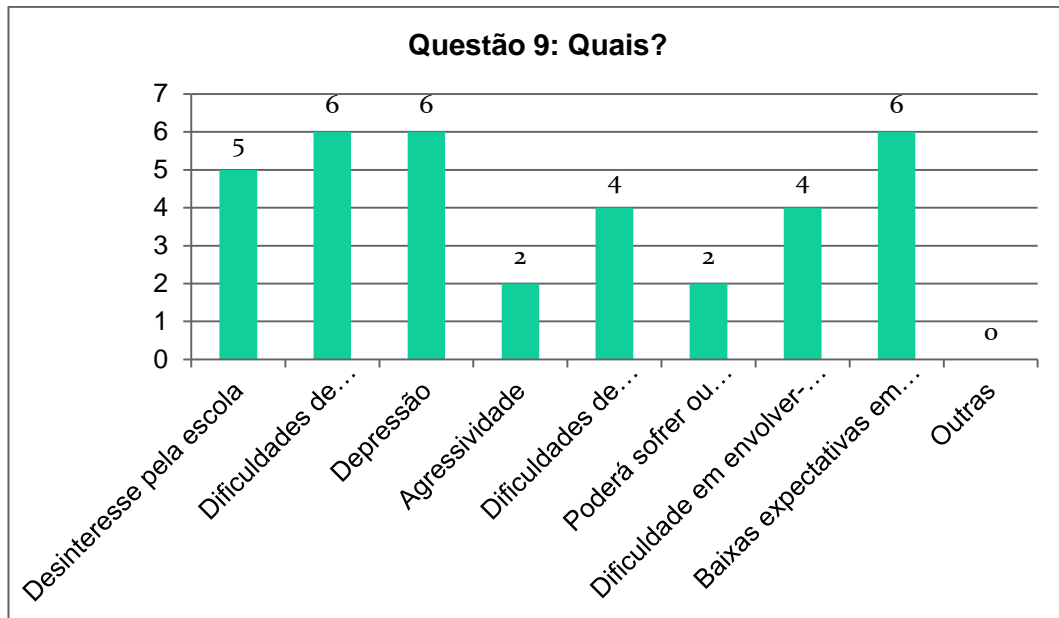


Gráfico 18

Todos os professores consideraram que o *bullying* acarreta consequências graves para a vítima.

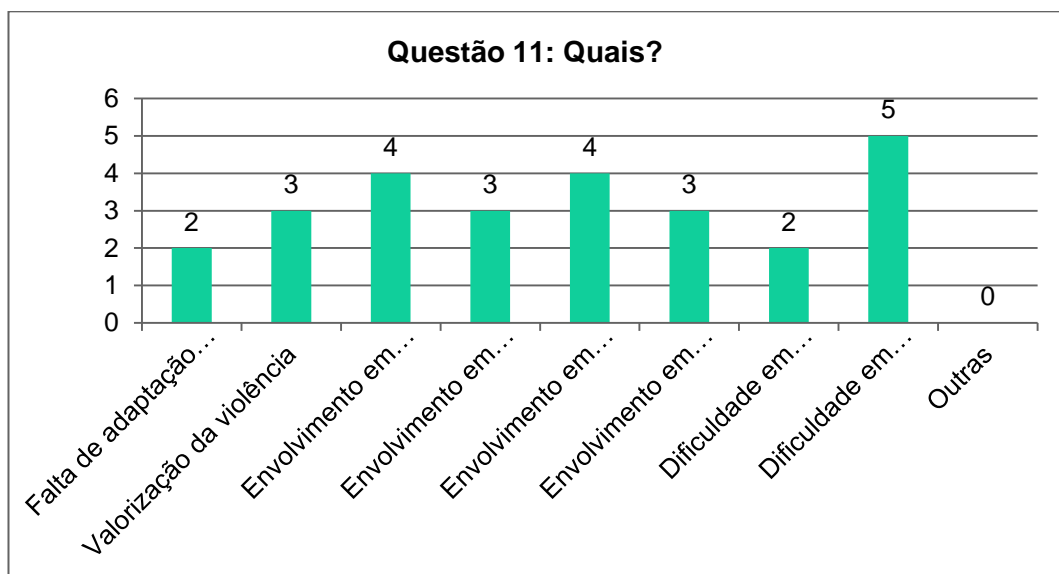
O **gráfico 19** possibilita verificar que todas as opções de consequências para as vítimas foram apontadas pelos professores, sendo que “agressividade” e “poderá sofrer ou praticar *bullying* no trabalho” foram as menos consideradas.



**Gráfico 19**

Apenas um professor considerou que o *bullying* não acarreta consequências graves para o agressor.

Todas as opções de consequências para o agressor foram consideradas, como se pode observar no **gráfico 20**, sendo que as menos apontadas foram “falta de adaptação aos objetivos escolares” e “dificuldade em manter a estabilidade no trabalho”.



**Gráfico 20**

Relativamente às características mais evidentes identificadas nas vítimas, observa-se através do **gráfico 21**, que as mais referidas foram “insegurança” (n=6) “pouco sociável” (n=5); “baixa autoestima” (n=5), enquanto que as menos apontadas foram “passividade” (n=2) e “ansiedade”(n=3).

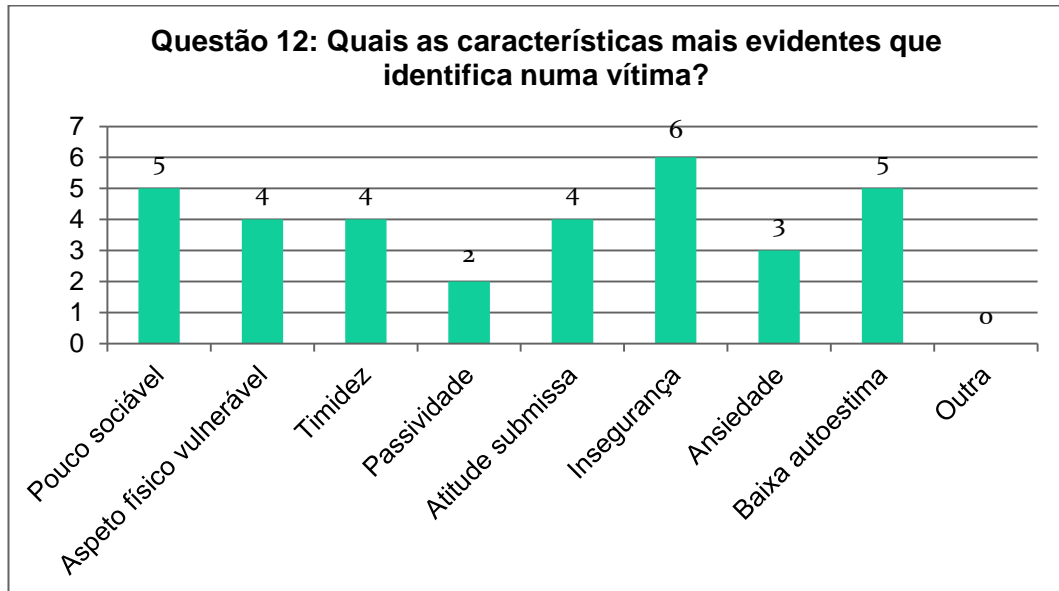


Gráfico 21

No que concerne às características mais evidentes identificadas num agressor (**gráfico 22**), as menos consideradas foram “elevada autoestima” (n=2) e “falta de empatia” (n=2). As mais referidas foram “temperamento agressivo” (n=6); “impulsividade” (n=5); “falta de sensibilidade” (n=5); “falta de controlo” (n=5); “conflituosidade” (n=5) e “necessidade de dominar” (n=5).

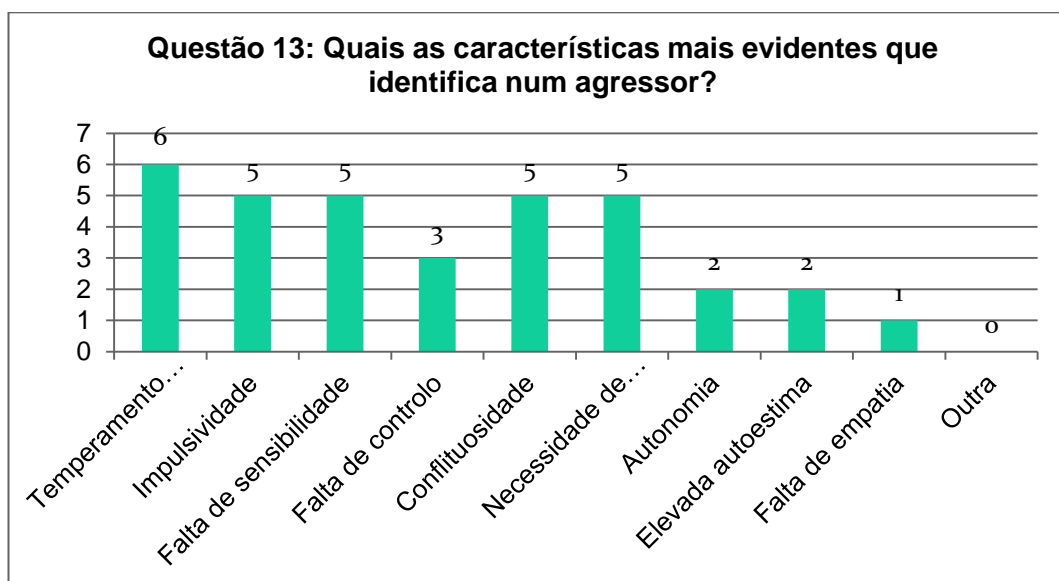


Gráfico 22

Na última questão os professores registaram algumas estratégias que utilizariam perante uma situação de *bullying*, são elas: abordar a situação envolvendo a comunidade para se compreender e resolver; chamar os intervenientes e tomar medidas; intervir com a ajuda de um psicólogo escolar; dialogar com os envolvidos; realizar ações de sensibilização para adoção de comportamentos mais adequados; enfrentar/agir e não deixar passar; estar o mais presente possível dos intervenientes para agir a tempo e desenvolver ações de sensibilização e formas de evitar o *bullying*.

---

## 4. Análise de dados e principais conclusões

### ✓ Estudo dos alunos

Os resultados dos inquéritos levam-nos a refletir acerca do nível de acentuação da problemática do *bullying* na escola em questão, uma vez que existem alguns dados que indiciam algumas contradições.

Na segunda questão houve 47 alunos que disseram que nunca sofreram de nenhum tipo de agressão ou maltrato, contudo, alguns desses alunos, na questão seguinte, selecionaram algumas situações agressivas de que já tinham sido alvo. Talvez tenham dito que nunca sofreram nenhuma agressão por considerarem que as situações pelas quais passaram não eram situações de agressões mas sim jogos de luta ou talvez exista um sentimento de vergonha.

O número de alunos que diz nunca ter sido maltratado varia. Na questão 2 foram 47 os alunos que responderam que nunca tinham sofrido de nenhum tipo de maltrato.

Na questão 4, onde se pretendia que os alunos dissessem quais os colegas que o maltratavam, apenas 31 alunos disseram que nunca foram maltratados, o que significa que dos 47 que inicialmente disseram que nunca tinham sido maltratados, 16 selecionaram alguém que os maltratou.

Na questão 5, onde os alunos indicavam os locais onde tinham sido maltratados, já só houve 26 alunos a responder que nunca foram maltratados. Significa que em relação à primeira pergunta, onde era questionado se já tinham sofrido de maus-tratos, 21 dos 47 alunos selecionaram um local onde foram maltratados apesar de inicialmente terem dito que nunca sofreram de maus-tratos.

Face ao exposto deteta-se que os alunos nem sempre foram coerentes, existindo várias hipóteses que possam justificar esta falta de coerência, tais como a vergonha, o receio de que as suas respostas pudessem ser observadas ou supervisionadas e a falta de conhecimento sobre o assunto, que é consequência da ausência da abordagem desta problemática nas escolas.

De acordo com vários autores, (in Fernandes & Seixas, 2012) é necessária a existência de pelo menos três critérios para que se admita que se trate de facto de *bullying*, são eles: a intencionalidade, o carácter repetitivo e sistemático e a desigualdade de poder entre os alunos envolvidos.

---

Diversos alunos referiram que já tinham sofrido de agressões “algumas vezes”, e ainda alguns alunos disseram sofrer “muitas vezes” ou “quase sempre”.

Desta forma, é possível verificar-se o critério relativo ao carácter repetitivo e sistemático.

No que concerne ao critério acerca da desigualdade de poder entre os intervenientes a maioria dos alunos referiu que os colegas que maltratavam eram da sua turma ou mais velhos. Alguns alunos consideraram que o motivo de alguns colegas maltratarem outros é devido a serem mais fortes ou por se acharem melhor do que os outros. Estes fatores poderão indiciar a questão da desigualdade de poder.

Os locais mais apontados onde ocorrem situações agressivas foram o pátio ou recreio e o campo da bola, o que nos remete para outro aspeto muito relevante que é a supervisão.

Fernandes e Seixas (2012) consideram a existência de alguns fatores facilitadores de comportamentos de *bullying*, entre eles os fatores escolares. Referem que a supervisão é necessária para que exista um ambiente escolar adequado, assim como conhecimento e adequação da intervenção dos adultos em situações de *bullying*, intervenção dos funcionários, a existência de um regulamento e normas concretas onde constem medidas disciplinares, sistemas de apoio aos novos alunos, elaboração de iniciativas *antibullying* e mecanismos de denúncia.

Constata-se assim a existência de uma falha/lacuna ao nível da supervisão, uma vez que os comportamentos agressivos costumam ocorrer em espaços supostamente supervisionados (pátio ou recreio e campo da bola) detetando-se desta forma a presença de pelo menos um dos fatores facilitadores referidos pelos autores (Fernandes & Seixas, 2012): fatores escolares.

De acordo com Salmivalli (2005), Sutton e Smith (1999, in Fonseca & Veiga, 2007), quando os observadores intervêm para impedir o *bullying*, por norma resulta eficazmente e por isso é fundamental ensinar aos alunos formas adequadas de intervir.

Assim, verifica-se que é necessário investir na formação dos alunos, no que concerne a esta temática, uma vez que se verifica, através dos inquéritos, que muitos dos inquiridos nunca ouviram falar de *bullying* e que são poucos os alunos que referem que reagem de alguma forma “muitas vezes” ou “quase

---

sempre” perante uma situação de agressão, comparativamente aos que dizem “nunca” reagir ou reagir apenas “algumas vezes”.

O *bullying* pode surgir de diversas formas, entre elas: meios físicos, verbais e psicológicos (Lyznicki, McCaffree & Robinowitz, 2004, in Espinheira & Jóluskin, 2009), exclusão do grupo (Martinez, 2002, in Espinheira & Jóluskin, 2009), ou o *cyberbullying* (Li, 2006, in Espinheira & Jóluskin, 2009).

Na escola em questão, ainda que a maioria dos comportamentos tenham sido referidos como ocorridos apenas “algumas vezes”, destacam-se os meios verbais e psicológicos, seguidos dos meios físicos e exclusão do grupo.

É notório que houve, frequentemente, hesitações, devido à quantidade de respostas riscadas e reformuladas.

Terem respondido aos inquéritos na sala, com a supervisão da professora, com colegas na mesma mesa, talvez possam ser razões que levassem a estas hesitações. Talvez os alunos se tenham sentido intimidados, receio que as suas respostas pudessem ser vistas pela professora ou pelos colegas.

#### ✓ **Estudo dos professores**

Constata-se que para a maioria dos professores inquiridos as condutas apresentadas no questionário são todas pouco frequentes ou mesmo inexistentes.

Comparando estes factos com a opinião dos alunos verifica-se que não são coerentes, uma vez que os alunos afirmaram que já observaram vários tipos de maltratos na sua escola (“chamarem nomes aos colegas” n=63; “baterem nos colegas” n=51; “empurrarem os colegas” n=47; “excluírem os colegas e não os deixarem fazer parte do grupo” n=37; “gozarem, insultarem e humilharem colegas” n=35).

Relativamente aos locais onde consideram que costumam ocorrer as situações agressivas, as escolhas dos professores estão em concordância com as dos alunos, pois recaem mais acentuadamente sobre o pátio ou recreio e o campo da bola.

Assim, é importante refletir sobre a razão pela qual os profissionais responsáveis pela supervisão não são alvo de algum tipo de formação na área, uma vez que é do conhecimento geral que as situações ocorrem nos espaços pouco supervisionados.

Os professores referiram alguns fatores aos quais atribuem a ocorrência de comportamentos de *bullying*, como a má formação moral e educacional,

---

preconceitos, traumas, baixa ou muito elevada autoestima, problemas do foro emocional, distúrbios psicológicos do agressor, fatores sociais e fatores familiares.

Os fatores referidos aproximam-se dos fatores referidos por alguns autores. De entre os inúmeros fatores estudados, há autores que referem fatores externos à escola (Rodriguez, 2007, in Eiras, 2009), fatores internos à escola (Rodriguez, 2007, Silva, 2006 & Fante, 2005, in Eiras, 2009) e ainda as próprias características do individuo (Damke & Santos, 2007, Neto, 2005, in Eiras, 2009).

Neto (2005, cit in Menezes & Branco, 2008) defende que os comportamentos agressivos resultam da interação de diversos fatores: a família, a relação escola/comunidade e fatores individuais.

A maioria dos professores inquiridos concorda que existe falta de conhecimento sobre o assunto e o problema em questão.

E relativamente aos recursos ou estratégias de prevenção *antibullying* utilizados na escola, as respostas não são unânimes, o que poderá significar uma lacuna ao nível da comunicação e abordagem da problemática, pois para combater os comportamentos agressivos é necessário que se apliquem medidas nas escolas que devem englobar procedimentos administrativos, designadamente, no que respeita à supervisão, ao envolvimento de toda a comunidade escolar na mudança do clima inerente à mesma (Thompson, Arora & Sharp 2002, in Fonseca & Veiga, 2007), e ainda “a mudança de atitudes nos professores, alunos e funcionários, valorização de princípios da educação, definição de regras e educação pessoal, moral e social” (p.85).

Campos e Jorge (2010), referem que apesar de terem consciência da problemática, nota-se que os agentes educativos têm feito poucos esforços no sentido de estudarem o fenómeno.

De acordo com os autores, verifica-se uma inadequação das práticas docentes para lidar com o *bullying* e que resulta da falta de orientação no contexto escolar e nas formações inicial e continua.

Camacho (2007, in Campos & Jorge, 2010), afirma que, ainda que os problemas resultantes da dinâmica social em que se insere a escola comprometam os seus objetivos, os professores estão mais focados no cumprimento das suas funções didáticas e em lecionar conteúdos.

Todos os professores inquiridos estão de acordo no que concerne ao facto de o *bullying* acarretar consequências graves para as vítimas. Assim, vão ao encontro do que é referido por alguns autores.

---

Pior desempenho escolar, desconforto físico e sofrimento psicológico são algumas das consequências apontadas por Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009).

O *bullying* também tem consequências a longo prazo. As vítimas poderão vir a ser indivíduos retraídos, com baixa autoestima e com dificuldade em impor-se e defender-se (Silva, 2006; Clemente, 2008; Silva, 2008 cit in Menezes & Branco, 2008). Poderão vir a ter uma vida profissional e afetiva instável (Neto, 2005).

Em relação às consequências para o agressor, apenas um professor considerou que estas eram inexistentes.

As consequências menos consideradas foram “falta de adaptação aos objetivos escolares” e “dificuldade em manter a estabilidade no trabalho”, contrariamente ao que é defendido por alguns autores.

De acordo com Rebelo (s.d. in Eiras, 2009), os agressores poderão manifestar falta de adaptação aos objetivos escolares, absentismo escolar e supervalorização da violência como forma de obter poder. Poderão ainda tornar-se adultos violentos, apresentar comportamentos antissociais e criminosos (Neto, 2005; Botelho & Souza, 2007; Silva, 2008; Calhau, 2008, cit in Menezes & Branco, 2008).

Os professores consideraram que as características mais evidentes numa vítima são a insegurança, o facto de serem pouco sociáveis e apresentarem uma baixa autoestima.

Nos agressores, as características mais apontadas foram o “temperamento agressivo”, “impulsividade”, “falta de sensibilidade”, “conflituosidade” e “necessidade de dominar”.

Desta forma, observa-se que existe coerência entre a opinião dos professores e as ideias de alguns autores. Fante (2005, in Eiras, 2009) considera que as vítimas são pouco sociáveis, sofrem sistematicamente as consequências das atitudes agressivas dos outros, não têm recursos, estatuto ou habilidades para reagir. Ainda de acordo com o mesmo autor, os agressores apresentam características como irritabilidade, incapacidade de tolerar frustrações, dificuldade em adaptar-se a normas e em aceitar ser contrariado.

---

## REFLEXÃO FINAL

As manifestações de violência nas escolas são cada vez mais frequentes, sendo inevitável salientar o fenômeno *bullying*.

É de extrema importância estudar esta problemática, uma vez que quando detetada deverá ser enfrentada e não ocultada, devendo existir uma intervenção fundamentada.

Verifica-se que esta problemática não é muito abordada nas escolas e que por vezes é até desvalorizada pelos adultos, constatando-se a falta de reconhecimento do fenômeno e das suas conseqüentes implicações quer ao nível físico, quer ao nível psicológico e social.

Este tema é bastante pertinente na medida em que os alunos estão cada vez mais envolvidos em situações agressivas e, como se confirmou através dos vários autores acima referidos, o *bullying* acarreta conseqüências graves para os seus intervenientes, que poderão estender-se e perdurar na idade adulta prejudicando permanentemente os indivíduos. Como referem Fernandes e Seixas (2012), este fenômeno poderá refletir-se na saúde física, mental e desempenhos escolares.

Através dos resultados dos inquéritos verifica-se que existe uma discrepância entre a perceção que os professores têm acerca dos comportamentos de *bullying* que ocorrem na sua escola e a frequência com que ocorrem e aquela que é apresentada pelos alunos. Estes referem ter observado já diversas vezes comportamentos violentos, tendo identificado vários dos que tinham ao dispor no inquérito, ao contrario do que se verificou com os professores.

Assim, revela-se importante que os professores estejam mais atentos ao que se passa também fora da sua sala de aula, visto que os locais, referidos por professores e alunos, onde ocorrem mais frequentemente as situações identificadas são no pátio da escola e no campo da bola.

Percebe-se também que é necessário investir na formação dos alunos no que diz respeito a esta temática, pois foram poucos os alunos que referiram que intervêm “muitas vezes” ou “quase sempre” quando observam situações de *bullying*.

Esta problemática é ainda abordada com receio, talvez até com cautela, na perspetiva dos alunos. Verifica-se que não foram raras as vezes em que existiram hesitações, devido à quantidade de respostas riscadas e reformuladas.

Talvez os alunos tenham sentido medo de afirmar que já tinham agredido colegas ou vergonha de assumir que já sofreram de algum tipo de agressões.

Este facto pode ainda indiciar a falta de conhecimento sobre esta problemática, remetendo-nos assim para a importância da formação e investimento na abordagem da temática.

Provavelmente o facto de estarem a preencher o inquérito dentro da sala de aula, com a presença da professora e dos colegas poderá também ter influenciado as suas respostas, tratando-se assim de uma possível limitação do estudo.

Porém, não é só nos alunos que se verifica este receio. Também os professores foram cautelosos nas respostas, como referi anteriormente, quase todos os professores disseram que os comportamentos agressivos indicados no inquérito eram pouco frequentes na sua escola ou mesmo inexistentes.

Este facto pode ainda revelar, tal como foi referido relativamente aos alunos, falta de conhecimento sobre o assunto levando a uma eventual desvalorização, mostrando desta forma como a formação será fundamental para a diminuição deste fenómeno. Pois o primeiro passo será o reconhecimento, implicando conhecimento, para que se possa intervir eficazmente contribuindo para a redução do *bullying* nas escolas.

Após se se verificar então esta discrepância relativamente aos resultados dos inquéritos de alunos e professores relativamente a uma mesma questão, seria interessante e benéfico, futuramente, conceber um momento de formação e sensibilização aos docentes, no qual pudessem confrontar os resultados dos seus questionários com os resultados dos questionários dos alunos de modo a desmistificar falsas crenças.

Considero que se deverá investir na formação de professores, alunos e auxiliares de ação educativa, uma vez que, como defendem alguns autores, se houver intervenção adequada esta problemática poderá ser atenuada.

Deverão ser previamente definidas, pelas escolas e professores, as medidas e estratégias a implementar quando surge uma situação de *bullying*. Isto é, deverá existir um documento onde as normas registadas sejam explícitas para cada situação que poderá ocorrer, como se deverá intervir, quais as medidas indicadas para cada situação consoante a sua gravidade, quais as estratégias para que não se volte a repetir.

A prevenção da violência e estratégias ou ações antibullying devem ser implementadas nas escolas e os profissionais de educação têm um papel fulcral

---

neste domínio. Ao terem conhecimento sobre tudo o que envolve este fenómeno e ao trabalharem para saber identificar antecipadamente a ocorrência das situações de *bullying* poderão intervir precocemente, diminuindo assim as consequências, prevenindo o desenvolvimento de comportamentos antissociais nos agressores e os distúrbios emocionais da vítima.

Para que a taxa de incidência dos comportamentos de *bullying* seja reduzida, é fundamental implementar medidas diversificadas. Estas poderão ser de carácter preventivo ou interventivo. As mais eficazes são as que envolvem todos os agentes educativos (Fernandes & Seixas, 2012).

Detetar as principais dificuldades para reduzir o *bullying* poderá ajudar no seu combate. Fernandes e Seixas (2012) apontam as seguintes: a existência de algumas crenças que tornam banais e diminuem os efeitos dos comportamentos de *bullying*; a falta de formação de todos os agentes da comunidade escolar, limitada pelo insuficiente financiamento, que compromete a oportunidade de se lidar eficazmente com o *bullying*; a atitude de negação, por parte das escolas, face à existência de *bullying*; o facto de não serem implementadas as estratégias *antibullying* quando ocorrem situações de agressão, ainda que essas existam; falta de apoio e envolvimento com as famílias, por parte das escolas e ainda o facto de algumas escolas não incentivarem os observadores/testemunhas a intervir.

Face ao exposto, se os professores tomarem conhecimento de que estes são os principais obstáculos à intervenção, poderão estar mais alerta e atentos por forma a tomar medidas mais adequadas e eficazes.

Assim como é fulcral saber que o primeiro passo para reduzir o *bullying* é a sociedade reconhecer a existência do mesmo, de que é prejudicial e intolerável (Fernandes & Seixas, 2012).

---

## BIBLIOGRAFIA

Campos, H. & Jorge, S. (2010). Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa. *Em Aberto*, Brasília. V.23, nº83.

Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interacções* nº13, pp. 125-146.

Dias, C.; Pinto, E.; Pinto, M.; Ferreira, P. & Silva, L. (2008). *Inquérito por questionário*. (Trabalho de curso). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Eiras, C. (2009). *Fenómeno bullying no contexto escolar*. (Trabalho de curso). Faculdade de Filosofia, Universidade Católica de Braga.

Espinheira, F., & Jóluskin, G. (2009). Violência e bullying na escola: um estudo exploratório no 5º ano de escolaridade. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, pp. 106-115.

Fernandes, L., & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying. Como Apagar o Bullying da Escola*. 1ª edição, Lisboa: Plátano Editora.

Fonseca, I., & Veiga F. (2007). Violência escolar e bullying em países europeus. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, pp. 107-118.

Freire, I., Simão, A., Caetano, A., Ferreira, A., Cardoso, A. & Gouveia, S. (2009). Prevenção da violência entre pares/promoção da convivência nas escolas – um projecto colaborativo. *Interacções* nº 13, pp. 229 – 248.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1998) *O Inquérito – teoria e prática*. Lisboa: Celta Editora

---

Matos, M., Simões, C. & Gaspar, T. (2009). Violência entre pares no contexto escolar em Portugal nos últimos 10 anos. *Interações* nº13, pp. 98 – 124.

Menezes, J. & Branco, M. (2008). *Estudo sobre o fenómeno bullying e suas repercussões socio-educacionais*. Centro de Educação – UFPE.

Rensis, L. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psycholog.* V.22, n.140, pp. 5-55.

Sebastião, J. (2009). Violência na escola: uma questão sociológica. *Interações* nº13, pp. 35-62.

Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola. Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Sintra: K Editora.

Silva, A. (2010). Percepção de docentes a respeito da prática de bullying na escola. *Revista Facitec.* V.4, n.1.

Silva, A. & Pinto, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

---

## ANEXOS



**Anexo A – Inquérito dos professores**

- **Idade:** \_\_\_\_\_
- **Sexo:** Masculino \_\_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_\_
- **Tempo como docente** \_\_\_\_\_

**1) O *bullying* para si é:** (responda colocando um X nas afirmações que considerar).

Maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão propositadamente	
Ter uma reação ao comportamento agressivo provocado primeiramente por outra pessoa	
Um conjunto de comportamentos agressivos, intencionais e realizados de forma repetida que acontecem sem causa aparente adotado por um ou mais alunos contra outro (s)	
Ter atitudes agressivas com o objetivo de prejudicar, ferir ou magoar alguém para alcançar outro objetivo, sendo, portanto, diferente de uma provocação	
Ter um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar	
Ter comportamentos agressivos e antissociais	
Espalhar rumores maldosos e/ou comentários irónicos	

**2) Quais as condutas mais frequentes na sua escola?** (responda colocando um X, sendo que o 1 corresponde a pouco frequente e o 4 ao muito frequente).

	1	2	3	4
Agressões e maus tratos verbais				
Agressões e maus tratos psicológicos				
Agressões e maus tratos físicos				
Agressões e maus tratos sexuais				
Exclusão do grupo				
Agressões através da internet e telemóveis				

Nenhuma				
Não sei				
Outras condutas:				

**3) Em que locais esses incidentes costumam ocorrer mais frequentemente?**

Na sala de aula, com o professor	
Na sala de aula, sem o professor	
No pátio ou recreio	
Nas casas de banho	
Nos balneários	
Nos corredores ou escadas	
No portão da escola	
No caminho para a escola	
No refeitório ou bar	
Nos transportes públicos	
Na biblioteca	
Atrás da escola ou dos edifícios escolares	
No pavilhão desportivo	
No campo da bola	
Através do telemóvel	
Através da internet	
Outros locais:	

**4) A que fatores atribui a ocorrência de comportamentos de *bullying*?**

---

**5) Quais considera serem os principais obstáculos à intervenção do professor em situações de *bullying*?**

	Concordo	Discordo
A falta de conhecimento sobre o assunto e o problema em questão		
A ausência de adultos por perto quando ocorre o ataque agressivo		
A dificuldade em agir com determinação e firmeza frente aos conflitos dos alunos		
A existência de um clima de silêncio na escola a respeito do bullying		
O facto de a vítima não reagir ou não falar sobre a agressão sofrida		
Outros:		

**6) Como reage perante uma situação de *bullying*?**

Alerta os pais e responsáveis tanto do aluno agressor quanto do aluno agredido	
Desenvolve ações e programas preventivos com os alunos e suas respectivas famílias	
Realiza um diagnóstico do comportamento do aluno para encaminhamento a atendimentos especializados (psicólogo, psiquiatra infantil, orientador pedagógico, etc)	
Discute com toda a comunidade a questão da violência e do Bullying	
Desenvolve ações pedagógicas para trabalhar com as emoções e os sentimentos dos alunos	
Incentiva comportamentos de solidariedade, tolerância e respeito às diferenças individuais	
Mantém-se atento às relações interpessoais e observar o comportamento e o estado emocional dos alunos	
Procura atender tanto a vítima quanto o aluno agressor	
Procura ajuda de um Conselheiro tutelar para orientar familiares e os praticantes da agressão	

Pune de alguma forma o aluno agressor aplicando-lhe a penalidade prevista no Regimento Interno da escola	
Desenvolve ações que priorizem a conscientização geral a respeito do Bullying e suas consequências	
Fornecer apoio às vítimas do Bullying	
Conscientiza os agressores sobre a inadequação dos seus atos	
Comunica e conversa com a família do agressor	
Discute o assunto da agressão em sala de aula sem expor os alunos envolvidos (agressor e vítima)	

**7) Foram utilizados alguns dos seguintes recursos ou estratégias de prevenção anti-bullying na sua escola, nos últimos dois anos?**

	Sim	Não
Admoestação do aluno(s) envolvido(s)		
Repreensão verbal		
Conversa com os pais/encarregados de educação do(s) aluno(s) envolvido(s)		
Repreensão acompanhada por medida disciplinar		
Suspensão		
Expulsão		
Outras estratégias:		

**8) Na sua opinião o bullying acarreta consequências graves para a vítima?**

Sim \_\_\_ Não \_\_\_

**9) Quais?**

Desinteresse pela escola	
Dificuldades de aprendizagem e de concentração	
Depressão	
Agressividade	
Dificuldades de relacionamento social	
Poderá sofrer ou praticar bullying no trabalho	

Dificuldade em envolver-se em relações afetivas de confiança	
Baixas expectativas em relação a si	
Outras:	

**10) Na sua opinião o *bullying* acarreta consequências graves para o agressor?**

Sim\_\_\_ Não\_\_\_

**11) Quais?**

Falta de adaptação aos objetivos escolares	
Valorização da violência	
Envolvimento em situações criminais	
Envolvimento em situações de abuso de substâncias	
Envolvimento em situações de violência doméstica	
Envolvimento em situações de violência no trabalho	
Dificuldade em manter a estabilidade no trabalho	
Dificuldade em manter relações interpessoais estáveis	
Outras:	

**12) Quais as características mais evidentes que identifica numa vítima?**

Pouco sociável	
Aspeto físico vulnerável	
Timidez	
Passividade	
Atitude submissa	
Insegurança	
Ansiedade	
Baixa autoestima	
Outra:	

**13) Quais as características mais evidentes que identifica num agressor?**

Temperamento agressivo	
Impulsividade	
Falta de sensibilidade	
Falta de controlo	
Conflituosidade	
Necessidade de dominar	
Autonomia	
Elevada autoestima	
Falta de empatia	
Outra:	

**14) Qual a estratégia que utilizaria e que pensa ser mais eficaz perante uma situação de *bullying*?**

---

**Anexo B – Inquérito dos alunos**

- **Idade:** \_\_\_\_\_
- **Sexo:** Masculino \_\_\_\_\_ Feminino \_\_\_\_\_
- **Ano de escolaridade** \_\_\_\_\_

**1) Sentes-te seguro(a) na escola?**

Sempre	
Frequentemente	
Às vezes	
Raramente	
Nunca	

**2) Já sofreste algum tipo de agressão ou maltrato?**

Sim	
Não	

**3) Se já passaste por alguma destas situações, indica quantas vezes isso aconteceu:**

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam				
Gozam comigo, insultam-me e humilham-me				
Batem-me (socos ou pontapés)				
Empurram-me				
Perseguem-me				
Ameaçam-me para me meter medo				
Falam mal de mim, espalham mentiras e rumores sobre mim				
Excluem-me e não me deixam fazer parte do grupo				
Impedem-me de participar nas suas atividades				
Riêm-se e apontam para mim				
Escondem, estragam ou tiram as minhas coisas				
Obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças				
Implicam ou gozam comigo por causa da minha raça ou cor				
Intimidam-me através do telemóvel				

Intimidam-me através da internet				
----------------------------------	--	--	--	--

**4) Os colegas que te maltratam são:**

Mais velhos	
Mais novos	
Da mesma idade	
Da minha turma	
De outra turma do mesmo ano	
De outra turma de outro ano	
Nunca fui maltratado(a) na escola	

**5) Em que locais és maltratado(a)?**

Na sala de aula, com o professor	
Na sala de aula, sem o professor	
No pátio ou recreio	
Nas casas de banho	
Nos balneários	
Nos corredores ou escadas	
No portão da escola	
No caminho para a escola	
No refeitório ou no bar	
Nos transportes públicos	
Na biblioteca	
Atrás da escola ou dos edifícios escolares	
No pavilhão desportivo	
No campo da bola	
Através do telemóvel	
Através da internet	
Nunca fui maltratado(a) na escola	
Outros locais:	

**6) O que fizeste quando foste maltratado(a) pelos colegas?**

Chorei	
Não lhes dei atenção, ignorei-os	
Pedi que parassem	
Fugi	
Pedi ajuda a um colega	
Pedi ajuda a um adulto (professor, funcionário, diretor de turma,...)	
Defendi-me	
Outros:	

---

### 7) Quais são os tipos de maltrato que já observaste na escola?

Chamarem nomes aos colegas	
Gozarem, insultarem e humilharem colegas	
Baterem nos colegas (socos ou pontapés)	
Empurrarem os colegas	
Persegurem os colegas	
Ameaçarem colegas para lhes meter medo	
Falarem mal de colegas, espalharem mentiras	
Excluïrem colegas e não os deixarem fazer parte dos grupos	
Impedirem colegas de participar em atividades	
Rirem-se e apontarem para colegas	
Esconderem, estragarem ou tirarem as coisas de outros colegas	
Obrigarem colegas a fazer coisas que eles não querem, com ameaças	
Implicarem ou gozarem com outros por causa da sua raça ou cor	
Intimidarem através do telemóvel	
Intimidarem através da internet	
Outras:	
Nunca vi situações de maltrato na escola	

### 8) O que fizeste quando viste um colega ser maltratado?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Defendi e apoiei a vítima				
Defendi a vítima mas fui maltratado(a) também				
Tentei resolver a situação por ter sido com um amigo meu				
Tentei não ficar do lado de ninguém				
Tentei resolver a situação embora não fosse um amigo meu				
Ri				
Fugi, tive medo				
Apoiei os colegas que estavam a maltratar o outro				
Não ajudei mas gostei de ver				
Fui obrigado a ajudar a maltratar outros colegas				
Pedi aos colegas que estavam a maltratar que parassem				
Pedi ajuda a um professor ou funcionário				
Não fiz nada, fui eu que comecei				
Contei a um adulto da escola				
Contei a colegas				

Fingi não ter visto nada				
Não fiz nada embora pensasse que o devia fazer				
Não fiz nada, o problema não é meu				
Nunca vi situações de colegas a maltratarem outros				

**9) Porque é que achas que alguns colegas teus maltratam outros colegas?**

Não sei	
Porque são provocados	
Porque querem ser populares na escola	
Porque os maltratam também a eles	
Porque são maus	
Por diversão	
Porque são mais fortes	
Porque se acham melhores do que os outros	
Porque não são castigados	
Porque os adultos ignoram o maltrato	
Porque os colegas que são maltratados merecem	
Porque os colegas que são maltratados são diferentes dos outros	
Outras razões:	

**10) Se já praticaste algum destes comportamentos, diz quantas vezes isso aconteceu.**

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
Chamo nomes, coloco alcunhas que ofendem e ridicularizam				
Gozo, insulto e humilhação				
Bato, dou socos ou pontapés				
Empurro				
Persigo os colegas				
Ameaço para lhes meter medo				
Falo mal e espalho mentiras e rumores sobre colegas				
Excluo um colega e não o deixo fazer parte do grupo				
Impeço um colega de participar nas minhas atividades				
Rio-me e aponto para eles				
Escondo, estrago ou tiro as coisas de colegas				

Obrigo, através de ameaças, a fazer coisas que não querem				
Implico ou gozo com outros por causa da sua raça ou cor				
Intimido através do telemóvel				
Intimido através da internet				

**11) Quais são as razões que te levam a maltratar os teus colegas?**

Por vingança	
Para defender outros colegas	
Por brincadeira, diversão	
Porque me provocam	
Porque me irritam	
Outra:	

**12) Já ouviste falar de *bullying*?**

Sim	
Não	

**13) Se sim, diz o que achas que é.**

