



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Educação para a Saúde

Dissertação de Mestrado

**Estudo da violência entre pares no 3.º ciclo do ensino
básico da Escola Básica Integrada da Boa Água**

Célia Maria dos Santos Louzeiro da Silva

Orientador:

Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos

2012

Mestrado em Educação para a Saúde

Dissertação de Mestrado

**Estudo da violência entre pares no 3.º ciclo do ensino
básico da Escola Básica Integrada da Boa Água**

Célia Maria dos Santos Louzeiro da Silva

Orientador:

Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos

I - DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação de mestrado aos meus filhos, Alexandre e Marta, que tanto amo.

II - AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientada científica, Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos, pelos seus pareceres, transmissão dos seus conhecimentos e pela confiança em mim depositada.

Agradeço aos meus professores da Universidade de Évora do mestrado em ensino na área de especialização da *Educação para a Saúde* que me prepararam para a realização desta dissertação, em especial ao Professor Doutor Jorge Bonito, que também muito contribuiu para a validação do instrumento da investigação aqui aplicado, e à Professora Doutora Olga Magalhães, pelo apoio concedido.

Agradeço a todos os professores e diretores de turma da Escola Básica Integrada da Boa Água por acederem e colaborarem nesta investigação, em particular ao Diretor do Agrupamento de Escolas da Boa Água, Nuno Mantas.

Aos encarregados de educação e alunos pela sua prestação e empenho.

Obrigada a todos os meus amigos e colegas por estarem presentes nos momentos mais penosos, em especial à minha amiga Paula Crispim, o meu braço direito e ombro amigo.

Agradeço à minha prima Cristina pela partilha de ideias e pelo incentivo.

Agradeço ao meu marido por nunca me ter deixado desistir e manter-se sempre do meu lado nos bons e maus momentos.

Aos meus pais por todo o mimo que sempre me deram e por acreditarem em mim.

III - RESUMO

Estudo da violência entre pares no 3.º ciclo do ensino básico da escola básica integrada da Boa Água.

A violência entre alunos, o *bullying* e a indisciplina na escola reflete-se inevitavelmente no ambiente escolar, e conseqüentemente nos resultados dos alunos, e na saúde e bem-estar de todos os envolvidos. Sendo temas atuais, não poderiam deixar de suscitar a nossa consternação e preocupação.

O nosso estudo objetiva traçar um diagnóstico do perfil da violência no 3.º ciclo do ensino básico da Escola Básica Integrada da Boa Água. A nossa amostra constitui-se por 215 alunos, dos quais 43,7% são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos.

Utilizamos um questionário como instrumento de estudo adaptado do questionário de Freire, Simão e Ferreira (2006). Concluímos que 40,5% dos alunos foi vítima; 71,2% assistiu a pelo menos uma agressão, como observador; 26,8% agrediu um colega e 17,6% dos alunos foi vítima/ agressor.

Propomos também algumas estratégias de intervenção na escola no âmbito da *Educação para a Saúde*.

Palavras-chave: Violência; Indisciplina; *Bullying*; Escola; Saúde.

IV - ABSTRACT

Study of peer violence in middle high school of Boa Água.

Violence among students, *bullying* and indiscipline in schools reflects in the school environment, and consequently on the student's results, on health and on the well-being of all involved people. This current issue, leads to dismay and concern.

Our study aims to make a diagnostic of violence in middle high school of Boa Água. Our sample consists in 215 students (43,7% male) aged between 12 and 17 years.

For our study, we used a questionnaire which was adapted from Freire, Simão and Ferreira (2006). We conclude that 40.5% of the students were victims, 71,2% were bystanders, witness of at least one assault, 26,8% were aggressor and 17,6% of these students had double involvement as a victim and as an aggressor.

We also propose some strategies for intervention in school regarding Health Education.

Key-words: Violence; Indiscipline; *Bullying*; School; Health.

V – ÍNDICE GERAL

	Página
I- DEDICATÓRIA -----	3
II- AGRADECIMENTOS -----	4
III- RESUMO -----	5
IV- ABSTRACT -----	6
V- INDICE GERAL-----	7
VI- INDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS -----	11
VII- INDICE DE QUADROS -----	12
VIII- ABREVIATURAS E SIGLAS -----	14
CAPÍTULO 1.- ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO -----	15
1.1.- Introdução -----	15
1.2.- Plano geral da dissertação -----	15
1.3.- Contexto geral da investigação -----	16
1.4.- Problema da investigação -----	18
1.5.- Objetivos do estudo -----	19
1.6.- Questões da investigação -----	19
1.7.- Importância do estudo -----	20
1.8.- Limitações do estudo -----	20
CAPITULO 2.- CONTEXTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO -----	21
2.1.- Introdução -----	21
2.2.- Promoção da saúde e educação para a saúde -----	21
2.2.1.- Breve perspetiva da história da saúde -----	21

2.2.2.- Qualidade de vida, saúde e bem-estar -----	22
2.2.3.- Promoção da saúde -----	24
2.2.3.1.- <i>Promoção da saúde ao nível mundial</i> ----	26
2.2.4.- Educação para a saúde -----	30
2.2.5.- Enquadramento legislativo -----	31
2.2.5.1.- <i>Prevenção e segurança na escola</i> -----	33
2.2.5.2.- <i>Intervenção pedagógica e social</i> -----	33
2.2.5.3.- <i>Intervenção disciplinar e sancionatória</i> ----	35
2.3.- Violência em meio escolar -----	36
2.3.1.- Violência, um conceito abrangente -----	36
2.3.1.1.- <i>As raízes da violência</i> -----	37
2.3.2.- Violência escolar -----	39
2.4.- <i>Bullying</i>, um conceito específico -----	40
2.4.1.- Comportamentos incluídos no <i>bullying</i> -----	42
2.4.2.- Sinais de vitimização -----	43
2.4.3.- Características do aluno vítima e do aluno agressor -----	44
2.4.4.- As consequências do <i>bullying</i> -----	45
2.5.- Estudos em Portugal sobre violência escolar, incluindo <i>bullying</i> -----	46
2.6.- Estudos Internacionais sobre violência escolar, incluindo <i>bullying</i> -----	53
2.7.- A prevenção da violência em meio escolar -----	56
2.8.- Indisciplina, um conceito multidimensional -----	59

2.8.1.- O conceito de indisciplina -----	60
2.8.2.- Níveis de indisciplina -----	61
2.8.3.- A indisciplina na escola -----	62
2.8.4.- Estudos portugueses -----	64
CAPITULO 3.- METODOLOGIA -----	67
3.1.- Introdução -----	67
3.2.- Caracterização geral do estudo -----	67
3.2.1.- Problemática -----	67
3.2.2.- Objetivos -----	69
3.2.3.- Questões da investigação -----	69
3.3.- Caracterização do desenho da investigação -----	70
3.4.- Tipo de investigação -----	71
3.5.- Instrumento -----	71
3.5.1.- Validação do questionário - Teste Piloto -----	74
3.5.2.- Aplicação do questionário -----	75
3.6.- População e amostra -----	76
CAPITULO 4.- ANALISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS APURADOS DO QUESTIONÁRIO -----	77
4.1.- Introdução -----	77
4.2.- Fatores demográficos e socioeconómicos -----	77
4.3.- Opinião dos alunos sobre a sua vida escolar -----	78
4.4.- Identificação de situações de vitimização -----	80
4.5.- Identificação de situações de observação -----	86

4.6.- Identificação de situações de agressão -----	90
4.7.- Percurso académico dos alunos -----	95
4.8.- Auto reflexão do aluno sobre o tema -----	96
4.9.- Resultados diferenciais -----	97
4.9.1.- Em função do sexo -----	97
4.9.2.- Em função da idade do aluno -----	99
4.9.3.- Em função do ano de escolaridade -----	101
4.9.4.- Em função do insucesso escolar -----	103
4.9.5.- Em função do tipo de família e número de irmãos -----	104
4.9.6.- Em função de ser vítima com o facto de ser agressor -----	105
4.10.- Discussão dos resultados -----	106
CAPÍTULO 5.- PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE -----	113
5.1.- Introdução -----	113
5.2.- Proposta de intervenção -----	113
5.3.- Conclusão -----	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	119
APÊNDICES -----	133

VI - ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

	Página
<i>Figura 1.1.</i> PLANO GERAL DA DISSERTAÇÃO. -----	15
<i>Figura 3.1.</i> CONCEÇÃO DO DESENHO DA INVESTIGAÇÃO. -----	70
Gráfico 4.1. COMPORTAMENTOS DE VITIMIZAÇÃO. -----	82
Gráfico 4.2. LOCAIS DE VITIMIZAÇÃO. -----	83
Gráfico 4.3. COMPORTAMENTOS OBSERVADOS. -----	87
Gráfico 4.4. LOCAIS DE OBSERVAÇÃO. -----	89
Gráfico 4.5. COMPORTAMENTOS DE AGRESSÃO. -----	92
Gráfico 4.6. LOCAIS DE AGRESSÃO. -----	93
Gráfico 4.7. A PESSOA QUE AGREDIU OU PERSEGUIU. -----	98
Gráfico 4.8. A PESSOA QUE AGREDISTE OU PERSEGUISTE ERA. -----	99
Gráfico 4.9. GOSTAS DA ESCOLA? -----	100
Gráfico 4.10. QUANTAS VEZES FOSTE AGREDIDO NESSE PERÍODO DE TEMPO. -----	101
Gráfico 4.11. EXCLUIRAM DO GRUPO (NÃO QUISERAM CONVIVER COM O ALUNO) -----	102
Gráfico 4.12. GOSTAS DA ESCOLA EM FUNÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR? -----	103

VII - INDICE DE QUADROS

	Página
Quadro 2.1, <i>Violência de acordo com quem comete o ato violento</i> (OMS, 2002) -----	37
Quadro 2.2, <i>Possíveis sinais de vitimização na escola</i> (Olweus, 1993) -	43
Quadro 2.3, <i>Sinais de vitimização, a acompanhar em casa</i> (Olweus, 1993) -----	44
Quadro 2.4, <i>Classificação de professores de acordo com o nível de</i> <i>indisciplina</i> (Amado, 2001) -----	63
Quadro 2.5, <i>Áreas de responsabilidade da indisciplina</i> (Amado, 2001) --	64
Quadro 3.1, <i>Operacionalização dos blocos do questionário</i> -----	73
Quadro 4.1, <i>Com quem vive o aluno</i> -----	78
Quadro 4.2, <i>Razão pela qual gosta/ não gosta da escola</i> -----	79
Quadro 4.3, <i>Como caracteriza a sua relação com os professores</i> ----	79
Quadro 4.4, <i>Comportamentos ou situações de vitimização</i> -----	80
Quadro 4.5, <i>Número de situações em que foi vítima</i> -----	81
Quadro 4.6, <i>Frequência dos comportamentos de vitimização</i> -----	83
Quadro 4.7, <i>Reações e sentimentos do aluno vítima</i> -----	84
Quadro 4.8, <i>Quem se sente vitimizado?</i> -----	85
Quadro 4.9, <i>Comportamentos ou situações de observação</i> -----	86
Quadro 4.10, <i>Quantidade de situações que o aluno presenciou</i> -----	88
Quadro 4.11, <i>Quem observa os comportamentos de violência</i> -----	89
Quadro 4.12, <i>Comportamentos ou situações de agressão</i> -----	90
Quadro 4.13, <i>Número de situações em que foi agressor</i> -----	91

Quadro 4.14, <i>Quem comete a agressão?</i> -----	92
Quadro 4.15, <i>Comportamento auto infligido</i> -----	95
Quadro 4.16, <i>Ano (s) de escolaridade de retenção?</i> -----	95
Quadro 4.17, <i>Alunos vítima, agressor e duplo envolvimento</i> -----	105
Quadro 4.18, <i>Ficha de registo de ocorrência</i> -----	117

VIII - ABREVIATURAS E SIGLAS

- APAV- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima
- CPCJS- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Sesimbra
- DT- Diretor de Turma
- EpS- Educação para a Saúde
- EE- Encarregado de Educação
- EBIBA- Escola Básica Integrada da Boa Água
- HBSC- *Health Behavior in School-age Children*
- ME- Ministério da Educação
- MS- Ministério da Saúde
- MIME- Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
- NIC- Núcleo de Intervenção Comportamental
- OMS- Organização Mundial de Saúde
- PSP- Polícia de Segurança Pública
- PES- Programa Escola Segura
- PNSE- Programa Nacional de Saúde Escolar
- SPSS- *Statistical Package for the Social Sciences*
- TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- TEIP II- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de segunda geração
- WHO- *World Health Organization*

CAPÍTULO 1. – ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

1.1. – Introdução

Neste primeiro capítulo será apresentado a investigação descrita na presente dissertação. Assim, neste capítulo apresenta-se o plano geral da dissertação (1.2.), e o contexto geral da investigação (1.3.), identifica-se o problema de investigação (1.4.), definem-se os objetivos (1.5.), levantam-se as questões de investigação (1.6.), menciona-se a importância do estudo (1.7.) e referem-se as limitações do estudo (1.8.).

1.2. – Plano geral da dissertação

Esta dissertação de mestrado divide-se em 5 capítulos representados na Figura 1.1.

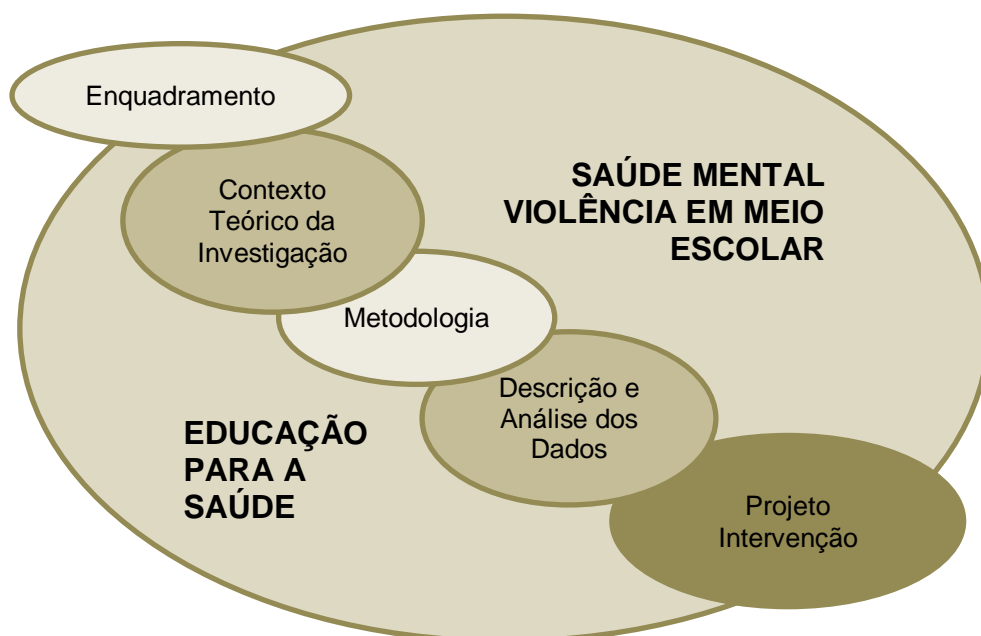


Figura 1.1. PLANO GERAL DA DISSERTAÇÃO.

No primeiro capítulo, após a apresentação do plano geral da dissertação, é exposto o contexto geral e é explanado o problema da investigação. Posteriormente é apresentado os objetivos do estudo e são formuladas as questões de investigação. Neste capítulo é referido ainda a importância e as limitações do estudo.

No segundo capítulo, através da revisão da literatura, é apresentado uma breve perspectiva da história da saúde, relacionado qualidade de vida a saúde e bem-estar. Procede-se a uma abordagem da promoção da saúde e da educação para a saúde (EpS) fazendo o respetivo enquadramento legislativo. Definem-se os conceitos de violência, *bullying* e indisciplina. Depois de clarificados estes conceitos são identificadas as tipologias que os revestem, identificam-se as características, os sinais e as consequências. Finalmente abordam-se estudos portugueses e internacionais sobre a problemática.

No terceiro capítulo da presente dissertação faz-se a caracterização geral do estudo, onde é reforçado a problemática, os objetivos bem como as questões da investigação. Procede-se à caracterização do desenho da investigação. Descreve-se a metodologia utilizada, a especificação e a descrição do instrumento, bem como dos procedimentos adotados, e faz-se a caracterização da população e amostra do estudo.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise estatística dos resultados obtidos do questionário, tendo em conta os objetivos e as questões da presente dissertação. Procede-se à discussão e interpretação dos resultados obtidos, procurando confrontar estes resultados com a revisão bibliográfica, apresentada no segundo capítulo.

No quinto capítulo, e último capítulo, apresenta-se uma proposta de intervenção na área da EpS no que diz respeito à violência entre pares, saúde mental.

1.3. – Contexto geral da investigação

A Escola Básica Integrada da Boa Água (EBIBA), inaugurada em 2009, situa-se na freguesia da Quinta do Conde, concelho de Sesimbra, no centro da Península

de Setúbal, a cerca de 30 km de Lisboa e a 20 km de Setúbal. A 30 de Agosto de 1995, foi publicada a Lei n.º 73/95, no Diário da República I Série – A, n.º 200, que atribui à Quinta do Conde o estatuto de Vila. Esta escola surgiu com o intuito de dar resposta às necessidades educativas de uma população da margem sul em forte expansão. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística, relativos ao ano de 2008, o número estimado para a população residente na freguesia da Quinta do Conde é de 25.200 habitantes, sendo considerada uma das freguesias que tem apresentado maior índice de crescimento populacional no país.

No agrupamento exercem funções 119 professores, dos quais apenas 46,2% são docentes do quadro. O pessoal não docente é composto por 20 trabalhadores em regime de mobilidade temporária e por 28 elementos em situação de contrato de Emprego-Inserção e por contratos a tempo parcial.

Na EBIBA frequentam cerca de 900 alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. No ano letivo 2010-2011 foi criado na escola um Núcleo de Intervenção Comportamental (NIC) com o objetivo de receber e acompanhar os alunos problemáticos, submetidos a participações disciplinares, acionando para tal planos de intervenção e mediação de conflitos, procurando manter as famílias envolvidas informadas.

De acordo com o relatório anual do NIC da EBIBA do ano letivo 2010/ 2011, os dados dos 725 registos de ocorrência, revelaram que todas as turmas foram alvo de participações disciplinares, no entanto, as turmas do 6.º e 8.º anos foram as mais problemáticas, os agressores foram maioritariamente do sexo masculino, os problemas relatados ocorreram essencialmente na sala de aula e foram principalmente problemas de indisciplina e violência.

No entanto, sabemos que muitas das situações de violência que ocorrem dentro e fora da sala de aula não são relatadas nem alvo de registos de ocorrência, em especial dos recreios, local onde os alunos estão em autogestão e pouco vigiados.

Sá (2007) refere que normalmente, os espaços exteriores estão destinados ao convívio dos alunos e à prática de atividades físicas e de lazer, no entanto, talvez pela escassa presença de adultos, estes espaços tornam-se vulneráveis à ocorrência de muitos incidentes de conflito e de agressão entre alunos. Muitos

destes episódios não são do conhecimento dos adultos pelo facto dos alunos ocultarem tais comportamentos de agressão que sofreram ou presenciaram. Muitas das vezes, não o fazem por pensarem que devem e podem ser eles a resolver os conflitos, por recearem sofrer retaliações caso as denunciem ou, ainda, por simplesmente acreditarem que não obteriam a ajuda necessária da parte do adulto.

Para Ruotti (2010), esta violência na escola leva à construção de uma atmosfera de medo e de suspeição que se vai refletir na conduta dos alunos e sobre as condições de vida que possuem fora da escola.

Na presença de tais comportamentos a saúde da criança e adolescente pode ser colocada em causa bem como daqueles que a rodeiam.

1.4. – Problema de investigação

Sendo temas atuais, a violência entre alunos e a indisciplina está a suscitar, cada vez mais, a preocupação da comunidade escolar e da população em geral.

Segundo Seixas (2006) «a saúde física... e a saúde mental... assumem-se como duas áreas a considerar no domínio da saúde dos sujeitos. Estas, encontram-se intimamente ligadas não só ao corpo e mente do sujeito, como também, por influências externas, a todos os contextos nos quais este interage» (p. 17).

Assim, devido aos efeitos negativos que os comportamentos de violência e *bullying* têm no desenvolvimento integral da criança, torna-se extremamente necessário que as escolas e a comunidade não neguem que tal problema existe, pelo que devem unir esforços no sentido de proporcionar aos alunos atividades enriquecedoras num ambiente seguro e saudável com vista à saúde, bem-estar e sucesso educativo da criança e conseqüentemente ao bem-estar de todos.

1.5. – Objetivos do estudo

Como agentes educativos preocupados e interessados pelo desenvolvimento integral e harmonioso dos nossos alunos, parece-nos importante, realizar um estudo rigoroso da situação de violência na escola.

Como objetivos do estudo gostaríamos de traçar um diagnóstico do perfil da violência no 3.º ciclo do ensino básico da EBIBA, através da recolha e análise de dados de forma contextualizada relativos à agressividade entre alunos.

Este estudo vai permitir-nos identificar não só a dimensão do problema da agressividade entre alunos e as manifestações da mesma, como também destacar o problema da agressão sistemática. Deste modo poderemos refletir sobre o papel da escola, como organização, na promoção e implementação de políticas e medidas educativas saudáveis que possam reduzir e prevenir episódios de violência entre alunos, com especial incidência nos casos de *bullying*.

1.6. – Questões de investigação

Face ao problema de investigação e aos objetivos atrás expostos formularam-se as seguintes questões de investigação:

I Questão: Qual é a dimensão da violência na EBIBA?

II Questão: Como se manifesta a violência na EBIBA?

III Questão: Onde ocorre a violência na EBIBA?

IV Questão: Quem está envolvido em atos de violência na EBIBA?

V Questão: O que sentem os alunos envolvidos na violência na EBIBA?

VI Questão: Existem diferenças significativas ao nível dos resultados escolares entre os grupos de alunos (agressores, vítimas, duplo envolvimento, observadores/ *bystanders*)?

VII Questão: Que sugestões apontam os alunos no sentido de melhorar a escola?

1.7. – Importância do estudo

Ao realizar um estudo rigoroso na escola que permite identificar a real dimensão da violência entre pares e saber como e onde se manifesta, possibilita uma intervenção precisa e organizada na escola em termos da prevenção de situações suscetíveis de afetar a segurança, a formação, a educação, a saúde e o bem-estar das nossas criança e jovens, que se refletirá numa escola saudável.

1.8. – Limitações do estudo

Por se tratar de estudo que possui como instrumento de investigação um inquérito por questionário onde se indaga os alunos sobre a sua opinião, consideramos a possibilidade de serem ocultados determinados factos ou deturpados outros, “não fosse pelas dificuldades que coloca quando a resposta autêntica não é a considerada socialmente mais desejável” (Seixas, 2005, p.100).

Sendo uma investigação feita especificamente no 3.º ciclo de escolaridade de uma escola, em termos de resultados, não expressa a realidade nacional.

CAPÍTULO 2. – CONTEXTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

2.1. – Introdução

Neste capítulo é apresentada uma revisão da literatura. Em primeiro lugar, procede-se ao enquadramento teórico da promoção da saúde e da educação para a saúde (2.2.). De seguida definem-se os conceitos de violência (2.3.) e *bullying* (2.4.). Posteriormente apresenta-se estudos portugueses e internacionais sobre violência escolar, incluindo *bullying* (2.5.) (2.6.); faz-se uma revisão da literatura no que concerne à prevenção da violência em meio escolar (2.7.). Por último, faz-se uma revisão sobre o conceito de indisciplina (2.8.).

2.2. – Promoção da saúde e educação para a saúde

2.2.1. – Breve perspetiva da história da saúde

Com os progressos tecnológicos, descobertas científicas e com um conhecimento mais profundo do corpo humano alcançados nos séculos XVIII e XIX, a atenção era centrada na prevenção da doença entre indivíduos de alto risco (Laverack, 2008).

Na década de 70, conhecida como a segunda revolução da saúde, a Psicologia da Saúde considerou o “comportamento” como a grande epidemia do século XX. Assim, a saúde centrou-se neste paradigma teórico, em vez das doenças, e preconizou o retorno a uma perspetiva ecológica (Ogden, 1998).

Durante este período reconheceu-se que o estilo de vida e os comportamentos poderiam influenciar a saúde do indivíduo e daqueles que o rodeavam. Deste modo, realizaram-se variadíssimas campanhas de *marketing* social e programas escolares sobre o consumo do tabaco, o uso de cinto de segurança, abuso e

consumo de álcool, o sedentarismo e a ingestão de alimentos ricos em gorduras (Laverack, 2008).

Nos países desenvolvidos, onde os benefícios da Primeira Revolução da Saúde, centrados na prevenção, já eram visíveis, com a introdução desta linha de pensamento focada agora no comportamento, destacam-se dois novos conceitos centrais, específicos e renovadores: a Promoção da Saúde e o Estilo de Vida (Dias, Duque, Silva & Durá, 2004).

No início do séc. XXI presenciamos a terceira revolução em saúde que tem a ver com a racionalização dos custos, com uma avaliação dos resultados e dos desperdícios para uma ação mínima eficaz, focando as ações de saúde na atenção primária, na promoção e proteção da saúde, e na adoção de programas de baixo custo e de alto impacto (Matos, 2008).

A *World Health Organization* (2010) reconhece que só através de um processo proativo e inclusivo de política de desenvolvimento é que o governo e a sociedade podem estar convencidos de que a saúde não é apenas uma despesa pública, mas também um recurso para uma melhor economia, melhor qualidade de vida e, finalmente, uma sociedade mais justa.

Dando continuidade a esta linha de pensamento, a saúde das populações tem sido um tema cerne em muitas conferências internacionais de saúde e motivo de diversas intervenções políticas públicas.

2.2.2. – Qualidade de vida, saúde e bem-estar

A ciência médica moderna tem assegurado um progresso significativo no diagnóstico e tratamento da doença. A melhoria das condições de vida e os progressos na medicina conduziram a um aumento da esperança de vida (Sajid, Tonsi & Baig, 2008).

São muitos os estudos que revelam os contributos da área da saúde para a qualidade de vida dos indivíduos, bem como do contributo de muitos componentes da vida social para uma vida de qualidade com repercussões na

saúde do indivíduo. No entanto, é necessário mais que assistência médica de qualidade para atingir um perfil elevado de saúde, são preciso políticas públicas saudáveis com uma articulação intersectorial do poder público e a mobilização da população (Buss, 2000).

A qualidade de vida relacionada à saúde é um conceito multidimensional dinâmico que se desenvolveu a partir da necessidade de se estimar o impacto psicossocial das doenças, que inclui bem-estar económico, características da comunidade e do meio ambiente e estado de saúde (Sajid et al., 2008).

Sendo um tema atual na nossa sociedade, a qualidade vida tem servido de tema de interesse em investigações e projetos nacionais e internacionais. Como por exemplo, o estudo internacional *Health Behavior in School-age Children* (HBSC) promovido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e liderado em Portugal pela equipa do Projecto Aventura Social, com coordenação geral da Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos. Este estudo internacional revelou conhecimentos quanto à saúde e bem-estar dos adolescentes, comportamentos e estilos de vida e contextos em que vivem, contribuído de forma significativa na definição de políticas e estratégias para a saúde e educação (Matos, et al., 2012).

O mesmo estudo, na Finlândia, coordenado pelo Professor Jouni Valijarvi, revelou, entre outros, que a aspiração educacional foi encontrada como sendo o fator mais influente ligado a comportamentos comprometedores da saúde entre ambos os sexos. Os dados obtidos no estudo sugerem que deve ser dada especial atenção à promoção da saúde, sobre fatores escolares no quotidiano escolar, com vista à qualidade de vida dos alunos (Ilona, Raili & Lasse, 2012).

O estudo realizado por McKeivitt e Wolfe (2002), com profissionais de saúde, pretendeu obter uma definição de qualidade de vida. Todos os entrevistados estavam familiarizados com o termo qualidade de vida, mas muitos comentaram que era difícil de o definir. Contudo, as respostas incluíram observações teóricas, como por exemplo: é um conceito multidimensional; advém da avaliação subjetiva que o indivíduo faz da sua vida; e alterar-se de acordo com as diferentes circunstâncias; e respostas com constituintes específicos da qualidade de vida, como por exemplo: felicidade; satisfação com a vida e sensação de bem-estar. A saúde foi também frequentemente identificada como um elemento

importante na qualidade de vida, nomeadamente a saúde física; a saúde mental e a ausência de dor.

Na conferência internacional de promoção da saúde sobre o tema *Ambientes Favoráveis à Saúde* foi reconhecida a necessidade de se efetuar mudanças drásticas nas atitudes e nos comportamentos a todos os níveis de modo a ser possível sustentar a qualidade de vida, dos seres humanos e de todas as espécies vivas (WHO, 1991).

Na conferência europeia de alto nível, sob o tema *Juntos pela Saúde mental e Bem-estar*, reconheceu a saúde mental como um direito humano, que permite aos cidadãos usufruírem de bem-estar, qualidade de vida e saúde, promove a formação, o trabalho e também a participação na sociedade (WHO, 2008).

Ao deixarmos de ter cuidados básicos com a nossa saúde individual prejudicaremos de forma significativa e diretamente a nossa qualidade de vida (Alcântara, 2010). Assim, o desenvolvimento da promoção da saúde pretende dar explicações e respostas à articulação entre saúde e qualidade de vida (Buss, 2000) e é essencial para o desenvolvimento económico-social e contribui para uma melhor qualidade de vida e da paz mundial (WHO, 1978).

2.2.3. – Promoção da saúde

Os comportamentos de saúde, tal como o comportamento em geral, podem ser influenciados por atitudes, valores, hábitos, sentimentos, crenças, modas, que caracterizam e definem o estilo de vida de cada pessoa, o qual é, em grande parte, responsável pelo sentimento de bem-estar biopsicossocial do indivíduo (Silva, 2002).

A promoção da saúde implica a implementação e manutenção de comportamentos não só saudáveis, como também potenciadores das capacidades funcionais, físicas, psicológicas e sociais das pessoas (Marin, 1995). A abordagem de promoção da saúde baseada no poder e empoderamento contribui para o aperfeiçoamento dessas capacidades (Laverack, 2008).

A promoção da saúde é definida por Kikbusch (1988, citado por Costa & López, 2008) como:

uma combinação de práticas de educação para a saúde e apoios do tipo organizativo, legislativo, normativo, económico e ambiental para facilitar as práticas saudáveis e para que os indivíduos, os grupos e as comunidades melhorem o seu controlo sobre determinantes pessoais e ambientais de saúde (pp. 38-39).

Matos (2008) define a promoção da saúde como:

um processo que visa a apresentação de informações e conhecimentos das capacidades pessoais (genéticas, físicas e psíquicas) que permitam rentabilizar o capital próprio numa perspetiva de aumento do controlo sobre os determinantes da saúde e assim a melhoria da saúde e da qualidade de vida (p. 26).

Dentro desta linha de pensamento, promover a saúde será aumentar o controlo que as pessoas têm sobre a sua saúde, atendendo à forma como definem os seus próprios objetivos de saúde e como nós, agentes promotores de saúde e educadores, contribuímos para a realização desses mesmos objetivos. A promoção da saúde sublinha a importância de ações de prevenção da doença, promovendo o bem-estar, em vez de confiar no tratamento e possíveis efeitos nefastos (Laverack, 2008).

Os programas de promoção de saúde, defendidos por Laverack (2008), podem ser de abordagem ascendente, descendente ou uma combinação das duas. Na abordagem ascendente, o problema é identificado e comunicado às estruturas de topo e o controlo das negociações está permanentemente a ser negociado, ao contrário do que se passa com a abordagem descendente. Contudo, o grande desafio da promoção da saúde é conseguir trabalhar nos dois sentidos, de modo a empoderar/ capacitar o indivíduo.

2.2.3.1. – *Promoção da saúde ao nível mundial*

Ao nível mundial, a promoção da saúde é um tema debatido em conferências internacionais de saúde, cujo principal objetivo é promover a base das ideias e medidas necessárias para as ações em saúde. Em cada conferência é redigido um documento final de defesa da promoção da saúde.

Em 1978 realizou-se, no Cazaquistão, a conferência internacional sobre *Cuidados Primários de Saúde*. Dessa conferência resultou a elaboração da *Declaração de Alma-Ata*, um documento que reafirmou o significado de saúde como um direito humano fundamental e como uma das mais importantes metas mundiais para a melhoria social e paz mundial, refere os cuidados primários de saúde como chave para a saúde da comunidade, foca a importância da EpS (WHO, 1978).

Em 1986, em *Ottawa*, realizou-se a primeira conferência internacional sobre promoção da saúde, sob o tema *Promoção da Saúde nos Países Industrializados*. Dessa conferência foi elaborada a *Carta de Ottawa*, que estabelece fatores de importância para o alcance de uma saúde para todos: paz; abrigo; educação; alimentação; recursos económicos; ecossistema estável; recursos sustentáveis; justiça social e equidade. A *Carta de Ottawa* define a promoção da saúde como o processo que visa capacitar as pessoas para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorar, encarando a saúde como um conceito positivo e como um recurso para a vida, em vez de um objetivo (WHO, 1986).

Esta Carta define também, no que se refere aos estilos de vida saudáveis, fatores que podem alterar a ocorrência de doenças ou morte evitável ou prematura no indivíduo: i) o tipo de alimentação; ii) o exercício físico/sedentarismo; e iii) os hábitos tabágicos, alcoólicos e outras dependências. Estabelece cinco áreas de ação para promoção de saúde, nomeadamente: i) a criação de medidas públicas saudáveis; ii) a criação de ambientes saudáveis; iii) o reforço da ação comunitária; iv) o desenvolvimento de competências pessoais; e v) a reorientação dos serviços de saúde. Descreveu ainda três funções importantes promotoras de saúde: advogar, capacitar e mediar (WHO, 1986).

Em 1988, em Adelaide, decorreu a segunda conferência internacional sobre promoção da saúde, sob o tema *Promoção da Saúde e Políticas Públicas Saudáveis*, onde se elaborou o documento denominado *Declaração de Adelaide*. Nesta conferência deu-se continuidade às orientações estabelecidas na *Carta de Ottawa* e consagrou-se a primeira das cinco áreas de ação, a construção de políticas públicas saudáveis. Na *Declaração de Adelaide* identificam-se quatro áreas de intervenção prioritária: i) apoio à saúde das mulheres; ii) a alimentação e nutrição; iii) o tabaco e o álcool; e iv) a criação de ambientes favoráveis à saúde (WHO, 1988).

Em 1991, em *Sundsvall*, foi realizada a terceira conferência internacional de promoção da saúde sobre o tema *Ambientes Favoráveis à Saúde*. Nesta conferência consagrou-se a segunda das cinco áreas de ação de promoção de saúde, a criação de ambientes favoráveis. Ressaltava, portanto, que o ambiente físico, social, económico ou político deveria ser cada vez mais propício à saúde. Esta conferência elaborou, como documento final, a *Declaração Sundsvall*, onde reconhece a importância do papel de cada um na criação de ambientes favoráveis e promotores de saúde, e onde apela a união de todos no sentido do desenvolvimento sustentável e equidade (WHO, 1991).

Em 1997, em Jacarta, realizou-se a quarta conferência internacional sobre promoção da saúde sob o tema *A promoção da saúde no século XXI*. Desta conferência saiu a *Declaração de Jacarta* onde confirmou as cinco áreas de ação da *Carta de Ottawa* e salientou a importância do setor privado para o sucesso da promoção da saúde. A *Declaração de Jacarta* também confirmou que as abordagens globais do desenvolvimento são as mais eficazes e que os ambientes específicos, tais como a família, oferecem possibilidades concretas para a implementação de estratégias globais. Refere também a importância da participação de todos e de que o acesso à educação e à informação são a chave do empoderamento/ capacitação (WHO, 1997).

Em 2000, no México, realizou-se a quinta conferência internacional sobre promoção da saúde sob o tema *Promoção de Saúde: Rumo a Maior Equidade*. Esta conferência teve como objetivo geral analisar o contributo das estratégias de promoção da saúde para melhorar a saúde e a qualidade de vida das pessoas que vivem em circunstâncias adversas. Reconheceu a responsabilidade dos governantes nas políticas de saúde e reforçou que a promoção da saúde

deve fazer parte dos programas políticos, em todos os países, na consecução de mais equidade e melhor saúde para todos, devendo para tal identificar prioridades de saúde e apoiar pesquisas que ampliem o conhecimento sobre áreas prioritárias, entre outros (WHO, 2000).

O relatório sobre a saúde no mundo discute a saúde mental em todas as suas dimensões e institui dez recomendações a longo prazo, que cada país pode adaptar de acordo com as suas necessidades e recursos disponíveis: 1) proporcionar tratamento na atenção primária, na medida em que proporciona uma melhor atenção e reduz o desperdício resultante de exames supérfluos e de tratamentos impróprios ou não específicos; 2) disponibilizar medicamentos psicotrópicos, proporcionando o tratamento de primeira linha, atenuar sintomas, reduzir a incapacidade, abreviar o curso de muitos transtornos e prevenir recorrências; 3) proporcionar atenção na comunidade, podendo assim intervir precocemente e limitar o estigma associado ao tratamento; 4) educar o público, uma boa campanha de sensibilização e educação do público pode reduzir a estigmatização e a discriminação; 5) envolver as comunidades, as famílias e os usuários, na tomada de decisões sobre políticas, programas e serviços; 6) estabelecer políticas, programas e legislação nacionais; 7) preparar recursos humanos; 8) formar vínculos com outros sectores, além da saúde outros, como a educação, devem ter participação na melhoria da saúde mental das populações; 9) monitorizar a saúde mental na comunidade; 10) dar mais apoio à pesquisa. (WHO, 2001).

O referido relatório explica por que razão a nova conceção da saúde mental é tão importante como a saúde física para o bem-estar geral dos indivíduos, das famílias, das comunidades e, ainda, considera a saúde mental e a saúde física dois elementos estreitamente interligados e profundamente interdependentes (WHO, 2001).

Em 2005, em Banguécoque, realizou-se a sexta conferência internacional sobre promoção de saúde cujo tema foi *A Promoção de Saúde num Mundo Globalizado*. Nesta conferência foi elaborada a *Carta de Banguécoque*, onde foram mencionadas as ações, os compromissos e as promessas necessárias para abordar os determinantes da saúde num mundo globalizado, através da promoção de saúde. Esta Carta, além de reafirmar os valores e estratégias da *Carta de Ottawa*, defendeu como requisito do desenvolvimento global as

políticas capazes de capacitar as comunidades para a melhoria social (WHO, 2005).

A sétima conferência internacional sobre promoção de saúde realizou-se em Nairobi, em 2009, sob o tema *Call to Action*. Esta conferência reflete a visão da *Declaração de Alma Ata* e reafirma os valores, os princípios e as ações estratégicas de promoção de saúde mencionados na *Carta de Ottawa*. Foram destacados aspetos chave para o sucesso da promoção da saúde, tais como a justiça social; a capacitação individual e coletiva; a construção de competências para a promoção da saúde (WHO, 2009).

Em 2011, o Conselho da Reunião Europeia convidou os Estados Membros a:

— Dar prioridade à saúde e bem-estar mental nas suas políticas de saúde e elaborar estratégias e/ou planos de ação sobre saúde mental, incluindo a prevenção da depressão e do suicídio;

— Incluir a prevenção das perturbações mentais e a promoção da saúde e bem-estar mental como elemento essencial dessas estratégias e/ou planos de ação, que deverão ser levados a cabo em parceria com as partes interessadas relevantes e com outros sectores políticos;

— Reforçar a promoção da saúde mental das crianças e dos jovens, apoiando as competências parentais positivas e as abordagens escolares holísticas para reduzir o acoso escolar e aumentar as competências sociais e emocionais, e prestando apoio às famílias quando um dos pais sofra de uma perturbação mental.

(Jornal Oficial da União Europeia, 2011, pp. C202/2 – C202/3)

2.2.4. – Educação para a saúde

A Eps sendo considerada uma área fundamental no desenvolvimento integral e harmonioso da criança, reflete-se numa escola mais saudável, e consequentemente numa sociedade mais saudável.

Costa e López (2008) referem que crianças muito novas, devido à sua pouca idade, não conseguem fazer escolhas muito informadas e conscientes em relação às suas práticas e estilos de vida futuros, no entanto são as mais recetivas às influências e aprendizagens de hábitos e rotinas de saúde, e elegem a escola como um dos palcos propícios a estas aprendizagens.

A EpS é um processo deliberado de comunicação e de ensino/aprendizagem, orientado para a aquisição e fortalecimento dos comportamentos e estilos de vida saudáveis, favorecendo as escolhas positivas em saúde em detrimento dos comportamentos de risco ou não saudáveis (Costa & López, 2008).

Dentro desta perspetiva, Matos (2008) define a EpS como “um processo de capacitação, participação e responsabilização dos indivíduos que os leve a sentir-se competentes, felizes e valorizados, ao adoptar e manter estilos de vida saudáveis” (p. 28).

Em contexto escolar, educar para a saúde consiste em dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas ao longo da sua vida, com repercussões ao nível da sua saúde e bem-estar.

Mas, para entendermos o contexto atual das escolas necessitamos de examinar alguns dos principais desafios da educação e da sociedade dos dias de hoje. O contexto escolar para o professor é exigente e está em constante mutação. O currículo sobrecarregado, professores com baixa moral, e terem que resolver muitos problemas da sociedade está entre os desafios enfrentados nas escolas. A liderança escolar e a eficácia do professor são duas grandes áreas que têm relevância para a mudança de toda a escola, para a saúde mental e o bem-estar (Rowling, 2009).

Assim, como uma estratégia da promoção da saúde, a EpS tem a finalidade de influenciar positivamente a saúde de todos os envolvidos através de três vertentes: i) Prevenir, alterando ou prevenindo comportamentos de risco, tais como fumar, sedentarismo; ii) Capacitar as pessoas, como por exemplo, melhorando a capacidade de enfrentar dificuldades e adversidades da vida; iii) Fortalecer os contextos, desenvolvendo, por exemplo, contextos familiares e escolares competentes e promover a coesão e a interdependência social com os contextos comunitários (Costa & López, 2008).

Através da educação, um bem acessível a todos, a capacitação das pessoas e a participação das comunidades são fatores importantes na promoção da saúde, tornando os indivíduos competentes no controlo e melhoria da sua saúde (Antunes, 2008).

Promover a saúde na escola depende de vários fatores: i) o estilo de liderança, envolvendo alunos na tomada de decisão; ii) o desenvolvimento de boa qualidade profissional; iii) as ligações estreitas com os pais e a comunidade; iv) o currículo ser utilizado de forma flexível para promover a saúde dos alunos procurando relacionar conhecimentos com práticas (Rowling, 2009).

2.2.5. – Enquadramento legislativo

A implementação estratégica de programas de EpS é política de promoção da saúde e devem ter em conta a investigação básica sobre as condutas de saúde. A eficácia destes programas resulta quando se mobilizam os conhecimentos recolhidos no terreno da investigação básica sobre as condutas de saúde dos indivíduos (Dias et al., 2004).

Aquando da primeira Conferência Europeia sobre as escolas promotoras de saúde, foram definidos os principais objetivos: i) todas as crianças e jovens têm direito à educação, à saúde e à segurança; e ii) todos têm direito a ser educados numa escola promotora de saúde (ME, 2009).

Os Despachos Conjuntos n.º 271/98, de 23 de Março e n.º 734/2000, de 18 de julho, entre o ME e o MS formalizam o compromisso para o desenvolvimento da

rede nacional de escolas promotoras da saúde. Assim, professores, educadores, enfermeiros, médicos, psicólogos, psiquiatras e terapeutas procuram em conjunto promover a saúde e o bem-estar nas escolas através da EpS.

Na segunda Conferência Europeia sobre escolas promotoras de saúde foi realçada a importância da parceria entre os setores da educação e da saúde (ME, 2009).

O Despacho n.º 19737/2005, 2.ª série, de 15 de junho, consagra, como um dos objetivos prioritários de política educativa do XVII Governo Constitucional, medidas à promoção da saúde global da população escolar e elege a escola como agente promotor da saúde individual e comunitária.

Deste modo, a EpS surge no sistema educativo português com o intuito de melhorar a qualidade de vida da criança, em particular, e da população escolar, em geral.

O Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE), Despacho n.º 12045/2006 - 2.ª série, publicado no Diário da República n.º 110, de 7 de junho, refere que todas as escolas devem ser promotoras da saúde, com o intuito de capacitar os jovens para a mudança, devem assentar em três vertentes: i) o currículo; ii) o ambiente; e iii) a interação (escola/família/meio).

No Despacho Interno, de 27 de setembro de 2006, do Secretário de Estado da Educação, são definidas as temáticas prioritárias de intervenção nas escolas sobre a promoção e EpS, a serem contempladas nos Projetos Educativos de Escola: i) alimentação e atividade física; ii) consumo de substâncias psicoativas; iii) sexualidade, infeções sexualmente transmissíveis; iv) violência em meio escolar.

Assim, os programas de promoção e EpS são encarados como meios essenciais para promover a saúde e o bem-estar, apostando na prevenção, capacitando e dando poder de decisão e intervenção aos que deles beneficiam.

Com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 49/2008, em Diário da República - 1.ª série, n.º 47, de 6 de março, reconhece-se que os problemas de saúde mental são a principal causa de incapacidade, bem como uma das mais importantes causas de morbilidade, e aprova o Plano Nacional de Saúde Mental 2007 – 2016. Neste documento, segundo a Academia Americana de Psiquiatria

da Infância e da Adolescência e WHO – Região Europeia, em cada cinco crianças uma apresenta evidências de problemas de saúde mental, e destas, metade têm perturbação psiquiátrica.

2.2.5.1. – Prevenção e segurança na escola

Com o intuito de garantir a segurança, através da prevenção e redução da violência, comportamentos de risco e incivildades no meio escolar e envolvente foi aprovado o Programa Escola Segura (PES) regulamentado pelo Despacho n.º 25650/2006, de 19 de dezembro.

É criada a equipa de missão para a segurança escolar, regulamentado com o Despacho n.º 222/2007, nos termos do Artigo 28.º da Lei n.º 4/2004, de 15 de janeiro, na redação dada pela Lei n.º 51/2005, de 30 de agosto, destinada a desenvolver, concretizar e avaliar um sistema de segurança para as escolas.

O Decreto-lei n.º 117/2009 aprova a criação do Gabinete Coordenador de Segurança Escolar, que tem como missão garantir a segurança no interior da escola e a formação do pessoal docente e não docente.

A constituição de equipas de zona de vigilância às escolas, compostas por vigilantes, é apresentada no Despacho n.º 23340/2009, de 15 de outubro, da Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues.

2.2.5.2. – Intervenção pedagógica e social

Ao nível da intervenção pedagógica e social é de referir a criação das Escolas de Intervenção Prioritária com o Decreto-lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro, na qual define escola prioritária, como aquela que por se situar em zonas com diferentes estratos sociais e étnicos determina a aplicação de medidas específicas.

Reafirmando o direito à liberdade e à dignidade através do exercício voluntário competente e apoio solidário ao ser humano, que ao ser vítima de um crime

necessita de apoio, de encontrar respostas para o seu problema, foi criado em junho de 1990 a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV).

A APAV em parceria com a Universidade do Minho traduziu o programa de prevenção em contexto escolar The Fourth R, desenvolvido e testado no Canadá sob a coordenação do investigador David Wolfe, e criou o Projeto 4D. Este projeto pretende desenvolver os temas: i) relacionamentos positivos; ii) crescimento e sexualidade saudáveis; iii) consumo e abuso de substâncias; iv) igualdade de género, com os alunos do 9.º ano de escolaridade.

A Resolução do Conselho de Ministros 193/97, n.º 6, de 3 de outubro, aprova e define a criação da Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco.

Sendo considerada uma das áreas de intervenção prioritária, a violência em meio escolar – saúde mental, com a criação da Lei n.º 147/99, 1 de setembro e respetivas alterações publicadas pela Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto, objetiva-se a promoção e a proteção das crianças e jovens com vista ao seu desenvolvimento integral, saúde e bem-estar.

Através da Portaria n.º 340/95 de 21 de abril, a Comissão de Proteção de Menores de Sesimbra foi reorganizada em Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Sesimbra (CPCJS). A CPCJS é uma instituição oficial não judiciária com autonomia funcional, que objetiva a promoção dos direitos da criança e do jovem e a prevenção ou eliminação de situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral. Tenta também garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso.

O Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho, com o intuito de garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidade no acesso e sucesso escolar, permite a criação, ao abrigo dos Artigos 2.º e 7.º da Lei 46/81, de 14 de outubro, de turmas com currículos alternativos do ensino regular ou recorrente.

Com a finalidade de garantir o desenvolvimento e a formação das crianças e jovens em condições de igualdade de oportunidades e de respeito pela diferença, o Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, cria os Territórios Escolares de Intervenção Prioritária (TEIP).

O Despacho Normativo n.º 55/2008, de 14 de outubro, define normas orientadoras para a constituição de TEIP de segunda geração (TEIP II), uma vez que o contexto social em que a escola se encontra inserida pode constituir um fator potenciador de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, como a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar.

O Despacho n.º 31292/2008, de 5 de dezembro, do MS, aprova o documento *Ação de Saúde para Crianças e Jovens em Risco*, com o objetivo principal de criar uma resposta estruturada do serviço nacional de saúde ao fenómeno dos maus tratos a crianças e jovens, baseado no modelo ecológico para interpretação dos maus tratos, através do desenvolvimento da rede nacional de núcleos de apoio às crianças e jovens em risco. No referido Despacho é consagrado o direito da criança à proteção da sociedade e do estado, com vista ao seu desenvolvimento harmonioso e integral, tanto no âmbito do Artigo 69.º da Constituição da República Portuguesa, como no âmbito da Convenção dos Direitos da Criança, ratificada por resolução da Assembleia da República n.º 20/90.

2.2.5.3. – Intervenção disciplinar sancionatória

A Lei n.º 51/2012, 5 de setembro, aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. Esta Lei objetiva, entre outros, o mérito, a disciplina, o sucesso escolar, a responsabilidades, a formação cívica do aluno e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Em situação de intervenção disciplinar sancionatória ao aluno poderá ser vedado os direitos às alíneas g), h) e r) do Artigo 7.º, que se refere aos serviços de ação social escolar; prémios de mérito e participação em atividades da escola, respetivamente.

A Lei Tutelar Educativa aprovada pela Lei n.º 166/99, de 14 de setembro no Artigo 4.º define as medidas tutelar a serem aplicadas ao menor de idade compreendida entre os 12 e 16 anos; no Artigo 6.º estabelece o critério de escolha dessas medidas; no Artigo 13.º refere as imposições de regras de

conduta a seguir pelo menor; no Artigo 24.º define a condenação em pena de prisão efetiva; no Artigo 25.º define a condenação nas penas de internamento em centro de detenção, colocação por dias livres em centro de detenção ou colocação em centro de detenção em regime de semi-internato.

O Decreto-lei n.º 48/95, de 15 de março, do Código Penal, estabelece no Artigo 143.º procedimentos a seguir aquando da ofensa à integridade física simples; no Artigo 144.º define ofensa à integridade física grave e respetiva pena a cumprir; no Artigo 145.º refere a pena a aplicar no caso de agravamento previsto nos Artigos 143.º e 144.º; no Artigo 146.º regulamenta o caso da ofensa à integridade física qualificada.

2.3. – Violência em meio escolar

A variedade de comportamentos violentos que surgem na escola colocam necessariamente problemas classificatórios, uma vez que na sua origem se encontram fenómenos e explicações diferentes para cada um. Assim, a clarificação de conceitos como a violência, o *bullying* e a indisciplina é uma necessidade que se impõe.

2.3.1. – Violência, um conceito abrangente

O Relatório Mundial de Violência e Saúde declara a violência como um dos principais problemas de saúde pública à qual se deve dar prioridade de pesquisa. A OMS define a violência como “o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (OMS, 2002, p.27).

No mesmo Relatório, representado no Quadro 2.1, a violência é dividida em três categorias distintas, de acordo com as características de quem comete o ato

violento: i) violência auto infligida; ii) interpessoal e iii) coletiva. A violência autoinfligida refere-se a comportamentos suicidas e de auto abuso; no que diz respeito à violência interpessoal, esta é dividida em violência da família ou de parceiro(a) íntimo(a), que ocorre normalmente dentro de casa, e em violência comunitária, que ocorre entre pessoas sem grau de parentesco e normalmente fora de casa, por exemplo violência em grupos institucionais, tais como as escolas; no que concerne à violência coletiva, esta é subdividida em social (violência de multidões), política (guerras e conflitos de violência) e económica (ataques com o intuito de interromper a atividade económica).

Quadro 2.1, *Violência de acordo com quem comete o ato violento (OMS, 2002)*

Violência Autoinfligida	Violência Interpessoal		Violência Coletiva		
O próprio	Familiar ou Parceiro Íntimo	Comunitária	Social	Política	Económica

Quanto à natureza do ato violento este pode ser física; sexual; psicológica e envolvendo privação ou negligência (OMS, 2002).

2.3.1.1. – As raízes da violência

São vários os fatores que levam a prever a violência: i) fatores psicológicos, tais como a hiperatividade, a impulsividade, o controle comportamental deficiente e problemas de atenção; ii) fatores familiares, nomeadamente a falta de monitoramento pelos pais, disciplina severa, maus tratos físicos e a ausência de vínculos fortes pais/ filhos; iii) fatores relativos a colegas, condição socioeconómica e vizinhança; iv) fatores circunstanciais (Seixas, 2006).

Assim, não há um fator isolado que explique por que motivo algumas pessoas se comportam de forma violenta em relação a outras, ou porque ocorre mais a violência em algumas comunidades do que noutras. A violência é então o

resultado da complexa interação de diversos fatores: i) individuais; ii) de relacionamento; iii) sociais; iv) culturais e v) ambientais (OMS, 2002).

O estudo da violência vem de há vários anos, existindo várias correntes que a explicam. Tendo presente a complexidade da violência, de modo a compreender melhor, podemos considerar a sua origem com base em duas grandes teorias: as teorias biológicas e inatas e as teorias psicossociais (Ribeiro & Sani, 2009).

As teorias biológicas e inatas defendem que “a violência e o desvio provêm de qualidades que são inatas ao indivíduo” (Ribeiro & Sani, 2009, p. 98). Por outro lado, as teorias psicossociais postulam que as condições ambientais e sociais são sim, em grande parte, responsáveis pela origem da violência, ou seja, defendem que o comportamento violento é aprendido, através do reforço e da modelagem, e atribuem um papel significativo dos primeiros vínculos sociais vividos na infância (Diaz-Aguado, 2005).

A abordagem ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1998), citado por Martins e Szymanski (2004) considera que a criança influencia e é influenciada pelas suas próprias mudanças na vida como ser humano, pelo processo, pelo contexto e pelo tempo. Assim, o modelo ecológico do desenvolvimento humano não é limitado a um ambiente único, mas sim a vários ambientes contidos entre si. A partir desta ideia, o desenvolvimento da criança ocorre conforme a criança se envolve ativamente com a família, os amigos e colegas, escola e comunidade, ao longo do tempo.

Dando continuidade a esta linha de pensamento, Pereira, Silva e Nunes (2009) defendem que a violência a que a criança e o jovem estão sujeitos, quer na sociedade quer na escola, não pode ser descontextualizada da violência percebida no meio familiar e social. A criança socializa na família e fora desta, ou seja, desde muito cedo estabelece relações interpessoais na creche, na escola, nas brincadeiras, nos contatos informais com pessoas e factos.

A sociedade nada mais é que o reflexo das atitudes de cada um dos seus elementos. Assim, uma criança se não conhecer as regras e os limites das suas relações interpessoais, terá mais probabilidade de se tornar num adulto violento e desestruturado. Deste modo, a família e a escola têm o papel crucial na transmissão de atitudes e valores às crianças (Sousa, Pereira & Lourenço, 2011).

2.3.2. – Violência escolar

Como resultado da persistência de queixas de Associações de Pais e Professores, do aumento progressivo da atenção mediática, social e política na sociedade portuguesa, as situações de violência na escola tornaram-se num tema educativo com importância a partir de meados dos anos 90 (Sebastião, 2009).

Villalobos (2007) refere que para se chegar a uma definição de violência escolar, existem diferentes caminhos que podemos seguir, uma vez que esta implica situações de agressão física, verbal ou emocional, que podem partir dos alunos, dos professores ou do próprio sistema escolar.

A violência escolar pode ser assim definida como um fenómeno abrangente que inclui comportamentos que desenvolvem no sujeito um clima de medo ou intimidação (Seixas, 2006) que se vai refletir na conduta dos alunos e sobre as condições de vida que possuem dentro e fora da escola (Ruotti, 2010).

Abramovay (2005) considera que a violência na escola afeta de maneira especial o ambiente escolar, deteriora as relações entre pares, prejudica a qualidade das aulas e o desempenho académico dos alunos, para além de ter efeitos negativos na qualidade do ensino.

Fonte da Divisão de Prevenção Pública e Proximidade, da Direção Nacional Polícia de Segurança Pública (PSP), no que se refere ao ano letivo de 2010-2011, no domínio do Programa Escola Segura (PES), registou um total de 3 238 ocorrências criminais referentes a diferentes tipos de crime, como roubo, ameaças de bomba, furto, posse e uso de armas, vandalismo e dano, injúrias e ameaças, ofensas corporais, tráfico de estupefacientes, ofensas sexuais entre outras, resultando em 2008 vítimas registadas. No interior das escolas o crime mais frequente foi o furto (22%) seguido do crime de ofensas corporais (21%). No caso das injúrias e ameaças, normalmente associadas a processos de *bullying*, 9% das ocorrências tiveram lugar no meio escolar e 4% na área envolvente. Foi no interior das escolas que teve lugar a maior percentagem dos casos de vitimização (61%), com prevalência sobre os alunos do sexo masculino

até aos 15 anos de idade (30%). Os suspeitos identificados pela PSP (53%) eram igualmente alunos do sexo masculino com idade até aos 15 anos.

Vários estudos demonstraram que a maior incidência de episódios de violência ocorre no recreio (Francisco & Libório, 2009; Gouveia, 2011; Pereira, 2002, 2005; Olweus, 1991, 1993, 1994).

Sá (2007) refere que normalmente, os espaços exteriores estão destinados ao convívio dos alunos e à prática de atividades físicas e de lazer, no entanto, talvez pela escassa presença de adultos, estes espaços tornam-se vulneráveis à ocorrência de muitos incidentes de conflito e de agressão entre alunos.

Sem dúvida, o fenómeno da violência na escola afeta não só o desempenho escolar da criança, sendo considerado um dos fatores que mais pesam na baixa qualidade do ensino (Abramovay, 2005), como também tem repercussões na saúde e bem-estar da criança, geralmente não levam à morte, no entanto podem deixar na criança e nos adolescentes sérios danos significativos no que concerne ao seu desenvolvimento psicoafetivo e social (Matos, Simões, Gaspar, Negreiros & Batista, 2010).

2.4. – *Bullying*, um conceito específico

O conceito de *bullying/provocação* aparece da necessidade de se caracterizar um tipo particular de violência ou de agressão que ocorre entre pares no contexto escolar (Matos et al., 2010).

Na sua utilização mais corrente, *bullying* significa implicar com as pessoas (Costa & Vale, 1998).

Na escola, os alunos envolvem-se em atos de violência, assumindo um dos quatro papéis: i) provocadores; ii) vítimas; iii) com duplo envolvimento; iv) como observadores (Matos & Carvalhosa, 2001a; Matos et al., 2010; Sousa et al., 2011).

Os alunos observadores apesar de não estarem diretamente envolvidos nos episódios de *bullying* acabam por sofrer com eles. Ao testemunharem

comportamentos agressivos ficam chocados e por inúmeras vezes não conseguem reagir, não fazem nada, eventualmente por terem medo de se poderem tornar vítimas (Sousa et al., 2011).

Olweus (1993) refere-se ao *bullying* na escola como um fenómeno antigo, considerando *bullying* quando um aluno está a ser provocado/atacado, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de outro ou outros alunos. Considera, ação negativa quando alguém intencionalmente provoca, ou tenta provocar, lesões ou desconforto noutra. O autor refere que as ações negativas podem ser demonstradas através de *bullying* direto (físico e verbal) ou *bullying* indireto (manipulação social e não verbal).

Pereira (2002) considera que um aluno é alvo de *bullying* quando é agredido ou perseguido intencionalmente no mínimo três vezes no determinado período de tempo.

Seguindo esta linha de pensamento, Sampaio (2009) refere que o *bullying* não é uma briga ocasional entre colegas, trata-se de comportamentos de humilhação/provocação intencionais e sistemáticos exercidos por um aluno agressor, sozinho ou em grupo, sobre colegas-vítimas, sendo a raiva o sentimento utilizado com intenção de magoar o outro.

O *bullying* também se pode manifestar com recurso às tecnologias da informação e comunicação, tipo telemóveis e computadores, o *cyberbullying* (Costa, Pereira, Simões & Farenza, 2011; Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

No geral, as vítimas são mais novas ou mais fracas que os agressores. Quando os alunos, agressor e vítima, possuem a mesma força e idade não se deveria utilizar a expressão *bullying* (Olweus, 1993; Matos & Carvalhosa, 2001a; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001).

Olweus (1993) refere que o *bullying* pode ser provocado por um único indivíduo (agressor) ou por um grupo, por outro lado, o alvo também pode ser um indivíduo (vítima) ou um grupo, mas o mais usual é a vítima ser um único aluno. Contudo, o mesmo autor refere que o *bullying* cometido por um grupo consegue ser mais desagradável e determinante para a vítima do que o *bullying* perpetrado por um único indivíduo.

Freire et al., (2009) referem que os maus tratos entre iguais são um fenómeno que atravessa todos os estratos sociais, existindo uma ligação entre o estatuto de aluno-vítima e famílias monoparentais ou ausência simultânea das figuras paterna e materna, e uma ligação de aluno agressor a famílias com ambos os pais.

2.4.1. – Comportamentos incluídos no *bullying*

Os comportamentos que se incluem na categoria *bullying/provocação* podem ser atos de agressividade física (bater, empurrar, dar pontapés), os comportamentos verbais diretos (troçar, chamar nomes ofensivos), os comportamentos de manipulação social ou indiretos (excluir, ignorar, espalhar rumores), os comportamentos de maus-tratos psicológicos (ameaças, gestos provocadores, expressões faciais ameaçadoras), os ataques à propriedade (furto, extorsão, destruição deliberada de materiais/objetos), e sexuais (Carvalhosa et al., 2001; Carvalhosa, 2007; Matos, Simões, Gaspar & Equipa do Projecto Aventura Social, 2009; Pereira, 2002; Seixas, 2005).

Olweus (1997) refere que os alunos mais novos, nomeadamente os alunos do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, tendem a manifestar mais agressão física e direta, no caso dos alunos mais velhos, 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, este tipo de agressão diminui mas surgem outras formas de agressão, de cariz mais relacional e indireta.

Na escola, os comportamentos de *bullying* são por vezes aceites como naturais, sendo ignorados e desvalorizados por professores, funcionários e familiares. As crianças devem conhecer os seus limites. Um aluno que não conheça as regras e os limites das relações interpessoais, provavelmente será um aluno violento e poderá transformar-se num adulto igualmente violento. Assim, a escola e a família têm um papel crucial na transmissão de valores e regras de saber ser e estar contribuindo, deste modo, para que a criança se torne um cidadão responsável (Sousa et al., 2011).

2.4.2. – Sinais de vitimização

Olweus (1993) apresenta uma serie de comportamentos / sinais que nos permitem detetar se um aluno está a ser vitima ou agressor em situações de *bullying*/ provocação, quer na escola quer em casa. O autor faz distinção entre sinais primários, aqueles que de forma mais direta e clara se relacionam a situações de aluno/ vitima, e entre sinais secundários, de relação menos clara. No Quadro 2.2, apresentamos os comportamentos, defendidos por Olweus (1993), que devemos dar atenção quando estamos perante alunos que estão a ser alvo de *bullying* na escola.

Quadro 2.2, *Possíveis sinais de vitimização* na escola (Olweus, 1993)

Sinais Primários	Sinais Secundários
Ser constantemente arreliado de forma desagradável; insultado; rebaixado; ridicularizado; intimidado; ameaçado; dominado.	Estar só e excluído do grupo de pares durante o período do lanche ou almoço; parece não ter um único amigo na turma.
Ser alvo de gozo e riso de forma irrisória e antipática.	Ser dos últimos ou o último a ser escolhido em jogos de equipa.
Ser espancado; pontapeado; empurrado.	Tentar estar próximo de adultos nos intervalos.
Estar envolvido em brigas nas quais está indefeso e tenta fugir, por vezes a chorar.	Revelar dificuldade em falar nas aulas e demonstra constante insegurança e ansiedade.
Ter os seus pertences, como livros e dinheiro, roubados, estragados ou espalhados.	Aparentar estar angustiado; infeliz; depressivo e choroso
Ter nódoas negras; ferimentos; cortes; arranhões; roupa rasgada sem conseguir explicar a razão.	Demonstrar de repente ou gradualmente desinteresse nos trabalhos escolares.

Um aluno que apresente quaisquer destes sinais, antes de se chegar a alguma conclusão, requer um estudo pormenorizado da situação. Todos os detalhes no contexto são importantes, nenhum deve ser descurado.

Olweus (1993) apresenta também alguns comportamentos indicadores que a criança ou adolescente está a ser alvo de *bullying* para os pais acompanharem os seus filhos em casa. No Quadro 2.3, são apresentados os sinais primários e secundários a reconhecer no caso de vítima de *bullying*.

Quadro 2.3, *Sinais de vitimização, a acompanhar em casa* (Olweus, 1993)

Sinais Primários
Ter os seus pertences, como livros e dinheiro, roubados, estragados ou espalhados.
Ter nodoas negras; ferimentos; cortes; arranhões; roupa rasgada sem conseguir explicar a razão.
Sinais Secundários
Não trazer amigos ou colegas a casa depois das aulas.
Não ter um único amigo para passar o seu tempo livre
Nunca ser convidado para nenhuma festa, nem mostrar interesse em dar nenhuma.
Mostrar medo ou relutância em ir para a escola, apresentando, frequentemente, dores de cabeça ou dores de estomago.
Aparentar estar angustiado; infeliz; depressivo; choroso e com mudanças súbitas de irritabilidade
Escolher percursos estranhos para se deslocar para a escola.
Ter pesadelos e por vezes chorar nos sonhos.
Perder o interesse pela escola e baixar as notas.
Solicitar ou roubar dinheiro à família.

É necessário procurar sinais de alerta para se identificar as crianças que estão a ser vítimas de *bullying*, e caso um aluno evidencie os sintomas é urgente pais e professores unirem esforços no sentido de colmatar o problema (Barros, et al., 2009).

2.4.3. – Características do aluno vítima e do aluno agressor

As características de um aluno alvo de *bullying* são geralmente ser fisicamente mais fraco que o agressor; ser frágil, sensível, tímido, facilmente chora; ser descoordenado e menos atlético; mostrar ansiedade e insegurança; revelar dificuldade em afirmar-se no grupo; ser submisso; relaciona-se melhor com os adultos do que com os seus pares (Olweus, 1993).

No que diz respeito aos alunos agressores, geralmente, são fortes e têm idade superior à média do grupo, revelam dificuldades de autocontrolo e apresentam um grande envolvimento em conflitos. Em comparação com as vítimas apresentam uma autoestima mais elevada e uma rede de relações interpessoais mais alargada (Matos et al., 2009).

2.4.4. – As consequências do *bullying*

O *bullying* tem efeitos negativos nas próprias crianças, vítimas, agressores, e observadores (Pereira et al., 2009), existindo uma correlação positiva entre os alunos vítimas e a manifestação de sintomas físicos de saúde, nomeadamente dores de cabeça, de barriga, sentimentos de solidão, depressão, ansiedade (Seixas, 2009).

O *bullying* tem um impacto negativo sobre as crianças, afetando os níveis de depressão, autoestima, antecipação do fracasso e automutilação (Özdemir & Stattin, 2011).

Os danos mais imediatos e visíveis causados pelo *bullying* nos alunos vítima são o agravamento da infelicidade, dor, sofrimento, mal-estar e medo. Em situações mais extremas, o *bullying* conduz as suas vítimas ao suicídio – o *bullycide*. A longo prazo, as vítimas revelam uma maior tendência a tornarem-se adultos potencialmente mais infelizes, com vidas mais deprimidas, com níveis de autoestima consideravelmente mais reduzidos, baixo desempenho escolar e comportamentos desviantes (Pereira, 2002; Neto, 2005; Sá, 2006).

Os alunos vítimas geralmente sentem-se desiguais ou prejudicados e dificilmente pedem ajuda, demonstram ainda desinteresse, medo ou falta de vontade para frequentar a escola (Barros et al., 2009).

Os alunos observadores sentem-se muitas vezes incapazes de ajudar os alunos vítima, o que poderá provocar um sentimento de incapacidade e mal-estar, acabando por gerar sofrimento (Pereira et al., 2009). Estes alunos tornam-se observadores de comportamentos agressivos entre alunos, por vezes muito violentos, e acabam por aprender a conviver com eles e optam pelo silêncio, não fazem nada (Barros et al., 2009).

Os alunos agressores encontram-se significativamente associados a comportamentos anti sociais, como a violência, a delinquência, o consumo de substâncias (Seixas, 2009).

As consequências do *bullying* para os alunos agressores, resultante da dificuldade que estes têm em respeitar a lei e as regras estabelecidas derivado,

por exemplo, de problemas de relacionamento afetivo e social e incapacidade ou dificuldade de auto controle e comportamentos antissociais, acabam mais tarde por envolver-se em problemas de conduta, com a droga, alcoolismo, crimes, terminando muitas vezes na cadeia (Olweus, 1993).

Devido às consequências e efeitos negativos que a violência, no geral, e os comportamentos de *bullying*, em particular, têm no desenvolvimento integral e harmonioso da criança, torna-se extremamente necessário que as escolas e comunidade não neguem que tal problema existe, pelo que devem unir esforços no sentido de proporcionar aos alunos atividades enriquecedoras num ambiente seguro e saudável com vista ao bem-estar e sucesso educativo da criança e consequentemente ao bem-estar de todos.

2.5. – Estudos em Portugal sobre violência escolar, incluindo *bullying*

Todos os estudos efetuados em Portugal sobre o fenómeno do *bullying* são um meio indispensável para identificar a extensão do problema, a natureza das diversas formas de *bullying*, as características dos alunos vítimas e do seu meio de vida, bem como dos alunos agressores e dos restantes atores neste processo. Este conhecimento adquirido é essencial não só para o desenvolvimento de políticas e de apoios, mas também para o desenvolvimento de programas de intervenção, de prevenção e de formação sobre o *bullying na escola*, para o envolvimento de diversos setores da comunidade e ainda para o desenvolvimento de um clima positivo na escola que possibilite o bem-estar de todos os intervenientes (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009).

Num estudo com 4925 alunos do 8.º ano e 11.º ano de 142 escolas a nível nacional, Costa e Vale (1998) verificaram que 63,6% dos alunos da escola afirmaram já ter sido empurrados, sem ser por brincadeira; 29,1% afirmaram já terem sido batidos; 67,7% dos alunos referiram que foram alvo de insultos e 54,6% ameaçados. Os rapazes surgem mais no papel de vítimas do que as raparigas. Na situação de observadores, os autores concluem que 74,3% dos alunos afirmaram ter visto empurrar um aluno, sem ser por brincadeira; 78,6%

afirmaram ter visto bater a um aluno; 83,4% dos alunos ouviram insultar um aluno; 60,7% viram ameaçar um aluno. Quer rapazes quer raparigas observaram situações de violência na escola.

Com a principal finalidade de estudar os comportamentos de *bullying* entre pares nas escolas de Portugal, através da construção de indicadores como o consumo de tabaco, álcool e droga, atitude face à escola, entre outros, que surgem relacionados com o *bullying*, Carvalhosa et al., (2001) efetuaram o estudo *Health Behaviour of School-aged Children* (HBSC). O estudo foi efetuado em 191 escolas nacionais, a 6903 alunos, do 6.º, 8.º e 10.º ano de escolaridade. As autoras concluíram que 47.4% dos alunos afirmam já ter sido vítimas de *bullying* e 36.2% já terem provocado colegas mais novos ou mais fracos; os rapazes envolvem-se mais em comportamentos de provocação, vitimização e envolvimento duplo; os alunos mais novos e os que frequentam anos de escolaridade mais baixos estão significativamente mais envolvidos em comportamentos de vitimização e em comportamentos de duplo envolvimento; os alunos sem envolvimento nos comportamentos de *bullying* apresentam a melhor atitude face à escola e os alunos com envolvimento duplo são os que apresentam a pior atitude face à escola; e são também, nos alunos com envolvimento duplo onde se verifica existirem maiores fatores de risco, já que são aqueles que mais se envolvem em comportamentos de violência, dentro e fora da escola, revelam mais queixas de depressão e de sintomas físicos e psicológicos.

No mesmo estudo colaborativo da OMS, mas passados cerca de nove anos, no relatório do estudo HBSC 2010 (Matos et al., 2010), participaram no estudo 5050 jovens (52,3% raparigas e 47,7% rapazes) com uma idade média de 14 anos, na sua maioria de nacionalidade portuguesa referindo que os pais, na sua maioria, possuem o 2.º e 3.º ciclo. No que diz respeito aos comportamentos de provocação/ *bullying*, cerca de dois terços dos alunos refere que nunca foram provocados na escola nos últimos dois meses, sendo os rapazes aqueles que foram mais vezes provocados e tomaram mais vezes parte em provocações na escola. Os autores do referido estudo verificaram que os alunos do 6.º ano foram provocados sistematicamente mais vezes comparativamente com os alunos do 8.º e 10.º ano. Cerca de 60% dos alunos refere já ter assistido a situações de provocação na escola e na sua maioria refere que não fez nada e afastou-se. As

situações de *bullying* ocorreram maioritariamente no recreio, seguido de à volta da escola, corredores e escadas, sala de aula. No que se refere a fazer mal a si próprio, 15,6% dos alunos responderam afirmativamente. Assim, são identificadas, pelos autores, algumas áreas ao nível da saúde das crianças e jovens que merecem especial preocupação, nomeadamente a percentagem de violência auto infligida e através nas novas tecnologias de informação e comunicação.

Num estudo sobre o comportamento dos jovens em idade escolar em 191 escolas portuguesas do 6.º, 8.º e 10.º ano de escolaridade, amostra representativa, Matos e Carvalhosa (2001a) concluíram que os 13 anos é a idade em que os alunos estão mais envolvidos em comportamentos de violência. Os alunos que bebem álcool, que já se embriagaram, experimentaram algumas drogas ou são portadores de armas estão mais envolvidos em comportamentos de violência. Os jovens que não gostam da escola estão mais envolvidos em comportamentos de violência como vitima ou duplo envolvimento. As autoras concluíram ainda que os jovens que não vivem com ambos os pais, estão mais frequentemente envolvidos em comportamentos de violência. Os resultados deste estudo apontaram a importância do ambiente escolar como fator modificável e da relevância de ser incluído nas intervenções da área da promoção da saúde e bem-estar das crianças e jovens.

Martins (2005) num estudo sobre *violência escolar e exclusão social*, com uma amostra de 572 alunos, dos 12 aos 21 anos de idade, das escolas básicas 2/ 3 e das escolas secundárias do ensino oficial de uma cidade do Norte Alentejano, concluiu que o problema da vitimização e agressão entre adolescentes, apesar de não ser elevado, está presente nas escolas portuguesas, perturbando a vida escolar e comprometendo o bom relacionamento entre pares. Os tipos de vitimização e de agressão mais frequentes são do tipo indireto ou relacional, em que predomina a exclusão social, referindo-se em particular às condutas “falar mal de” e “ignorar”; seguidas da conduta “esconder coisas” e depois da agressão verbal “insultar”. Verificou que quando as situações de agressão e/ou vitimização ocorrem, os jovens preferem pedir ajuda a um amigo ou colega, seguidos pelos familiares (mãe e pai), e depois pelos professores (destacando-se o DT). A autora verificou que os casos de vitimização diminuem com o ano de escolaridade.

Numa investigação efetuada com alunos do 3.º ciclo da grande Lisboa, Seixas (2005) concluiu que 66% dos alunos está envolvido em situações de agressão/provocação entre pares, dos quais 12% identificam-se como agressores e 54% como vítimas.

Seixas (2006) num estudo sobre *comportamentos de bullying entre pares: bem-estar e ajustamento escolar*, com uma amostra de 680 alunos, de 33 turmas, do 7.º, 8.º e 9.º ano de 11 escolas da região de Lisboa, os resultados demonstraram que o envolvimento em comportamentos de *bullying* se encontra associado, em particular, a alguns domínios de saúde e bem-estar e de ajustamento escolar. Ao nível dos resultados escolares, os alunos agressores, vítimas e com duplo envolvimento manifestam baixos níveis de desempenho escolar. A autora concluiu que à medida que os alunos ficam mais velhos e se avança nos anos de escolaridade os comportamentos agressivos entre pares têm tendência em diminuir no papel de vítima e de agressores. Inversamente, conclui que os alunos com duplo envolvimento (agressor/ vítima) aumentam tendencialmente do 7.º ano para o 9.º ano de escolaridade, salientando o 8.º ano. Os alunos agressores são 17,9% do total da amostra e demonstram gostar menos da escola, comparativamente aos restantes colegas, são maioritariamente rapazes. Os alunos vítima, comparativamente com os restantes alunos, revelam baixos níveis de autoestima e consideram-se o grupo que mais frequentemente permanece sozinho na escola. Alunos com duplo envolvimento (vítima/agressor) representam 7,1% do total da amostra, são rejeitados pelos colegas e aparecem frequentemente sozinhos.

Freire, Simão e Ferreira (2006) realizaram um estudo sobre a violência entre pares no 3.º ciclo do ensino básico numa escola da cidade de Lisboa. Utilizaram o questionário como instrumento de investigação e aplicaram-no a 242 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 20 anos. As autoras referem que estes comportamentos parecem fazer parte do quotidiano dos alunos, independentemente da idade, do sexo e do ano de escolaridade e com tendência a diminuir, no entanto o grupo de alunos que experiencia as agressões de carácter sistemático tende a aumentar. A agressividade entre alunos é experienciada de forma semelhante nos dois sexos, no que concerne ao *bullying* existe uma maior tendência para as alunas se envolverem em situações de agressão indireta enquanto os alunos em situações de agressão

física. As autoras referem também que parece existir alguma relação entre aluno vítima e as famílias monoparentais e aluno agressor com as famílias nucleares.

Lourenço, Pereira, Paiva e Gebara (2009) com o objetivo de identificar, compreender e analisar os níveis de *bullying* realizaram um estudo em 13 agrupamentos, nas escolas do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, a 3891 crianças, do Nordeste Transmontano. Os resultados indicam que 36,4% dos alunos sofreram agressão, uma, duas ou mais vezes. A maioria das agressões ocorrera no recreio. Cerca de 70% dos alunos referiram apreciar a presença de professores e principalmente de funcionários nos recreios.

Pereira et al. (2009) realizou um estudo em sete escolas do Nordeste Transmontano, com uma amostra de 387 alunos, dos 7 aos 12 anos, com o objetivo de diagnosticar o *bullying* na escola e caracterizar as crianças vítimas quanto à prevalência, formas e locais de ocorrência do *bullying*. Os autores concluíram que cerca de uma em cada quatro crianças foi vítima de agressão pelos pares, três ou mais vezes na escola; verificaram que existe grande diversidade de tipos de *bullying*, sendo os mais difundidos o recurso ao insulto seguido da agressão física. Quanto aos locais, apesar de ser um espaço muito valorizado pelas crianças, o recreio foi o espaço mais mencionado, seguido dos corredores, as escadas e a sala de aula. No que diz respeito aos alunos agressores, os autores concluíram que são os mais velhos ou da mesma idade os responsáveis pelas agressões na escola (41,4%). Os autores do estudo consideram que este fenómeno do *bullying* está em expansão referindo que os órgãos de gestão, investigadores e professores devem focar a sua atenção neste problema que afeta os alunos das nossas escolas.

Woywode (2009) realizou um estudo com 328 alunos do 3.º ciclo do ensino básico, do distrito de Setúbal, onde 21,4% dos alunos afirmaram ser vítimas de agressão verbal, 11,1% de agressão social, 7,5 % de agressão física e 7,1% dos alunos reportaram ser vítimas de agressão à propriedade.

Martins (2009) num estudo com 572 adolescentes, com idades entre 12 e 21 anos, da cidade de Portalegre, concluiu que os rapazes apresentam-se mais como agressores e que os comportamentos de agressão e vitimização na escola tendem a diminuir com o ano de escolaridade e não expressam relação com o nível socioeconómico dos alunos.

Costa e Pereira (2010) realizaram um estudo com o intuito de analisar a prevalência do *bullying* nos alunos com sucesso ou insucesso escolar, numa amostra de 3891 alunos, com idades compreendidas entre os 5 e os 16 anos, do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, de treze Agrupamentos de escolas do ensino básico do Distrito de Bragança, no Nordeste de Portugal. Os resultados deste estudo manifestaram uma maior prevalência de agressores (18,8%), com valores próximos das vítimas e agressores (17,8%) e das vítimas (11,1%). Os alunos com insucesso escolar apresentam maior envolvimento em episódios de vitimização e agressão, comparativamente, aos alunos com sucesso escolar. Os alunos com insucesso educativo, registaram valores relativos superiores nos agressores (19,7%), nas vítimas e agressores (18,9%) e por fim as vítimas (16%), pelo que, segundo os autores do estudo, a condição do insucesso escolar constitui um sinal de alerta no tocante às práticas agressivas e de *bullying* em contexto escolar.

Quental e Veiga (2010) com o objetivo de analisar a agressão entre pares realizaram um estudo com 351 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos, de 2 escolas da Amadora. Os autores concluíram que a agressão mais frequente entre pares é a agressão verbal (40%).

Tomé, Camacho, Matos e Alves (2011) num estudo sobre comportamentos de saúde e risco dos adolescentes portugueses, que integra o estudo Europeu HBSC, com 4877 estudantes com uma média de idades de 14 anos, verificaram que uma boa comunicação com os pais tem um maior efeito protetor sobre os comportamentos de risco do que uma boa comunicação com os amigos e que adolescentes com boa comunicação com os pais e amigos revelaram serem mais felizes e satisfeitos com a vida. Os autores concluem que na adolescência as relações interpessoais têm grande importância, nomeadamente os pais e os pares.

Sousa et al., (2011) num estudo realizado em sete escolas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, do concelho de Lousada, Porto, 4,3% dos alunos alegaram ser agressor e 19,7% afirmaram ser vítima. Os autores verificaram a existência de alguma relação entre ser aluno agressor e o insucesso escolar, nomeadamente dos 104 alunos com retenções apenas 10 (9,2%) não são agressores. O local mais frequente de agressão é o *recreio* (24,1%) seguido pelos *corredores* e *escadas* (10,6%).

Gouveia (2011) fez um estudo a 58 alunos, do 3.º ciclo do ensino básico, do distrito de Lisboa, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade. O autor conclui que cerca de 75% dos alunos testemunhou situações de violência, 21% admitiu ser vítima e 29% dos alunos da escola agiram como agressores. Verificou que os rapazes do 7.º e 8.º ano são mais vítimas, e que esta violência diminui no 9.º ano de escolaridade. No que diz respeito às formas de agressão observadas, a agressão verbal foi a mais frequente seguida da agressão física. Em relação aos locais de ocorrência de situações de violência, a maioria dos alunos da amostra referem o recreio escolar como o local onde mais ocorre violência na escola. A atitude mais proeminente daqueles que presenciam situações de violência é *não fazer nada* ou *rirem-se da situação*. Os agressores agredem os alunos vítima *na brincadeira* (55,6%) e os sentimentos relatados em relação aos alunos que agredem é raiva (17,6%) e pena (17,6%). Os rapazes são, comparativamente com as raparigas, mais agressores e mais vítimas. O autor conclui também que os rapazes agredem maioritariamente rapazes e as raparigas agredem outras raparigas, com tendência a diminuir ao longo do ano de escolaridade. No entanto, aumenta o número de alunos observadores com atitudes passivas, optam por não fazer nada.

Costa, et al., (2011) realizaram um estudo com o intuito de descrever e analisar as múltiplas formas de vitimização ocorridas entre pares, com uma amostra de 360 alunos, do 7.º ano de escolaridades, dos 11 aos 16 anos de idade, de três agrupamentos de escolas dos concelhos de Braga e Vila Nova de Famalicão. Os autores verificaram que 31,1% dos alunos foram vítimas pelo menos 1 a 3 vezes, e, 18,8% foram-no 4 ou mais vezes. Assim, os autores concluem que aproximadamente metade da população em estudo foi vítima de situações de agressão entre pares. No que se refere às formas de vitimização, 38% dos alunos foram alvo de agressões verbais, 24% física, 21,1% relacional e 16% sexual. Os autores concluíram que relativamente à frequência e às múltiplas formas das situações de comportamentos de vitimização são as raparigas que apresentam maior envolvimento comparativamente com os rapazes. A forma de vitimização mais frequente, em ambos os sexos, foi a de natureza verbal, seguida pela vitimização física.

2.6. – Estudos internacionais sobre violência escolar, incluindo *bullying*

Craig et al. (2009), e a equipa HBSC *Violence & Injuries Prevention Focus Group* and the HBSC *Bullying Writing Group*, realizaram um estudo sobre *bullying* em 40 países, a alunos do 6.º, 8.º e 10.º ano de escolaridade. Os autores verificaram que o envolvimento no *bullying* varia entre 8,6% a 45,2% para os rapazes e 4,8% a 35,8% para as raparigas. Os rapazes apresentaram maiores níveis de *bullying* nos 40 países participantes no estudo. Na maioria dos países, as raparigas são mais vítimas comparativamente com os rapazes e os índices de vitimização tendem a diminuir com a idade. Os autores consideram o *bullying* um problema de saúde social e requer intervenção ao nível da população.

Francisco e Libório (2009) num estudo com 283 alunos de duas escolas de São Paulo, entre os 10 e os 18 anos de idade, concluíram que 23,3% dos alunos afirmaram ter sofrido agressões ou ameaças dos colegas. Os alunos mais novos sofreram agressões físicas enquanto os mais velhos agressões verbais. Os locais onde ocorrem os episódios de violência são maioritariamente nos recreios, seguido pelas salas de aula. Os rapazes afirmaram ser agredidos por outros rapazes e as raparigas referiram ser agredidas por outras raparigas. Em relação aos sentimentos expressos pelos alunos vítimas foram “*senti-me mal*” seguido de “*senti-me triste*”. Como solução ao problema, os autores concluíram que os alunos apontam, entre outras, “*o dialogo com a direção da escola, professores e pais*”, “*expulsar o agressor seria suficiente*” e “*funcionários mais atentos aos maus tratos*”.

Rivers, Poteat, Noret, e Ashurst (2009) realizaram um estudo com 2002 alunos, dos 12 aos 16 anos de 14 escolas públicas de Inglaterra. Os resultados do estudo sugerem que perante os comportamentos de *bullying*, quer como agressor quer como vítima, existe risco para a saúde mental. Os resultados apontam também para risco elevado para a saúde mental dos alunos que estão envolvidos no *bullying* como observadores. Os autores verificaram que 20% dos alunos afirmaram estar envolvidos como agressores, 34% como vítimas e 63% referiram presenciar colegas sofrerem agressões por outros colegas, o que permitiu concluir que o *bullying* faz parte do quotidiano da maioria dos alunos.

Grossi e Santos (2009) efetuaram um estudo sobre o *bullying* a 192 alunos de quatro escolas públicas de Porto Alegre. As autoras verificaram que o aluno vítima perante as situações de agressão sente raiva (56,6%), sente medo e fica assustado (37,9%). As autoras constataram que os comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas são na sua maioria admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados, tanto por professores como por pais. Pelos relatos obtidos no estudo, a maioria dos alunos observa comportamentos agressivos entre colegas e opta por não fazer nada por medo de se tornar na próxima vítima.

Averdijk, Müller, Eisner e Ribeaud (2011) realizaram um estudo Projeto Zurique sobre o desenvolvimento social de crianças e jovens. Os autores utilizaram uma amostra de 1675 crianças, do 1.º ano de escolaridade, de 90 escolas públicas. Os resultados revelaram que 8% das crianças são arrelhadas pelo menos uma vez por semana, 5% das crianças são-no diariamente; 5% das crianças são rejeitadas pelo menos uma vez por semana, 2% das crianças são-no diariamente; 53% das crianças nunca foi vítima de violência entre pares. Com a análise de todos os dados do Projeto Zurique, os referidos autores concluíram que o *bullying*, não só violência física mas também rejeição de pares, está relacionado com a ansiedade e depressão futuramente.

Ttofi, Farrington, Lösel, e Loeber, (2011) analisaram 63 revistas e 19 base de dados eletrónicas e ainda contactaram inúmeros investigadores em estudos longitudinais sobre *bullying* e desenvolvimento da criminologia. Concluíram que a exposição ao *bullying* na infância é um fator de risco para a depressão futuramente; tendo em conta os custos de saúde para oferecer apoio a adultos com depressão, os programas anti *bullying* devem ser aplicados e deveriam ser a base da promoção de saúde pública, alcançando um dos objetivos atuais ao nível de políticas de saúde - redução de custos.

Lösel e Bender (2011) realizaram um estudo com uma amostra de 557 crianças Alemãs, com uma média de 9 anos de idade. O objetivo deste trabalho foi abordar a relação entre o *bullying* na infância e problemas comportamentais e emocionais na adolescência. Os autores verificaram existir uma correlação significativa entre o *bullying* perpetuado na infância e o comportamento antissocial na adolescência. Nas raparigas o *bullying* revela futuramente problemas de ansiedade, depressão e isolamento social.

Gibb, Horwood, e Fergusson (2011) realizaram um estudo longitudinal de 30 anos sobre o *bullying* na infância e respetivas consequências, com uma amostra de 1265 indivíduos nascidos em 1977, na Nova Zelândia. Os resultados do estudo confirmaram que os relatos de *bullying* vividos na infância foram associados a problemas de saúde mental mais tarde.

Silva et al., (2012) num estudo realizado com 1145 adolescentes dos 11 aos 15 anos de idade do estado do Rio Grande do sul, concluíram que o *bullying* se encontra associado a vários comportamentos considerados de risco para a saúde física e psicológica dos adolescentes, nomeadamente fatores como faltar intencionalmente às aulas, reprovar algum ano na escola, consumir álcool, tabaco e/ou drogas ilícitas e ter tido relações sexuais.

Silva, Oliveira, Bandeira, e Souza (2012) realizaram um estudo com 161 alunos, com idades entre 12 e 20 anos. Foi utilizado o questionário *Violência entre Pares* de Freire, Simão e Ferreira (2006), instrumento para o estudo de diferentes manifestações de violência entre pares, aferido para a população portuguesa no 3.º ciclo do ensino básico. Os resultados mostram que 56,9% dos alunos foram vítimas, 82,0%, observadores e 38,5%, agressores. Quanto à frequência dos comportamentos, concluíram que 8,7% foram agredidos mais de três vezes. A agressão mais frequente foi a verbal (47,2%), seguida da física (21,1%) que ocorreram maioritariamente nos recreios, seguido pela sala de aula. Em relação aos alunos com duplo envolvimento, os autores verificaram que 31,3% dos alunos referiram ser vítima/ agressor.

Bandeira e Hutz (2012) num estudo efetuado com 465 estudantes da cidade de Porto Alegre, Brasil. A agressão verbal foi o tipo de bullying mais utilizado. Da amostra estudada, 54,7% dos alunos afirmou ser agressor e 67,5% afirmou ter sido vítima. Os autores encontraram diferenças significativas entre os sexos nos diferentes papéis de bullying, revelando que as raparigas surgem mais como vítimas e testemunhas e os rapazes mais como agressores e vítima/agressores. Verificaram que a maioria das vítimas reagiu às agressões defendendo-se, e que esses comportamentos eram maioritariamente praticados por mais de dois colegas. Os autores encontraram diferenças significativas entre os géneros, verificando que os rapazes são mais agredidos por rapazes e as raparigas são mais agredidas por raparigas. No que concerne aos alunos testemunhas, 83,9% dos adolescentes testemunharam colegas sendo vitimizados por outros colegas,

referindo, na maioria, que *não fez nada* quando presenciou os colegas sendo vitimizados. A raiva foi o principal sentimento vivido pelas vítimas. Em relação aos possíveis motivos para a prática destes comportamentos, a maioria dos estudantes refere que é por brincadeira.

2.7. – A prevenção da violência em meio escolar

A violência em meio escolar (saúde mental), uma das áreas de intervenção prioritária das escolas portuguesas, objetiva a promoção e a proteção das crianças e jovens com vista ao seu desenvolvimento equilibrado, saúde e bem-estar.

Sendo a violência na infância e na adolescência considerada como um comportamento de risco para o desenvolvimento saudável (Matos, et al., 2010), consideramos que a sua prevenção deve ser assim uma prioridade para todos aqueles que se preocupam com a educação, com a saúde e com o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças e dos jovens.

Elliott (2010) refere como a melhor estratégia de combate à violência, em geral, e ao *bullying*, em particular, é construir um ambiente escolar seguro, o qual caracteriza por: i) uma forte orientação académica; ii) o respeito dos professores e dos pares; iii) sentimentos e atitudes positivos em relação à escola por parte dos alunos; iv) perceção de recompensa pelo esforço efetuado; v) respeito pela autoridade; vi) professores com moral elevada; vii) e regras disciplinares claras e explícitas, a serem aplicadas justamente.

As crianças, desde tenra idade, necessitam de regras e limites para se desenvolverem equilibrada e harmoniosamente. Essas regras têm de ser justas e atingíveis. Uma regra bem formulada e bem acordada terá melhores resultados que uma regra imposta, facilitando, deste modo, o autocontrolo das crianças e jovens (Costa & López, 2008).

A OMS (2002) aponta ao nível da intervenção para três níveis de prevenção: i) primária, envolve abordagens que visam evitar a violência antes que o fenómeno ocorra; ii) secundária, implicam abordagens com o objetivo de responder com

prontidão às possíveis formas de violência; iii) terciária, diz respeito às abordagens a longo prazo de resposta à violência, tais como reabilitação e reintegração.

Para Elliott (2010) um bom programa de combate à violência envolve as seguintes tarefas: i) criar um projeto quando necessário; ii) desenvolver atividades de prevenção e intervenção; iii) planejar e criar uma cultura de segurança e de respeito mútuo; iv) permitir ao aluno desenvolver confiança nas relações sociais que estabelece com pelo menos um adulto; v) e encontrar um mecanismo que permita manter um bom clima na escola. Para tal este processo deverá iniciar-se com um inquérito que permita indagar as perceções de alunos, professores, funcionários sobre a violência em meio escolar.

O problema da violência escolar, em geral, e do *bullying*, em particular, não é novo, no entanto este tende a tomar proporções maiores se não houver consciência de que existe e que devem ser tomadas medidas para reduzi-lo. Estas medidas devem ter sobretudo um carácter preventivo (Pereira et al., 2009).

As escolas que se preocupam com as questões da EpS, têm os professores mais despertos para estes temas, sendo, muitas vezes, os primeiros a detetar comportamentos de risco nos alunos e a intervir o mais precocemente possível. Esses professores sabem que correr um determinado número de riscos na adolescência é normal, mas também sabem que o excesso traz consequências na vida dos adolescentes (Sampaio, 2009).

Olweus (1993) recomenda que a intervenção na escola tenha como objetivo principal reduzir, ou até mesmo eliminar, os casos de violência e *bullying* na escola e propõe que se foque tal intervenção em diferentes ambientes: i) escola/comunidade, através de um maior envolvimento, por exemplo através de conferências abertas à comunidade escolar; maior união escola/família, através de contactos telefónicos regulares e criação de associações de pais e professores; melhor supervisão; ii) turma, estabelecendo regras específicas contra o *bullying/provocação*; atribuindo prémios ou sanções de acordo com o cumprimento ou não das regras estabelecidas; realizando reuniões de turma uma vez por semana; aposta na aprendizagem cooperativa; iii) indivíduo, estabelecendo diálogos com os alunos vítimas, os alunos provocadores e

familiares no sentido de promover as suas competências sociais e comportamentos interpessoais alternativos à violência; procurar soluções; iv) família, ajudando os pais a reconhecer os sinais de uma situação de provocação.

Na escola, o recreio é o espaço preferido e mais frequentado pelas crianças e adolescentes, é o local privilegiado para o desenvolvimento social dos alunos e é também o local onde os comportamentos de *bullying* são mais frequentes (Sousa et al., 2011).

Seguindo esta linha de pensamento, Pereira et al. (2009) propõe, entre outras, como medidas de redução e eliminação de comportamentos de *bullying* o melhoramento da arquitetura e qualificação dos recreios; supervisão dos recreios; oferta de desporto escolar e outras atividades de ocupação de tempos livres e regulamento disciplinar.

Um programa de intervenção desta natureza para ser eficaz deverá assim promover uma saúde mental positiva, nomeadamente, desenvolvendo uma perceção positiva de bem-estar, promovendo a capacidade de iniciar, desenvolver e manter relações interpessoais mutuamente satisfatórias, desenvolvendo a capacidade de lidar com a adversidade e de procurar apoio nos pares, adultos e instituições sociais sobre temas relacionados com a violência (Matos et al., 2009), bem como proporcionar o treino de competências sociais e realizar ações de promoção da inclusão e da amizade (Seixas, 2006).

Pereira (2005) propõe como medidas de intervenção, entre outras, o envolvimento de todos os docentes, o melhoramento dos recreios, incluindo a sua supervisão, a oferta do desporto escolar e outras atividades de tempos livres. No que respeita ao desporto escolar, o aluno escolhe a modalidade voluntariamente, dando deste modo a oportunidade dos alunos se organizarem por centros de interesse e mantendo-os ativos em torno de um objetivo. O desporto escolar permite ainda o complemento com as aulas de educação física e desenvolver uma atividade física com um empenhamento superior, pois a modalidade foi escolhida por si e não foi imposta, e todos os colegas de equipa estão lá voluntariamente.

A par da indisciplina, do absentismo e do insucesso escolar, o problema da violência na escola surge como uma parte da vida da escola. Para a resolução deste problema é importante focalizar todas as dimensões e seus intervenientes,

nomeadamente os alunos nos seus diferentes papéis (vitima, agressor, observador, duplo envolvimento) e a família (Costa & Vale, 1998).

É crucial estabelecer regras sobre os comportamentos de bullying/provocação e afixá-los pela escola, aumentar o número de adultos no bar e recreios, aumentar a cooperação escola/família (Sampaio, 2009), de modo a que as crianças adotem comportamentos saudáveis e os consigam transmitir aos seus colegas e às suas famílias.

A promoção da saúde implica a implementação e manutenção de comportamentos não só saudáveis, como também potenciadores das capacidades funcionais, físicas, psicológicas e sociais das pessoas (Marin, 1995). A abordagem de promoção da saúde baseada no poder e empoderamento contribui para o aperfeiçoamento dessas capacidades (Laverack, 2008).

Promover a saúde na escola depende de vários fatores: o estilo de liderança, envolvendo alunos na tomada de decisão; desenvolvimento de boa qualidade profissional; ligações estreitas com os pais e a comunidade; o currículo ser utilizado de forma flexível para promover a saúde dos alunos procurando relacionar conhecimentos com práticas (Rowling, 2009).

Os programas de promoção de saúde, defendidos por Laverack (2008), podem ser de abordagem ascendente, descendente ou uma combinação das duas.

2.8. – Indisciplina, um conceito multidimensional

Estrela (1998) refere que a indisciplina e o insucesso escolar constituem problemas graves que as escolas enfrentam em todos os países industrializados.

De modo a compreender alguns dos comportamentos dos alunos é necessário apelar a fatores que podem ir bastante além dos pedagógicos e escolares. Uma rotina escolar para os alunos diferentes não basta para resolver o problema, o professor deve saber tratar os alunos diferentes também de uma forma diferente

“no sentido da ajuda educativa e da salvaguarda da sua dignidade” (Amado, 2001, p. 188).

2.8.1. – O Conceito de indisciplina

No que diz respeito à indisciplina, no dicionário da língua portuguesa da Porto Editora (2011) assume os seguintes significados: “falta de disciplina; ato ou dito contrário ordem ou regras estabelecidas” (p.439). Em relação à disciplina, esta vem descrita como: “conjunto de regras ou ordens que regem o comportamento de uma pessoa ou grupo; observância de regras, ordem; conjunto de conhecimentos específicos que se ensinam em cada cadeira de um estabelecimento escolar; área de conhecimento” (p.227).

Amado (2001) define indisciplina como:

um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade (p.179).

As normas de conduta assumem um aspeto importante da vida dos grupos, uma vez que criadas as condições de funcionamento harmonioso do grupo, estes “submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e pertença” (Estrela, 1998, p.55).

Estrela (2007) considera o termo indisciplina:

como a perturbação do bom funcionamento das actividades escolares ligada à infracção das regras escolares que, embora comportando um quadro ético, legal e social exterior à escola e comum à sociedade em geral, encerram também uma especificidade ao determinarem condições

necessárias ao funcionamento das actividades educativas da escola (pp.27-28).

2.8.2. – Níveis de indisciplina

De acordo com Amado e Freire (2009), tanto a disciplina como a indisciplina possuem uma dimensão que os aproxima das problemáticas da cidadania; do saber conviver; do respeito mútuo e da capacidade de auto controle. Os autores consideram a existência de três níveis de indisciplina.

Os autores dividem a indisciplina em três níveis diferentes. O 1.º nível, designam como o desvio de regras de trabalho na aula, ou seja, o não cumprimento das regras fundamentais para o desenvolvimento das actividades propostas pelo professor na sala de aula, no que diz respeito ao movimento, ao uso da palavra e ao modo de trabalho. E referem que a base, quanto aos valores subjacentes ao conceito de disciplina, são o respeito; o desencontro entre o modo de pensar “a boa educação” por parte do respeito mútuo; o desencontro entre o modo de pensar a boa educação dos alunos com alguns dos professores; e da incoerência no que impõem ou apregoam os vários professores, ou seja, a falta de uniformização de regras em conjunto. Os autores consideram o 2.º nível de indisciplina as perturbações das relações entre pares, incluindo comportamentos de *bullying*. Amado (2001) refere que o conflito interpares traduz-se por agressões e danos físicos, morais e patrimoniais e afetam sobretudo a dignidade e o bem-estar dos pares, colocando em causa valores como a solidariedade, a amizade, a cooperação e o respeito mútuo. Estes tipos de comportamentos têm consequências para a turma, como o baixo rendimento escolar, e para o aluno vítima, nomeadamente, fica deprimido, refugia-se no silêncio, torna-se agressor, refugia-se em grupos rivais, e altera o comportamento de modo a agradar os agressores. As consequências deste conflito interpares dependem em parte da personalidade do aluno e da organização e dinâmica social da turma. Por fim, consideram problemas da relação professor/ aluno como o 3.º nível de indisciplina. Para o autor, torna-se claro que as agressões, os danos físicos,

morais e patrimoniais, incluindo o *bullying*, em contexto escolar são sempre atos de indisciplina, contudo nem toda a indisciplina é baseada na violência.

Amado (1989) refere que à medida que se avança no nível da indisciplina, aumenta a sua gravidade de ação, no entanto a sua extensão é menor, uma vez que existem menos situações e diminui o número de intervenientes.

2.8.3. – A Indisciplina na escola

A indisciplina afeta de forma negativa a socialização e o aproveitamento escolar dos alunos, produzindo igualmente efeitos negativos nos professores, tais como o desgaste provocado pelo trabalho num clima de desordem; a tensão provocada pela atitude defensiva; a diminuição de auto estima e perda de eficácia; a construção de sentimentos de frustração; o desânimo e ainda o desejo de abandonar a profissão (Estrela, 1998).

Amado (2001), num estudo etnográfico realizado numa escola secundária, verificou que a maior parte da indisciplina decorria no 8.º ano de escolaridade (62%) em que as turmas eram pouco coesas e onde os professores eram pouco assertivos. O autor classificou os professores observados no estudo em três categorias de acordo com o nível de indisciplina produzido na sala de aula e caracterizou-os. No Quadro 2.4, apresentamos essa classificação e respetiva caracterização.

Quadro 2.4, *Classificação de professores de acordo com o nível de indisciplina*
(Amado, 2001)

Professores de nível de indisciplina		
Elevado	Médio	Baixo
Incoerência nos processos de disciplinação; Frequente recurso à participação disciplinar; Falta de assertividade.	Atitudes diferenciadas (como por exemplo, combinação de humor com exigência); Autoritarismo; Indiferença afetiva.	Exigência no início; Compreensivos; Justos e preocupados; Cumprem ameaças; Atuam no início da perturbação.

No que se refere à atuação disciplinar Amado (2001) identificou três procedimentos possíveis: i) preventivo; ii) corretivo e iii) punitivo.

Os anos de transição e as mudanças de escola podem surgir como momentos vulneráveis para a violência e indisciplina na escola. Um professor pouco assertivo associado a falhas de competências de gestão de sala de aula, geram conversas paralelas em que os alunos trazem para a aula as suas vivências no recreio, podendo, por vezes, levar, entre outros, a comportamentos de agressão entre pares. Cada vez mais crianças e jovens vivem em famílias afetadas pelo divórcio; com problemas económicos graves e outras situações que interferem com uma normal vida familiar (Amado & Freire, 2002).

Os primeiros anos de escolaridade tornam-se assim importantes para prevenir a indisciplina. Estrela (2007) defende que desde cedo é imprescindível um trabalho cooperativo com os pais de modo a sensibilizá-los para as atividades desenvolvidas na escola e para os valores que pretende promover.

No entanto, Amado (2001) atribui a responsabilidade da indisciplina a quatro áreas distintas, descritas no Quadro 2.5, como as áreas de responsabilidade da indisciplina.

Quadro 2.5, *Áreas de responsabilidade da indisciplina* (Amado, 2001)

Do Professor	Estratégia de ensino inadequada: - abuso do método expositivo; - aula desinteressante, por ser monótona ou repetitiva; - outras incompetências de ordem pedagógica (postura, ritmo, tempo de aula).	Relação pedagógica problemática: - falta de autoridade e firmeza; - falta de experiência; - agir de forma autoritária e incoerente; - agir de forma injusta.
Do Aluno	Enquanto indivíduo	Desinteresse do aluno relativo à situação escolar em geral: - auto conceito escolar negativo; - projeto de vida alheio às propostas e exigências da escola; - frequentar a escola por imposição. Desinteresse do aluno relativo a uma situação pedagógica concreta: - aborrecimento e falta de vontade; - desvalorização de determinadas disciplinas. Dificuldades de adaptação: - desadaptação à situação escolar em geral (cansaço; dificuldades em manter uma posição rígida e de agir como aluno exemplar; dificuldades derivadas da idade). Má formação do aluno: - problemas de educação e/ ou psicológicos. Influência das más companhias
	Inserido na turma	Dinâmica social da turma: - ação contagiante de certos alunos; - ação e pressão de grupos no interior da turma; - o clima geral da turma.
Da Instituição	Gestão de espaços e tempos: - efeito negativo da instalação física; - desocupação no tempo livre; - desequilíbrio entre tempo de trabalho e tempo de recreio.	A composição das turmas: - número elevado de alunos por turma; - composição heterogenia das turmas.
De Fatores Sociais e Familiares	A origem social do aluno	O desinteresse dos pais e problemas familiares

2.8.4. – Estudos portugueses

Amado (1989), num estudo sobre indisciplina numa escola secundária, verificou que a maior parte dos comportamentos relatados nas participações referentes

aos alunos mais novos referem-se à intenção de obstrução do processo de aula, no que concerne aos alunos mais velhos referem-se a comportamentos de contestação da autoridade do professor. O autor verificou ainda que, em termos de localização temporal, os períodos críticos de indisciplina são no turno da manhã entre as 10h30 e as 12h30 e no turno da tarde entre as 15h30 e as 17h30.

Freire (1991) num estudo sobre disciplina e indisciplina numa escola secundária, conclui que os alunos mais novos (7.º ano) têm comportamentos perturbadores ao nível do trabalho de sala de aula, enquanto os mais velhos (9.º ano) têm comportamentos perturbadores de relação pedagógica. A autora refere que os alunos mais novos revelaram-se mais favoráveis aos modelos de autoridade do professor, em relação aos mais velhos, estes revelaram-se mais favoráveis aos modelos ligados à compreensão e qualidades didáticas do professor.

Veiga (1999) realizou um estudo com estudantes portugueses e verificou que os alunos mais violentos e indisciplinados são aqueles cujos pais são inconsistentes, seguidos pelos pais autoritários e permissivos. O autor refere a existência de quatro tipos de pais: i) Autoritários, impõem e castigam; ii) Permissivos, tudo ou quase tudo é permitido; iii) Inconsistentes, umas vezes permitem tudo outra vezes não permitem nada; iv) Outros, têm uma educação orientada para a compreensão e para a responsabilidade e funcionam como fontes de apoio.

Num estudo sobre a indisciplina, Gomes, Silva e Silva (2010) aplicaram um inquérito por questionário aos alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, aos professores, e representante dos pais e EE de uma escola portuguesa. Os resultados obtidos permitiram concluir que 66% dos professores e 42% dos representantes dos pais concordam que a indisciplina é um grande problema para a escola. O estudo refere que a totalidade dos professores apresenta como principais obstáculos à disciplina fatores relacionados com dimensões e decisões na área política e institucional, como por exemplo as turmas grandes, e fatores relacionados com os alunos, como por exemplo dificuldades de aprendizagem. Também com resultados elevadíssimos surgem como fatores responsáveis de indisciplina a desmotivação e a origem social e cultural dos alunos, os quais se encontram associados a fatores socioculturais. A inexistência de regras uniformes foi também apontada como um fator relacionado com a

indisciplina. Os professores inquiridos elegeram como medidas prioritárias de combate à indisciplina o reforço da Educação Cívica, o apelo a uma maior colaboração dos EE; a promoção de debates sobre valores e atitudes; a responsabilização conjunta dos professores e dos alunos e a participação dos alunos na definição de regras uniformes de sala de aula.

Uma turma para obter bons resultados escolares e ser considerada “saudável” deverá ter como filosofia de vida “o espírito desportivo”. Um grupo coeso, onde a cooperação, o respeito mútuo e o respeito pelas regras prevalecem tornam possível a existência de um clima de aula propício ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem e à construção de relações humanas fortes e saudáveis.

CAPÍTULO 3. – METODOLOGIA

3.1. – Introdução

Neste capítulo é apresentada e justificada a metodologia que adotámos para a realização da investigação que integra esta tese. Assim, neste capítulo efetua-se a caracterização geral do estudo (3.2.); apresenta-se a caracterização do desenho de investigação (3.3); menciona-se o tipo de investigação (3.4.); caracteriza-se o instrumento de investigação utilizado, o questionário (3.5.); e finalmente procede-se à apresentação da população e da amostra do estudo (3.6).

3.2. – Caracterização geral do estudo

3.2.1. – Problemática

As escolas são hoje, como antes, lugares de muitos tipos de violência e de agressividade entre alunos, desde aquela que se expressa fisicamente até à mais subtil forma de violência psicológica (Freire, et al., 2006). Na escola, os alunos envolvem-se em atos de violência, quer como provocadores, quer como vítimas, quer ainda como duplo envolvimento (Matos & Carvalhosa, 2001a). Muitas vezes, essa realidade não chega ao conhecimento do adulto, porque as vítimas sentem medo de a denunciar.

A violência entre alunos, o *bullying* e a indisciplina, sendo temas atuais, são uma preocupação da comunidade escolar e da população em geral.

Como professora preocupada com o desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos, no que diz respeito não só à transmissão de conhecimentos académicos mas também à saúde e bem-estar destes, procuro contribuir para que as novas

gerações sejam educadas numa cultura de respeito e cooperação, numa escola onde se sintam seguros e confiantes e onde estabeleçam relações humanas saudáveis. Os alunos têm o direito à diferença, ao bem-estar, à qualidade de vida e a um ensino de qualidade.

Na EBIBA, Quinta do Conde, Sesimbra, frequentam cerca de 900 alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. No ano letivo transato, na escola foi criado um NIC com o objetivo de receber e acompanhar os alunos problemáticos, submetidos a participações disciplinares, acionando planos de intervenção e mediação de conflitos, procurando manter as famílias envolvidas e informadas.

De acordo com o relatório anual do NIC da EBIBA do ano letivo 2010/ 2011, os dados dos 725 registos de ocorrência, revelaram que todas as turmas foram alvo de participações disciplinares, no entanto, as turmas do 6.º e 8.º ano foram as mais problemáticas e os problemas relatados foram principalmente problemas de indisciplina e violência.

No entanto, sabemos que muitas outras situações de violência ocorrem dentro e fora da sala de aula e não são relatadas, em especial nos recreios, local onde os alunos estão em autogestão e pouco vigiados (Olweus, 1991, 1993, 1994; Matos & Carvalhosa, 2001a; Pereira, 2005).

Sendo toda a forma de violência na escola uma preocupação dos educadores, pais e da sociedade em geral, quando ela assume carácter sistemático essa preocupação aumenta, não só pelos efeitos que causa nas vítimas e agressores, a curto e a longo prazo, como pelo efeito nos próprios observadores (Freire et al., 2006).

A escola não pode ficar alheia a tais fenómenos, ainda mais que estes têm repercussões na saúde dos alunos (Craig et al., 2009; Rivers et al., 2009; Averdijk et al., 2011; Losel & Bender, 2011; Ttofi et al., 2011) e das suas famílias, bem como têm implicações na vida da escola (Amado, 2001; Barros et al., 2009; Estrela, 1998; Freire, 1991; Olweus, 1993).

Por pouco expressivos que sejam os casos de agressividade e violência nas escolas, estes não devem ser subestimados já que geram sentimentos de insegurança e medo nos alunos, professores e pais (Estrela, 1998).

Assim, devido às consequências e efeitos negativos que estes tipos de comportamentos têm no desenvolvimento integral da criança (Abramovay, 2005; Matos et al., 2009; Matos, et al., 2010; Neto, 2005; Olweus, 1993; Özdemir & Stattin, 2011; Pereira et al., 2009; Ruotti, 2010; Sá, 2007; Seixas, 2006; Seixas, 2009), em particular, e na vida da escola, em geral, torna-se extremamente necessário que a escola e a comunidade educativa não neguem que tal problema existe, pelo que devem unir esforços no sentido de proporcionar aos alunos atividades enriquecedoras, num ambiente seguro e saudável, com vista à saúde, ao bem-estar e ao sucesso educativo da criança.

3.2.2. – Objetivos

Neste sentido, parece-nos importante, como agentes educativos preocupados e interessados pelo desenvolvimento integral e harmonioso, saúde e bem-estar das crianças e jovens, realizar um estudo rigoroso da situação da violência no 3.º ciclo do ensino básico da escola. Com o intuito de identificar não só a dimensão do problema da agressividade entre alunos e as manifestações da mesma, como também destacar o problema da agressão sistemática. Deste modo, poderemos refletir sobre o papel da escola, como organização, na promoção e implementação de políticas e medidas educativas na área da EpS que possam prevenir quaisquer manifestações de violência entre pares, com especial incidência nos episódios de *bullying*.

3.2.3. – Questões da Investigação

Face à revisão da literatura e objetivos de investigação formularam-se as seguintes questões de investigação:

I Questão: Qual é a dimensão da violência na EBIBA?

II Questão: Como se manifesta a violência na EBIBA?

III Questão: Onde ocorre a violência na EBIBA?

IV Questão: Quem está envolvido em atos de violência na EBIBA?

V Questão: O que sentem os alunos envolvidos na violência na EBIBA?

VI Questão: Existem diferenças significativas ao nível dos resultados escolares entre os grupos de alunos (agressores, vítimas, duplo envolvimento, bystanders)?

VII Questão: Que sugestões apontam os alunos no sentido de melhorar a escola?

3.3. – Caracterização do desenho de investigação

A conceção do desenho da investigação, no qual é ilustrada esquematicamente na *Figura 3.1.*, desenvolveu-se ao longo de diversos procedimentos metodológicos.



Figura 3.1. CONCEÇÃO DO DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.

3.4. – Tipo de investigação

No presente estudo, utilizamos uma pesquisa descritiva e correlacional (Fortin, 2000), tendo como premissa a descoberta de fatores associados à violência em contexto escolar, no geral, e ao *bullying*, em particular, através da identificação e estabelecimento de relações de variáveis, procurando contribuir deste modo para uma visão mais abrangente do fenómeno da violência no 3.º ciclo do ensino básico da EBIBA.

Assim, recorrendo ao *Software Statistical Package for the Social Sciences versão 20* (SPSS, 20), numa primeira fase procedeu-se à análise descritiva dos dados e, numa segunda fase recorreu-se às técnicas de inferência estatística para explorar eventuais relações entre as variáveis. O Teste do Qui-Quadrado de Pearson para a Independência permitiu inferir sobre a associação existente entre as variáveis do presente estudo. Para a inferência estatística utilizou-se um nível de significância de 5%.

3.5. – Instrumento

Algumas das estratégias eficazes para lidar com a violência em meio escolar, incluindo o *bullying*, são medidas relativamente simples de operacionalizar, que decorrem do apuramento da situação em que se encontra a escola em relação a este problema. Ao utilizar um questionário que indaga os alunos, por exemplo, sobre os locais onde é mais provável ser-se vítima de maus tratos pelos pares, pode conduzir a uma vigilância redobrada desse local ou à melhoria e reordenamento dos espaços de recreio e de circulação (Pereira, 2002) cujas repercussões de tais medidas se podem observar e fazer sentir, entre outros, no domínio escolar e de bem-estar pessoal (Seixas 2006).

Para a presente investigação será utilizado um questionário (Apêndice 1) como instrumento de estudo de diferentes manifestações de violência entre pares, adaptado do questionário de Freire, et al., (2006). Com ele pretendemos caracterizar os alunos agressores, os alunos vítimas e alunos

observadores/bystanders frequentes de situações de violência escolar (sexo, idade, ano de escolaridade, nível socioeconómico...); recolher a opinião dos alunos acerca da sua vida escolar (ambiente escolar, relação com a turma, relação com os professores) e da sua atitude face à observação da violência entre pares; obter informação acerca das práticas agressivas entre alunos em toda a sua extensão (como vítimas, agressores, observadores/bystanders ou com duplo envolvimento); identificar as situações de carácter sistemático; identificar os espaços onde ocorrem as situações de agressão; perceber o modo como os alunos veem a intervenção dos adultos (professores, pessoal auxiliar, órgãos de gestão) e dos seus pares face às situações de agressão ou perseguição; e obter informações do desempenho escolar.

No Quadro 3.1, apresentamos a operacionalização dos sete blocos do Questionário, adaptado de Freire et al., (2006).

Quadro 3.1, *Operacionalização dos blocos do questionário*

BLOCO/ CATEGORIA		SUBCATEGORIA	QUESTÃO	#	FINALIDADE
A	Fatores demográficos e socioeconómicos	- Ano de escolaridade	1.	14	Permite recolher um conjunto de informações sobre os alunos e contexto familiar
		- Idade	1.		
		- Sexo	2.		
		- Nacionalidade	3.		
		- Profissão dos pais	4. e 5.		
		- Habilitação dos pais	6. e 7.		
		- Nacionalidade dos pais	8. e 9.		
		- Estado civil dos pais	10.		
- Agregado familiar	11., 11.1. e 12				
B	Opinião sobre a vida escolar	- Opinião sobre a escola	1 e 1.1.	5	Permite conhecer as perceções dos alunos sobre o ambiente escolar, facilitando a sua adesão ao questionário.
		- Relação entre pares	2.		
		- Relação aluno/professor	3. e 4.		
C	Identificação de situações de vitimização	- Comportamentos vividos	1.1. a 1.11.	26	Permite identificar relativamente às situações de vitimização: o tipo, local, frequência, as atitudes, as consequências, a perspectiva de uns em relação aos outros.
		- Tempo	2., 6 e 6.1.		
		- Locais	3.		
		- Quem agrediu	4., 5., 7.		
		- Quem presenciou	8., 8.1. e 8.2.		
		- Opinião e sentimentos	10., 11., 12. e 12.1.		
- Consequências	9.				
D	Identificação de situações de observação	-Comportamentos presenciados	1.1. a 1.11.	13	Permite identificar relativamente às situações de observação: o tipo, o local e as atitudes.
		- Atitudes	2.		
		- Locais	3.		
E	Identificação de situações de agressão	- Comportamentos vividos	1.1. a 1.11.	29	Permite identificar relativamente às situações de agressão: o tipo, local, frequência, as atitudes, as consequências, a perspectiva de uns em relação aos outros.
		- Tempo	2. e 5.		
		- Locais	3.		
		- Com quem agrediu	4.		
		- A quem agrediu	8.		
		- Quem presenciou	9., 9.1. e 9.2.		
		- Opinião e sentimentos	6., 7., 11., 11.1., 12., 12.1. e 12.2.		
		- Consequências	10., 10.1.		
- Auto mutilação	13.				
F	Percurso académico	- Retenções	1.	3	Permite obter informações sobre insucesso e sucesso escolar dos alunos.
		- Número de retenções	1.1.		
		- Anos de escolaridade retidos	1.2.		
G	Auto - reflexão sobre o tema	- Opinião agressividade na escola	1.	2	Permite obter a opinião do aluno sobre a agressividade na escola e soluções.
		- Que alterava na escola	2.		

3.5.1. – Validação do questionário – Teste Piloto

Uma vez que a investigação será feita na EBIBA pertencente ao Agrupamento de Escolas da Boa Água, foi efetuada uma reunião com o Diretor do Agrupamento de Escolas da Boa Água onde foi exposto a problemática e os objetivos do estudo, e solicitada a autorização para a realização da presente investigação.

O questionário para o estudo da violência entre pares no 3.º ciclo de Freire et al., (2006) foi adaptado aos objetivos desta investigação e por isso sofreu algumas alterações, nomeadamente foram retiradas algumas questões e introduzidas outras e reestruturada a sua apresentação.

Posteriormente o questionário foi validado por especialistas em educação, nomeadamente o Professor Doutor Jorge Bonito, da Universidade de Évora, e o Diretor do Agrupamento de Escolas da Boa Água, o Professor Nuno Mantas.

Uma vez validado o instrumento, este foi sujeito a um teste piloto. O teste piloto tem como objetivos identificar eventuais dificuldades na sua compreensão, designadamente ao nível da linguagem utilizada e forma de preenchimento, assim como, obter uma estimativa do tempo médio despendido desde a distribuição do instrumento, aos esclarecimentos prestados, até ao fim do preenchimento do questionário pelos alunos.

Atendendo ao fato de ser uma investigação a realizar numa escola básica onde a faixa etária que pretendemos investigar se situa entre os 11 e os 17 anos, tivemos em atenção as diretrizes do ME no que concerne à aplicação de inquéritos em meio escolar.

Assim, foi selecionada uma turma de 24 alunos, do 7.º ano de escolaridade da EBIBA, não envolvidos na investigação, e efetuado o esclarecimento do propósito da investigação e feito o pedido de autorização aos EE (Apêndice 2), de forma a permitir que os alunos participem neste processo de validação do questionário.

A escolha de uma turma do 7.º ano de escolaridade para aplicação do teste piloto prendeu-se com o facto de optarmos pelos alunos mais novos da nossa

população do estudo (3.º ciclo), uma vez que são aqueles que poderão levantar mais dúvidas ou dificuldades aquando do preenchimento do questionário.

O teste piloto foi aplicado na aula de Formação Cívica na minha presença e do DT. Apuramos que o questionário demora em média 30 minutos a preencher, e houve a necessidade de proceder a algumas alterações, nomeadamente simplificação de algumas palavras.

Assim, concluímos que numa aula de 45 minutos é possível informar o conteúdo da investigação, explicar a forma de preenchimento do questionário, distribuir o referido instrumento e os alunos responderem na sua íntegra.

Depois do questionário validado, procedeu-se ao registo da entidade EBIBA no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), ao qual foi atribuído dados de acesso que servem como identificador da Escola perante o sistema, e permite aceder a um conjunto de funcionalidades, tais como consultar e/ou editar os dados da entidade.

Após efetuado o registo da escola, foi submetido o questionário sob o tema *Deteção de Violência entre Pares em Meio Escolar*, com o registo número 0234100001, e formulado o respetivo pedido de autorização ao MIME para aplicação do mesmo na EBIBA, o qual foi autorizado.

3.5.2. – Aplicação do questionário

Tendo sido o questionário validado e autorizado a sua aplicação em meio escolar por parte do ME, MIME, foram formulados os pedidos de autorização aos EE dos alunos da amostra envolvidos na investigação e explicados os objetivos do estudo. O instrumento foi aplicado no 3.º período, na primeira semana do mês de maio, de 2012, nas aulas de Formação Cívica, na minha presença e do DT. No início da aula, foram explicados os objetivos, referido a importância do estudo e esclarecidas dúvidas aos alunos, com o intuito de serem respondidas todas as questões do questionário sem qualquer obstáculo, bem como garantidos os direitos dos participantes à privacidade, ao anonimato e à respetiva confidencialidade.

3.6. – População e amostra

Uma investigação empírica pressupõe uma recolha de dados sob a forma de informações, ou dados, de valores de uma ou mais variáveis, fornecidas normalmente por um conjunto de entidades. Ao conjunto geral dos casos, sobre os quais se pretende retirar conclusões, chamamos população ou universo (Hill & Hill, 2000).

A população deste estudo é constituída por alunos do 3.º ciclo do ensino básico da EBIBA.

A nossa amostra constitui-se por um total de 215 alunos, dos quais 43,7% são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, com média de idades de 13,7 anos, com desvio padrão de 1,1.

A seleção das turmas foi feita de forma aleatória, 3 turmas por cada ano letivo, tendo sido selecionados 76 alunos do 7.º ano (35,3%); 66 alunos do 8.º ano (30,7%) e 73 alunos do 9.º ano (34,0%) de escolaridade.

CAPITULO 4. – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS APURADOS DO QUESTIONÁRIO

4.1. - Introdução

Neste capítulo é feita a descrição e análise dos dados apurados no questionário utilizado na investigação que integra esta tese. Os resultados da análise quantitativa serão representados em tabelas e gráficos, devidamente identificados, acompanhados de uma interpretação sumária. Para os resultados das questões abertas será feita a análise qualitativa do seu conteúdo, que nos permitiu, depois de definidas as categorias emergentes, analisar as frequências de respostas obtidas.

Assim, neste capítulo efetua-se a caracterização demográfica e socioeconómica da amostra (4.2.); faz-se a análise da opinião dos alunos sobre a sua vida escolar (4.3); faz-se a identificação de situações de vitimização (4.4.); procede-se à identificação de situações de observação (4.5.); de seguida efetua-se a identificação de situações de agressão (4.6.); descreve-se o percurso académico da amostra (4.7.); procede-se à descrição da autorreflexão dos alunos sobre a temática (4.8.); e finalmente faz-se a descrição de resultados diferenciais (4.9.).

4.2. – Fatores demográficos e socioeconómicos

O Bloco A do nosso questionário permite recolher um conjunto de informações sobre os alunos e contexto familiar.

Os alunos inquiridos no estudo são maioritariamente de nacionalidade portuguesa (94,9%). Tanto os pais como as mães dos alunos participantes na investigação são de nacionalidade portuguesa (79,5%) e possuem profissões variadas, evidenciando-se que 14,5% dos pais e 17,6% das mães estão em situação de desemprego.

No que se refere às habilitações académicas, a maioria dos pais (35,6%) têm o 3.º ciclo do ensino básico e a maioria das mães têm o ensino secundário (40,6%).

No Quadro 4.1, no que diz respeito à situação de com quem vive o aluno, podemos verificar que a maioria dos alunos vive em famílias nucleares (62,8%).

Quadro 4.1, *Com quem vive o aluno*

Família	N	%
Família Nuclear	135	62,8
Família Alargada	8	3,7
Família Reconstruída	29	13,5
Família Monoparental	43	20,0
Total	215	100,0

Em relação ao número de irmãos de cada aluno, pelo número de respostas obtidas, verificamos que a maioria tem 1 (48,4%) ou 2 (23,7%) irmãos e mais novos (53%).

4.3.- Opinião dos alunos sobre a sua vida escolar

No Bloco B do nosso questionário procurámos saber a opinião dos alunos sobre a sua vida escolar, com o intuito de conhecer as perceções destes sobre o ambiente escolar, facilitando a sua adesão ao questionário. Verificamos que a maioria dos alunos (77,2%) gosta da escola.

No quadro 4.2, em relação à justificação apresentada para gostar ou não da escola, podemos verificar que a principal razão apontada são os amigos e/ou namorados que têm na escola (36,7%). Podemos ainda observar que a 3,3% dos alunos referiram que não gostam de estudar.

Quadro 4.2, *Razão pela qual gosta/ não gosta da escola*

Justificação	N	%
Gosto de aprender	19	8,8
Projeto de vida	49	22,8
Amigos e namorados	79	36,7
Escola em si	61	28,4
Não gosto de estudar	7	3,3
Total	215	100,0

Na opinião do aluno sobre o relacionamento das pessoas da sua turma, verificamos que a maioria (46%) considera que “*todos se dão bem*”.

No que diz respeito à opinião do aluno sobre o grau de interesse dos professores por ele, constata-se que a maioria (46,9%) refere que os professores se interessam e se preocupam com ele.

No que concerne à relação que estabelecem com os professores, verificamos no quadro 4.3, que a maioria dos alunos é da opinião que tem uma boa relação e que gosta de todos os seus professores ou de quase todos, no entanto uma minoria (1,4%) de alunos admite ter uma má relação com os professores porque lhes falta ao respeito.

Quadro 4.3, *Como caracteriza a sua relação com os professores*

Relação aluno/professor	N	%
Gosta de todos, boa relação	115	54
Gosta de quase todos	47	22,1
Relação normal	38	17,8
Falam pouco, é só matéria	10	4,7
Má relação, falta-lhes ao respeito	3	1,4
Total	213	100,0
Missing System	2	
Total	215	

4.4. - Identificação de situações de vitimização

No Bloco C do questionário pretendemos fazer a identificação de situações de vitimização que nos permitiu identificar quantos e quais os alunos se sentem ou são vitimizados, que tipo de agressão entre pares existe, que comportamentos são experienciados, com que frequência acontece, em que local, quais as consequências para o aluno vítima e a perspetiva de uns alunos em relação aos outros sobre este fenómeno.

No quadro 4.4., apresentamos os 10 comportamentos ou situações possíveis de vitimização categorizados de modo a podermos descrever e determinar o cariz de vitimização envolvida.

Quadro 4.4, *Comportamentos ou situações de Vitimização*

Situações	Questão	Forma
Empurraram-me com violência	C1.1.	Física
Bateram-me	C1.4.	
Ameaçaram-me	C1.2.	Psicológica
Gozaram-me/ humilharam-me	C1.3.	Verbal
Chamaram-me nomes ofensivos	C1.5.	
Levantaram calúnias/ rumores a meu respeito	C1.6.	Manipulação Social
Excluíram-me do grupo	C1.7.	
Tiraram-me coisas	C1.8.	Ataques à propriedade pessoal
Estragaram-me objetos pessoais ou vestuário	C1.9.	
Apalparam-me contra a minha vontade	C1.10.	Sexual

No quadro 4.5, podemos verificar que 40,5% (n=87) dos alunos foi vítima de agressão pelos pares. Existindo 2 alunos que experienciaram as 10 situações de agressão ou perseguição apresentadas por nós. Assim, mais de 1/3 dos alunos da nossa amostra foi vitimizado pelos seus pares. Verificamos ainda, no mesmo quadro, que são as raparigas (43%) aquelas que são mais vitimizadas em comparação com os rapazes (37,2%).

Quadro 4.5, *Número de situações em que foi vítima*

N.º situações	N	%
0	128	59,5
1	26	12,1
2	22	10,2
3	16	7,4
4	8	3,7
5	9	4,2
6	4	1,9
10	2	0,9
Total	215	100,0

Sexo * N.º situações		N	%
Feminino	0	69	57,0
	1	13	10,7
	2	15	12,4
	3	10	8,3
	4	4	3,3
	5	6	5,0
	6	4	3,3
	Total	121	100,0
	Masculino	0	59
1		13	13,8
2		7	7,4
3		6	6,4
4		4	4,3
5		3	3,2
10		2	2,1
Total		94	100,0

No gráfico 4.1. verificamos que os comportamentos de vitimização mais frequentes são a agressão verbal “*chamaram-me nomes ofensivos*” e “*gozaram-me/ humilharam-me*”, seguida da manipulação social, (17,7%) “*levantaram calúnias/ rumores a meu respeito*”.

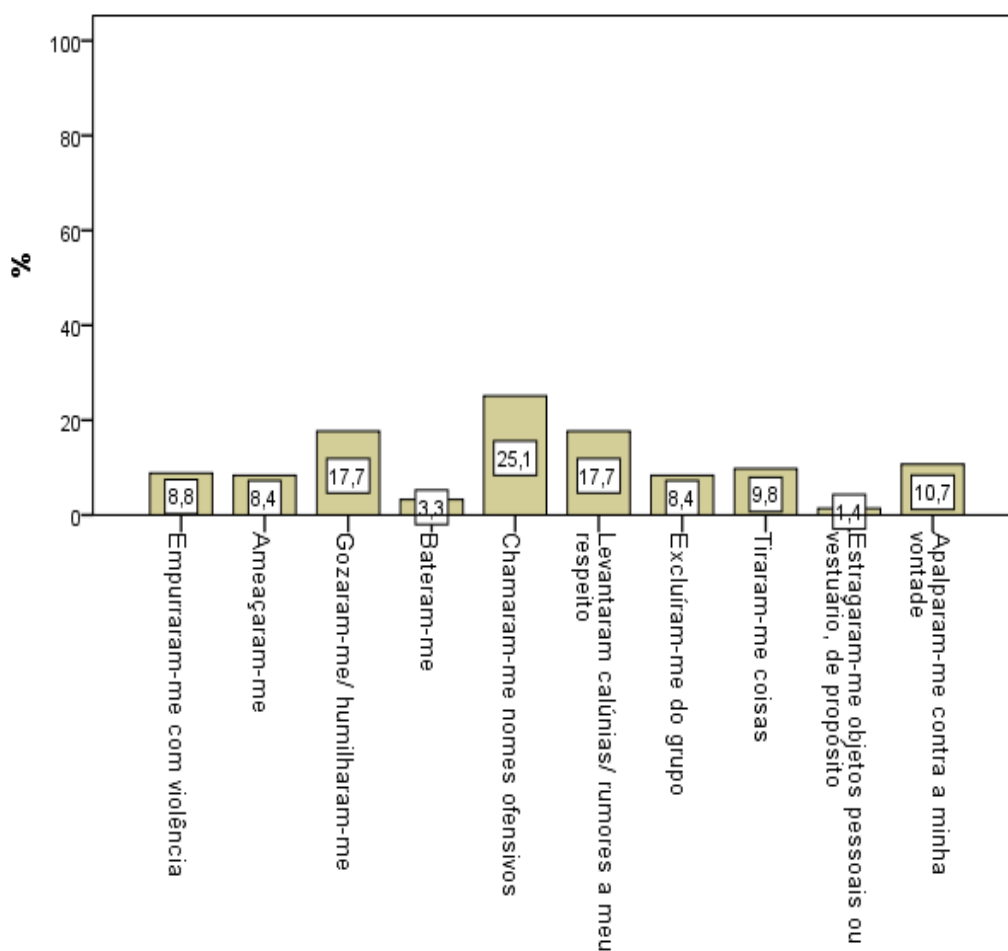


Gráfico 4.1. COMPORTAMENTOS DE VITIMIZAÇÃO.

Quanto à frequência com que o aluno foi vitimizado pelos seus pares nos últimos dois meses, podemos verificar no quadro 4.6, que num total de 87 alunos vitimizados uma minoria (20,2%) refere ter sido um ato isolado, e mais de metade referiu ser alvo de agressões ou perseguições três ou mais vezes durante os últimos 2 meses, representado um total de 23,2% da amostra do estudo que é alvo de agressão de forma sistemática pelos pares

Quadro 4.6, *Frequência dos comportamentos de vitimização*

Quantas vezes?	N	%	Ainda continuas?	N	%
Uma vez	18	20,2	Não	43	49,5
Duas vezes	19	21,4	Sim	44	50,5
Três vezes	9	9,5	Total	87	100,0
Mais de três vezes	41	48,8			
Total	87	100,0			
Amostra N= 215	50	23,2			

No gráfico 4.2, podemos verificar que estes comportamentos ocorrem maioritariamente nos recreios (76,2%), seguido pelos corredores e escadas (40,5%).

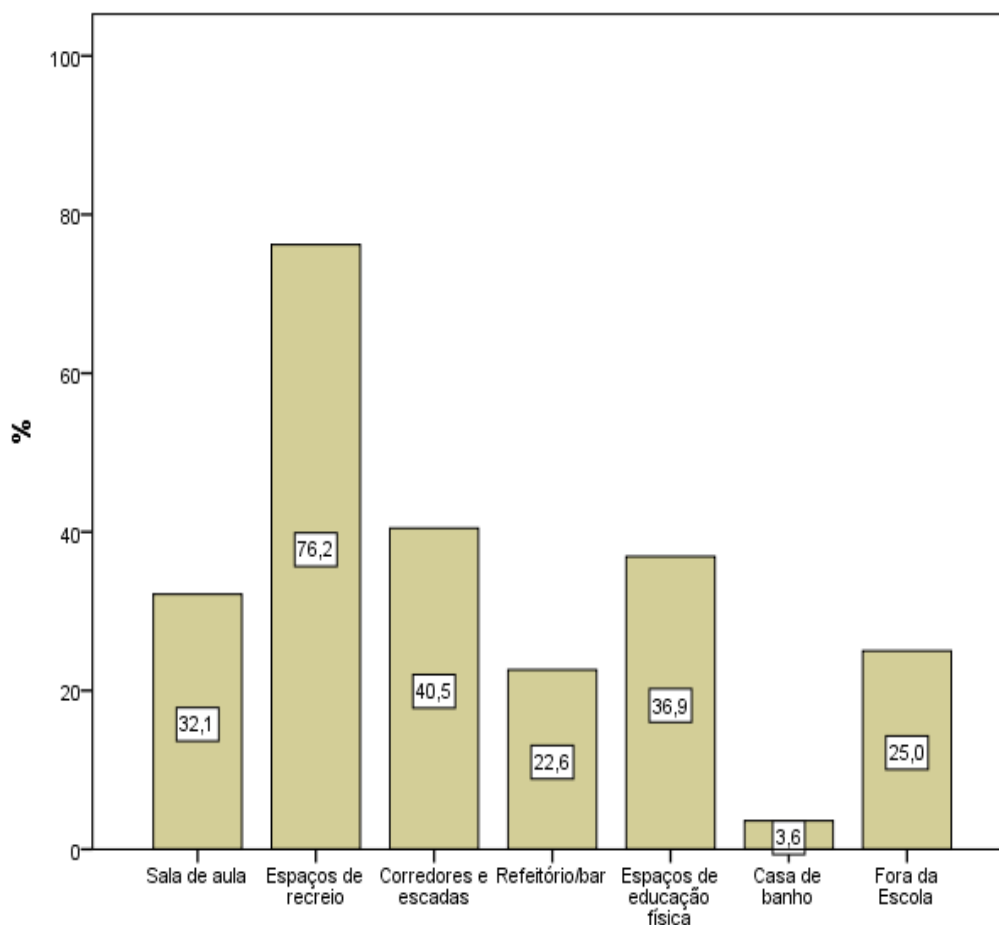


Gráfico 4.2. LOCAIS DE VITIMIZAÇÃO.

Quando o aluno vítima foi questionado sobre quem tinha sido o agressor, verificamos que a maioria (63,1%) respondeu que foi vitimizado por uma pessoa e que essa pessoa era da escola (98,8%), da mesma idade (41,5%) ou mais velha (40,2%) e metade dos alunos referiu que ainda continua a ser agredido ou perseguido.

O aluno vítima referiu que os episódios de agressão foram presenciados maioritariamente por um colega (89,2%) e a maioria (70,1%) “*não fez nada*”.

As consequências destes comportamentos refletem-se nos sentimentos diversificados expressos pelo aluno vítima. No quadro 4.7, podemos verificar que a maioria dos alunos se sente mal (28,9%), revoltado/ raiva (20,5%) e com medo (13,3%) com as situações de vitimização. Existindo também cerca de 12% dos alunos que refere não sentir “*nada*”, podendo dever-se ao facto dos alunos considerarem estes tipos de comportamentos naturais e os aceitarem bem no seu relacionamento interpessoal. Perante situações de vitimização, no mesmo quadro, constatamos uma variedade de comportamentos mencionados pelos alunos vítima como resposta às agressões vividas na escola. Contudo, a maioria dos alunos refere que se “defende” seguido de “ignora ou não liga”.

Quadro 4.7, *Reações e sentimentos do aluno vítima*

Reações	N	%	Sentimentos	N	%
Defendo-me	16	19,5	Medo	11	13,3
Não ligo/ Ignoro	14	17,1	Revoltado/ raiva	17	20,5
Questiono-o	4	4,9	Inseguro/ nervoso	7	8,4
Digo para parar	2	2,4	Triste e só	5	6,0
Não faço nada	7	8,5	Humilhado/ ofendido	9	10,8
Fujo da situação	7	8,5	Sinto-me mal	24	28,9
Tento resolver	5	6,1	Nada	10	12,0
Pago na mesma moeda	10	12,2	Total	83	100,0
Não consigo reagir	3	3,7			
Peço ajuda aos colegas	2	2,4			
Peço ajuda aos adultos	4	4,9			
Desabafo com um colega	7	8,5			
Choro	1	1,2			
Total	82	100,0			

Quando procuramos saber na opinião do aluno sobre quais seriam as razões para que tais agressões de vitimização ocorressem, a maioria (33,3%) referiu que “*não consegue explicar*”, não sabe como surgem tais comportamentos, seguido de 22,2 % dos alunos que referiram que a razão está relacionada com a educação que vem de casa do aluno agressor. Ainda, na opinião de 12,3 % dos alunos a razão pela qual são vítimas de agressões por parte dos colegas prende-se com fatores relacionados consigo próprio, nomeadamente “*não sou popular*”, “*sou feio*”, “*tenho o nariz grande*” ou “*sou gorda*”.

Verificamos que a minoria (24,1%) dos alunos referiu que pede ajuda a alguém, e constatamos que maioritariamente (45%) é a um “*colega*”, seguido dos “*pais ou adultos*” (30%)

No quadro 4.8, constatámos que os alunos do 7.º ano de escolaridade afirmaram que se sentem mais vitimizados pelos pares comparativamente com os do 8.º e 9.º ano de escolaridade. Podemos observar no mesmo quadro que esses comportamentos diminuem ao longo do 3.º ciclo.

Quadro 4.8, *Quem se sente vitimizado?*

Comportamentos/ Ano escolaridade	7.º (%)	8.º (%)	9.º (%)
Empurraram-me com violência	11,8	7,6	6,8
Ameaçaram-me	11,8	9,1	4,1
Gozaram-me/ humilharam-me	19,7	18,2	15,1
Bateram-me	2,6	0	6,8
Chamaram-me nomes ofensivos	26,3	30,3	19,2
Levantaram calúnias/ rumores a meu respeito	14,5	19,7	19,2
Excluíram-me do grupo	17,1	1,5	5,5
Tiraram-me coisas	10,5	6,1	12,3
Estragaram-me coisas	2,6	0	1,4
Apalparam-me contra a minha vontade	7,9	13,6	11
Outras situações	1,3	1,5	0

4.5. - Identificação de situações de observação

No Bloco D do nosso questionário procuramos identificar relativamente às situações de observação: o tipo de agressões, as atitudes dos alunos observadores e o local onde ocorrem tais comportamentos.

No quadro 4.9, apresentamos os 10 comportamentos ou situações possíveis de observação categorizados de modo a podermos descrever e determinar o cariz da situação de observação presenciada.

Quadro 4.9, *Comportamentos ou situações de observação*

Situações	Questão	Forma
Empurrar com violência	C1.1.	Física
Bater	C1.4.	
Ameaçar	C1.2.	Psicológica
Gozar/ humilhar	C1.3.	Verbal
Chamar nomes ofensivos	C1.5.	
Levantar calúnias/ rumores	C1.6.	Manipulação Social
Excluir do grupo	C1.7.	
Tirar coisas	C1.8.	Ataques à propriedade pessoal
Estragar objetos pessoais ou vestuário	C1.9.	
Apalpar contra a vontade do colega	C1.10.	Sexual

Para identificar as situações de observação, perguntámos ao aluno se já tinha presenciado na escola ou nas imediações alguns dos 10 comportamentos de agressão ou perseguição ali referidos. No gráfico 4.3, verificamos que a maioria dos comportamentos observados são agressões verbais, *chamar nomes* e *gozar/ humilhar*; seguido da agressão física, *empurrar com violência e bater*.

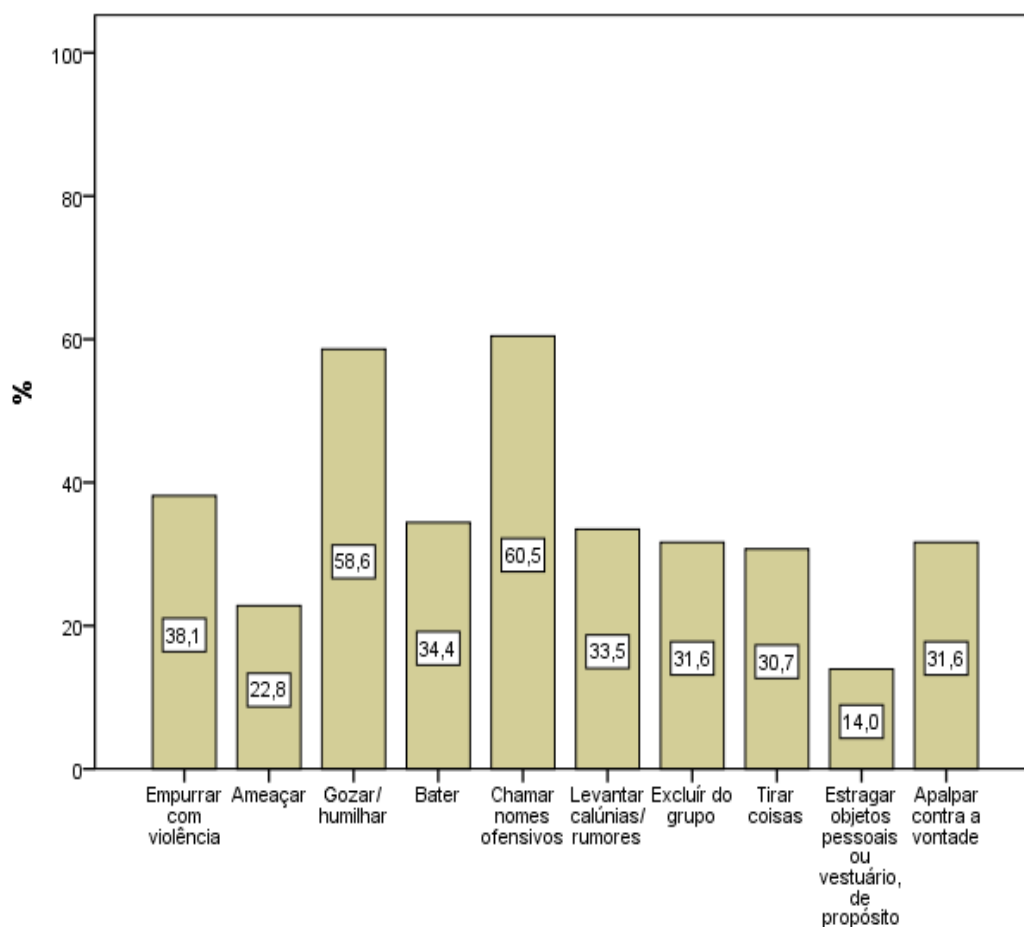


Gráfico 4.3. COMPORTAMENTOS OBSERVADOS.

No quadro 4.10, verificamos que 71,2% (n=153) dos alunos assistiu a pelo menos a uma agressão ou perseguição na escola ou nas imediações, salientamos o facto de que 3,7% dos alunos assistiu às 10 situações de agressão ou perseguição por nós referidas. Assim, mais de 2/3 dos alunos da nossa amostra presenciou situações de violência na escola. No mesmo quadro, podemos verificar também que são as raparigas (76,9%) que presenciam mais situações de violência na escola.

Quadro 4.10, *Quantidade de situações que o aluno presenciou*

N.º situações	N	%
0	62	28,8
1	12	5,6
2	16	7,4
3	24	11,2
4	18	8,4
5	16	7,4
6	22	10,2
7	17	7,9
8	14	6,5
9	6	2,8
10	8	3,7
Total	215	100,0

Sexo* Nº de situações	N	%
Feminino	0	23,1
	1	6,6
	2	9,9
	3	9,9
	4	6,6
	5	9,1
	6	14,9
	7	9,1
	8	8,3
	9	,8
	10	1,7
	Total	121
Masculino	0	36,2
	1	4,3
	2	4,3
	3	12,8
	4	10,6
	5	5,3
	6	4,3
	7	6,4
	8	4,3
	9	5,3
	10	6,4
	Total	94

As atitudes tomadas pelo aluno observador foram maioritariamente (41,8%) de passividade, “*não fiz nada e afastei-me*”.

No gráfico 4.4., podemos verificar que as situações de violência presenciadas observadas ocorreram maioritariamente “*nos espaços de recreio*” (83,7%), seguido pelas “*escadas e corredores*” (46,4%). Há a referir que 31,4% das situações de observação ocorreram fora da escola.

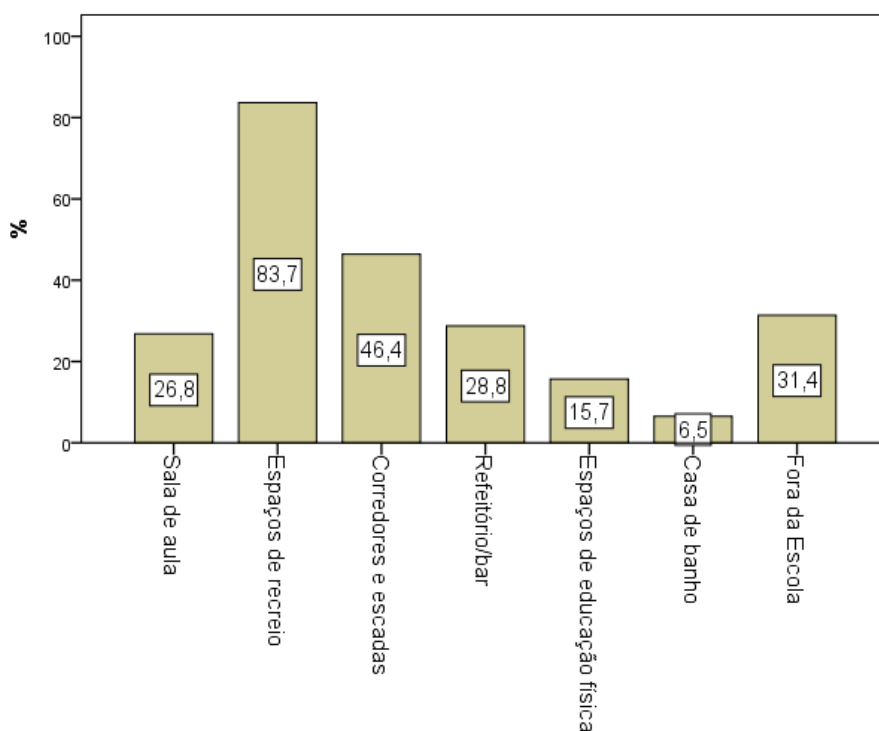


Gráfico 4.4. LOCAIS DE OBSERVAÇÃO.

No quadro 4.11, podemos observar que os alunos do 9.º ano de escolaridade são aqueles que mais afirmam presenciar agressões ou perseguições entre pares, desempenhando maioritariamente o papel de alunos observadores /bystanders na escola.

Quadro 4.11, Quem observa os comportamentos de violência

Comportamentos/ Ano escolaridade	7.º (%)	8.º (%)	9.º (%)
Empurrar com violência	38,2	36,4	39,7
Ameaçar	17,1	18,2	32,9
Gozar/ humilhar	50	65,2	61,6
Bater	31,6	31,8	39,7
Chamar nomes ofensivos	47,4	69,7	65,8
Levantar calúnias/ rumores a meu respeito	19,7	39,4	42,5
Excluir do grupo	26,3	30,3	38,4
Tirar coisas	22,4	30,3	39,7
Estragar coisas	13,2	12,1	16,4
Apalpar contra a minha vontade	23,7	27,3	43,8

4.6. - Identificação de situações de agressão

No Bloco E do nosso questionário pretendemos identificar, relativamente às situações de agressão: o tipo de agressão, o local onde ocorrem, com que frequência, as atitudes tomam, as consequências e a perspetiva de uns em relação aos outros.

No quadro 4.12, apresentamos os 10 comportamentos ou situações possíveis de agressão categorizados de modo a podermos descrever e determinar o cariz da agressão envolvida.

Quadro 4.12, *Comportamentos ou situações de agressão*

Situações	Questão	Forma
Empurrei com violência	C1.1.	Física
Bati	C1.4.	
Ameacei	C1.2.	Psicológica
Gozei/ humilhei	C1.3.	Verbal
Chamei nomes ofensivos	C1.5.	
Levantei calúnias/ rumores	C1.6.	Manipulação Social
Exclui do grupo	C1.7.	
Tirei coisas	C1.8.	Ataques à propriedade pessoal
Estraguei objetos pessoais ou vestuário	C1.9.	
Apalpei contra a vontade do colega	C1.10.	Sexual

No quadro 4.13, podemos verificar que 26,8% (n=57) dos alunos, menos de 1/3 da amostra, agrediu alguém na escola. De facto, a maioria dos alunos refere que apenas agrediu ou agride numa das situações (10,8%), no entanto, 1 aluno afirmou ter agredido alguém nas 10 situações de agressão ou perseguição enunciadas por nós. No mesmo quadro, podemos também verificar que os rapazes são mais agressores (28,7%) comparativamente com as raparigas (25,2%).

Quadro 4.13, *Número de situações em que foi agressor*

N.º situações	N	%
0	156	73,2
1	23	10,8
2	13	6,1
3	5	2,3
4	6	2,8
5	3	1,4
6	2	,9
7	2	,9
9	2	,9
10	1	,5
Total	213	100,0
Missing System	2	
Total	215	

Sexo * N.º situações		N	%
Feminino	0	89	74,8
	1	14	11,8
	2	9	7,6
	3	2	1,7
	4	3	2,5
	7	1	,8
	9	1	,8
	Total	119	100,0
	Missing System	2	
	Total	121	
Masculino	0	67	71,3
	1	9	9,6
	2	4	4,3
	3	3	3,2
	4	3	3,2
	5	3	3,2
	6	2	2,1
	7	1	1,1
	9	1	1,1
	10	1	1,1
	Total	94	100,0

Em termos dos comportamentos perpetuados, conseguimos observar no gráfico 4.5. que as agressões são maioritariamente verbais e diretas, nomeadamente “chamei nomes ofensivos” (16,9%) e “gozei/ humilhei” (15%), seguida da agressão física (8,9%) “bati”.

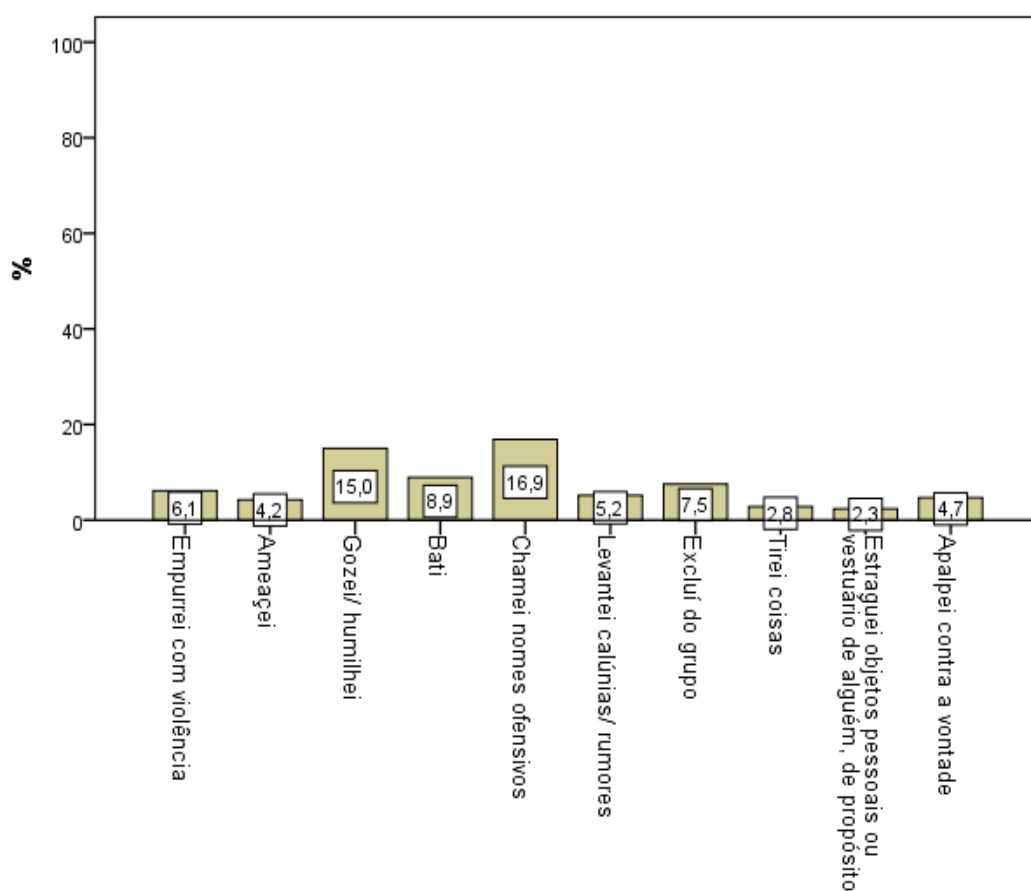


Gráfico 4.5. COMPORTAMENTOS DE AGRESSÃO.

Ao analisar o quadro 4.14, podemos verificar que os alunos do 8.º ano de escolaridade são aqueles que afirmam que mais agredem ou perseguem os colegas.

Quadro 4.14, Quem comete a agressão?

Comportamentos/ Ano escolaridade	7.º (%)	8.º (%)	9.º (%)
Empurrei com violência	5,3	10,8	2,7
Ameacei	5,3	6,2	1,4
Gozei/ humilhei	14,7	16,9	13,7
Bati	6,7	16,9	4,1
Chamei nomes ofensivos	16	20	15,1
Levantei calúnias	6,7	4,6	4,1
Excluí do grupo	12	7,7	2,7
Tirei coisas	13	1,5	5,5
Estraguei coisas do colega	2,7	3,1	1,4
Apalpei contra a vontade do colega	4	3,1	6,8

Quanto à frequência do ato, verificamos que 29,8% dos alunos refere ter sido um ato isolado, sendo que a maioria 71,2% refere que a agressão é de caráter sistemático. Estas ações foram praticadas maioritariamente sozinho (47,4%).

No que concerne ao local onde são perpetuadas as agressões, podemos verificar no gráfico 4.6 que todos os locais sugeridos por nós são locais de violência entre pares, contudo a maioria dos alunos agressores (80,7%) referiu agredir nos “*espaços do recreio*”, seguido pelas “*escadas e corredores*” (36,8%).

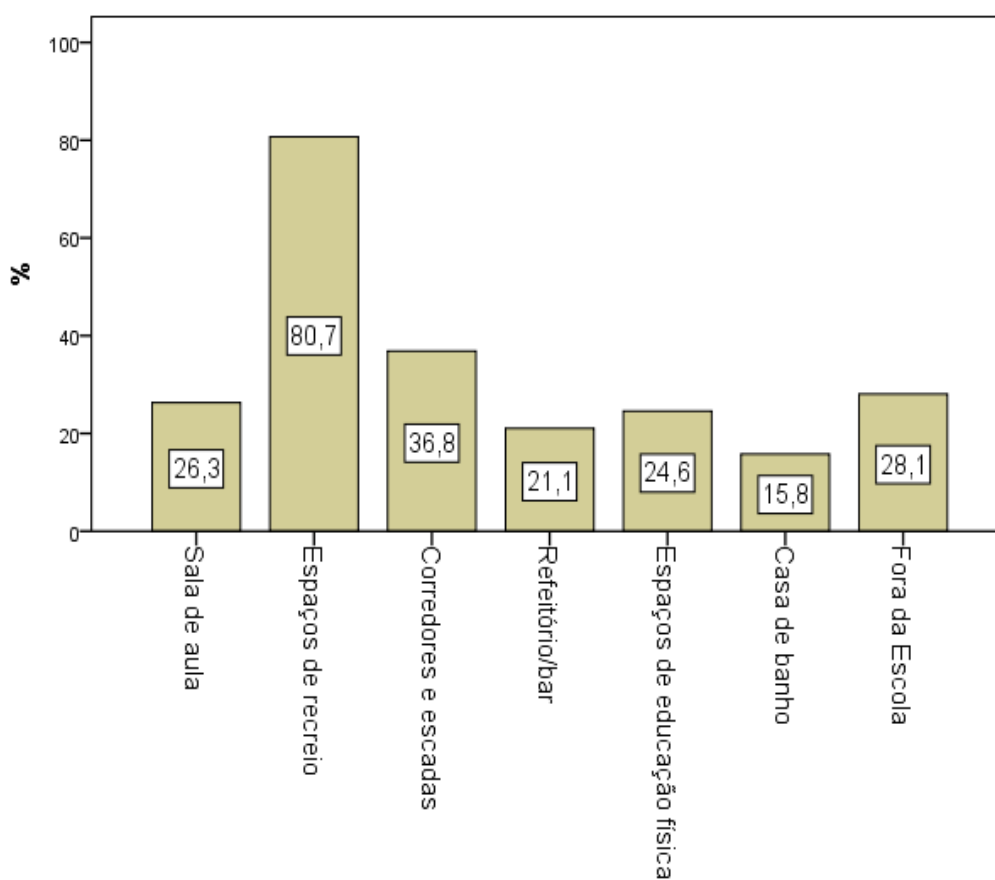


Gráfico 4.6. LOCAIS DE AGRESSÃO.

Na opinião dos alunos agressores, estes episódios de agressão ou perseguição ocorrem maioritariamente “*por brincadeira*” (42,1%), seguido de “*em defesa de outros colegas*” (33,3%).

Os alvos são na sua maioria alunos da mesma idade (61,4%), e da mesma turma (57,9%).

O principal sentimento expresso pelos alunos agressores foi “*nada*” (47,3%), seguido de “*raiva*” (28%).

Quando procurámos saber se alguém presenciou às suas agressões, verificamos que 73,7% dos alunos agressores respondeu afirmativamente. Em relação a quem presenciou os episódios, 97,6% dos alunos afirmou ser “*um colega*”, que optou por “*não fazer nada*” (57,4%), ou “*ficaram ali a ver*” (28,5%) ou “*riram-se da situação*” (28,5%).

Em termos de sanções disciplinares, verificamos que 94,7% dos alunos afirmou nunca ter sido castigado pelas suas ações.

Verificamos que 25% dos alunos referiu que alguém o tentou ajudar a modificar o seu comportamento e foram colegas ou familiares.

A maioria dos alunos (67,9%) “*não*” gostaria de ter um comportamento diferente, apontando várias justificações como por exemplo, “*é só na brincadeira ninguém leva a mal.*”, “*eles também me fazem o mesmo...*”, “*eu sou o que sou, quem não gosta azar!*”, “*não posso gostar de toda a gente.*”, “*não sou violento, apenas digo as verdades.*”, “*...porque ela é que é irritante*”, “*são comportamentos normais, menos quando me provocam!*”, “*todos gozam com alguém, não faço por maldade.*”.

Ao observarmos o quadro 4.15, podemos constatar que 21,9% (n=47) dos alunos afirmou magoar-se uma ou mais vezes de propósito durante os últimos 12 meses e que este comportamento atinge o pico no 7.º ano de escolaridade diminuindo ao longo do 3.º ciclo.

Quadro 4.15, *Comportamento autoinfligido*

Ano de escolaridade		Durante os últimos 12 meses, quantas vezes te magoaste a ti próprio (a) de propósito?		Total
		Não me magoei	Magoei-me uma vez ou mais	
7ºano	N	57	19	76
	% Ano Escolaridade	75,0%	25,0%	100,0%
8ºano	N	51	15	66
	% Ano Escolaridade	77,3%	22,7%	100,0%
9ºano	N	60	13	73
	% Ano Escolaridade	82,2%	17,8%	100,0%
Total	N	168	47	215
	% Ano Escolaridade	78,1%	21,9%	100,0%

4.7. – Percurso académico

O Bloco F do questionário permite obter informações sobre o insucesso e o sucesso escolar dos alunos.

Assim, verificamos que 23,4% dos alunos reprovou pelo menos uma vez. No quadro 4.16, podemos constatar que o 7.º ano é o ano de escolaridade com maior número de retenções.

Quadro 4.16, *Ano (s) de escolaridade de retenção?*

Ano escolaridade	N	%
1.º ano	1	2,0
2.º ano	5	10,0
3.º ano	6	12,0
4.º ano	2	4,0
5.º ano	3	6,0
6.º ano	8	16,0
7.º ano	14	28,0
8.º ano	2	4,0
4.º e 7.º ano	4	8,0
2.º e 6.º ano	1	2,0
4.º e 5.º ano	2	4,0
5.º e 7.º ano	2	4,0
Total	50	100,0
Missing System	165	
Total	215	

4.8. – Auto reflexão do aluno sobre o tema

O Bloco G do questionário permite obter a opinião do aluno sobre a agressividade na escola e proposta de soluções.

Na opinião dos alunos, a agressividade na escola é vista de variadíssimas formas e é expressa maioritariamente das seguintes maneiras: *“Acho mal, os alunos ficam com medo, a escola ficava melhor sem ela”*; *“Deve ser tratada com a maior rapidez”*, *“Acontece muitas vezes, mas tenho ajuda”*; *“É grave, deve haver respeito e os agressores punidos”*; *“É grave, deveria haver mais reuniões de pais”*; *“É habitual, já ninguém faz nada”*, *“É mau, os alunos mais velhos vingam-se nos mais novos”*; *“Existe e ninguém suspeita”*; *“Esses parvos têm a mania que mandam na escola!”*; *“Existe mais as calúnias e o chamar nomes”*; *“Impossível de ser controlado”*; *“Mau, ninguém deve tratar mal ninguém”*; *“Mau, as pessoas daqui agem sem pensar”*; *“É grave e gostava que se resolvesse”*.

Por outro lado, aparece uma minoria que se expressa das seguintes formas: *“Existe pouca violência nesta escola”*; *“Há pouco, mas quando há eles até são incentivados”*; *“É normal, hoje em dia existe por todo o lado”*; *“Há pouca, mas nem deveria existir”*; *“É pacífico”*.

Pretendemos obter a opinião do aluno sobre que aspetos considera pertinentes modificar na escola. Obtivemos informação que agrupamos em vários níveis. Ao nível das Infraestruturas, nomeadamente a exigência da *“cobertura do pavilhão de educação física”* e a necessidade de *“arranjar estores e casa de banho”* e *“mais espaços para brincar”* ou *“zonas de entretenimento”* bem como a existência de *“música nos corredores, nos intervalos”*. Ao nível da Segurança, os alunos referiram que gostariam de ter *“cacifos”* onde pudessem guardar os seus objetos pessoais; que seria importante colocar *“câmaras de vigilância”* no recinto escolar; que era necessário *“mais operacionais educativos”* com *“atitude”*. Ao nível da Intervenção Pedagógica, os alunos sugerem que *“os professores devem ser mais autoritários¹ e preocupados”* e que deveria existir *“mais atividades extraescolar”*; melhoravam *“a assiduidade”*.

1- Na opinião dos alunos um professor autoritário é um professor exigente e preocupado com o aluno.

Ao nível da Intervenção Disciplinar, os alunos referiram que *“quem agride deve ser expulso”* e *“haver mais punições para os agressores”* e ainda *“o NIC deveria estar sempre aberto”*. Ao nível da Saúde, *“arranjava uma sala para os alunos poderem falar sobre os problemas comuns”* e *“dava apoio psicológico às vítimas e agressores”*; *“mudava as atitudes das pessoas”* e *“parava a agressividade e o abuso”*.

4.9. Resultados Diferenciais

4.9.1. Em função do sexo

Ao averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o sexo dos inquiridos e as variáveis em estudo, o Teste do Qui-Quadrado para a Independência permitiu concluir que a forma como os alunos avaliam o relacionamento dentro da turma difere entre rapazes e raparigas ($p=0,044$). Observámos que, em relação ao relacionamento da turma, são as raparigas que afirmam darem-se todos bem (46,9%) e que afirmam darem-se mal (83,3%).

No que se refere aos alunos vítima, ao serem questionados sobre que forma de violência se tinham sentido vítimas nos últimos dois meses, constata-se que, dos alunos que afirmaram terem sido gozados ou humilhados 71,1% eram raparigas, detetando-se associação entre esta variável e o género do inquirido ($p=0,043$).

Encontramos também associação entre o sexo do agressor e da vítima ($p=0,001$), verificando-se que 51% das raparigas são agredidas por outras raparigas, e que 72,7% dos rapazes são agredidos por outros rapazes, representado no gráfico 4.7.

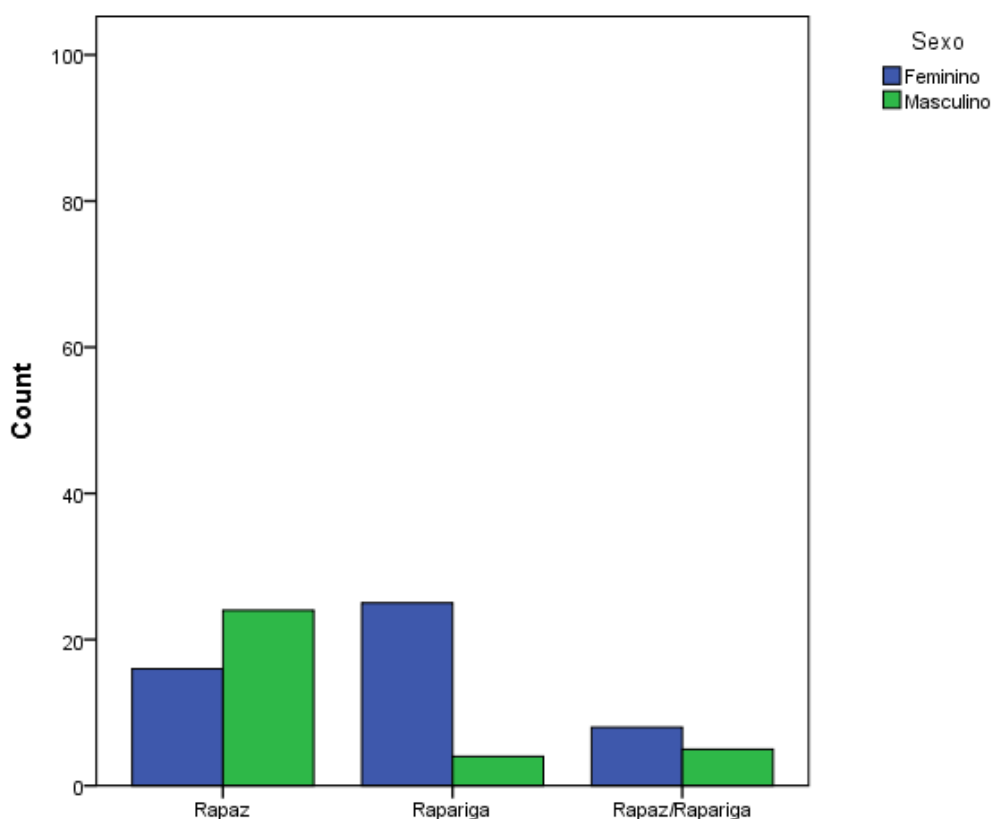


Gráfico 4.7. A PESSOA QUE AGREDIU OU PERSEGUIU.

Em relação ao aluno agressor, ao serem questionados sobre se tinham tido algum comportamento violento com algum colega, constata-se que, dos alunos que afirmaram terem empurrado algum colega com violência 69,2% eram rapazes. Além disso, dos inquiridos que afirmam ter gozado ou humilhado algum colega, 59,4% eram raparigas. Ainda assim, não detetámos significância estatística para estas associações.

Por outro lado, dos inquiridos que afirmam ter tirado coisas a algum colega, 83,3% eram rapazes, sendo a associação entre esta variável e o género significativa ($p=0,05$).

Dos inquiridos que afirmaram ter apalpado contra vontade, 83,3% eram rapazes sendo a associação entre esta variável e o género significativa ($p=0,019$).

Quando questionados sobre o que sentem pelos colegas que agridem ou perseguem, constatamos que são raparigas 87,5% dos que afirmam sentir raiva ($p=0,001$).

Encontrou-se também associação entre o género do agressor e o da vítima ($p<0,001$), observando-se que 74,1% dos rapazes afirma ter perseguido outros rapazes e 87,5% das raparigas afirma ter perseguido outras raparigas, representado no gráfico 4.8.

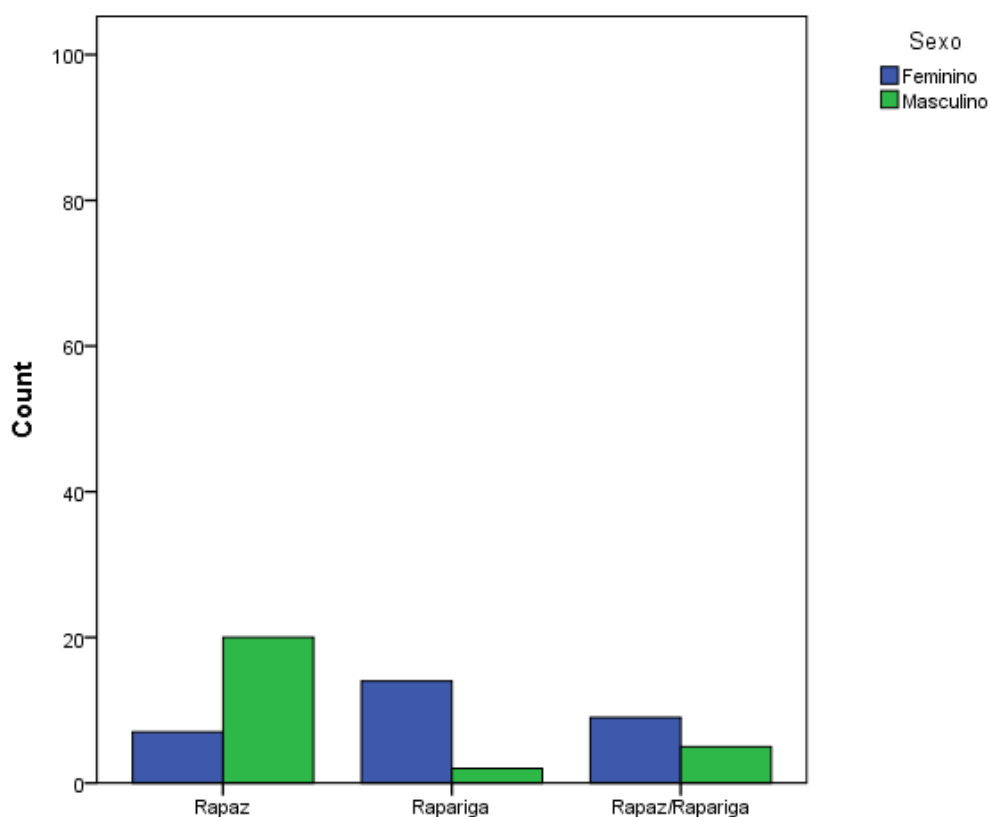


Gráfico 4.8. A PESSOA QUE AGREDISTE OU PERSEGUISTE ERA.

4.9.2. Em função da idade do aluno

Ao averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a idade dos inquiridos e as variáveis em estudo, o Teste do Qui-Quadrado para a

Independência encontrou-se associação entre as variáveis idade e o facto de alunos gostarem ou não da escola ($p < 0,001$). Representado no gráfico 4.9., observa-se que são os alunos da faixa etária 13 -14 anos que mais afirmam gostar da escola e os alunos com 15 ou mais anos que mais afirmam não gostar desta.

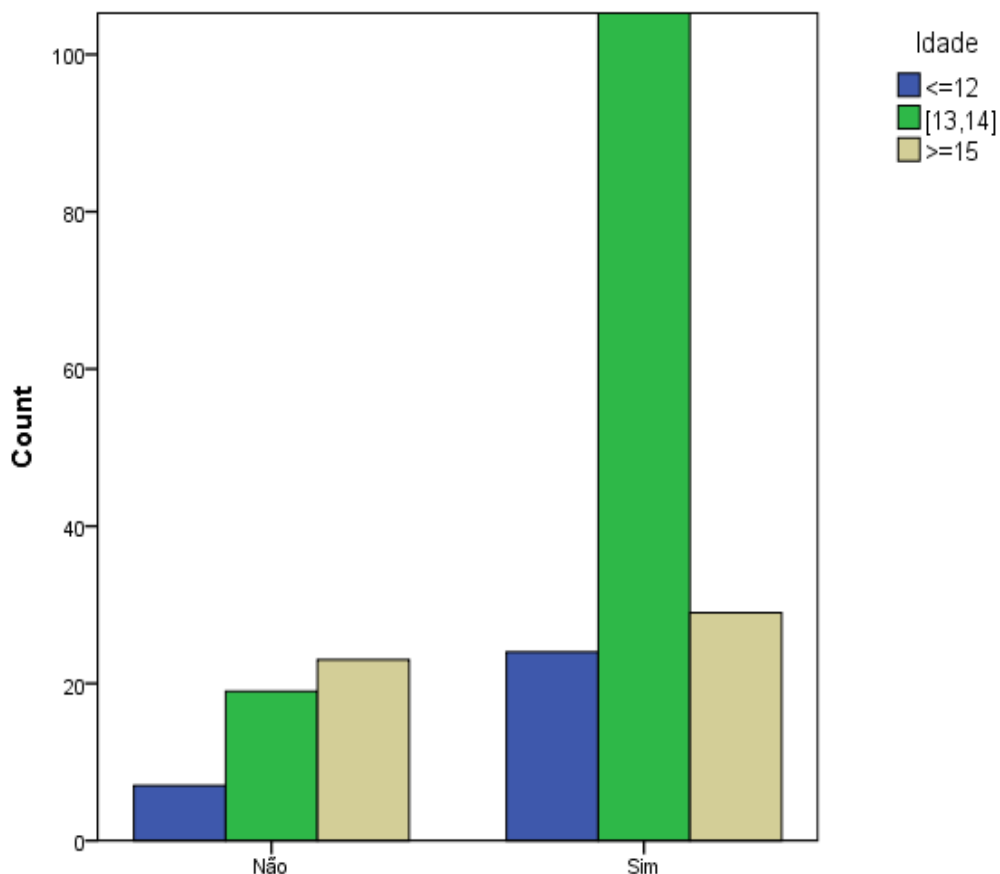


Gráfico 4.9. GOSTAS DA ESCOLA?

A forma como caracterizam a relação com os professores está relacionada com a faixa etária dos inquiridos ($p = 0,023$). Constatou-se, uma vez mais, que os alunos mais jovens tendem a estar mais satisfeitos.

Detetou-se associação entre a idade do inquirido e o número de vezes que este foi agredido ou perseguido durante o período de tempo em questão ($p=0,031$), representado no gráfico 4.10.

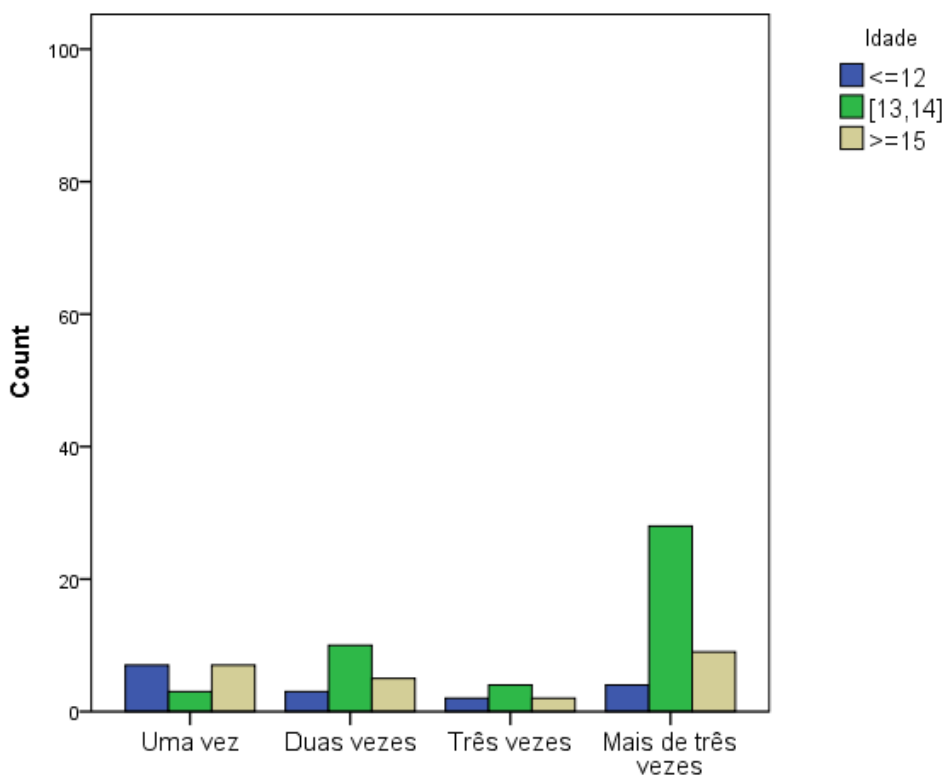


Gráfico 4.10. QUANTAS VEZES FOSTE AGREDIDO NESSE PERÍODO DE TEMPO.

Verificou-se que foram os alunos mais velhos os que mais reprovaram ($p<0,001$). Em particular, 63,5% dos alunos com 15 ou mais anos afirma já ter reprovado.

4.9.3. Em função do ano de escolaridade

Ao averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o ano frequentado pelos inquiridos e as variáveis em estudo, o Teste do Qui-

Quadrado para a Independência permitiu concluir que ao serem questionados sobre que forma de violência se tinham sentido vítimas nos últimos dois meses, encontrou-se associação entre o ano frequentado e a variável “*excluíram-me do grupo*” ($p=0,002$). Observou-se que 82,9% dos alunos que dizem ter-se sentido vítima de exclusão frequentam o 7.º ano de escolaridade, representado no gráfico 4.11.

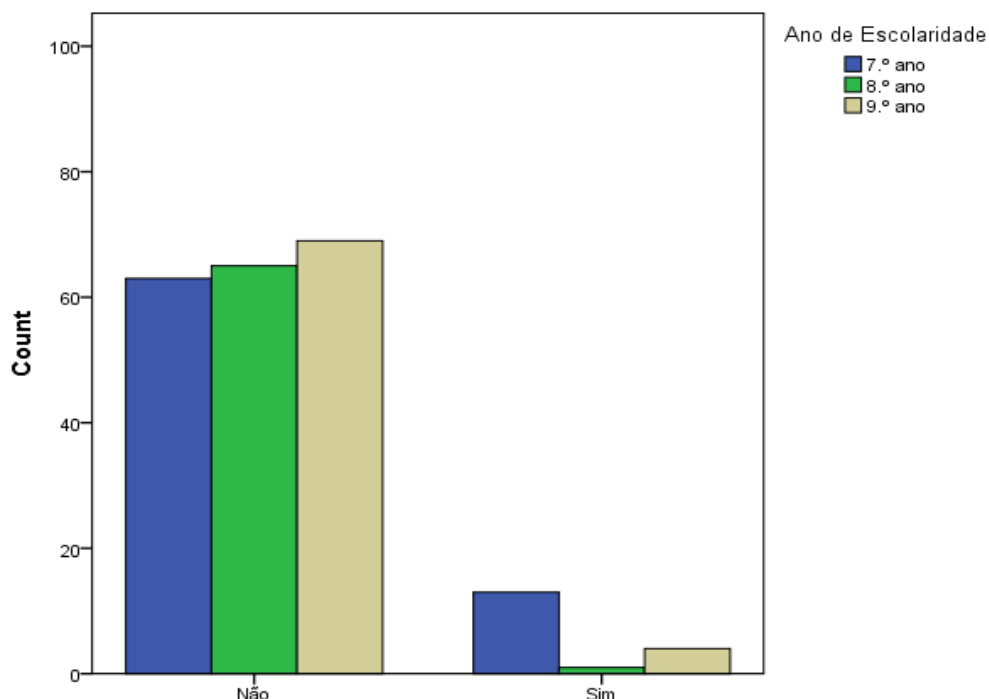


Gráfico 4.11. EXCLUIRAM DO GRUPO (NÃO QUISERAM CONVIVER COM O ALUNO).

Ao serem questionados sobre se já tinham pedido ajuda a alguém para ultrapassar o problema, constata-se que são os alunos do 7.º ano que mais tendem a pedir ajuda, enquanto os do 9.º ano são os que menos pedem ($p=0,022$).

Verificamos que são os alunos do 9.º ano que mais afirmam ter presenciado chamar nomes ofensivos a alguém ($p=0,013$), ser vítima de calúnias ($p=0,006$) ou apalpar contra vontade ($p=0,02$).

Ao serem questionados sobre se tinham tido algum comportamento violento com algum colega, constata-se que, são os alunos do 8.º ano que mais afirmam ter batido em alguém ($p=0,022$).

4.9.4. Em Função do insucesso escolar

Ao averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o facto de os alunos já terem reprovado algum ano e as variáveis em estudo, o Teste do Qui-Quadrado para a Independência permitiu concluir que se encontrou associação entre as variáveis reprovação e o facto de alunos gostarem ou não da escola ($p < 0,001$). Observa-se que, dos alunos que já reprovaram, 42% afirmam não gostar da escola, enquanto no grupo dos que nunca reprovaram, esta percentagem é apenas de 17,1%, representado no gráfico 4.12.

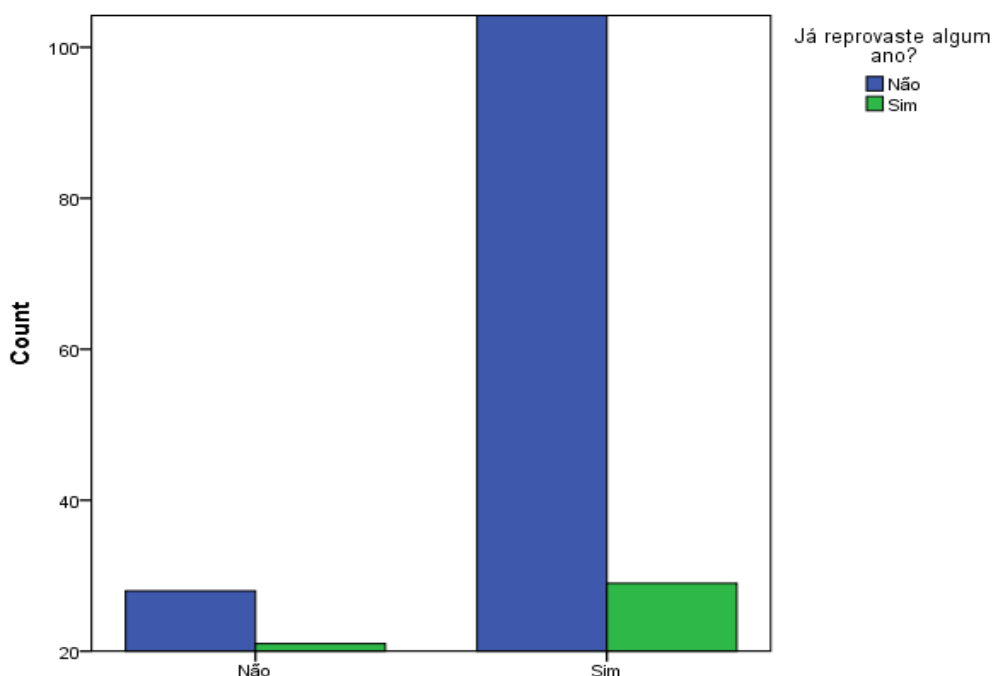


Gráfico 4.12. GOSTAS DA ESCOLA EM FUNÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR.

Ao serem questionados sobre em que espaço ocorreu alguma forma de violência de que tenham sido vítimas nos últimos dois meses, encontrou-se associação com a variável “sala de aula” ($p = 0,011$), observando-se que, dos alunos que já reprovaram e foram vítimas de algum tipo de violência, 60% afirmam ter sido vitimizados na sala de aula.

Relativamente ao espaço onde os inquiridos presenciaram estas agressões, 41,2% dos alunos que já reprovaram afirmam ter sido na sala de aula, enquanto no grupo dos que não reprovaram, esta percentagem é de 22,7% ($p=0,032$).

O Teste do Qui-Quadrado para a Independência permitiu ainda concluir que não se encontrou associação estatisticamente significativa entre as variáveis insucesso escolar e o facto de os alunos serem agredidos ou agressores.

4.9.5. Em função do tipo de família e número de Irmãos

De forma a averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de família a que os alunos pertencem e as variáveis em estudo, juntaram-se as categorias *família nuclear* (pai, mãe e irmãos) e *família alargada* (pai, mãe, irmãos e outros familiares) devido à frequência muito reduzida registada nesta última categoria.

Assim, o Teste do Qui-Quadrado para a Independência permitiu concluir que existe associação entre a estrutura familiar e o facto de alunos gostarem ou não da escola ($p=0,002$). Observa-se que são os alunos com família reconstruída que mais afirmam não gostar da escola, 48,3% dos alunos com esta estrutura familiar dizem não gostar da escola, enquanto nos restantes grupos esta percentagem não excede os 21%.

Ao serem questionados sobre se, no caso de terem sido vítimas de algum tipo de agressão, ainda continuavam a ser perseguidos, observa-se que a maior parte dos alunos com família reconstruída ou monoparental afirmam que essas perseguições continuam ($p=0,005$).

Também se observa que 48,3% dos alunos com família reconstruída e 25,6% dos alunos com família monoparental já reprovaram algum ano, enquanto no grupo dos alunos com família nuclear ou alargada, esta percentagem é apenas de 17,6% ($p=0,002$).

O Teste do Qui-Quadrado evidenciou associação entre o facto de o inquirido ter sido agredido e o número de irmãos ($p=0,027$). Em particular, observou-se que os alunos que não têm irmãos são tendencialmente mais vitimizados.

4.9.6. Em função de ser vítima com o facto de ser agressor

O Teste do Qui-Quadrado para a Independência permitiu averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o facto de os alunos terem sido vitimizados com o facto de serem agressores ($p<0,001$). Constatando-se que, dos alunos que foram agredidos na escola, 45,2% (38 alunos) refere que também já agrediu colegas, correspondendo a 17,6% dos alunos do total da amostra com duplo envolvimento. Enquanto no grupo de alunos que nunca foi vítima na escola (59,5%), 14,5% (19 alunos) refere que já agrediu colegas, representado no quadro 4.17.

Quadro 4.17, *Alunos vítima, agressor e duplo envolvimento*

Já foste vítima?		Já agrediste?		N Total	% Total Vítima
		Não	Sim		
Não	N	112	19	131	59,5%
% (Total Vítima)		85,5%	14,5%	100%	
% (Total Agressor)		70,9%	33,3%		
Sim	N	46	38	84	40,5%
% (Total Vítima)		54,8%	45,2%	100%	
% (Total Agressor)		29,1%	66,4%		
N Total		158	57	N= 215	
% Total Agressor		100%	100%	100%	
		73,2%	26,8%		

4.10. Discussão dos resultados

A violência escolar pode ser definida como um fenómeno abrangente que inclui comportamentos que desenvolvem no sujeito um clima de medo ou intimidação (Seixas, 2006) que se vai refletir na conduta dos alunos e sobre as condições de vida que possuem dentro e fora da escola (Ruotti, 2010).

A violência na escola afeta de maneira especial o ambiente escolar; deteriora as relações entre pares; prejudica a qualidade das aulas e o desempenho escolar dos alunos; para além de ter efeitos negativos na qualidade do ensino (Abramovay, 2005).

Sem dúvida, que o fenómeno da violência na escola sendo considerado um dos fatores que mais pesam na baixa qualidade do ensino (Abramovay, 2005), tem repercussões igualmente na saúde e bem-estar da criança, geralmente não levam à morte, no entanto podem deixar na criança e no adolescente sérios danos significativos no que concerne ao seu desenvolvimento psicoafectivo e social (Matos, et al., 2010).

O conceito de *bullying/provocação* aparece da necessidade de se caracterizar um tipo particular de violência ou de agressão que ocorre entre pares no contexto escolar (Matos et al., 2010).

Olweus (1993) refere-se ao *bullying* quando um aluno está a ser provocado/atacado, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de outro ou outros alunos que podem ser demonstradas através de *bullying* direto (físico e verbal) ou *bullying* indireto (manipulação social e não verbal) com intenção de magoar o outro. No geral, as vítimas são mais novas ou mais fracas que os agressores.

Assim, quando os alunos, agressor e vítima, possuem a mesma força e idade não se deveria utilizar a expressão *bullying* (Olweus, 1993; Matos & Carvalhosa, 2001b).

Seguindo esta linha de pensamento, Sampaio (2009) refere que o *bullying* não é uma briga ocasional entre colegas, trata-se de comportamentos intencionais e sistemáticos exercidos por um aluno agressor, sozinho ou em grupo, sobre

colegas-vítimas, sendo a raiva o sentimento utilizado com intenção de magoar o outro.

Para Amado (2001), torna-se claro que as agressões, os danos físicos, morais e patrimoniais, incluindo o *bullying*, em contexto escolar são sempre atos de indisciplina, contudo nem toda a indisciplina é baseada na violência.

Os pais devem estar familiarizados com o ambiente escolar, colegas, pessoal docente e não docente, e serem próximos dos seus filhos para abordarem e serem capazes de identificar e enfrentar o problema da violência (Grossi & Santos, 2009) em geral, e do *bullying*, em particular. É necessário procurar sinais de alerta para se identificar as crianças que estão a ser vítimas de *bullying*, e caso um aluno evidencie os sintomas é urgente pais e professores unirem esforços no sentido de colmatar o problema (Barros et al., 2009).

Este estudo da violência entre pares na EBIBA, com os resultados obtidos nesta investigação e as correlações efetuadas, permite-nos identificar a real dimensão da violência entre pares e saber como e onde se manifesta, possibilitando deste modo a intervenção na escola em termos da prevenção de situações suscetíveis de afetar a segurança, a saúde, o bem-estar, a formação e a educação das nossas criança e jovens.

Os diversos estudos portugueses (Carvalhosa et al., 2001; Costa, et al. 2011; Costa & Pereira, 2010; Costa & Vale, 1998; Freire et al., 2006; Gouveia, 2011; Lourenço et al., 2009; Martins, 2005, 2009; Matos et al., 2010b; Matos & Carvalhosa, 2001 a, b,c; Pereira, 2002, 2005; Pereira et al., 2009; Quental & Veiga, 2010; Seixas, 2005, 2006; Sousa et al., 2011; Tomé et al., 2011; Woywode, 2009) e internacionais (Averdijk et al., 2011; Bandeira & Hutz, 2012; Craig et al., 2009; Francisco & Libório, 2009; Gibb et al., 2011; Grossi & Santos, 2009; Lösel & Bender, 2011; Olweus, 1991, 1993, 1994; Rivers et al., 2009; Silva et al., 2012; Ttofi et al., 2011) sobre o fenómeno da violência escolar, em geral, e do *bullying*, em particular, contribuíram para corroborar os resultados obtidos no presente estudo.

Respondendo à nossa primeira questão de investigação, verificamos que 40,5% dos alunos foi vítima de agressão pelos pares, sendo valores comparativamente inferiores aos encontrados em estudos anteriores (Averdijk et al., 2011; Carvalhosa et al., 2001; Costa & Vale, 1998; Silva et al., 2012; Seixas, 2005;

Woywode, 2009). Deste grupo, constatámos que 45,2% dos alunos tem duplo envolvimento em comportamentos de violência (vítima/agressor), sendo considerado o grupo de maior risco (Carvalhosa et al., 2001). Podemos justificar este envolvimento em atos violentos pelo facto destes alunos (vítimas agressivas) terem tendência a reagir por possuírem fracas competências de controlo dos seus impulsos. (Matos et al., 2009).

Em relação aos alunos observadores/ bystanders, verificamos que a maioria dos alunos (71,2%) assistiu a pelo menos uma agressão ou perseguição na escola ou nas imediações. Este valor obtido corrobora com estudos anteriores, que consideram os observadores/ bystanders o grupo de maior representatividade na escola (Costa & Vale, 1998; Freire et al., 2009; Matos et al., 2010; Rivers et al., 2009; Silva et al., 2012; Bandeira & Hutz, 2012; Gouveia, 2011).

No que diz respeito ao grupo dos alunos agressores, concluímos que 26,8% dos alunos da nossa amostra afirmou agredir ou perseguir um colega na escola, sendo valores ligeiramente inferiores aos encontrados em estudos recentes (Gouveia, 2011; Silva, et al., 2012), no entanto não deixam de ser valores inquietantes.

Relativamente à segunda questão de investigação, verificamos que em consonância com investigações anteriores, os comportamentos de violência entre pares mais frequentes são a agressão verbal direta (Bandeira & Hutz, 2012; Costa et al., 2011; Gouveia, 2011; Matos et al., 2009; Quental & Veiga, 2010; Silva et al., 2012). No entanto, em termos de género constatou-se que os rapazes usam mais a agressão física “empurrar algum colega com violência” e as raparigas mais a agressão verbal “ter gozado ou humilhado algum colega” (Costa et al., 2011, Freire et al., 2009; Martins, 2005, 2009; Olweus 1993,1994).

Constatamos que na opinião dos alunos agressores, estes episódios de agressão ou perseguição ocorrem maioritariamente “*por brincadeira*”. Assim, os resultados do nosso estudo apontam para que em certa parte “destas brincadeiras” exista algum comportamento mais realista e camuflado que acaba eventualmente por magoar o outro. A criança e o adolescente devem conhecer os seus limites. Uma criança que não conheça as regras e os limites das relações interpessoais, provavelmente será uma criança violenta e poderá transformar-se num adulto igualmente violento (Sousa et al., 2011).

Em termos de frequência do ato, verificamos que 23,2% da amostra do estudo referiu ser alvo de agressões ou perseguições três ou mais vezes durante os últimos 2 meses. O grupo de alunos que vivencia situações de agressão sistemática surge na escola como um pequeno grupo com uma certa tendência para aumentar em número e também na gravidade dos comportamentos perpetuados (Freire et al., 2009).

Os nossos resultados em termos dos comportamentos de violência sistemática revelam que a violência na escola faz parte do quotidiano destes alunos, pelo que devemos dar especial atenção na medida em que podem ter efeitos negativos ao nível de resultados escolares, (Amado, 2001; Barros et al., 2009; Neto, 2005; Pereira, 2002; Sá, 2007; Silva et al., 2012; Sousa et al. 2011), e ao nível da saúde e bem-estar das crianças e adolescentes (Averdijk, et al., 2011; Carvalhosa et al., 2001; Craig et al., 2009; Francisco & Libório, 2009; Gibb et al., 2011; Grossi & Santos, 2009; Lösel & Bender, 2011; Matos et al., 2010b; Matos & Carvalhosa, 2001c; Özdemir & Stattin, 2011; Pereira et al., 2009; Rivers et al., 2009; Seixas, 2006, 2009; Silva et al., 2012; Ttofi et al., 2011; Olweus, 1993, 1994, 1997).

Verificamos que os episódios de agressão foram presenciados maioritariamente por um colega que “não fez nada”, “ficou ali a ver” ou “riu-se da situação”. Em conformidade com outros estudos, estes resultados apontam para uma certa passividade destes alunos (Freire et al., 2006, 2009; Gouveia, 2011) podendo justificar-se pelo facto destes terem medo de se envolver na situação e não terem a capacidade de argumentação ou de persuasão; ou medo de se tornarem a próxima vítima ou ainda por acharem normal o episódio de agressão e considerarem não ser merecedor de intervenção.

Consideramos a problemática da violência na escola preocupante carecendo de especial atenção em termos de intervenção ao nível das relações entre pares, tendo por base o diálogo, o respeito pela diferença, o sentido de responsabilidade, a cooperação e a tolerância.

Os resultados do estudo em termos de comportamentos de automutilação, durante os últimos 12 meses, apontam para que 21,9% dos alunos da escola magoou-se uma ou mais vezes de propósito, sendo valores elevados comparativamente com outro estudo (Matos et al., 2010). Verificamos que este

comportamento diminui no 3.º ciclo com o avançar do ano de escolaridade, verificando maior incidência no 7.º ano de escolaridade, ano de transição.

Os anos de transição e as mudanças de escola podem surgir como momentos vulneráveis para a violência e indisciplina na escola. Cada vez mais crianças e jovens vivem em famílias afetadas pelo divórcio; com problemas económicos graves e outras situações que interferem com uma normal vida familiar (Amado & Freire, 2002). A escola dever-se-ia centrar neste nível de ensino para desenvolver competências na área da EpS.

Em relação à nossa terceira questão de investigação, apuramos que a escola é palco de violência entre pares e faz parte do quotidiano dos alunos. Em consonância com outros estudos, o espaço eleito para perpetuar esses comportamentos é o recreio (Francisco & Libório, 2009; Gouveia, 2011; Lourenço et al., 2009; Matos et al., 2010; Olweus, 1991, 1993, 1994; Pereira, 2002, 2005; Pereira et al., 2009; Sousa et al., 2011), seguido pelos “corredores e escadas”.

Respondendo à quarta questão de investigação, no que se refere à identificação dos atores dos atos de violência na escola, no que diz respeito às diferenças de género, os resultados obtidos do presente estudo corroboram com os estudos revistos, verificamos que as raparigas surgem mais como vítimas (Bandeira & Hutz, 2012; Costa et al., 2011; Craig et al., 2009; Freire et al., 2006, 2009) e que surgem maioritariamente como observadores (Bandeira & Hutz, 2012), enquanto que os rapazes são mais frequentemente identificados como agressores (Bandeira & Hutz, 2012; Carvalhosa et al., 2001; Freire et al., 2006, 2009; Gouveia, 2011; Matos et al., 2009, 2010; Martins, 2009; Olweus, 1993; Seixas, 2006).

Os resultados encontrados no nosso estudo são consistentes com a literatura no que diz respeito à associação entre o género do agressor e da vítima, verificando-se que as raparigas são frequentemente agredidas por outras raparigas e os rapazes são agredidos por outros rapazes (Bandeira & Hutz, 2012; Francisco & Libório, 2009; Gouveia, 2011).

Verificamos que os alunos dos 13 e 14 anos são aqueles que relataram mais situações de vitimização de carácter sistemático (mais de três vezes). “A agressividade, no ponto de vista dos alunos, parece estar muito associada à

falta de autocontrolo, o que pode justificar-se pelas características da idade dos alunos que agridem, que se situa predominantemente entre os 13 e os 16 anos” (Freire et al., 2009, p.236).

Constatámos que são os alunos do 7.º ano de escolaridade que afirmaram sentir-se mais vitimizados pelos pares comparativamente com os do 8.º e 9.º ano de escolaridade, e vai diminuindo com o avançar do 3.º ciclo. São os alunos do 8.º ano que mais afirmam ter batido em alguém, diminuindo este comportamento significativamente no 9.º ano. Em concordância com outros estudos, concluímos que os comportamentos de violência entre pares diminuem no 9.º ano de escolaridade (Craig et al., 2009; Freire et al., 2006; Gouveia, 2011; Martins, 2005; Matos et al., 2010; Olweus, 1997; Seixas, 2006) e são estes alunos aqueles que mais afirmam presenciar agressões ou perseguições entre pares, desempenhando deste modo maioritariamente o papel de alunos observadores /bystanders na escola.

No que concerne à nossa quinta questão de investigação, os resultados obtidos corroboram com os da literatura no que se refere aos sentimentos vividos pelo aluno vítima. Verificamos que a maioria dos alunos se sente mal, com raiva e com medo perante as situações de vitimização (Francisco & Libório, 2009; Grossi & Santos, 2009; Matos & Carvalhosa, 2001a; Neto, 2005; Pereira, 2002; Sá, 2006). O principal sentimento expresso pelos alunos agressores foi “*nada*” seguido de “*raiva*”.

Em relação à nossa sexta questão de investigação, os resultados obtidos permitiu-nos concluir que não se encontra associação estatisticamente significativa entre as variáveis insucesso escolar e o facto de os alunos serem agredidos ou agressores. No entanto, no nosso estudo observou-se, estatisticamente significativo, que a maior parte dos alunos com família reconstruída ou monoparental afirmam que as agressões ou perseguições a que são alvo continuam. Existindo uma relação aluno vítima e famílias com ausência de uma das figuras dos pais, estando deste modo em acordo com o estudo de Freire et al., (2009) que referem que os maus-tratos entre iguais são um fenómeno que atravessa todos os estratos sociais, existindo uma ligação entre o estatuto de aluno-vítima e famílias monoparentais ou ausência simultânea das figuras paterna e materna

Outro dado observado foi que dos alunos que já reprovaram e foram vítimas de algum tipo de violência, 60% afirmam ter sido vitimizados na sala de aula. Sendo a sala de aula um local de desenvolvimento de competências, de aprendizagem e de partilha, devemos repensar o papel do professor e da uniformização das regras de conduta e de funcionamento da aula. Para Amado e Freire (2009), tanto a disciplina como a indisciplina possuem uma dimensão que os aproxima das problemáticas da cidadania, do saber conviver, do respeito mútuo, da capacidade de auto controle. Amado (2001) refere que o conflito interpares traduz-se por agressões e danos físicos, morais e patrimoniais e afetam sobretudo a dignidade e o bem-estar dos pares, colocando em causa valores como a solidariedade, a amizade, a cooperação e o respeito mútuo. Estes tipos de comportamentos têm consequências para a turma, como o baixo rendimento escolar, e para o aluno vítima, nomeadamente, fica deprimido, refugia-se no silêncio, torna-se agressor, refugia-se em grupos rivais, e altera o comportamento de modo a agradar os agressores.

No que se refere à nossa última questão de investigação, os alunos do estudo, tiveram a possibilidade de equacionar estratégias que do seu ponto de vista podem contribuir para melhorar a escola. As opiniões e sugestões apontadas pelos alunos surgem agrupados em cinco níveis de intervenção: i) Infraestruturas; ii) Segurança; iii) Pedagógica; iv) Disciplinar e v) Saúde.

Em suma, pensamos que esta investigação permitiu efetuar um estudo rigoroso da violência contextualizada no 3.º ciclo do ensino básico da EBIBA, conseguindo identificar pontos vulneráveis da problemática da violência na escola, em geral, e do bullying, em particular.

Assim, de modo a reduzir e prevenir situações de violência na escola, no capítulo último que se segue, apresentamos algumas propostas de intervenção no âmbito da EpS.

CAPÍTULO 5.- PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE

5.1. – Introdução

Neste último capítulo será apresentada uma proposta de intervenção na área da EpS no que se refere à violência em meio escolar. Assim, neste capítulo desenvolve-se uma proposta de intervenção na área da EpS (5.2.), e finaliza-se com a conclusão da dissertação (5.4.).

5.2. – Proposta de intervenção

O comportamento agressivo entre pares nas escolas não é um fenómeno recente. No entanto, cada escola possui características próprias que influenciam a forma de manifestação do mesmo.

Consideramos que a escola sendo um espaço onde se dá primazia ao processo ensino - aprendizagem é também um local de convívio e de aprendizagem social. Assim, em todas as escolas é fundamental a criação de um ambiente seguro e a promoção de relações positivas entre os seus membros, onde prevaleça o respeito mútuo e a cooperação.

A nossa proposta de intervenção em contexto escolar baseia-se no modelo ecológico, que defende que o desenvolvimento da criança ocorre conforme esta se relaciona ativamente com a família, os amigos e colegas, a escola e a comunidade, ao longo do tempo.

Seguindo esta linha de pensamento, a nossa proposta de intervenção na área da EpS, no que se refere à prevenção e redução de comportamentos de violência em contexto escolar, incluindo o bullying é centrada em sete grupos, nomeadamente: i) aluno; ii) família; iii) colega; iv) professor; v) pessoal não docente; vi) escola; vii) comunidade.

A seguir apresentamos propostas de ação a poder desenvolver-se em cada grupo proposto de intervenção.

No que se refere ao primeiro grupo de intervenção, consideramos que o aluno de forma a conhecer, entre outros temas, as normas de funcionamento da escola, no fundo para saber ser e estar no contexto escolar, é imprescindível que conheça o regulamento interno da sua escola.

A criança cumprirá melhor uma regra se tiver participado na sua formulação. Assim, o aluno deverá participar na construção de uma parte das regras da escola, nomeadamente nas regras da sala de aula, uniformizadas em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Nas situações de violência, a voz do aluno é de extrema pertinência, o aluno é importante. O seu relato não são «queixinhas», são esclarecimentos dos factos observados/ presenciados ou sentidos na primeira pessoa. Para tal, o aluno deverá preencher um documento próprio, a ser criado nas escolas, e entregá-lo na sala de professores. Uma proposta de registo de ocorrência será apresentada no nível da Escola.

Propomos também que o aluno se inscreva em pelo menos uma atividade extraescolar, nomeadamente do desporto escolar. Além dos benefícios gerais para a saúde, através da atividade física o aluno aprenderá a conhecer os seus limites e a saber como ultrapassá-los ou contorná-los através do treino. Concomitante partilhará um espaço com outros colegas onde princípios como a cooperação, o respeito, a tolerância, o compromisso e a amizade são frequentemente treinados e colocados à prova.

Em relação à família, apesar de estarmos conscientes que os pais dos dias de hoje, na sua maioria ambos trabalham e têm vidas extremamente preenchidas, apelamos ao diálogo entre pais e filhos. Os pais devem mostrar-se interessados pelo dia escolar do seu educando, dedicando-lhe um espaço do seu dia, por exemplo, no percurso escola/casa ou na hora do jantar para conversar e ouvir as suas novidades.

Paralelamente, a família deve manter a cooperação com a escola e dar valor à educação do seu educando, num país com uma realidade de contenção de despesas e cada vez mais competitivo. Propomos que a família estabeleça

contactos frequentes com o professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, ou DT, no caso do 2.º, 3.º ciclo, de modo a manter-se informado e atualizado do percurso escolar (aprendizagens e relações socio afetivas) do seu educando.

O EE deve também organizar ou participar em reuniões de pais com os EE da turma do seu educando, de modo a dinamizar atividades conjuntas de partilha de ideias e experiências em momentos de convívio de salutar, pelo menos uma vez por período letivo.

A nossa proposta de intervenção no grupo do colega vai no sentido dos alunos mais velhos (7.º e 8.º ano) apadrinharem, numa cerimónia oficial, os alunos mais novos (5.º e 6.º ano) facilitando a integração destes na escola e a criação de laços de amizade. Dando continuidade a esta linha de pensamento, consideramos pertinente que estes laços de amizade entre os alunos se desenvolvam, contribuindo para o bom ambiente da escola, para tal padrinho e afilhado devem participar conjuntamente em atividades da escola ao longo do ano letivo, tipo festa de *Halloween* e de Carnaval, orientados pelo DT.

Os alunos do 9.º ano, sendo os alunos que menos se envolvem em comportamentos de violência, participam no processo como observadores/moderadores, recebendo formação do DT de modo a desempenharem um papel de observadores na escola de intervenção mais ativo e apaziguador.

No que concerne ao grupo do professor, propomos uma reunião de apresentação do início do ano escolar aos EE com todos os professores do conselho de turma presentes. Nessa reunião, além das apresentações formais, seriam explanados e entregues aos EE o regulamento interno de escola, critérios de êxito específicos de cada disciplina curricular, bem como, o horário disponível de oferta extraescolar do desporto escolar com todas as modalidades que o compõem.

Ao longo do ano letivo, o professor coordenador de projeto EpS realizará reuniões e formação interna com os DT e restantes professores, no sentido de se realizar troca de ideias e apontar soluções para problemas detetados na área da violência em meio escolar. Propomos também que os DT entreguem mensalmente ao coordenador do projeto de EpS da escola os registos de ocorrência das suas turmas, de modo a serem tratados estatisticamente e divulgados em relatório, permitindo assim a avaliação contínua do projeto de

intervenção. O relatório obtido no final de cada período letivo será apresentado no Conselho Geral, no Conselho Pedagógico e nos Conselhos de Turma.

Relativamente ao pessoal não docente, a nossa proposta vai no sentido de se formar assistentes operacionais e técnicos capazes de lidar com o fenómeno da violência entre pares na escola, em particular no *bullying*.

O coordenador do projeto de educação para a saúde da escola terá novamente a tarefa crucial de dar formação sobre a violência em meio escolar e *bullying* ao pessoal não docente e, em parceria com a direção da escola, colocá-los estrategicamente nos locais de risco da escola, nomeadamente nos recreios, corredores e escadas.

No que concerne ao grupo Escola, propomos a criação e adoção de uma Ficha de Registo de Ocorrência, apresentada no quadro 4.18.

Esta ficha permitirá não só avaliar o projeto de intervenção como também identificar os alunos problemáticos da escola, servindo de base para a elaboração de propostas apoio e de trabalho complementar a estes alunos.

Quadro 4.18, *Ficha de registo de ocorrência*

REGISTO DE OCORRÊNCIA	Data: ____/____/20____	
	Hora: ____ horas ____ minutos	
Nome: _____ N.º _____ Ano: ____ Turma: ____		
Local: Recreio <input type="checkbox"/> Sala de aula <input type="checkbox"/> Corredores ou escadas <input type="checkbox"/> Bar <input type="checkbox"/> Refeitório <input type="checkbox"/> Átrio <input type="checkbox"/> Outro local: _____		
Comportamentos Observados: 1.º Nível (o desvio das regras de trabalho em sala de aula: de comunicação verbal; de comunicação não verbal; de mobilidade e ao cumprimento da tarefa): Interrompe a aula com comentários ou sons desapropriados <input type="checkbox"/> Impede que os colegas estejam atentos <input type="checkbox"/> Recusa em trabalhar <input type="checkbox"/> Sai da sala de aula sem autorização <input type="checkbox"/> Falta de material que o impede de realizar a tarefa <input type="checkbox"/> Outro: _____ 2.º Nível (problemas ao nível das relações entre pares): Agressões verbais ao colega <input type="checkbox"/> Manipulação social <input type="checkbox"/> Agressões físicas ao colega <input type="checkbox"/> Danos patrimoniais (estragar ou roubar material ao colega) <input type="checkbox"/> Outro: _____ 3.º Nível (problemas ao nível da relação aluno / professor): Agressões verbais <input type="checkbox"/> Manipulação social <input type="checkbox"/> Agressões físicas <input type="checkbox"/> Danos patrimoniais (estragar ou roubar material) <input type="checkbox"/> Outro: _____		
Observações:		
Autor do Registo de Ocorrência (facultativo)	Diretor Turma	Encarregado Educação
_____/____/____	_____/____/____	_____/____/____

Ainda em termos de escola, propomos a existência, no calendário anual escolar, de um encontro desportivo de confraternização entre professores e alunos na última semana de aulas de cada período letivo, de modo a criar e fortalecer laços de amizade entre os seus participantes num ambiente onde reine o *espírito desportivo*.

Propomos um convite à comunidade para assistir a exposições na escola de trabalhos elaborados pelos alunos alusivos à problemática da violência e do *bullying* em meio escolar, bem como participar numa palestra ou convívio.

No último grupo de intervenção, além de participar no dia *Escola aberta à comunidade*, consideramos importante estabelecer parcerias com as entidades locais, nomeadamente junta de freguesia, câmara municipal, centro comunitário, centro de saúde, bombeiros, guarda nacional republicana ou polícia de segurança pública, as associações desportivas e recreativas, entre outros.

5.3.- Conclusão

Com esta investigação objetivamos realizar um estudo rigoroso da situação da violência no 3.º ciclo de escolaridade da EBIBA. Não sendo uma amostra nacional, o estudo apresentado não expressa a realidade do nosso país, no entanto pensamos ter contribuído para enriquecer os estudos portugueses sobre a violência e o *bullying* em contexto escolar.

Verificamos, que apesar da maioria dos alunos gostarem da escola, dos colegas e dos professores concluímos que a violência na escola é uma realidade e assume variadíssimas formas de expressão, sendo a mais difundida a agressão verbal.

Não podendo ficar indiferentes aos resultados obtidos neste estudo, acreditamos que a nossa proposta de intervenção na área da EpS, irá contribuir de forma positiva para reduzir e prevenir e até mesmo eliminar todas as formas de violência que possam subsistir na escola. O que se traduzirá numa melhoria significativa do ambiente escolar e do estado global de saúde de todos os seus elementos, em particular do aluno, concomitante do sucesso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.

Alcântara, I. (2010). *Qualidade de vida é vida*. São Paulo: Biblioteca 24 horas, Seven System Internacional Ltda.

Amado, J. (1989). *A indisciplina numa escola secundária: análise de participações disciplinares*. Dissertação de mestrado em ciências da educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Amado, J. (1998). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula: um estudo de características etnográficas*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Amado, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.

Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola*. Porto: Edições Asa.

Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Edições Almedina.

Antunes, M. (2008). *Educação, Saúde e Desenvolvimento*. Colecção de Ciências da Educação e Pedagogia, Coimbra: Edições Almedina.

Associação Portuguesa Apoio à Vitima, recuperado a 22 de abril, 2012, de http://www.apav.pt/portal/pdf/discurso_acto_fundacao.pdf.

Averdijk, M., Müller, B., Eisner, M. & Ribeaud, D. (2011). Bullying victimization and later anxiety and depression among pre-adolescents in Switzerland. *Emerald: Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3 (2), 103–109.

Bandeira, C. & Hutz, C. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os géneros. *Psicologia Escolar Educacional*, 16 (1), 35-44.

Barros, P., Carvalho, J. & Pereira, B. (2009). *Um estudo sobre o bullying no contexto escolar*. IX Congresso Nacional de Educação: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Recuperado em 20 de agosto, 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10169>.

Buss, P. (2000). Promoção da Saúde e Qualidade de Vida. *Ciência e Saúde Colectiva*, 5 (1), 163-177.

Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4, 523-537.

Carvalhosa, S. (2007). *O Bullying nas escolas portuguesas*. Seminário Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar. Recuperado em 17 de setembro, 2011, de http://www.google.pt/#sclient=psy-ab&hl=pt-PT&source=hp&q=O+bullying+nas+escolas+portuguesas%2C+susana+carvalho+sa+2007&pbx=1&oq=O+bullying+nas+escolas+portuguesas%2C+susana+carvalhosa+2007&aq=f&aqi=&aql=1&gs_sm=e&gs_upl=791881804381181500151010101014371101510.2.1.0.11510&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=2796791e16ad5565&biw=1024&bih=585.

Carvalhosa, S., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interações*, 13, 125-146.

Costa, M. & López, E. (2008). *Educación para la salud: Guía práctica para promover estilos de vida saludables*. Madrid: Pirámide.

Costa, P. & Pereira, B. (2010). *O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar*. In Almeida, L., Silva, B., e Caires, S. (Orgs.). *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo*. pp. 1810-1821. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-87-2. Recuperado em 20 de agosto, 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13613>.

Costa, P., Pereira, B., Simões, H. & Farenzena, R. (2011). *Vitimação em contexto escolar: Frequência e as múltiplas formas*. Recuperado em 20 de agosto, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13219/1/Vitima%c3%a7%c3%a3o%20em%20contexto%20escolar%20Frequ%3%aaancia%20e%20M%3%bal%20formas.pdf>.

Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal Public Health*, 54, 216-224.

Declaração dos Direitos da Criança. (1959). Recuperado a 27 de dezembro, 2011, de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>.

Dias, M., Duque, A., Silva, M. & Durá, E. (2004). Promoção da saúde: O renascimento de uma ideologia. *Análise Psicológica*, 22 (3), 463-473.

Díaz-Aguado, M. (2005). *Juventud y Violencia de Género*. *Jornadas de coordination de defensores del pueblo*. Recuperado a 1 de setembro, 2011, de http://www.juventudcanaria.com/multimedia/0001/0001/dir_aeq/juventud-y-violencia-de-genero-2.pdf.

Estrela, M. (1998). *Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. (2007). *A indisciplina, os professores e a sua formação*, pp. 23 – 42. In Caldeira, S. (coord). *(Des)Ordem na Escola: mitos e realidades (1.ª edição)*. Coimbra: Quarteto.

Fortin, M. (2000). *O processo de investigação: da concepção à realização (2ªed.)*. Loures: Lusociência.

Francisco, M. & Libório, R. (2009). Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), 200-207.

Freire, I. (1991). *Disciplina e Indisciplina na Escola: perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, Portugal.

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. *Revista Interações*, 13, 229-248.

Freire, I., Simão, A. & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 157-183.

Gibb, S., Horwood, L. & Fergusson, D. (2011). Bullying victimization/perpetration in childhood and later adjustment: findings from a 30 year longitudinal study. *Emerald: Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3 (2), 82 – 88.

Gomes, C., Silva, G. & Silva, D. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista, Marília*, 11 (1), 93-104.

Gouveia, S. (2011). *Bullying escolar: os observadores e o seu papel supremo no término deste fenómeno*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal.

Grossi, P. & Santos, A. (2009). Desvendando o fenómeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), 249-267.

Hill, M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*, 2ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.

Ilona, H., Raili, V. & Lasse, K. (2012). Associations between Finnish 9th grade students' school perceptions, health behaviors, and family factors. *Emerald: Health Education*, 112 (3), 256 – 271.

Jornal Oficial da União Europeia. (2011). Recuperado a 14 de janeiro, 2012, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:202:0001:0003:PT:PDF>.

Laverack, G. (2008). *Promoção da Saúde: Poder e Empoderamento*. Loures: Lusodidacta.

Lösel, F. & Bender, D. (2011). Emotional and antisocial outcomes of bullying and victimization at school: a follow-up from childhood to adolescence. *Emerald: Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3 (2), 89 – 96.

Lourenço, L., Pereira, B., Paiva, D. & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. *Revista Interações*, 13, 208-228.

Marin, J. R. (1995). *Psicologia Social de la Salud*. Madrid: Editorial Sintesis.

Martins, E. & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4 (1), 63-77.

Martins, M. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4, 401-425.

Martins, M. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial Novembro, Coleção Nexus.

Matos, M. (2008). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. (4ª edição). Lisboa: FMH Edições.

Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001a). *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*. Lisboa: FMH/PEPT/GPT, Tema 2, n.º1.

Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001b). *Saúde mental e mal-estar físico na idade escolar*. Lisboa: FMH/PEPT/GPT, Tema 3, n.º1.

Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001c). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem – estar. *Revista de Psicologia, Saúde e Doenças*, 2, 43-53.

Matos, M., Simões, C., Gaspar, T. & Equipa do Projecto Aventura Social. (2009). Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. *Revista Interações*, 13, 98-124.

Matos, M., Simões, C., Gaspar, T., Negreiros, J. & Batista, M.I. (2010). *Violência em contexto escolar*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., et al. (2012). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses: Relatório do estudo HBSC 2010*. Recuperado a 12 de abril, 2012, de http://aventurasocial.com/arquivo/1334762276_Relatorio_HBSC_2010_PDF_Fin_alissimo.pdf.

Ministério da Educação. (2009). *Melhores escolas, escolas mais saudáveis: Declaração de Vilnius - Terceira Conferência Europeia de Escolas promotoras de Saúde*. Recuperado a 16 de fevereiro, 2012, de <http://www.dgidc.min-edu.pt>.

Ministério da Educação & Ministério da Saúde. (2006). *Protocolo entre o ministério da educação e o ministério da saúde*. Recuperado a 27 de dezembro, 2011, de http://www.min-saude.pt/NR/rdonlyres/1CEEF249-8AA5-4B5F-BA05-866C7D3D57E8/0/ProtocoloME_MS.pdf.

Ministério da Saúde. (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Recuperado em 19 de maio, 2011, de <http://www.portaldasaude.pt/NR/rdonlyres/4612A602-74B9-435E-B7200DF22F70D36C/0/ProgramaNacionaldeSa%C3%BAdeEscolar.pdf>.

McKevitt, C. & Wolfe, C. (2002). Quality of life: What, how, why? The view of healthcare professionals, quality in ageing and older adults. *Emerald*, 3 (1), 13-19.

Neto, A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81, 164-172.

Ogden, J. (1998). *Psicologia da Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among school children: Basic effects of a school based intervention program*. In Pepler, D. & Rubin, K. (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression*. pp. 411-448. Hillsdale: New Jersey Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. United Kingdom: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1994). Annotation. Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (7), 1171-1190.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510.

OMS. (2002). *Relatório mundial de violência e saúde pública*. Recuperado em 18 de maio, 2011, de <http://www.opas.org.br/cedoc/hpp/ml03/0329.pdf>

Özdemir, M. & Stattin, H. (2011). Bullies, victims, and bully-victims: a longitudinal examination of the effects of bullying-victimization experiences on youth well-being. *Emerald: Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3 (2), 97-102.

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, B. (2005). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades*. Novos modelos de análise e intervenção. Actas do Seminário Internacional de Educação Física - Lazer e Saúde II. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Pereira, B., Silva, M., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28), 455-466.

Polícia de Segurança Pública. Recuperado a 28 de Abril, 2012, de <http://www.psp.pt/Pages/programasespeciais/escolasegura.aspx?menu=4>.

Quental, C. & Veiga, F. (2010). *Maltrato entre alunos do ensino básico: Análise em função do rendimento e da disrupção escolar*. Lisboa: Actas do XVII Colóquio AFIRSE. Recuperado em 23 de novembro, 2011, de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5450>.

Ribeiro, M. & Sani, A. (2009). Modelos explicativos da agressão: revisão teórica. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 96-104. Porto: Edições Fernando Pessoa.

Rivers, I., Potteat, V., Noret, N. & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24 (4), 211-223.

Rowling, L. (2009). Strengthening "school" in school mental health promotion. *Health Education*, 109, (4), 357-368.

Ruotti, C. (2010). Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. *Educação e Pesquisa*, 36 (1), 339-355.

Sá, J. (2007). *Manifestações de bullying no 3.º ciclo do ensino básico- estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Sajid, M., Tonsi, A. & Baig, M. (2008). Health-related quality of life measurement. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 21 (4), 365-373.

Sampaio, D. (2009). *Porque sim*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sebastião, J. (2009). Violência na escola: uma questão sociológica. *Revista Interações*, 13, 35-62.

Seixas, S. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2, 97-110.

Seixas, S. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares, bem-estar e ajustamento escolar*. Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Seixas, S. (2009). Diferentes olhares sobre o fenómeno bullying em contexto escolar. *Revista Interações*, 13, 1-9.

Silva, P. (2002). *A educação para a saúde e o marketing social*. pp. 190-211. In Dias, M. & Durá, E. (Eds.). *Territórios da Psicologia Oncológica*. Lisboa: Climepsi.

Silva, C., Oliveira, R., Bandeira, D. & Souza, D. (2012). Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio. *Psicologia Escolar Educacional*, 16 (1), 83-93.

Silva, R., Cardoso, T., Jansen, K., Souza, L., Godoy, R., Cruzeiro, A., et al. (2012). Bullying e fatores associados em adolescentes com idade entre 11 e 15 anos. *Trends Psychiatry Psychotherapy*, 34 (1), 19-24.

Sousa, R., Pereira, B. & Lourenço, L. (2011). *O bullying, locais e representações dos recreios: estudo com crianças de uma escola básica do 5.º e 6.º anos*. pp. 33-49. In Barbosa, A., Lourenço, L. & Pereira, B. (Orgs). *Bullying, conhecer e intervir*. Juiz de Fora. Editora UFJF.

Ttofi, M., Farrington, D., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-

analysis of longitudinal studies. *Emerald: Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3 (2), 63-73.

Tomé, G., Camacho, I., Matos, M. & Alves, J. (2011). A influência da comunicação com a família e grupo de pares no bem-estar e nos comportamentos de risco nos adolescentes portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (4), 747-756.

UNICEF. (1989). Convenção sobre os direitos da criança. Recuperado em 12 de junho, 2011, de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

Veiga, F. (1999). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.

Villalobos, G. (2007). La violencia en la escuela: Claroscuro de una realidad. *Educere*, 36, 41- 45.

WHO. (1978). *International Conference on Primary Health Care: Alma-Ata*. Recuperado a 22 de novembro, 2011, de http://www.who.int/publications/almaata_declaration_en.pdf.

WHO. (1986). *First International Conference on Health Promotion*. Recuperado a 23 de novembro, 2011, de http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf.

WHO. (1988). *Adelaide Recommendations on Healthy Public Policy*. Recuperado a 13 de novembro, 2011, de <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/adelaide/en/index.html>.

WHO. (1991). *Sundsvall Statement on Supportive Environments for Health*. Recuperado a 13 de novembro, 2011, de <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/sundsvall/en/index.html>

WHO. (1997). *Declaração de Jacarta sobre Promoção da Saúde no Século XXI*. Recuperado a 23 de novembro, 2011, de http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/jakarta/en/hpr_jakarta_declaration_portuguese.pdf.

WHO. (2000). *Fifth Global Conference on Health Promotion*. Recuperado a 13 de novembro, 2011, de http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/mexico/en/hpr_mexico_report_en.pdf.

WHO. (2001). *Relatório sobre a saúde no mundo*. Recuperado 17 de janeiro, 2012, de <http://www.acs.min-saude.pt/files/2008/03/rel-mundial-sm-2001.pdf>.

WHO. (2005). *New Bangkok charter for health promotion adopted to address rapidly changing global health issues*. Recuperado a 13 de novembro, 2011, de <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2005/pr34/en/>.

WHO.(2008). *Pacto Europeu para a Saúde Mental e Bem-estar*. Recuperado a 13 de novembro, 2011, de <http://www.labrp.com/docs/pactoeuropeu-saudemental.pdf>.

WHO. (2009). *7th Global Conference on Health Promotion-Promoting Health and Development: Closing the Implementation Gap*. Recuperado a 13 de novembro, 2011, de http://www.who.int/healthpromotion/conferences/7gchp/Track1_Inner.pdf.

WHO. (2010). *Protecting children's health in a changing environment - Report of the Fifth Ministerial Conference on Environment and Health*. Recuperado a 14 de janeiro, 2012, de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/123565/e94331.pdf.

Woywode, G. (2009). *Violência na Escola: um estudo com alunos do 3º ciclo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro. Cria escolas de intervenção prioritária. Diário da Republica, I Serie, n.º 29, 4 de fevereiro, 1988. Recuperado a 23 de abril, de

http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=decreto_lei_35_1988.pdf.

Decreto-lei n.º 48/95, de 15 de março. CÓDIGO PENAL- LIVRO II - Parte especial; TÍTULO I - Dos crimes contra as pessoas; CAPÍTULO III - Dos crimes contra a integridade física- Artigo 143.º; Artigo 144.º; Artigo 145.º e Artigo 146.º - Diário da República, I Série – A, N.º 63, de 15 de março de 1995. Recuperado a 22 de Abril, 2012, de http://www.pgdlisboa.pt/pgdl/leis/lei_mostra_articulado.php?ficha=101&artigo_id=&nid=109&pagina=2&tabela=leis&nversao=

Decreto-lei n.º 117/ 2009, de 18 de maio. Criação do Gabinete Coordenador de Segurança Escolar e respectivas missões. Diário da República, I Série, N.º 95, de 18 de Maio, 2009. Recuperado a 23 de abril, 2012, de <http://dre.pt/pdf1s/2009/05/09500/0315003153.pdf>.

Despacho n.º 22/ SEEI/ 96, de 19 de junho. Reorganização das escolas de Intervenção Prioritária. Diário da Republica, II Serie, n.º 140, de 19 de junho, 1996. Recuperado a 23 de Abril, 2012, de http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho_22_SEEI_1996.pdf.

Despacho n.º 147-B/ ME/96, 1 agosto. Cria territórios educativos de intervenção prioritária. Diário da Republica, II serie, n.º 177, 1 de agosto, 1996. Recuperado a 23 de abril, 2012, de http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho_147BME_1996.pdf.

Despacho n.º 19737/2005, 15 de junho. Promoção da saúde global da população escolar. Diário da Republica, II Serie, n.º 176, 13 de Setembro, 2005. Recuperado a 22 de abril, de <http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=173&idDocumento=1254>.

Despacho n.º 12045/2006, 7 de junho. Aprova o Programa Nacional de Saúde Escolar e o Programa Nacional de Saúde dos Jovens. Diário da Republica, II Serie, n.º 110. Recuperado a 23 de abril, 2012, de <http://diario.vlex.pt/vid/despacho-junho-33346779>.

Despacho n.º 25650/2006, 29 Novembro. Programa Escola Segura. Ministério da Administração Interna e da Educação. Diário da Republica, II Serie, N.º 242, 19 de dezembro, 2006. Recuperado a 22 de Abril, 2012, de http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1271&fileName=despacho_25650_2006.pdf.

Despacho n.º 222/2007, 6 de dezembro. Cria a equipa de missão para a segurança escolar. Diário da Republica, II Serie, N.º 4. Recuperado a 22 de abril, 2012, de <http://www.dre.pt/pdf2sdip/2007/03/044000000/0568405684.pdf>.

Despacho n.º 31292/2008, 5 de Setembro. Acção de saúde para crianças e jovens em risco. Diário da Republica, II Serie, N.º 236, 5 de dezembro, 2008. Recuperado a 22 de Abril, 2012, de http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=2217&m=PDF.

Despacho n.º 23340/2009, 15 de outubro. Equipas de vigilância nas escolas. Diário da Republica, II Serie, n.º 206, 23 de outubro, 2009. Recuperado a 23 de Abril, 2012, de http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=4350&fileName=despacho_23340_2009.pdf.

Despachos Conjuntos n.º 271/98, de 23 de Março e n.º 734/2000, de 18 de Julho, de 2000. Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde. Recuperado a 27 de dezembro, 2011, de <http://diario.vlex.pt/vid/despacho-conjunto-julho-33216993>.

Despacho Interno, 27 Setembro, 2006. Define temáticas prioritárias na Educação para a Saúde. Recuperado 23 de abril, 2012, de <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/saude/Documents/Despacho27092006.pdf>.

Despacho Normativo n.º 55/2008, 14 de outubro. Define normas orientadoras para a constituição de TEIP de 2ª geração. Diário da Republica, II serie, n.º 206, 23 de outubro, 2008. Recuperado a 23 de abril, 2012, de http://www.observatoriople.gov.pt/np4/np4/?newsId=5&fileName=despacho_normativo_55_2008.pdf.

Lei n.º 73/95. Elevação da povoação de Quinta do Conde à categoria de vila. Diário da República I Série – A, n.º 200, disponível em <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19952993%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12->

21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Lei&v12=&v13=&v14=&v15=&sor
t=0&submit=Pesquisar.

Lei n.º 147/99, 1 de Setembro. Lei de protecção de crianças e jovens em perigo. Diário da Republica, I Serie – A. Recuperado a 22 de abril, 2012, de http://www.pgdlisboa.pt/pgdl/leis/lei_busca_assunto.php?buscahome=Lei+n.ºB A+166%2F99%2C+de+14+de+Setembro&pagina=&ficha=&exacta=&.

Lei n.º 31/2003, 22 de agosto. Altera o código civil, a lei de protecção de crianças e jovens em perigo, o Decreto-lei n.º 185/93, de 22 de maio, a Organização Tutelar de Menores e o Regime Jurídico de adopção. Diário da Republica, I Serie- A. Recuperado a 22 de abril, 2012, de http://www.pgdlisboa.pt/pgdl/leis/lei_busca_assunto.php?buscahome=Lei+n.ºB A+166%2F99%2C+de+14+de+Setembro&pagina=&ficha=&exacta=&.

Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro. Lei Tutelar Educativa. Diário da Republica, I Serie- A, n.º 215, de 14 de Setembro, 1999. Recuperado a 22 de abril, 2012, de http://www.pgdlisboa.pt/pgdl/leis/lei_busca_assunto.php?buscahome=Lei+n.ºB A+166%2F99%2C+de+14+de+Setembro&pagina=&ficha=&exacta=&.

Lei n.º 51/2012, 5 de Setembro. Aprova o Estatuto do aluno e Ética Escolar. Diário da República, 1.ª série — N.º 172. Recuperado a 6 de setembro, 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/09/17200/0510305119.pdf>.

Portaria n.º 340/95, de 21 de Abril. Recuperado a 22 de abril, 2012, de <http://diario.vlex.pt/vid/portaria-33188856#>.

Resolução do Conselho de Ministros, n.º 193/97, n.º 6, 3 de Outubro. Criação da Comissão Nacional de Crianças e Jovens em Risco. Recuperado a 22 de Abril, 2012, de http://www.igf.min-financas.pt/inflegal/bd_igf/bd_legis_geral/Leg_geral_docs/RCM_193_97.htm.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 49/ 2008. Aprovar o Plano Nacional de Saúde Mental, para o período de 2007 a 2016. Recuperado a 20 de dezembro, 2011, de <http://www.dgfdc.min-edu.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=18>.

Apêndices

Apêndice 1
(Inquérito por Questionário)

Apêndice 2
(Autorizações EE)