



**Instituto Universitário de Lisboa**

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

## O Bullying em Contexto Escolar: Conceção do Fenómeno em Angola

Eva Virgínia Cumena Lombe

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:  
Professora Doutora Maria Clara Barata, Investigadora Auxiliar,  
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2013





**Instituto Universitário de Lisboa**

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

## O Bullying em Contexto Escolar: Conceção do Fenómeno em Angola

Eva Virgínia Cumena Lombe

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora:  
Professora Doutora Maria Clara Barata, Investigadora Auxiliar,  
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2013

Dedicatória

*À minha família, pelo amor e força, por serem o porto seguro, e por compreenderem todas as indisponibilidades e ausências; em especial ao meu filho Jessé por ter reagido bem a separação prematura.*

### **Agradecimentos**

A Deus.

Agradeço em primeiro lugar à Professora Doutora Maria Clara Barata, por toda a orientação, disponibilidade e generosidade na partilha de saberes, e em especial pelas palavras de encorajamento ao longo do percurso. À professora Ana Almeida Tomás por se ter mostrado disponível para partilhar o material de apoio e também pela orientação com os seus conhecimentos. Às direções das escolas, encarregados de educação e alunos por toda a receptividade e disponibilidade durante o processo de recolha de dados. Aos amigos e colegas que sempre me apoiaram desde o início deste grande desafio, ao casal Luís Costa e Cláudia Costa que desde o primeiro momento acolheram-me fazendo do seu lar meu ninho de aconchego.

### **Resumo**

O presente estudo visa descrever as concepções sobre o bullying escolar em Angola, com recurso a metodologia qualitativa, e usando como suporte teórico o modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (2005). Para atingir este objetivo foi aplicado o SCAN-Bullying (Almeida et al., 2001; Van der Meulen, 2003) a uma amostra de alunos Angolanos de ambos os sexos (N=28) e seus professores (N=18), recolhendo dados relativos às suas concepções iniciais sobre o bullying, à caracterização do fenómeno, às suas causas e consequências, e por fim aos programas e ações de intervenção em Angola.

Em termos gerais, os resultados do estudo indicaram que, apesar de na sua maioria os participantes não conhecerem o construto bullying, o bullying é um fato real no contexto escolar Angolano. Alunos e professores identificaram facilmente agressores e vítimas, reconheceram formas de agressão psicológica e física, e em geral souberam distinguir o bullying de outros comportamentos violentos na sua vivência escolar. Quanto às causas e consequências, os participantes descreveram o fenómeno como multicausal, e com impacto em diversas esferas do comportamento do aluno. Nos resultados obtidos foi ainda evidente a ausência de programas e ações para prevenção e intervenção do bullying em Angola.

Os resultados deste estudo levam a uma maior reflexão sobre a realidade do bullying no contexto escolar Angolano, e apoiam o surgimento de políticas educativas e programas escolares de prevenção e intervenção que atuem sobre o fenómeno.

**Palavras-chave:** Bullying, Concepções, Contexto escolar

### **Códigos Psych INFO:**

3230 Desordens do Comportamento e comportamento antissocial

3560 Dinâmicas na Sala de aula e ajustamento de atitudes na sala de aula

### **Abstract**

The present study aims to describe the conceptions about school bullying in Angola, by means of qualitative methodology, and using Brofenbrenner's bioecological model (2005) of human development as theoretical background. To achieve this goal, the SCAN-bullying (Almeida et al., 2001; Van der Meulen, 2003) was used with a sample of Angolan students of both genders (N=28) and their teachers (N=18), to collect data regarding their initial conceptions about bullying, the characterization of the phenomenon, its causes and consequences, and finally the intervention programs and actions in Angola.

Generally, the results of the study indicated that, despite a majority of participants being unaware of the concept of bullying, bullying is a real fact in the Angolan school context. Students and teachers easily identified aggressors and victims, recognized psychological and physical forms of aggression, and in general knew how to distinguish bullying from other violent behaviors at school. Regarding the causes and consequences, the participants described the phenomenon as multicausal, and with impact on diverse spheres of student behavior. In the results it was also evident the absence of programs and actions for the prevention and intervention on bullying in Angola.

The results of this study lead to a larger reflection about the reality of bullying in the Angolan school context, and support the development of educational policy and school programs for the prevention and intervention for the phenomenon.

**Keywords:** Bullying, Conceptions, School context

**Códigos Psych INFO:**

3560 Classroom Dynamics & Student Adjustment & Attitudes

3230 Behavior Disorders & Antisocial Behavior





## Índice Geral

Resumo .....	III
Abstract .....	IV
Índice Geral.....	VI
Índice de Figuras .....	VIII
Introdução .....	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico .....	3
1.1. Definição do Bullying .....	3
1.2. O Modelo Bioecológico, as Causas e conseqüências do Bullying.....	6
1.3. Políticas, Programas e Ações de Prevenção e Intervenção para o Bullying.....	9
1.4. Perspetiva comparativa e histórica sobre a prevalência do Bullying. ....	11
1.5. O bullying em África.....	13
1.6. Definição do problema: O bullying em Angola.....	14
1.7. Objetivos.....	15
Capítulo II - Metodologia .....	17
2.1. Participantes .....	17
2.2. Instrumento .....	18
2.3. Procedimento .....	20
2.4. Análise de dados .....	21
Capítulo III - Resultados.....	25
Categoria I: Concepções iniciais sobre o bullying em reação a uma história de bullying. ....	25
Categoria II: Caracterização de bullying.....	31
Categoria III: Concepções sobre as causas do bullying. ....	36
Categoria IV: Percepções sobre as conseqüências do bullying. ....	41
Categoria V: Conhecimento sobre Programas e Ações de Prevenção ou Intervenção para o Bullying. ....	45
Capítulo IV - Discussão.....	51

Capítulo V - Conclusão .....	57
Referências Bibliográficas .....	59
Anexos .....	63
Anexo A. Organização do Ensino em Angola.....	64
Anexo B. Pedido de colaboração para os encarregados de educação.....	65
Anexo C. Pedido de colaboração para os diretores de escolas.....	66
Anexo D. Pedido de colaboração para os professores .....	67
Anexo E. Guião de entrevista para alunos .....	68
Anexo F. Guião de entrevista para professores .....	70
Anexo G. Versão feminina do scan-bullying .....	72
Anexo H. Versão masculina do scan-bullying .....	73
Anexo I. Dicionário de Categorias .....	74

**Índice de Figuras**

*Figura I.1 Modelo Bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. ....7*

*Figura II.1 Ilustração de duas vinhetas da narrativa gráfica do SCAN-Bullying. ....19*

*Figura III.1 Organograma dos temas emergentes dos relatos dos participantes relativos às  
concepções iniciais sobre o bullying e suas subcategorias. ....26*

*Figura III.2 Organograma dos temas emergentes dos relatos dos participantes relativos às  
características do bullying e suas subcategorias. ....32*

*Figura III.3 Organograma dos temas emergentes dos relatos dos participantes relativamente  
às causas do bullying e suas subcategorias. ....37*

*Figura III.4 Organograma dos temas emergentes dos relatos dos participantes relativamente  
às consequências do bullying e suas subcategorias. ....42*



## Introdução

O *bullying* é definido como todo o comportamento agressivo intencional, dirigido por um aluno ou por um grupo de alunos contra outro incapaz de se defender e que se desenrola em contexto escolar (Ramírez, 2011).

As pesquisas sobre bullying, ou agressividade e violência entre pares, remontam a várias décadas atrás, iniciando-se com os estudos pioneiros de Dan Olweus nos finais dos anos 70 e início dos anos 80, passando o bullying a ser objeto de interesse e de investigação. Com a proliferação de investigações que se verificaram desde a publicação da obra de Olweus, têm crescido progressivamente os seus objetivos e metodologias. Se inicialmente focava-se mais na caracterização destes comportamentos e nos seus níveis de incidência, foram gradualmente incidindo noutros aspetos, especificamente nas características dos alunos diretamente envolvidos, nos fatores de risco ligados à agressividade e vitimização, nas implicações para saúde e consequências a nível do rendimento escolar, e mais recentemente na elaboração de avaliação de estratégias e programas de prevenção e de intervenção face ao bullying (Fernandes e Seixas, 2012). No entanto, são ainda escassos os estudos sobre a temática realizada no contexto Africano, e mais especificamente em Angola.

O presente estudo tem como objetivo debruçar-se sobre a problemática do bullying nas escolas Angolanas especificamente na cidade do Lubango. Para melhor compreensão do fenómeno em Angola, e visto tratar-se de uma área nova de investigação, o presente estudo será realizado com recurso ao uso de metodologia qualitativa, permitindo analisar em profundidade as conceções dos alunos e professores sobre o bullying. Para o caso de Angola, onde até o construto bullying é pouco conhecido, o método narrativo permite explorar as conceções dos participantes, valorizando assim as suas experiências pessoais, o seu conhecimento, e as suas representações (Richardson, 1990 citado por Van der Meulen, 2003).

Assim, o trabalho está estruturado em seis capítulos: 1) Enquadramento teórico, onde procuramos abordar os aspetos teóricos mais pertinentes relacionados com o fenómeno bullying; 2) Metodologia, onde constam as práticas metodológicas ao nível da amostra, instrumentos, procedimento de recolha de dados e os procedimentos de validade da pesquisa, culminando o capítulo com a proposta de análise dos dados; 3) Resultados, onde faremos a descrição dos resultados organizados de acordo com a questão de investigação e os objetivos; 4) Discussão, onde é feita uma reflexão teórica e empírica dos resultados de acordo com as quatro dimensões analisadas; e 5) Conclusão, onde se propõem algumas implicações e

contribuições deste estudo, se identificam as limitações inerentes ao estudo, bem como sugestões futuras de trabalho e investigação nesta área.

## Capítulo I - Enquadramento Teórico

### 1.1. Definição do Bullying

Para estudar de forma consistente o fenómeno do *bullying*, urge a necessidade de clarificar a sua definição. A expressão *bullying* surge do termo em inglês “*bully*”, que significa agressor, valentão, brigão ou a pessoa que ataca, com “*ing*”, que corresponde ao ato do agressor (Santos, 2007).

Para caraterizar o conceito de *bullying*, importa clarificar a sua natureza, distingui-lo de outros comportamentos similares, com os quais muitas vezes se confundem. Os comportamentos de *bullying* não incluem todos os atos de violência e agressividade na escola, mas sim um subconjunto de comportamentos agressivos que ocorrem entre pares (Fernandes e Seixas, 2012). O *bullying* pode também ocorrer quando as crianças fazem o percurso casa-escola, podendo ainda ocorrer em qualquer local, sobretudo os desprovidos de supervisão de adultos (Beane, 2011). No contexto escolar existem espaços onde ocorrem riscos mais elevados, tais como os transportes escolares, paragens de autocarros, casas de banho, os corredores, cantinas escolares, os ginásios, as escadas, as salas de aulas e intervalos.

Relativamente aos critérios que permitem distinguir e caracterizar o *bullying* existe um elevado consenso entre três critérios (Olweus, 1993; Carvalhosa, 2010; Ramírez, 2011; Seixas e Fernandes, 2012; Beane, 2011): 1) A intencionalidade do comportamento, que consiste numa conduta agressiva com o objetivo de provocar mal-estar e ganhar controlo sobre outra pessoa; 2) A repetição do comportamento ao longo do tempo, ou seja, este comportamento não ocorre de forma ocasional, mas sim tende a ser crónico e regular; 3) O desequilíbrio de poder, sendo que os agressores encontram-se em vantagem relativamente às vítimas.

Face ao exposto, apresentam-se algumas definições sobre o *bullying* destacadas pela literatura. Para Olweus, “um aluno está a ser vítima de *bullying* quando ele está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas” (Olweus, 1986, 1991 citado por Olweus, 1993, p.25). Outros autores, não muito distantes da linha de Olweus, definem o *bullying* como o abuso sistemático do poder, uma forma de comportamento agressivo entre pares, usualmente maldosa, intencional e persistente (Shorp e Smith, 1994, cit. in Pereira, 1999; Ramirez 2001; Fante 2005; Padgett, et al. 2011). Pode-se ainda definir o *bullying* como uma “forma de comportamento ostensivo e agressivo que se revela intencional, prejudicial e persistente” (Beane, 2011, p.18).

O *bullying* pode ainda ser expresso de diversas formas, tais como: a) física; bater, lutar, danificar pertences, extorsão; b) verbal, como caluniar, chamar nomes, fazer

comentários desagradáveis; c) psicológica, como ameaçar, exclusão do grupo, não falar para vítima d); sexual, como assédio, abuso (Olweus, 1993; Carvalhosa, 2010; Fante 2005; Beane, 2011; Barros, Carvalho e Pereira, 2009).

### **1.1.1. Características dos agressores, vítimas e observadores**

A partir dessas conceptualizações, é possível definir várias formas de participação no bullying, nomeadamente os agressores, as vítimas e os observadores. Todo o comportamento de bullying se manifesta porque existe alguém que é alvo de tal comportamento, o que implica o envolvimento ativo de dois sujeitos, sendo um agressor ou *bullie* e uma vítima. De referir que existe ainda outra franja de alunos que não se envolve diretamente neste tipo de comportamentos, denominados de observadores (Olweus, 1993; Carvalhosa, 2010; Fernandes e Seixas, 2012).

Pode-se considerar o agressor como sendo aquele que agride física ou psicologicamente os seus pares, sem justificação. Matos e Negreiro (2009) descrevem o perfil do agressor como sendo um indivíduo extrovertido, dominador, com atitudes tirânicas recorrentes e delinquência, que por regra desrespeita as normas estabelecidas, com fraco envolvimento escolar, baixo rendimento escolar e elevada autoestima. Os bullies podem ser passivos ou típicos. Consideram-se bullies passivos, os indivíduos que se envolvem em comportamentos de bullying sem tomar iniciativa própria; ao passo que os bullies típicos são descritos como sendo o tipo de aluno muito agressivo que desenvolve ações maléficas por iniciativa pessoal (Olweus, 1993; Ballone, 2008).

Em relação às vítimas, para Ballone (2008) a vítima é alguém que apresenta sinais de evitação, medo ou receio de ir para escola, manifestando dificuldades na procura de ajuda dos familiares, professores ou funcionários da escola. Desde os primeiros estudos desenvolvidos por Olweus que remontam a 1978, que se verifica a existência de vítimas típicas, geralmente inseguras, passivas, ansiosas, sensíveis e muito retraídas (Olweus, 1993). Em geral quando são atacadas, reagem com choros, sobretudo nos graus de escolaridade mais baixos e isolam-se; considerando-se fracassados, envergonhados e com falta de autoestima e não se sentem atrativos (Olweus, 1993). Contrariamente a estas vítimas, existem também as vítimas agressivas com tendência a reagir de forma enérgica em defesa da sua integridade. Matos e Negreiros (2009) referem que estas vítimas evidenciam fracas competências de controlo dos impulsos, envolvendo-se com frequência em atos violentos.

Finalmente, o bullying não é um fenómeno que afeta apenas os *bullies* e as vítimas, sendo antes considerado um problema mais alargado no qual participam igualmente os



observadores (Isabel e Fonseca, 2002). Os observadores de bullying, não estão isentos do impacto deste fenómeno, mesmo não envolvendo-se diretamente nas práticas de bullying (Carvalhosa, Moleiro e Sales, 2009). No entanto, estas crianças ou adolescentes têm-se tornado alvos das agressões e, por este motivo, sentem medo de intervir (Lisboa e Braga, 2009).

### **1.1.2. Bullying, Idade e Género**

A literatura aponta que a maior ocorrência do bullying verifica-se nos primeiros anos de escolaridade, que nos países desenvolvidos corresponde mais ou menos aos 6 a 13 anos de idade. Ao longo do tempo, com o aumento da idade e do nível de escolaridade o índice de bullying tende a diminuir verificando-se que no ensino secundário, por volta dos 13 e 16 anos, a curva da agressão tende a descer (Olweus, 1993). Nos seus estudos, Carvalhosa (2010, p.12) refere que o envolvimento em comportamentos de bullying “parece ter um pico aos 13 anos, apesar dos mais novos (11 anos) se envolverem mais enquanto vítimas”.

Na manifestação do bullying existem também diferenças evidentes na prevalência do fenómeno nos rapazes e raparigas (Carvalhosa, 2010). A maior parte dos estudos sugerem que são os rapazes que mais se envolvem em comportamentos de bullying, tanto como bullies e como vítimas, do que as raparigas (Olweus, 1993; Beane, 2011; Ttofi e Farrington, 2008; Bradshaw, Sawyer e O’ Brennan 2009). Por exemplo, os resultados da pesquisa realizada por Kaltiala-Heino et al. (1999) citado por Carvalhosa (2010) revelaram que semanalmente 5% das raparigas e 65% dos rapazes têm sido vítimas, e 2% das raparigas e 9% dos rapazes confirmam ter exercido bullying sobre os outros.

Para além das diferenças na prevalência, também existem diferenças quanto ao tipo de comportamentos de bullying utilizados pelos rapazes e pelas raparigas, sendo que existe uma tendência dos rapazes apresentarem comportamentos violentos mais diretos e antissociais sob a forma de agressões físicas e ameaças, enquanto as raparigas expressam o seu comportamento agressivo através de agressões indiretas, como a exclusão social, comentários maldosos a respeito dos seus pares, e manipulações sociais (Matos e Negreiros, 2009; Pereira, 2002).

Assim sendo conclui-se que tanto o género como a idade estão intrinsecamente associados ao comportamento de bullying (Carvalhosa, 2010).

## 1.2. O Modelo Bioecológico, as Causas e consequências do Bullying

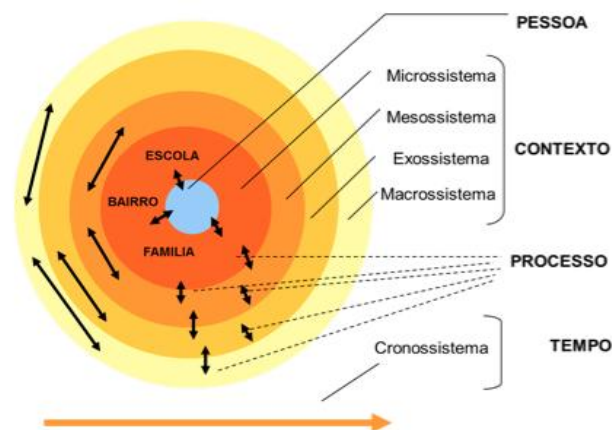
Não é possível identificar um único fator para explicação do bullying. Para compreender as causas do bullying, é necessário uma abordagem compreensiva, admitindo que na origem do bullying estão subjacentes interligações entre fatores biológicos, pessoais, interpessoais (família, escola, comunidade), ambientais, sociais, (Carvalhosa, 2010; Matos, et al. 2009; Seixas e Fernandes, 2012).

O Modelo de Bronfenbrenner (1990) é um dos modelos teóricos apontados pela literatura para explicação e compreensão da violência e do bullying. Introduzido pela primeira vez no final da década de 1970, este modelo foi inicialmente aplicado ao abuso infantil e posteriormente, à violência juvenil. Mais recentemente, os pesquisadores têm usado o modelo para compreender a violência praticada por parceiros íntimos e o abuso a idosos (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2002). Este modelo tem em conta a interação de múltiplos fatores que compõem o microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (Bronfenbrenner 1990; Ornelas, 2008). É de realçar que o modelo vai explorar a relação entre os fatores individuais e contextuais, e considerar a violência como o resultado de vários níveis de influência sobre o comportamento. Para compreensão do bullying, deve-se então tentar perceber os diferentes níveis e as relações que o indivíduo estabelece nos diferentes subsistemas, dando particular atenção ao microsistema e ao mesossistema, onde se concentram a evidência para os fatores causais (ver Figura 1).

Relativamente ao microsistema, ou seja, à camada mais próxima ao indivíduo e que contém as estruturas com as quais ele interage de forma próxima, abrangendo deste modo as relações estabelecidas com a família, a vizinhança, a escola ou creche de forma bi-direcional, se por ventura as relações estabelecidas neste contexto não forem boas, eleva a capacidade do indivíduo envolver-se em comportamentos de bullying (Berk, 2000). Relativamente aos fatores individuais, aponta-se o temperamento como sendo o mais documentado pela literatura; por exemplo, Olweus (1993) refere que o temperamento “impulsivo” contribui para o desenvolvimento de uma personalidade agressiva. A respeito dos fatores familiares, refere-se a ausência de afeto, falta de atenção para com as crianças e jovens, padrões educativos autoritários, permissivos ou negligentes, métodos coercitivos e violentos, má qualidade nas relações, falta de supervisão por parte dos pais ou cuidadores, são promotores da oportunidade para o surgimento e desenvolvimento de comportamentos agressivos e de bullying (Carvalhosa, 2010; Olweus, 1993).

Também as interações em níveis exteriores podem afetar as estruturas internas (Berk, 2002). Em relação ao mesossistema, ou seja, a camada que proporciona a ligação entre as estruturas do microsistema, a título de exemplo a ligação estabelecida entre o professor da criança ou do jovem e os seus pais ou encarregados de educação, entre a sua igreja e o seu bairro, podem ser fatores influentes no comportamento de bullying. Por exemplo, o contexto social e a supervisão na escola parecem ter papel importante na frequência e severidade dos problemas de bullying, disciplinas autoritárias, punitivas e inconsistentes, e falta de supervisão, podem estar na base do surgimento do fenómeno (Carvalhosa, 2010). Ainda neste nível Matos e colaboradores (2009), enfatizam que a presença de comportamentos agressivos no contexto familiar e social próximo da criança e do adolescente podem servir de modelos na adoção de comportamentos agressivos, e funcionar como estratégia aprendida e reforço de resolução de conflitos.

Figura 1.1 Modelo Bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner.



Fonte: [www.http://www.opj.ics.ul.pt](http://www.opj.ics.ul.pt), Carvalhosa, (2013).

O contexto familiar, colegas de escola ou seja o microsistema e o mesossistema são contextos fundamentais para se prevenir o fenómeno, (Carvalhosa, 2013), quando estas estruturas não são fatores de proteção para a pessoa, podem desenvolver-se fatores de risco que podem conduzir o indivíduo a envolver-se em comportamentos de bullying.

Os comportamentos de bullying remetem a vítima de bullying para várias consequências, que na sua maioria se repercutem ao nível de problemas sérios de saúde psicológica, saúde física, ajustamento social, adaptação escolar, adaptação familiar, e adaptação à comunidade (Rigby, 2003).

Relativamente aos efeitos do bullying na saúde psicológica, têm-se confirmado baixos níveis de bem-estar psicológico entre os alunos vítimas de bullying. Alguns dos sintomas que

as vítimas de bullying apresentam prendem-se com os sentimentos de tristeza, fraca autoestima, alterações de humor, pesadelos, insónias, choros frequentes, depressão, perturbações alimentares, e infelicidade (Rigby, 2003; Carvalhosa, 2010). Importa realçar para o fato dessas mesmas repercussões variarem consoante o grau de tolerância de cada aluno (Seixas e Fernandes, 2012). Nesta mesma linha de pensamento, estudos posteriores fazem referência a alguns comportamentos de risco, nos quais se pode destacar o consumo de substâncias e os comportamentos antissociais ou delinquentes (Seixas e Fernandes, 2012). Para Kaltiala-Heino et al. (2000) o bullying deve ser visto como um indicador de risco de vários transtornos mentais na adolescência.

No que concerne aos efeitos do bullying na saúde física, são apontadas consequências mais acentuadas para as vítimas, tais como problemas como dores de cabeça ou de estômago sem motivo aparente, lesões inexplicáveis, tonturas, enurese e dificuldades em adormecer, e cansaço (Carvalhosa, 2010; Seixas e Fernandes, 2012).

Quanto às consequências a nível do ajustamento social, verifica-se a perda de confiança, rejeição pelos amigos, repercussões nas redes de suporte social bem como amizade (Carvalhosa, 2010; Fernandes e Seixas, 2012; Seixas, 2006).

Relativamente à adaptação em meio escolar, pode-se manifestar recusa de ir para escola, rejeição pelos colegas, absentismo, diminuição do rendimento académico (Carvalhosa, 2010; Seixas e Fernandes, 2012). No que concerne ao desempenho académico, importa referir que as vítimas de bullying temem a escola, pois contextualizam-na como um local desagradável e inseguro. O carácter persistente e intencional dos comportamentos agressivos também originam perturbações diárias e prejudiciais no rendimento escolar da vítima (Pereira, 2008). De fato, a vitimização tem sido associada ao pior desempenho escolar, durante o período em que a criança ou jovem é vitimizada, sendo mediada por sintomas de desconforto físico (ex. dores de estômago) e sofrimento psicológico (depressão, ansiedade). É importante notar que também os *bullies* têm revelado problemas escolares, acrescidos de maiores taxas de consumo de substâncias e de comportamento violento posterior (Carvalhosa, 2009).

No contexto familiar, pode-se verificar a recusa de sair de casa, pedido de dinheiro extra para escola, falta de apetite, enurese noturna súbita, agitação no sono (Carvalhosa, 2010). De forma semelhante, as repercussões do bullying ao nível da comunidade podem ser manifestadas pela recusa de sair para a comunidade ou para participar em eventos sociais (Carvalhosa, 2010).

### 1.3. Políticas, Programas e Ações de Prevenção e Intervenção para o Bullying.

Como fruto das repetidas interações agressivas e com base em estudos desenvolvidos, se pode considerar que o bullying é endémico e um problema de saúde pública, digno de esforços mais intensos de prevenção e intervenção. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) no seu artigo 19 torna claro que as crianças têm o direito fundamental de se sentirem seguras na escola, o que figura como base para o seu bem-estar e rendimento académico.

Para uma política anti-bullying eficaz é necessário ter em atenção três requisitos: a) a identificação do fenómeno - que passa pelo reconhecimento que o problema possa existir; b) a clareza sobre o fenómeno - clima onde o bullying possa ser discutido; c) e a envolvimento de vários domínios - é necessário o envolvimento dos pais/encarregados de educação, educadores/professores, e alunos na política anti-bullying (Carvalhosa, 2010; Olweus, 2013). Alguns destes requisitos foram trabalhados no *Steps to Respect- A bullying Prevention Program*. É um programa desenvolvido em Seattle pelo Committee for Children (<http://www.cfldren.org/>), desenhado e implementado sob a forma de política generalizada para escolas com alunos do terceiro até ao sexto ano de escolaridade, com o objetivo de promover um ambiente escolar onde haja respeito e segurança para todos. É um programa com uma metodologia baseada nos resultados (i.e. *evidence-based*), e com uma organização com base em três fases, sendo: 1) envolver toda a escola no programa, 2) a formação de todo pessoal da escola e dos encarregados de educação dos alunos e 3) ensinar os alunos a reconhecer, rejeitar e relatar o bullying (descrito por Carvalhosa, 2010)

Relativamente aos programas e ações de intervenção do bullying, podem-se descrever as principais abordagens como tendo características preventivas e vertentes mais interventivas (Fernandes e Seixas, 2012). Os primeiros programas com estas duas vertentes foram criados por Olweus, o investigador que impulsionou o surgimento de programas de intervenção anti-bullying em contexto escolar, através de programas globais associados às escolas norueguesas com o envolvimento de 2500 alunos no início dos anos 80 (Seixas e Fernandes, 2012). Por um lado, os seus programas de intervenção estabeleciam como prioridade a redução máxima, e se possível eliminação, dos problemas existentes para agressores e vítimas que se estabelecem dentro e fora do recinto escolar. Estes programas, tinham como objetivo prevenir o desenvolvimento de novos problemas que atentavam contra à integridade física e psicológica dos alunos. Estes objetivos podem ser expressos de maneira positiva, visando conseguir melhorias a nível das relações interpessoais na escola, promovendo a convivência sadia entre

os alunos, criando condições que possibilitem tanto agressores como vítimas desenvolverem valores e relacionarem-se melhor, dentro e fora do recinto escolar (Olweus 1979, citado por Olweus 1993).

Um exemplo deste tipo de programas é o programa CORE (Olweus, 1997). O programa CORE traçou como objetivo central “reestruturar o ambiente social”, valorizando o envolvimento positivo dos pais e professores, reforçando padrões educativos baseados na disciplina firme e no diálogo com os alunos (por exemplo com afirmações do tipo “nós não aceitamos o bullying na nossa turma ou escola”), e recomendando o uso de sanções não-corporais e hostis em caso de violações às normas (Olweus, 1997). Os efeitos deste tipo de programas foram avaliados em 42 escolas ao longo de um período de dois anos. Os resultados do estudo demonstraram que a frequência dos problemas de vitimização baixaram 50-70%. Além disso, a prevalência de comportamentos anti-sociais em geral, tais como vandalismo, roubos, embriaguez e absentismo escolar diminuíram consideravelmente após a implementação do programa.

Olweus (1993) aponta também que as medidas de intervenção devem ser trabalhadas essencialmente a três níveis: primeiro, a nível da escola, que vai desde a realização de jornadas escolares, vigilância dos intervalos e nas horas das refeições, ao estabelecer reuniões conjuntas entre encarregados de educação e os membros da escola; segundo, medidas a aplicar na sala de aula, como estabelecer normas de convivência na sala de aula, atividades de turma em comum, reuniões conjuntas entre professores, encarregados de educação e alunos; e terceiro, medidas individuais que vão desde o falar seriamente com agressores e vítimas, e quando necessário envolver os encarregados de educação. O autor refere ainda neste nível a importância de ter em atenção e ajudar os alunos observadores ou testemunhas, dando apoio aos encarregados de educação (i.e. através de folhetos informativos) e grupos de debates para encarregados de educação de vítimas, agressores e testemunhas. Estas medidas podem ser implementadas com adoção de estratégias internas da escola, como por exemplo, organizando palestras com os alunos, grupos de debates, não apenas dirigidos para as vítimas e agressores, mas sim fazer referência ao papel do observador e como este pode ajudar a vítima, informando as entidades competentes da escola sobre o que tem observado. (Olweus, 1993; Carvalhosa, 2010). Adicionalmente, como o bullying é um problema comunitário, todos os recursos da comunidade devem ser utilizados para o prevenir e eliminar (Beane, 2008).

Os resultados destas políticas, programas e ações de prevenção e intervenção no bullying são geralmente positivos. Carvalhosa (2010), refere que uma intervenção anti-bullying na escola pode reduzir significativamente as práticas antissociais tais como as lutas,

vandalismo, roubos, e conseqüentemente o bullying, aumentando o nível de satisfação com a vida dos alunos na escola. Nos programas desenvolvidos por Olweus em 20 escolas dos países escandinavos com 540 professores, 87% dos professores consideraram o programa de intervenção desenhado por Olweus bom e muito bom (1993). Contudo, falta ainda a evidência mais clara que os programas de intervenção para o bullying, quando bem sucedidos, podem contribuir também em grande medida para a melhoria das relações interpessoais ao nível da turma, escola e comunidade.

#### **1.4. Perspetiva comparativa e histórica sobre a prevalência do Bullying.**

É difícil saber na realidade as taxas de prevalência do bullying, visto que são pouco frequentes os estudos realizados a nível nacional, cujas amostras espelhem a realidade do respetivo país, e que deem dados representativos para que os resultados sejam comparáveis de país para país (Fernandes e Seixas, 2012).

As primeiras investigações sobre a prevalência deste fenómeno surgiram nos anos 70, nos países escandinavos, tais como a Dinamarca, Finlândia, Noruega e Suécia, nomeadamente nas investigações de Olweus que analisaram comportamentos desviantes em contexto escolar e forneceram instrumentos para o diagnóstico do bullying (Carvalhosa, 2010; Fernandes e Seixas, 2012). Nos seus estudos pioneiros (ex. Olweus, 1978), analisou resultados provenientes de uma amostra de 1000 crianças do sexo masculino que frequentavam o sexto e oitavo ano, verificando que em média 5% dos rapazes em cada grau escolar foram assinalados pelos professores como sendo bullies. Em estudos posteriores realizados em países escandinavos com amostras de alunos do 6º e 9º ano, verificou-se que as percentagens de alunos agressores e vítimas rondavam os 5% e 10% respetivamente Olweus (1993). Muitos destes primeiros estudos tiveram um carácter muito preliminar e por outro lado, os estudos foram realizados sem uma definição clara do que se entendia por *bullying*, e a amostra estudada não era acompanhada por um especialista na área (Olweus, 1993).

Desde a década de 90, vários trabalhos posteriores foram surgindo pelos diferentes países, nomeadamente na América do Norte, Austrália e em vários países do Sul e Centro da Europa. Um outro estudo realizado na Grécia por Pateraki e colaboradores (2001), demonstrou que 15% das crianças relataram serem vítimas de bullying, 6% como agressores e 5% como agressores e vítimas. No entanto, as estimativas da prevalência de bullying relatadas nestes estudos variam em função do tipo de medidas utilizadas (auto-relato, questionário a professores, etc.) e do sexo, idade e origem étnica dos alunos estudados (Carvalhosa, 2010),

podendo a prevalência de estudantes vitimizados variar de 8 a 46%, e de agressores de 5 a 30% (Neto, 1995).

Significativamente mais reduzidos são os estudos realizados pela Europa do Leste, na Ásia, na América do Sul e em África, tendo as suas publicações começado a emergir mais recentemente (Fernandes e Seixas, 2012). Na Tailândia, Pengpid e Peltzer (20013) encontraram uma prevalência geral de intimidação em um ou mais dias nos últimos 30 dias de 28% em média, sendo a prevalência nos rapazes de 33%, ao passo que para as raparigas era de 23%. Na China, foi realizado outro estudo por Rudatsikira e Hazemba (2013), tendo sido constatado que 20% dos estudantes relataram ter sido vítimas nos últimos 30 dias, sendo a prevalência nos rapazes de 23%, ao passo que para as raparigas era de 17%.

Já em Portugal foram realizados alguns estudos visando conhecer a prevalência do fenómeno. Pereira e colaboradores (1994) verificaram que 53% das crianças entre os 7 e 12 anos nunca foram agredidos, e 24% foram vítimas «às vezes» com a frequência de 3 ou mais vezes sofrendo de agressões físicas. Em estudos posteriores, Carvalhosa (2010) aponta que dos alunos portugueses entre os 10 e os 18 anos, 24% estão envolvidos em comportamentos de bullying 2 a 3 vezes por mês ou mais. A autora verificou ainda que o bullying parece ter um pico aos 13 anos, em que os mais novos (11 anos) se envolvem mais enquanto vítimas (Carvalhosa, 2010).

Além da diversidade de medidas e contexto cultural, é possível assumir que os números não representam na realidade a prevalência do bullying tendo em conta a própria natureza do fenómeno. De forma genérica, o bullying ocorre em locais com pouca supervisão de adultos e nem sempre as vítimas denunciam os abusos (Fernandes e Seixas, 2012); fazendo-se frequentemente menção apenas a relatos de agressões físicas, ficando omissas as agressões psicológicas (Carvalhosa, 2013). Assim na prática ocorrem muitos casos não revelados, sendo que apenas alguns chegam ao conhecimento das entidades sinalizadoras.

Assim sendo e mediante os estudos feitos em vários países, apesar das diferenças culturais, de medição, e da própria natureza do fenómeno, pode-se concluir que os comportamentos de bullying são comuns, e que apesar de existir alguma variação nos valores apresentados, estima-se que pelo menos 15% dos alunos na escola estão envolvidos nesses comportamentos (Carney e Merrel, 2001; Carvalhosa, 2010).



### 1.5. O bullying em África

Embora haja relativa escassez de estudos sobre o fenómeno do bullying realizados em África, é claro que se trata de um problema grave social. Pesquisas realizadas no Malawi, com uma amostra de 2.264 adolescentes em instituições escolares, demonstraram que 44% dos adolescentes referiram terem sido intimidados no mês anterior à pesquisa, sendo que 44% refere-se às intimidações entre os rapazes, comparativamente com 45% em relação às raparigas. Comparados aos adolescentes de 16 anos ou mais velhos, aqueles que tinham idades compreendidas entre 12 e os 14 anos estavam mais propensos a ser intimidados Kubwalo e Rudastsikira (2009). Por outro lado, os adolescentes que não tinham amigos íntimos (14%), estavam mais vulneráveis e reportavam sofrerem de intimidações frequentes, em comparação aos adolescentes que consideravam ter amigos íntimos na escola. Os autores concluíram com este estudo que no Malawi existe uma taxa elevada de prevalência de bullying, associada a fatores como álcool e tabaco, bem como fatores emocionais tais como solidão, preocupação e falta de suporte social (Kubwalo e Rudastsikira, 2009).

Wilson e colaboradores (2012), no seu estudo desenvolvido em países sub-saarianos verificaram que a prevalência nestas regiões é muito elevada visto que num período de 30 dias, 38% dos adolescentes relataram ter sido intimidados.

Em paralelo com o fenómeno da agressão entre pares, mas igualmente grave é a violência de género nas escolas Africanas. Num estudo desenvolvido no Gana, Malawi e Zimbabwe, conduzido pela Universidade de Sussex (Leach, et.al, 2004), os autores mostraram que a violência de género é a maior característica da vida escolar para muitos alunos adolescentes Africanos, afetando de modo particular as raparigas. A pesquisa demonstrou que alguns professores e alunos do sexo masculino, geralmente abusam sexualmente das raparigas. Para tratar deste desafio, o Programa de Saúde Pública da *Univercity of the Western Cape* levou a cabo projetos para as escolas primárias. Eles concentraram-se na identificação e no desafiar dos conhecimentos e atitudes dos próprios professores em relação à violência baseada no género, no encorajar os professores a refletir nas mensagens que fazem passar para os estudantes, e na identificação das estratégias para abordar esta temática. O projeto visou facilitar os educadores a incorporar a questão da violência contra as mulheres no curriculum da escola primária. Do universo dos professores, 85% que participaram do projeto passaram a olhar para violência do género com gravidade, visto que antes do seu envolvimento com o projeto só 30% dos professores considerava a violência do género um problema grave para as vítimas. Posteriormente esta percentagem inicial de 85% veio a reduzir para 70% depois da

implementação do projeto em duas escolas locais. Em função do projeto, no final todos os professores consideraram a necessidade da inclusão no currículo escolar de matérias sobre a violência de género desde a 5ª classe, visto que entre os 9 e 10 anos era uma fase apropriada para abordar sobre os problemas da violência na escola, especificamente a violência de género a que muitas meninas foram submetidas, (Leach, et.al, 2004). Importa referir que apesar da literatura apontar alguns estudos feitos no contexto de algumas escolas africanas, ainda existe muito trabalho a realizar de modo a caracterizar adequadamente a problemática do bullying em África, e consequentemente a elaboração de mais programas de intervenção e prevenção para que se possa atuar sobre o fenómeno em África.

### **1.6. Definição do problema: O bullying em Angola**

Apesar do bullying ser considerado um fenómeno universal e já se terem feito estudos com carácter internacional, deve-se referir que para o caso de Angola a literatura é escassa, não evidenciando quaisquer estudos desenvolvidos neste território. No entanto, há alguns sinais de que se trata de um problema relevante, também no contexto Angolano. O departamento de delinquência Juvenil do Ministério do Interior da Província da Huíla recebe queixas frequentes de violência escolar, mas só os casos graves têm merecido atenção, pois são tratados criminalmente. Em entrevista com Kangandjo (2013), afirma que os casos de violência escolar não são tipificados como bullying por não serem acompanhados por especialistas na área e não haver legislação em contexto escolar Angolano para o efeito (e.g. em 2010/2011 foram registados em diferentes escolas da província da Huíla dois crimes de ofensa corporal simples, duas ameaças com arma branca e dois crimes diversos entre pares, mas os mesmos foram tratados como delitos e não como bullying).

No decurso da recolha de dados em entrevista com o representante do Gabinete de Inspeção do Ministério da Educação da Huíla (2013), afirma não ter registos sobre o acompanhamento de casos de bullying nas escolas da província da Huíla, apesar de receberem queixas frequentes de violência escolar.

Face ao exposto, é urgente examinar este fenómeno no contexto Angolano. Assim propomo-nos a examinar a seguinte questão de investigação geral: Quais são as conceções dos alunos e professores sobre o *bullying* em contexto escolar Angolano?

### 1.7. Objetivos

De acordo com a questão de investigação proposta, traçamos como objetivo geral fazer a descrição das concepções de alunos e professores sobre o bullying em contexto escolar Angolano. Com o auxílio de métodos qualitativos pretendemos especificamente aprofundar junto de alunos e professores Angolanos:

- As suas concepções iniciais sobre o bullying em reação a uma história de bullying;
- A caracterização de bullying;
- As concepções que têm sobre as causas do bullying no seu contexto;
- As concepções que têm sobre as consequências do bullying no seu contexto;
- O conhecimento sobre Programas e Ações de Prevenção ou Intervenção para o Bullying que partilhem.
- As semelhanças e diferenças entre os dois grupos de participantes, alunos e professores, relativamente a cada objetivo específico.

Este estudo pretende ser um contributo para maior reflexão sobre o bullying em contexto escolar Angolano, e assim estimular a discussão sobre o mesmo, e a longo prazo o surgimento de políticas de prevenção e intervenção para diminuir o seu impacto no contexto escolar.



## Capítulo II - Metodologia

### 2.1. Participantes

No presente estudo utilizamos uma amostra de conveniência de escolas, alunos e professores do 1º ciclo do ensino secundário da Província da Huíla, Município do Lubango (para uma descrição concisa da estrutura do ensino em Angola (ver Anexo A). Primeiro, foram enviados pedidos de colaboração (ver Anexo B) aos diretores de 8 escolas das quais quatro escolas do meio urbano e 1 escola do meio rural mostraram-se disponíveis a colaborar. Segundo, foram selecionados os dois grupos de participantes, alunos e professores, destas escolas. Para a seleção dos alunos foi tido em conta o critério idade, tendo sido estabelecido para a nossa amostra a participação de alunos com idades entre os 12 e 15 anos inscritos no Primeiro ciclo do ensino secundário que corresponde as classes da 7ª à 9ª. Após a seleção das turmas correspondentes, foi enviado o pedido de autorização e consentimento informado (ver Anexo A) aos encarregados de educação dos alunos, visto que estes são menores de 18 anos. Depois dos encarregados autorizarem, deu-se início ao processo de recolha de dados.

Para o recrutamento dos professores, incluímos os do Primeiro ciclo do ensino secundário, privilegiando os professores dos alunos selecionados para participar do estudo. Aos professores também lhes foi dada uma carta a pedir a colaboração para participar do estudo, e depois de se mostrarem disponíveis marcava-se a data para entrevista. Deste modo, o presente estudo contou com uma amostra de vinte e oito alunos (quatro em contexto suburbano) e dezoito professores (dois em contexto suburbano).

Relativamente às características sociodemográficas<sup>1</sup> dos 28 alunos, 54% são rapazes, e 53,6% frequentam a 7ª classe, 7,1% frequentam a 8ª classe, e 39,3% frequentam a 9ª classe.

Relativamente ao aproveitamento escolar em classes anteriores, 60,7% nunca tinham ficado retidos. Quanto à constituição do agregado familiar, 75% dos alunos vive com os pais, sendo que 25% vive com outro cuidador. O número de irmãos por agregado varia entre 1 e 11 irmãos, sendo a média aproximadamente 5 irmãos (D.P. = 2,56). Relativamente às profissões dos encarregados de educação dos alunos, verificam-se profissões variadas como professores (com o Ensino superior completo), funcionários bancários (com a 12ª classe concluída) camionistas e comerciantes (com a 8ª classe concluída), e mecânicos sem escolarização.

---

<sup>1</sup> É importante notar que as principais características sociodemográficas dos participantes [género (M/F), idade (em anos), e ano de escolaridade a que estão associados] foram utilizadas exclusivamente como contexto para interpretação das afirmações dos participantes; não foram efetuadas quaisquer análises comparativas por subgrupos dado o objetivo primordial de aprofundar a compreensão das perceções e conceções do fenómeno do bullying pelos participantes, e o reduzido tamanho da amostra.

No que diz respeito aos professores, a amostra é constituída por 18 professores, sendo 44,4% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 24 e 56 anos ( $M = 38$ ;  $D.P = 10,42$ ). No que diz respeito à experiência profissional dos professores, em média os professores tinha cerca de 16 anos de experiências ( $D.P = 9,71$ ). No que se refere às habilitações académicas dos professores 16,70% têm a 12<sup>a</sup> classe feita, e os restantes 83,30% são licenciados. Relativamente a experiência prévia em formação sobre violência escolar, em média 5% já tinham participado em alguma formação sobre violência escolar, ( $D.P = 2,35$ ); e relativamente a formação em violência entre pares em média 16% já tinham participado em alguma formação sobre violência entre pares, ( $D.P = 4\%$ ).

## 2.2. Instrumento

### 2.2.1. A Psicologia narrativa e a interpretação de histórias

Para poder construir significados e conceções, os indivíduos usam sistemas aprendidos ao longo da sua vida (Van der Meulen, 2003), o que implica dizer que essas narrativas não são produto da invenção da mente humana, mas sim fruto dos acontecimentos e experiências vividas nas interações estabelecidas nos subsistemas dos indivíduos. Segundo o sociólogo Richardson (citado por Van der Meulen, 2003), a narrativa é considerada o primeiro método utilizados pelos humanos para a organização das suas experiências em episódios que têm significado. Assim, a narrativa é um método que permite construir e organizar significados a partir das experiências e recordações das interações com os outros, permite explorar e organizar as conceções, o pensamento e ações do pensamento lógico e categórico (Van der Meulen, 2003). Para o caso de Angola, onde o construto bullying é pouco conhecido, o método narrativo permitiu explorar as conceções dos participantes, valorizando assim as suas experiências pessoais, o seu conhecimento, e as suas representações.

**SCAN-Bullying.** O instrumento utilizado para a recolha de dados na presente pesquisa foi um instrumento narrativo, o *SCAN-Bullying* (Almeida et al. 2001), composto por 15 vinhetas e um guião de entrevistas semiestruturado, que serviu de ponto de partida para entrevista.

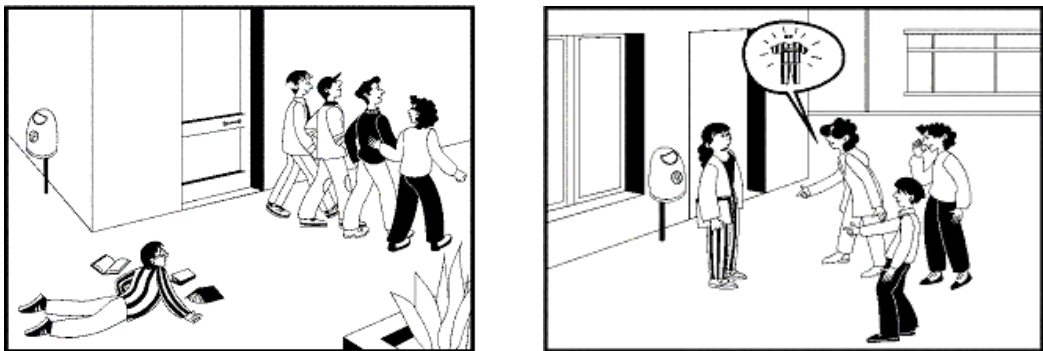
A aplicação do instrumento *Scan-Bullying* (Almeida et al., 2001), implica a utilização gráfica de uma narrativa típica de agressão entre pares representada por várias lâminas ou vinhetas que medem 13 x 18 cm. A história ilustrada nas diversas secções retrata diferentes formas de bullying em contexto escolar entre pares, e pretende incidir sobre a conceção, regularidade/sistematicidade no equilíbrio de poder entre os alunos (as) envolvidos/atores, e o sentimento de impotência da vítima. Especificamente no que se refere a concetualização de

vitimização, cada episódio procura representar interações típicas de bullying e, no conjunto, a história destaca o padrão consistente de provocação e desequilíbrio do poder (Almeida et al., 2001; )

A história inicial é apresentada em 10 cartões, em que cada cartão alude a episódios de bullying diferentes (físicos, verbais, exclusão social, pressão pelos pares, chantagem, entre outras formas de vitimização) perpetradas por um ou por vários alunos. Esta primeira série de 10 vinhetas é apresentada numa sequência fixa e num movimento contínuo, de modo a retratar a variedade de episódios de violência entre pares, mas também o seu carácter recorrente, para tornar claro que não se trata simplesmente de agressões ocasionais.

A segunda série de cinco cartões apresenta cinco possíveis finais diferentes para narrativa (Almeida, 2005). Assim, o *Scan-Bullying* compreende um total de 15 vinhetas em duas versões, uma feminina e outra masculina, tal como se pode constatar nos exemplos da Figura 2. A primeira vinheta, na versão masculina, representa agressão física e exclusão do grupo de pares; a segunda, na versão feminina, representa episódios de agressão verbal dada a forma como a rapariga apresenta-se e anda trajada na escola.

*Figura II.1 Ilustração de duas vinhetas da narrativa gráfica do SCAN-Bullying.*



*Fonte: Almeida et al. (2001).*

Para poder utilizar esta metodologia narrativa de forma adequada em Angola, deve-se referir que as vinhetas foram coloridas, tendo em conta a diversidade étnica das escolas, e de modo a permitir maior identificação dos participantes com o instrumento (ver Anexos F e G).

O SAN-Bullying que compreende a narrativa gráfica como estímulo visual, permite explorar as conceções sobre o bullying em contexto escolar através de uma entrevista. No contexto da entrevista clínica semiestruturada, apresentam-se aos participantes os dez primeiros cartões, que ilustram e compõem uma história de maus tratos entre pares que foi adaptada para a população Angolana. A metodologia qualitativa permite aprofundar as respostas dos entrevistados e não ficar apenas fixo ao guião de entrevistas, de modo a explorar

e compreender exatamente o que está a ser dito e deste modo ter dado oportunidade aos participantes de exprimirem o que sabem e sentem sobre o fenómeno em estudo. Pretendeu-se ainda seguir a perspectiva de Baue e Gaskell (2005) na formulação das questões, que aconselha ponderar a linguagem a utilizar, devendo esta ser de fácil compreensão para pessoa a entrevistar. Outro aspeto importante que estes autores defendem é não formular perguntas que influenciem as respostas, caso se queira obter resultados mais justos possíveis da pesquisa em função do problema (Baue e Gaskell, 2005).

No instrumento original, a história é acompanhada de um guião de entrevista que contém perguntas abertas acerca dos seguintes aspetos: a) natureza da história, b) causas e antecedentes (do fenómeno em geral e não só da história em análise); c) estratégias de solução por parte da vítima; d) emoções dos protagonistas, incluindo emoções morais (culpa, vergonha, orgulho, indiferença), e) final da história e experiências próprias do participante (Van der Meulen, 2003).

Neste estudo adaptou-se o guião de entrevista aos objetivos da presente investigação, para o contexto de Angola, procurando explorar itens tais como: a) descrição da história de forma sequencial, b) caracterização dos acontecimentos, c) motivação dos comportamentos, d) causas dos comportamentos, e) reconhecimento de casos idênticos ao da história, f) consequências dos comportamentos observados, g) projetos ou programas desenvolvidos pelas escolas para lidar com estes comportamentos. Foram excluídos aspetos como a experiência emocional dos alunos retratados, a atribuição de emoções morais, e os cinco cartazes finais sobre os prováveis finais da história por não estarem de acordo com os objetivos deste estudo. No Anexo D encontra-se o guião completo de entrevista para os alunos e no Anexo E para os professores.

### **2.3. Procedimento**

Num estudo piloto, o SCAN-Bullying e o guião de entrevista semiestruturada foram aplicados inicialmente a 3 alunos entre os 12 e 14 anos e 2 professores de 24 e 30 anos, respetivamente. Tendo sido amplamente validado o instrumento SAN-Bullying em estudos anteriores (Almeida, del Barrio et al, 2001; Van der Meulen, 2003; Jennifer, 2012), não se considerou necessário pilotar com uma amostra maior, mas sim ter uma compreensão ampla de qual o tempo médio de entrevista, da clareza das questões que compunham o guião, bem como a facilidade de compreensão das mesmas por parte dos participantes.

Com este estudo piloto, testámos também a necessidade de proceder a uma ligeira alteração ao instrumento para explorar a existência de construtos alternativos ao bullying no



contexto Angolano. Assim foi acrescentada uma pergunta que procurava saber “Qual é o nome atribuído a este tipo de comportamentos cá?”; pergunta que no decorrer da entrevista muitos não respondiam, entendeu-se excluir novamente a pergunta do guião, mantendo assim o guião inicial.

Estando o instrumento adaptado, testado e revisto, as entrevistas foram realizadas de modo individual, mantendo o mesmo procedimento para todos os participantes. Antes de começar, explicava-se aos participantes que se tratava de uma participação voluntária, que versava sobre as relações dos meninos e meninas na escola e as relações que estabelecem dentro e fora da sala de aulas. Também se esclarecia que o mais importante eram as opiniões pessoais, o que na verdade o participante pensava sobre o assunto, e que não existiam respostas certas ou erradas. Todas as entrevistas foram realizadas com o apoio de uma máquina de gravação, tornando assim o registo de dados independentes do investigador e do participante. Argumenta-se que com isto se consegue um registo naturalista dos acontecimentos (Flick, 2005).

O estudo observou as questões éticas e deontológicas recomendadas pelas normas da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Anteriormente à entrevista individual, o participante era informado acerca dos objetivos de estudo, bem como da necessidade de gravação em áudio da sessão de aproximadamente 30 minutos. Os participantes eram também informados da sua voluntariedade e liberdade concernente à participação no estudo. Finalmente, foi garantido o anonimato e a confidencialidade da informação partilhada, nomeadamente através da assinatura do consentimento informado pelos participantes professores, e nos casos dos alunos, dos encarregados de educação.

#### **2.4. Análise de dados**

Relativamente ao tratamento dos dados, Flick (2005) refere que antes de analisar os dados obtidos, uma parte fulcral do processo consiste no registo adequado do que foi dito e posteriormente passar à transcrição. Após a colheita das entrevistas, procedeu-se então ao período de transcrição à letra dos documentos recolhidos em computador no formato word.

Em seguida iniciou-se o processo de interpretação dos dados recolhidos e transcritos. A interpretação dos dados é o centro da investigação qualitativa, e é um procedimento que visa reduzir o material textual, resumindo-o ou categorizando-o (Flick 2005). A técnica primordial utilizada para o procedimento de interpretação de dados foi a análise de conteúdo. A análise de conteúdo é definida como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a

descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson 1948; citado por Bardin 2004, p.16).

A análise de conteúdo teve em atenção as três principais fases propostas por Vala (2005): 1) a definição dos objetivos e o referencial teórico do estudo; 2) a constituição de um *corpus* emergente das entrevistas individuais feitas; 3) a constituição do sistema de categorias. Assim, tendo os objetivos do estudo claros, as respostas dos participantes foram primeiro sujeitas a uma análise preliminar com o fim de identificar a variedade dos temas referenciados pelos participantes nas explicações sobre o bullying.

Em seguida, avançou-se com a constituição de um sistema de categorias mutuamente exclusivo. Vala (2005) refere que a constituição do sistema de categorias pode ser realizada de acordo com duas opções: a) a construção das categorias “*a priori*”, ou seja elaborar as categorias tendo em consideração exclusivamente o quadro teórico existente sobre a temática, com finalidade de detetar a presença ou ausência de cada categoria no corpo do material analisado; e b) a construção das categorias “*a posteriori*”, que consiste essencialmente na construção das categorias sem uma base teórica pré-estabelecida. No presente estudo a construção do sistema de categorias foi elaborada de forma combinada ou mista, tendo em conta o quadro teórico de estudos anteriores como o de Almeida (2001), assim como a construção “*a posteriori*”, fruto da interpretação hermenêutica do conteúdo das respostas dos participantes.

Apenas a categoria designada “Conhecimento sobre Programas e Ações de Prevenção ou Intervenção para o Bullying”, foi uma exceção a este sistema de codificação, tendo sido subdividida a priori em Programas e Ações Individuais de forma a organizar as formas de atuação escolar em relação ao bullying em Angola em dois níveis, e posteriormente facilitar a dedução de implicações práticas para o sistema de ensino Angolano. Nesta categoria, os relatos dos participantes foram agrupados a priori em 2 subcategorias: os programas, que compreendem as políticas internas e projetos de cada escola que regem o comportamento dos alunos; e as ações individuais, que incluem todas as estratégias adotadas por professores na sinalização e acompanhamento dos alunos de forma individual.

Os dados recolhidos obedeceram assim na sua maioria a uma análise de conteúdo de tipo categorial, sendo criadas categorias e subcategorias (Bardin, 2004, Flick (2005) salienta que o importante é não perder o contacto com o objetivo da codificação “segmentar e compreender um texto, elaborar e atribuir-lhe categorias, ordenando-as no decurso do tempo” (p.183). Através do sentido dos discursos, foi possível associar a cada um deles apenas uma subcategoria para posterior análise.

Depois de uma análise exaustiva dos dados recolhidos emergiram 4 categorias e 20 subcategorias que foram organizadas num “Dicionário de Categorias” (Anexo H). Deve-se referir que o dicionário foi organizado de acordo com os objetivos do estudo e as temáticas correspondentes, incluindo a definição das categorias e subcategorias, assim como um exemplo típico do discurso dos participantes associado a cada categoria.

Para garantir a fidelidade deste sistema de categorias, calculou-se o índice de fidelidade inter-juízes das categorias e subcategorias definidas. Para tal, foi solicitado a uma segunda investigadora que fizesse corresponder às unidades de análise de 2 entrevistas de professores e 4 de alunos às categorias e subcategorias emergentes dos dados, e incluídas no “Dicionário de Categorias”. Depois procedeu-se ao cálculo do acordo inter-juízes, através do cálculo do Kappa de Cohen (Fonseca, Silva & Silva, 2007), que permite medir a concordância entre codificadores numa escala de 0 (Não concordância) a 1 (concordância plena). Obtivemos um valor do Kappa de Cohen de .62, que revela um valor de concordância bom.

A análise do acordo inter-codificadores possibilitou efetuar reformulações de algumas categorias e subcategorias visto que em algumas subcategorias se observou menor acordo entre as codificações das unidades de análise realizada pelas duas investigadoras. Importa referir que o processo de estruturação, revisão e organização do sistema de categorias foi contínuo até a obtenção do sistema final, de modo a responder aos critérios de validade e fidelidade propostos pela literatura. Finalmente, o dicionário de categorias foi revisto, agregando subcategorias com baixa frequência e relativo impacto teórico em novas subcategorias mais abrangentes. No final os resultados foram agregados em 5 categorias e 20 subcategorias.

Os diversos procedimentos e análises descritos para o tratamento dos dados foram efetuados no programa de análise de dados qualitativos Atlas.ti. O programa Statistical Package for Social Sciences – SPSS – Windows (versão 20) foi utilizado para análise estatística dos dados demográficos, e cálculo do acordo inter-juízes.



### Capítulo III - Resultados

De acordo com análise efetuada dos dados obtidos na entrevista com o SCAN-Bullying, apresenta-se de seguida as considerações mais pertinentes para dar resposta aos objetivos do presente estudo.

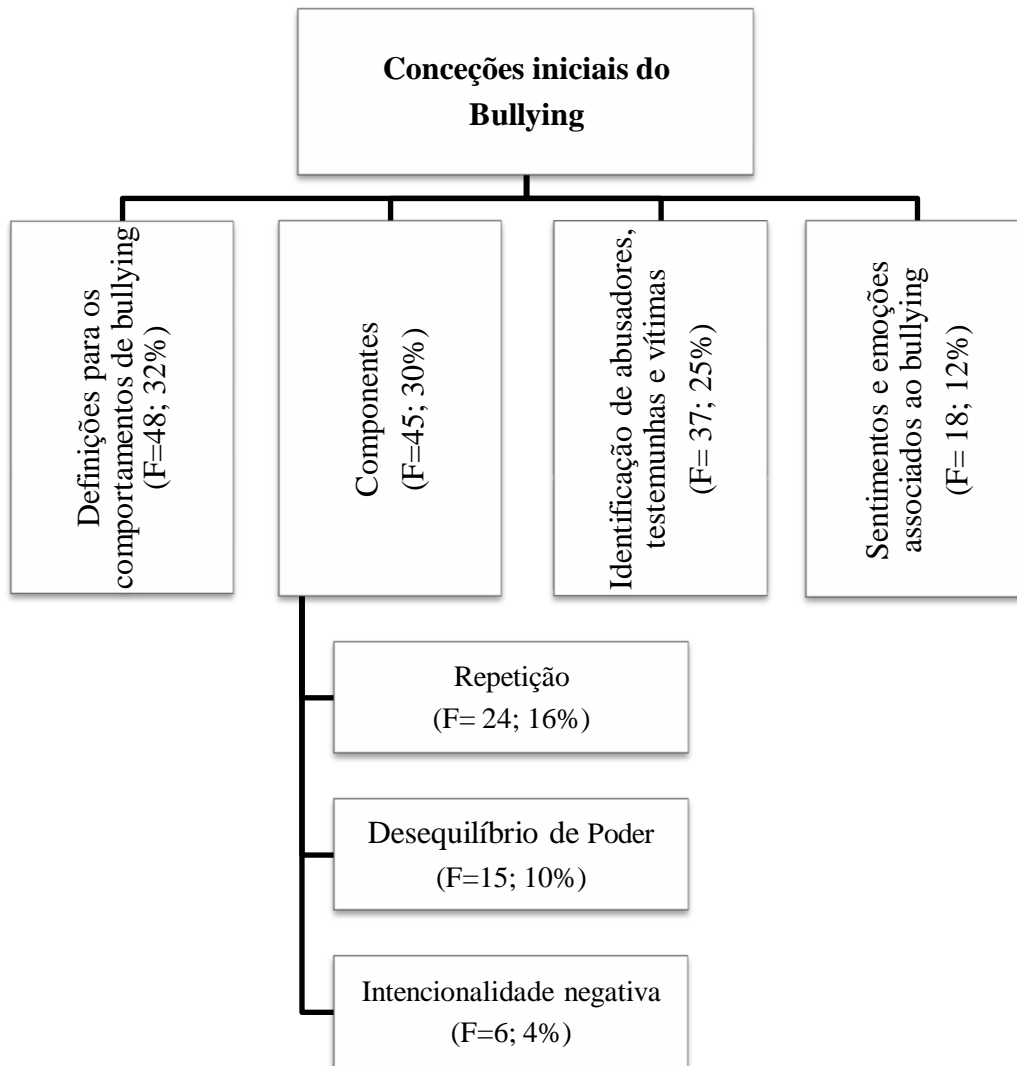
Os resultados estão organizados por categorias, mediante os objetivos inicialmente propostos, que importa relembrar: a) Identificar as conceções iniciais de alunos e professores relativamente ao bullying (Categoria I); b) Examinar a caracterização de bullying proposta (Categoria II); c) Compreender as causas do bullying percebidas por alunos e professores (Categoria III); d) c) Compreender as consequências do bullying percebidas por alunos e professores (Categoria IV); Analisar que programas e ações são descritos pelos participantes para lidar com o bullying no contexto escolar Angolano (Categoria V).

Cada categoria é composta por diversas subcategorias, sendo a maioria das subcategorias ilustrada com as citações diretas dos 2 tipos de participantes, alunos e professores. As citações são sempre enquadradas nas seguintes características demográficas do participante: género (M/F), idade (em anos), e ano de escolaridade a que estão associados. Estas características servem de contexto para interpretação; não foram efetuadas quaisquer análises comparativas por subgrupos dado o objetivo primordial de aprofundar a compreensão das conceções do fenómeno pelos participantes, e o reduzido tamanho da amostra. No final de cada categoria, apresenta-se um resumo dessa categoria, salientando as conceções partilhadas pelos dois grupos de participantes (nitidamente maioritárias), e as diferenças entre as opiniões dos dois grupos de participantes.

#### **Categoria I: Conceções iniciais sobre o bullying em reação a uma história de bullying.**

Na análise dos resultados da Categoria I - Conceções iniciais sobre o bullying - utilizaram-se essencialmente as descrições dos participantes em reação às vinhetas do SCAN-Bullying, estando os resultados organizados em quatro subcategorias: definições para os comportamentos de bullying; componentes de bullying; identificação de abusadores, testemunhas e vítimas; e sentimentos e emoções associados ao bullying (ver Figura 3.1).

Figura III.1 Organograma dos temas emergentes dos relatos dos participantes relativos às concepções iniciais sobre o bullying e suas subcategorias.



### Definições para os comportamentos de bullying

Em geral, quando questionados acerca da natureza da história e motivados pelas vinhetas, 32% dos discursos dos alunos e professores manifestaram tratar-se de uma história que representa a relação de alunos em contexto escolar, marcada por diferentes episódios de agressões físicas, psicológicas, exclusão do grupo de pares, tal como expresso na seguinte opinião de um aluno de 15 anos, que frequenta a 9ª classe: *“Nesta história um menino sofre de bullying. Aqui ele não consegue ficar ao lado dos colegas porque sabe que lhe vão abusar”* (A2, M, 15A, 9ª). No exemplo a seguir um professor da 7ª verbalizou: *“Eu acho que é um menino que não faz parte daquele grupo, creio que é um aluno mais educado e introvertido e por não ser do grupo os colegas tomaram a decisão de bater e marginalizá-lo...geralmente é assim os alunos calmos que não se metem com ninguém é que mais sofrem”* (P4, M, 44A,7ª).

No exemplo a seguir uma aluna de 14 anos dá relevo ao fenómeno do isolamento social característico do bullying: *“No último quadrado ela aparece isolada, os outros colegas estão lá a conversar e ela está isolada ao lado de uma árvore”* (A4, F, 14A, 8ª). Fazendo referência a episódios diferentes de agressão, um aluno de 15 anos disse: *“Aqui eles estão a cortar-lhe o cabelo, e aqui ele está a esconder-se deles porque eles são marginais”* (A5, M, 15A, 9ª). Com base na narrativa da história, um professor da 7ª disse: *“trata-se de rapazes ou crianças, no primeiro dia na escola, há um grupo de alunos que ao verem o colega a chegar com uma roupa diferente da deles, se calhar mais engraçada, então puseram-se a insultar ou abusar a camisa dele...”* (P2; M, 34A, 7ª).

Quando confrontados com as vinhetas do scan-bullying, verifica-se que o termo bullying não é conhecido por grande parte dos participantes, sendo usualmente referenciado por alunos e professores como má-educação, indisciplina, ou violência, tal como expresso na seguinte opinião de um professor que leciona a 7ª classe: *“Quanto a um nome específico para este fenómeno, não conheço porque o termo bullying é novo para mim. Na maior parte das vezes, chamamos a este tipo de alunos, meninos mal-educados, indisciplinados, rebeldes...”* (P15, M, 32A, 7ª). Noutro exemplo, um aluno de 14 anos disse *“... alunos mal comportados. Podem ser chamados de bandidos, maus, grupo dos rebeldes”* (A10, M,14A, 7ª).

Apenas um terço dos participantes se refere ao fenómeno como bullying, como expresso na opinião de um aluno de 15 anos da 9ª classe: *“O que eles estão a fazer contra ele é o chamado bullying, só gostam de irritá-lo”* (A1; M; 12A, 7ª). Noutro exemplo um professor de 24 anos disse: *“Acho que é o chamado bullying, quando nós não temos a capacidade de nos defender. É o chamado bullying...”*(P10, M, 24A, 9ª).

### Componentes do bullying

Da análise efetuada salienta-se que em 30% das afirmações relativas à concetualização do bullying descrevem o fenómeno de acordo com os três critérios característicos do bullying: repetitivo ou persistente ao longo do tempo, com desequilíbrio de poder, e intencional. Estes três critérios deram origem à segunda categoria “Componentes” e suas três subcategorias (ver Figura 3.1).

Em relação ao carácter repetitivo ou persistente, referido nos discursos de 16% dos participantes, a propósito, uma aluna de 13 anos disse: *“...acho que não deve ser a primeira vez porque ela se sente muito sozinha, o último quadrado mostra que ela se afastou de todos para ficar sozinha, então não é a primeira vez”* (A3; F, 13A; 7ª). Na mesma linha de pensamento, outro aluno de 15 anos verbalizou: *“acho que não é a primeira vez, ela só queria fazer novos amigos, assim na escola onde ela estudava também foi assim, não gostavam dela, foi por isso que ela saiu de uma escola para outra, pelo fato de pensar que conseguiria fazer amigos na nova escola”* (A23, M, 15A, 9ª).

Relativamente ao desequilíbrio de poder, 10% das caracterizações dos discursos dos participantes, remetem o bullying para um fenómeno que ocorre em estudantes com assimetria de poder físico ou psicológico, tal como se pode ver nos exemplos a seguir. Um professor da 7ª classe disse: *“...Eu penso que é aquela de querer sobrepor-se aos outros, serem os mais visíveis na escola, quererem ser os maiores, praticamente é a natureza do ser humano querer dominar, eu acho que é manter o domínio todo da escola...”* (P2, M, 34A, 7ª). Um aluno de 12 anos disse: *“...porque eles gostam de se sentir superiores aos outros, pensam que eles são os donos da escola, têm autoridade de tudo, querem ser chefe dos outros...”* (A1, M, 12 A, 7ª).

A característica da intencionalidade foi referida em aproximadamente 4% dos discursos dos participantes, afirmando que o comportamento dos agressores tem um objetivo que consiste em maltratar ou provocar mal-estar e ganhar domínio sobre a vítima, tal como se pode ver no exemplo de um professor da 7ª classe: *“Estamos perante uma discriminação...há aqui um grupo de alunos praticamente procuram gozar com esta menina que está aqui, porque ela fica isolada dos outros. É discriminada.”* (P7; M, 29A, 7ª); ainda sobre a intencionalidade, um rapaz de 14 anos disse: *“os da 7ª k gostam de entrar na nossa sala para bater nos colegas e beijar à força as nossas colegas.”* (A6; M, 14A, 7ª).



### Identificação de abusadores, testemunhas e de vítimas

Apesar das dificuldades de conceitualização, quando confrontados com as vinhetas do scan-bullying, 25% dos discursos dos participantes mencionam ter assistido a fenómenos semelhantes na sua escola, identificando por vezes abusadores, testemunhas e vítimas. Uma professora da 9ª classe reporta: *“O ano passado duas meninas agrediram-se fisicamente por causa do namorado, estavam todos os colegas a observar, meteram elas no meio e ficaram a apreciar a cena, não acudiram, não fizeram nada, deixaram elas lutarem até o diretor aperceber-se.”* (P10, F, 29A, 9ª); outro professor refere: *“...Sim, nós presenciamos as vezes é ao sair nós vemos as alunos a serem marginalizados como conta aqui a nossa história...”* (P7; M, 29A, 8A).

Um terço dos alunos manifestaram ter sido vítimas de episódios de discriminação ou agressão física e verbal, às vezes motivados por fatores económicos (ex. visíveis pela maneira de se vestirem e aparência) como afirma uma aluna de 14 anos que frequenta a 8ª classe: *“o ano passado uma menina da 7ª gostava sempre de gozar comigo por causa da roupa, dizia sempre a tua roupa é da boutique João de Almeida”* (A25, F, 14A, 8ª), referindo-se a um mercado informal onde vendem roupas usadas. Outra aluna de 15 anos da 8ª classe referindo-se a este tipo de vitimização afirmou: *“Não é justo o que as outras pessoas fazem connosco... não posso roubar, não posso fazer nada para ter mais só para impressionar as colegas, isso não é justo.”* (A3, F, 15A, 8ª).

### Sentimentos e emoções associados ao bullying

Cerca de 12% dos participantes referem-se ainda aos sentimentos e emoções associados à conceção de bullying quando confrontados com as vinhetas do SCAN-Bullying. Alguns participantes atribuem sentimentos negativos aos envolvidos, sobretudo às vítimas, tal como uma aluna de 12 anos disse: *“...e ele tristemente ficou ao lado de uma árvore... faz mal...”* (A1, F, 12A, 7ª); e outra aluna de 14 anos expressou: *“Aqui ela saiu, estava no pátio a chorar, ela assim estava a pensar «Será que eu não sou ninguém?» Os amigos não me querem, não querem andar comigo.”* (A14, F, 14A, 8ª). Uma professora da 7ª classe afirmou: *“... o aluno torna-se uma pessoa triste e tímida...”* (P1, F, 30 A, 7ª). Na mesma linha de ideias, um aluno de 12 anos disse: *“Ele assim fica muito triste pelo que se passa, aqui ele quer sair e o outro não deixa. Aqui já fizeram tudo o que eles queriam. Ficou triste até chorar...”* (A1; M; 12A, 7ª).

Relativamente aos agressores, os participantes atribuem-lhes sentimentos como ódio, rancor, vingança, e revolta. Um aluno de 14 anos afirmou: *“Comportam-se assim porque talvez*

*eles sentem rancor ou ódio do colega.*” (A1, M, 14A, 8<sup>a</sup>). No exemplo a seguir uma aluna de 14 anos manifestou estes sentimentos enquanto assume o papel de agressora: *“Eu também não gostava da minha colega porque ela era inteligente na 6<sup>a</sup> classe. Às vezes olhava para ela e dizia às outras colegas «essa colega se estranha muito porque sabe, ela pensa que é a mais inteligente da sala». E as outras colegas também diziam «ela é cínica, não ri com as colegas, ela só acha que é a mais inteligente da sala».*” (A14, F, 14A, 8<sup>a</sup>).

#### Resumo da Categoria I: Semelhanças e diferenças na conceção inicial de bullying

Os discursos dos participantes – alunos e professores - indicam que o bullying é um fato real no contexto das suas escolas, apesar de na sua maioria não conhecerem o construto bullying, e se referiram ao fenómeno como indisciplina, mau comportamento, violência. Alguns alunos e professores são também sensíveis às características do bullying que o distinguem de outros comportamentos violentos no contexto escolar, nomeadamente a repetição do comportamento, pela diferença de poder e com finalidade de causar mal-estar nos seus pares. Foram ainda identificadas semelhanças nos relatos dos dois grupos de participantes no que se refere a identificação de agressores, testemunhas e vítimas, assim como alguns dos sentimentos associados a este fenómeno.

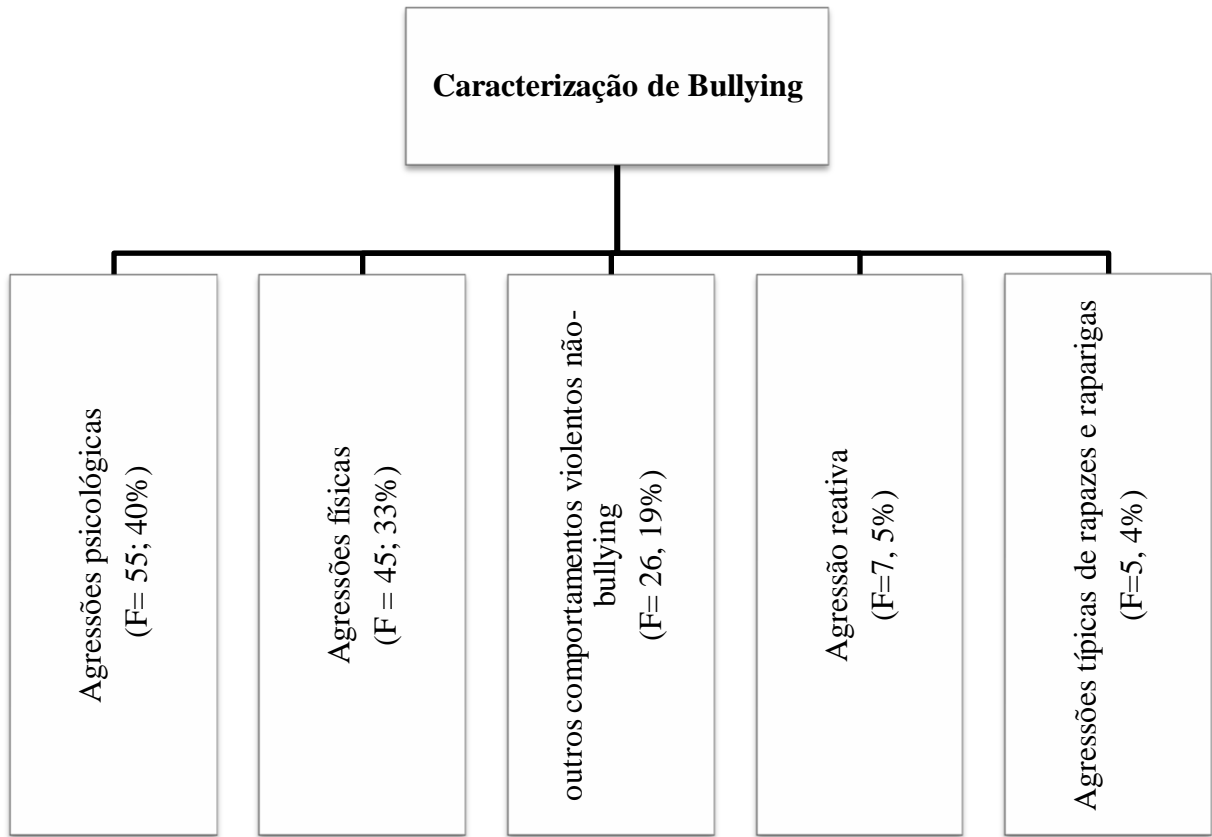
Inicialmente poderá ser surpreendente que as dificuldades de conceitualização do bullying possam coexistir na mesma amostra de discursos com uma identificação tão precisa dos componentes do bullying. No entanto, uma análise mais profunda do discurso dos participantes fornece alguma evidência preliminar que os que designam o comportamento e fazem referência ao nome bullying, são efetivamente os mais capazes de inferir a intencionalidade e a assimetria de poder. Tal está patente no discurso do aluno de 15 anos da 9<sup>a</sup> classe que disse: *“O que eles estão a fazer contra ele é o chamado bullying, só gostam de irritá-lo”* (A12, M, 15<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>) (i.e. intencionalidade), e no discurso de um professor da 9<sup>a</sup> que disse: *“Acho que é o chamado bullying, quando nós não temos a capacidade de nos defender”* (P15,M, 32 A, 7<sup>a</sup>) (assimetria de poder)

Relativamente às diferenças sobre a identificação do bullying, os alunos demonstraram ter presenciado mais casos de bullying relativamente aos professores. Os seus relatos são nítidos exemplos de ocorrências vividas por eles, incluindo várias formas de vitimização, desde as físicas, às psicológicas, aos roubos. Encontrámos ainda nos relatos dos alunos, alunos que declaram serem vítimas típicas de bullying e em número reduzido assumem ter praticado o bullying.

**Categoria II: Caracterização de bullying.**

A categoria II do presente estudo é composta pela categoria caracterização do bullying, e suas 5 subcategorias (ver Figura 3.2).

Figura III.2 Organograma dos temas emergentes dos relatos dos participantes relativos às características do bullying e suas subcategorias.



### O bullying como agressão psicológica

Da análise efetuada salienta-se que em 33% das afirmações relativas à caracterização do bullying, os participantes descrevem o fenómeno como uma forma de agressão psicológica, referindo-se a comportamentos que visam isolar ou excluir de forma intencional do grupo, como por exemplo humilhar, chamar nomes, inventar coisas falsas. Um aluno de 14 anos disse: *”um menino encontrou os colegas a brincar no pátio da escola, tentou juntar-se a eles para brincar, mas os colegas o rejeitaram e insultaram... na escola há sempre alunos que tentam insultar só outros, se dão de mais rebeldes”* (A17, M, 14A, 7ª). Um aluno de 15 anos disse: *“...esses são aqueles que dão medo na escola, de tanto medo você fica a devê-los e você diz por favor hoje não me bate, e se amanhã não lhe deres o dinheiro ficas mesmo a dever”* (A12, M, 15A, 9ª).

Também os professores enfatizaram as características de agressão psicológica do bullying. No exemplo a seguir um professor da 7ª classe reportou a experiência que acompanhou na sala de aula: *“...perguntei algo...ele é gago. À medida que ele ia falando parava e os colegas iam completando as frases que ele falava. Ele ficava irritado, mas os colegas imitavam-no ainda”* (P18; M; 28A, 7ª). Uma professora da 7ª classe afirmou: *“...estamos perante uma discriminação...há aqui um grupo de alunos praticamente a gozar com esta menina que está aqui...fica isolada dos outros, é discriminada...”* (P7; F, 29A, 7ª).

### O bullying como agressão física

Relativamente a agressão física, reportada pela mesma percentagem da agressão psicológica, 33% dos discursos dos participantes descreveram também o bullying como uma forma de agressão física, ou outras formas de agressão direta, incluindo na sua descrição todos os comportamentos que envolvem ataques diretos à vítima, assim como roubos, destruição de propriedades da vítima, impedir comportamentos pelo uso da força. Esta subcategoria foi descrita por um professor da 7ª classe da seguinte maneira: *“...os colegas utilizaram uma substância, não sei se era álcool, pegaram na colega mais calma da sala e colocaram a substância no nariz da menina, o que provocou-lhe transtornos ao ponto de perder os sentidos e desmaiar”* (P4, M, 44A, 7ª). Ainda sobre as agressões físicas, um aluno de 14 anos referiu: *“... com esse comportamento, podem um dia chegar a lutar ou a ferir o colega”* (A17, M, 14A, 7ª). Outro aluno de 14 anos também descreveu um episódio de agressão física que testemunhou em sala dizendo: *“...arrastou a colega pelo cabelo, quando chegou lá outro colega começou a dar chapadas na colega”* (A15, M, 14A, 7ª).

### Outros comportamentos violentos não-bullying

Ainda no âmbito da definição de bullying, 19% das afirmações fizeram referência à presença de adolescentes externos que invadem o recinto escolar, principalmente no intervalo para vandalizar e furtar os alunos mais novos. Em muitos casos estes adolescentes fazem-se passar por alunos internos, usando o uniforme da escola, e noutros casos entram com o consentimento de alunos internos. Embora esta forma de violência entre pares não se enquadre nos comportamentos de bullying típico previstos na literatura, ela foi descrita frequentemente tanto por alunos como por professores em reação às vinhetas do scan-bullying. Um professor da 8ª classe disse: “...eram amigos de alguns alunos da escola que esperavam à saída da escola o rapaz para poder espancá-lo... nem todos eram alunos da escola, até faziam-se passar com batas mas no entanto não eram alunos...” (P2, M, 33A, 8ª). Outro professor da 9ª classe reforçou esta ideia dizendo: “... acontece geralmente e às vezes são mesmo alguns rapazes da rua, delinquentes que fazem esse tipo de comportamentos dentro do círculo escolar...” (P3, M, 44A, 9ª). Sobre este fenómeno, um aluno de 14 anos disse: “...chegaram, começaram a bater na porta, a professora saiu, queriam agredir a professora, eram amigos de um nosso colega, esperaram-nos na saída para agredir-nos...” (A15, M, 14A, 8ª). Outro exemplo foi verbalizado por um aluno de 15 anos que disse: “os que se comportam assim são marginais porque aqui estão com bebidas, deve ser álcool e abusam sempre o outro...aqui na escola às vezes também vêm grupos de marginais” (A24, M, 15A, 9ª).

### Agressão reativa e Agressões típicas de rapazes e raparigas

Outras duas subcategorias da caracterização de bullying foram pouco frequentes (no seu total só representam 9% das afirmações sobre a conceptualização inicial do fenómeno), embora ainda expressivas e relevantes. Estas incluem as questões da vitimização, da agressão reativa, e das agressões típicas de rapazes e raparigas.

Cerca de 5% das afirmações sobre a caracterização do fenómeno de bullying descrevem que as vítimas de bullying podem ser reativas, adotando reações agressivas de modos a defender-se ativamente, reagindo contra o agressor. Tal é o caso partilhado por uma professora da 7ª e 8ª classe, disse: “De princípio ela sofria agressividade por parte dos colegas, mas com o passar do tempo ela também tornou-se agressiva, ela também voltava a bater nos outros colegas. Então ela começou a fazer a mesma coisa para se defender porque os colegas não poderiam gozar com ela.” (P9, F, 29A, 7ª e 8ª).

Finalmente, em apenas 4% das descrições do fenómeno de bullying são apontadas algumas diferenças quanto à prática do bullying típica de rapazes e raparigas. Nos seus discursos os participantes parecem indicar que os rapazes envolvem-se mais em confrontos físicos (lutar, bater) ao passo que relativamente às raparigas, indicam comportamentos mais discretos e subtis (ciúmes, fofoca), tal como um professor da 8ª classe afirmou: *“Só são rapazes, são comportamentos dos nossos adolescentes, quando encontram quem não faz parte daquele grupo que eles convivem, então tentam marginalizar.”* (P3, M, 44A, 8ª). Um aluno disse: *“São aquele tipo de rapazes que gostam de aparecer nas escolas; ter aquela fama de que o fulano é mau, ele bate.”* (A12, M, 15A, 9ª). Relativamente ao bullying entre raparigas, uma aluna de 15 anos disse: *“Acontece sim com as meninas. As meninas também têm esses comportamentos. O que elas mas fazem é provocar as outras, umas com as outras, algumas meninas olham para as outras colegas que estão a passar e começam a jogar piadas. As meninas, elas falam mais da forma de vestir das colegas, às vezes você passa e elas ficam a olhar na roupa.”* (A3, F, 15A, 8ª).

No entanto, apesar dos exemplos referidos, a maior parte dos participantes não exprimiu claramente expectativas diferenciadas de bullying para rapazes e raparigas.

#### Resumo da Categoria II: Semelhanças e diferenças na caracterização do bullying

Deve-se referir que as conceções dos alunos e dos professores convergem ao considerar que o bullying é um fenómeno de agressão física e psicológica. Encontram-se ainda semelhanças nos discursos de alunos e professores pelo fato de ambos terem feito referência à ocorrência de outros comportamentos violentos não-bullying na escola, que se manifestam por meio da invasão de adolescentes externos ao recinto escolar com o objetivo de agredir e retirar pertences aos alunos internos. Foi menos evidente no discurso dos participantes, embora também relevante, que na dinâmica do bullying ocorre por vezes uma vitimização reativa, e que poucos dos participantes se apercebem da distinção da ocorrência do fenómeno em rapazes e raparigas.

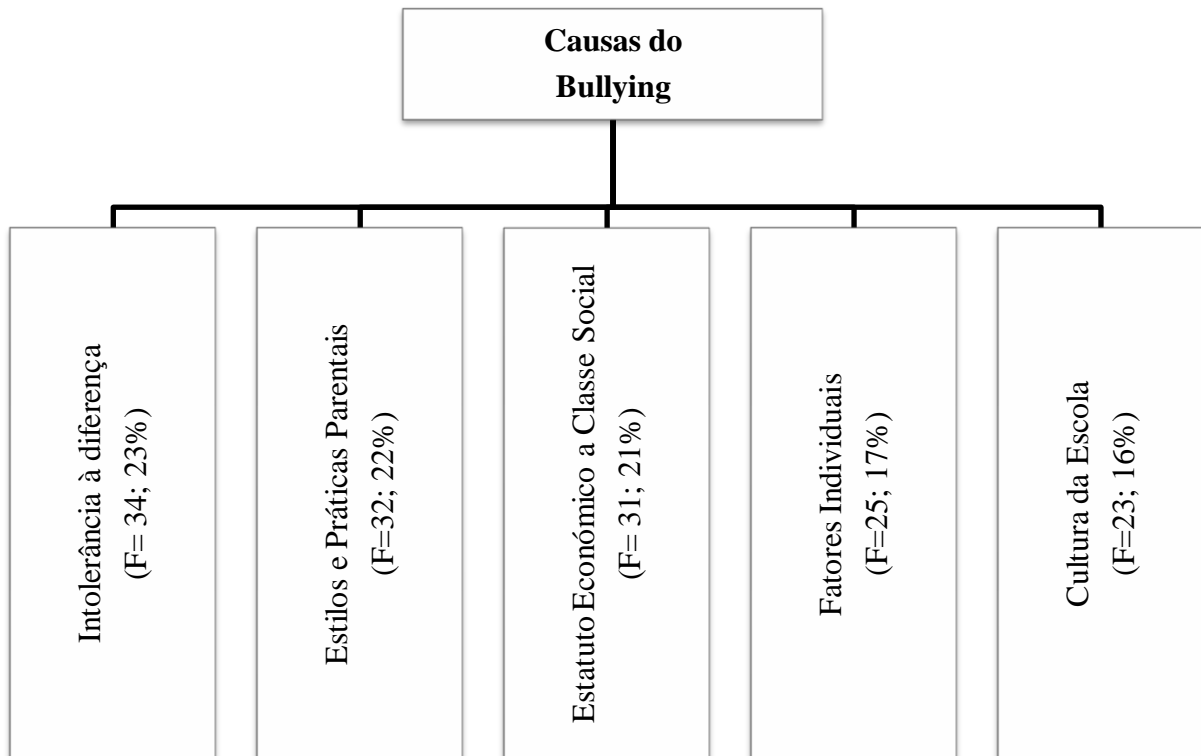
Importa ainda referir que não foram visíveis nesta categoria diferenças consideráveis entre o discurso dos alunos e professores.

**Categoria III: Conceções sobre as causas do bullying.**

A categoria III do presente estudo é composta pela categoria Causas e suas 4 subcategorias (ver Figura 3.3) que respondem, de forma geral, às conceções dos alunos e professores relativamente às causas do bullying escolar. De acordo com os dados, as causas do bullying revelaram-se muito diversas, indo desde as práticas educativas, as diferenças socioculturais, ao estatuto económico e os aspetos biológicos.



Figura III.3 Organograma dos temas emergentes dos relatos dos participantes relativamente às causas do bullying e suas subcategorias.



## Intolerância à diferença

No domínio das causas do bullying, 23% dos relatos apontam como fatores determinantes para o bullying as diferenças étnicas e culturais dos alunos, afirmando que alguns alunos são vítimas de bullying por causa da sua origem étnica, tal como expresso aqui na opinião de um professor da 7ª classe: *“Acontece porque a escola é o maior centro de crianças de diferentes bairros, diferentes étnicas familiares acho que isso também conta muito...”* (P13, M, 42A, 7ª). Ainda sobre as diferenças socioculturais, uma aluna de 13 anos revela que é vítima de bullying por causa do seu sobrenome: *“Os colegas estão sempre a gozar comigo professora porque eu me chamo [...] e eles me chamam sempre de [atribuíram-lhe nome de um fruto silvestre]”* (A3; F; 13A; 7ª).

Alguns participantes notam também que nem todos alunos foram educados a conviver com estas diferenças étnicas e sociais, tal como se é expresso no exemplo a seguir de um professor da 7ª classe: *“eu acho que a motivação normalmente nasce dos grupos, quando os rapazes ou as meninas se juntam é porque eles têm determinadas características comuns, acham que são os melhores, os mais bonitos, os perfeitos, pensam que as suas características são melhores que as dos colegas que eles zombam e acham diferentes e totalmente opostos deles”* (P6, M, 29A, 7ª). Ainda com referência à falta de tolerância às diferenças, outro professor verbalizou: *“Querem induzir o novato, se assim o posso chamar, a beber, além da bebida fazem outras coisas mais. Quando aparece alguém que não é como eles, estranho, procuram sempre que o outro seja como eles.”* (P2, M, 33A, 4ª).

## Estilos e Práticas Parentais

Ainda no domínio das causas do bullying, 22% dos relatos apontam como fatores determinantes para o bullying os estilos e práticas educativas. Relativamente aos estilos parentais, uma maioria de participantes reportou acreditar que uma estrutura familiar degradada, uma educação baseada na agressividade, e a falta de supervisão dos encarregados de educação, podem estar na base do desenvolvimento de comportamentos de bullying no contexto escolar. Relativamente a este aspeto, uma professora da 7ª classe disse: *“As causas partem mesmo de casa. Já referi a história daquele aluno [exposto a excessivos castigos físicos por parte da mãe], porque quando a criança por tudo e por nada é castigada, não aprende e nem fica quieta, porque já*

*esta habituada aquele ambiente de muita agressão, aquela criança acha que se deve viver assim...*” (P14, F, 45A, 7ª). Outra professora referiu: *“Na minha opinião, depende do comportamento que os pais dão, cada um sai da sua casa com os seus hábitos e costumes, comportamentos completamente diferentes...”* (P16, F, 40A, 9ª). Na mesma linha de pensamento uma aluna de 14 anos afirmou: *“...e também os conflitos em casa, quando você vive com os pais e estão sempre em conflito a pessoa fica alterada, pode ser física ou psicologicamente e isso pode levar a tornar-se mais agressiva com os colegas”* (A25, F, 14A, 8ª). Relativamente à falta de supervisão, um aluno de 13 anos que frequenta a 7ª classe disse: *“São assim, porque em casa os pais não lhes dão atenção ou porque não vivem com os pais, vivem com os tios e não lhes prestam maior atenção...”* (A4, M, 13A, 7ª).

### Estatuto Económico e Classe Social

As diferenças económicas e de classe social enquanto causa do bullying foram manifestadas em 21% dos discursos dos participantes. Os participantes consideram fundamentalmente a influência do estatuto social e económico na aparência dos alunos (i.e. vestuário, exibição de telemóveis caros, lanches) como um fator causador do bullying. Uma aluna de 13 anos disse: *“Acho que os colegas sentem que têm mais dinheiro do que ela, por isso não querem conviver com ela, porque talvez ela não se veste como as outras colegas.”* (A3; F, 13A, 7ª). Outra aluna de 13 anos referiu que a causa reside no complexo de superioridade dos agressores sustentados pelo poder económico, dizendo: *“O que causa esse tipo de comportamento é por pensarem que são melhores que os outros ou os mais ricos, são os que vestem melhor”* (A26, F, 13A, 7ª). Uma professora da 7ª, 8ª e 9ª referiu: *“Às vezes são pessoas que têm dinheiro não entendem as necessidades alheias e comportam-se desse jeito na escola.”* (P1, F, 30A, 7ª, 8ª e 9ª).

### Fatores individuais

No que se refere aos fatores individuais, 17% dos relatos dos alunos e professores fazem referência a características específicas do indivíduo, estando elas relacionadas com a forma física, e a fase da adolescência.

Os participantes percecionam as diferenças de forma física (i.e. beleza, aparência física, deficiência, anomalias congénitas, peso, problemas de saúde) como das muitas causas para o bullying. Um professor da 7ª classe relatou: *“Já vi pessoas sofrerem esse*

*tipo de violência por serem gogos, ou por terem problemas dos olhos e usarem óculos muito grossos.*” (P6, M, 29A, 7<sup>a</sup>). No exemplo a seguir uma professora da 7<sup>a</sup> classe disse: *“A estrutura física... Alunas que aparentam ter problemas físicos como raquitismo ou excesso de peso, às vezes têm a tendência de serem discriminadas pelos colegas. Pode ser próprio da pessoa. O ano passado tive uma aluna que era bem cheiinha, gordinha, estava acima do peso para idade dela e ela sempre foi alvo de gozo na turma.”* (P11, F, 22A, 7<sup>a</sup>). Um professor da 7<sup>a</sup> classe disse: *“Ainda hoje tivemos um caso aqui, um aluno de tanto ser gago ele não fala, mesmo na chamada perguntas as dúvidas ele não fala, demos conta que os colegas gozam com ele por ser gago”* (P13, M, 42A, 7<sup>a</sup>).

### Cultura de Escola

Em 16% dos seus discursos, os participantes fazem referência a aspetos relativos à cultura da escola como fatores causais para o bullying. Estes aspetos de cultura da escola incluem a indiferença ou a desvalorização dos comportamentos de bullying, a desvalorização dos rituais de iniciação que englobam comportamentos agressivos, e a legitimação do bullying como uma forma de típica de rebeldia na adolescência. Nesta subcategoria, uma professora da 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> classe disse: *“Acredito que estes problemas também são provenientes [...] da influência dos amigos do bairro; e também na escola às vezes os professores preocupam-se mais com a matéria e os alunos podem ganhar outros comportamentos maus com os colegas que encontram”* (P9, F, 29A, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>). Outra professora da 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> classe disse: *“Em geral os alunos novos na escola, os chamados caloiros [nome atribuído aos alunos novos numa determinada escola] são os que mais sofrem com o bullying, sofrem muitas agressões...sobretudo aqueles alunos tímidos porque criam medo”* (P9, F, 29A, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>). No exemplo a seguir uma professora da 9<sup>a</sup> faz referência que o bullying é um comportamento desenvolvido também por influência do grupo de pares: *“Mas na escola em conversa com os colegas às vezes podem se deixar influenciar pelo mau comportamento dos colegas”* (P16, F, 40A, 9<sup>a</sup>).

Relativamente aos relatos que descrevem o bullying como uma forma de típica de rebeldia na adolescência, uma professora que leciona a 8<sup>a</sup> classe disse: *“Os adolescentes por norma, por natureza, têm grupos de amigos que eles seguem. Os adolescentes querem sempre chamar atenção e para tal comportam-se assim”* (P8, F, 25A, 8<sup>a</sup>). E uma aluna de 15 anos afirmou: *“Isso depende mesmo da idade, porque essa idade que nós temos é complicada, é uma fase muito complicada porque nessa fase*

*alguns adolescentes ficam mais agressivos, rebeldes. Já os outros ficam mais calmos e bem comportados” (A18, M, 15A, 8ª).*

Resumo da Categoria III: Semelhanças e diferenças relativamente às conceções sobre as causas do bullying

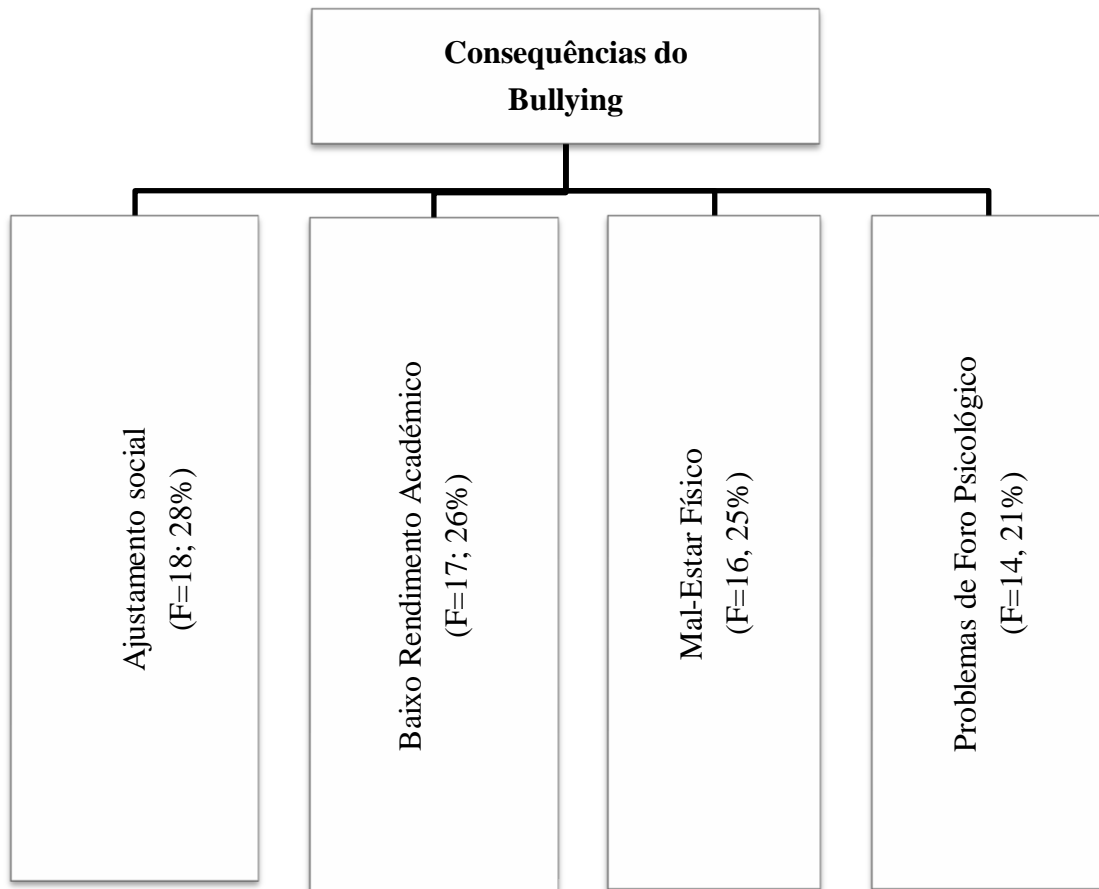
Face ao exposto, conclui-se que alunos e professores concordam que o bullying é um fenómeno multicausal. Os relatos dos alunos e professores apontam como causas para o bullying as crenças e práticas educativas de risco presentes no contexto familiar, a intolerância à diferença, os fatores económicos e de classe social, bem como fatores individuais.

Reportando as diferenças relativas às causas apresentadas por alunos e professores para o bullying, importa referir que os dados parecem indicar que os alunos referem-se mais às causas relacionadas com o contexto familiar, e os professores mais com as causas relacionadas com o contexto escolar.

**Categoria IV: Perceções sobre as consequências do bullying.**

A categoria IV do presente estudo é composta pelas consequências que os alunos e professores atribuem ao bullying nas suas 4 subcategorias (ver Figura 3.4). Nos seus relatos, os participantes descreveram o bullying como um atentado ao bem-estar dos alunos envolvidos, com consequências a curto e longo prazo para as vítimas, sendo o impacto do fenómeno descrito com maior frequência nas subcategorias dificuldades de ajustamento social, baixo rendimento académico, mal-estar físico, e problemas do foro psicológico.

Figura III.4 Organograma dos temas emergentes dos relatos dos participantes relativamente às consequências do bullying e suas subcategorias.



### Ajustamento Social

Importa realçar que ao nível do ajustamento social, 28% dos discursos dos participantes apontam que os alunos envolvidos em comportamentos de bullying, assumindo o papel de agressores, têm maior probabilidade de desenvolver no futuro atividades criminosas, nomeadamente violência, furtos, assaltos, e delinquência. Tal como disse uma professora que leciona a 7ª e 8ª classe: *“Geralmente à medida que o tempo passa, acabam por desenvolver esse lado... Essa tendência de violência, por exemplo para matar alguém. Não é de forma esporádica, mas sim foi uma briga com um colega hoje, uma luta com um amigo amanhã, então na medida que a pessoa vai ganhando maturidade o conhecimento e as forças físicas vão aumentando, então muitos alunos acabam por deixar os estudos e envolver-se em grupos propícios a tais comportamentos, roubos, assaltos, mortes. Então acaba por ser discriminado pela sociedade.”* (P18, F, 28A, 4ª). Outro professor da 7ª disse: *“Se continuarem com esse comportamento podem mesmo se tornar bandidos ou agressores mais”* (P2, M, 33ª, 7ª). No exemplo a seguir uma aluna de 12 anos disse: *“...ficam bandidos, começam a roubar, a amatar, ficam viciado nos álcool...”*(A1, F, 12A, 7ª).

Relativamente às vítimas, são apontados outros problemas sérios ao nível do ajustamento social, como baixa autoestima e dificuldades de relacionamento no futuro. Uma aluna de 13 anos disse: *“Tem consequências porque isso fez com que esse ano eu não tenha nem uma amiga na escola, eu não tenho amigas, não consigo ficar com mais colegas, porque eu acho que vão gozar comigo...”* (A3, F, 13A, 7ª). Noutro exemplo um professor da 7ª disse: *“Aquele que é submetido a esse tipo de comportamentos vai sentir medo de enquadrar-se no meio dos outros colegas.”* (P2, M, 33A, 7ª).

As consequências do bullying são também descritas por professores na perspetiva longitudinal, afirmando que os alunos envolvidos com o bullying podem ter consequências até a fase adulta. Uma professora que leciona a 9ª classe relatou: *“A pessoa fica acanhada, fica sempre com receio. Então amanhã ainda que tenha um emprego, seja uma pessoa adulta, não será capaz de tomar decisões por si própria, vai ter de depender sempre, por causa da opressão que sofreu na infância, tem consequências muito graves.* (P1, F, 30A, 9ª). Outro professor da 8ª classe afirmou: *“Quando se pratica essa indisciplina, o tempo passa e pode-se mesmo chegar a ter um castigo penal.”* (P3, M, 44A, 8ª).

### Baixo rendimento académico

Os dados revelam também como consequência do bullying o fraco rendimento académico, referido em 26% dos discursos dos participantes. Alunos e professores afirmam que o bullying tem impacto na qualidade de informação e conhecimento adquiridos pelos alunos, tal como expresso no exemplo de uma aluna de 15 anos que, referindo-se a uma vítima disse: *“Não fica mais atento na aula e não tem bom aproveitamento escolar.”* (A8, F, 15A, 9ª), e outra aluna de 12 anos verbalizou: *“Perdem os estudos”* (A1, F, 12A, 7ª). Um professor da 7ª classe relatou também: *“Pela experiencia que nós temos, geralmente os alunos violentos, grosseiros, agressivos com os colegas não são bons alunos.”* (P18, M, 28A, 7ª).

No domínio do rendimento escolar, alguns alunos referiram também as questões do absentismo, expulsão e falta de participação na sala de aula como consequências do bullying. Um professor da 7ª classe afirmou: *“Esse comportamento acontece entre colegas mesmo, aqui na nossa escola vivemos isso. Pelo menos já presenciei o caso de um aluno que não vinha à escola porque os colegas o esperavam a saída da escola para lhe bater ”* (P2, M, 34A, 7ª). Outro professor da 8ª classe disse: *“O aluno que comporta-se mal pode ser expulso e perder o ano letivo, também afeta os pais porque ficam com o filho ou filha em casa sem estudar”* (P3, M, 44A, 8ª). Ainda neste âmbito, outra professora da 7ª classe verbalizou: *“Afeta o ensino e aprendizagem porque o aluno não aprende bem e o professor nunca sabe se ele aprendeu ou não, porque fica muito tímido, não responde as perguntas que o professor faz e às vezes mesmo sabendo a resposta sente medo de responder porque os colegas vão rir-se dele quando falar”*. (P1, F, 30A, 7ª).

### Mal-estar físico

Como resultado do bullying, 24% das afirmações apontaram danos físicos, que podem ir desde ferimentos leves à morte dos envolvidos, particularmente em referência às vítimas. Um dos professores da 8ª e 9ª classe entrevistado referiu os danos físicos observados com base em casos acompanhados pessoalmente na escola em que leciona: *“Sobretudo no período da tarde eu via facas. Um menino foi esfaqueado na omoplata por um colega, como resultado desse tipo de comportamentos. O ano passado acompanhei o caso do menino que veio aqui armado com uma pistola do pai e ameaçou todos os colegas.”* (P12, M, 49A, 8ª e 9ª).



### Problemas de Foro Psicológico

Adicionalmente, 25% dos discursos dos participantes apontam problemas de foro psicológico como consequência da exposição recorrente a comportamentos de bullying. Estes danos podem refletir-se a nível dos sentimentos e emoções de vítimas e dos agressores. Para as vítimas, apontam stress e depressão, tal como foi descrito por um professor da 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classe: *“Acredito que nos primeiros dias elas ficam muito fechadas, sofrem muito com isso, até em casa preferem chorar e não contar aos pais ...”* (P15, M, 30A, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup>). Outra professora da 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> afirmou: *“O aluno torna-se numa pessoa muito tímida, acanhada, com receio; torna-se incapaz de tomar decisões por si próprio, vai depender sempre por causa da opressão que sofreu na infância, são consequências muito graves”* (P1, F; 30A, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> 1<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>). Deve-se referir que os alunos também se pronunciaram sobre os efeitos do bullying a nível psicológico. No exemplo a seguir um aluno de 15 anos disse: *“Não têm vantagens, porque isso se estás a castigar o outro não têm vantagens, onde vai só fica isolado e muito triste.”* (A2, M, 15A, 9<sup>a</sup>).

### Resumo da Categoria IV: Semelhanças e diferenças relativamente às conceções sobre as consequências do bullying

Fazendo uma síntese do posicionamento dos alunos e professores em relação as consequências do bullying, deve-se referir que tanto alunos como professores reconhecem que o bullying é tem implicações para o ajustamento social, o baixo rendimento académico, causando ainda mal-estar físico e psicológico, com maior predominância para as vítimas. Relativamente aos agressores, referem que o bullying pode ser considerado como um preditor da delinquência e outros comportamentos desviantes no futuro.

No que toca às diferenças das consequências do bullying, só os professores referem que os efeitos do bullying podem perdurar até à fase adulta.

### **Categoria V: Conhecimento sobre Programas e Ações de Prevenção ou Intervenção para o Bullying.**

A quinta categoria espelha as conceções que alunos e professores têm sobre os programas de escola e ações individuais desenvolvidos para prevenir e reduzir a incidência do bullying nas escolas. Nesta categoria, os relatos dos participantes foram agrupados a priori em 2 subcategorias: os programas (F=39; 85%), que compreendem as

políticas internas e projetos de cada escola que regem o comportamento dos alunos; e as ações individuais (F=7; 15%), que incluem todas as estratégias adotadas por professores na sinalização e acompanhamento dos alunos de forma individual.

### Programas

No que se refere às políticas internas e projetos no âmbito escolar para prevenção e redução da incidência do bullying, 85% dos discursos dos participantes apontam para uma grande lacuna na conceção e implementação de programas. Em geral, os alunos não têm muito conhecimento de iniciativas desenvolvidas na sua escola, tal como é expresso na seguinte afirmação de um aluno de 14 anos: “*Não conheço programas na escola*” (A17, M, 14A, 7<sup>a</sup>). Ainda sobre a ausência de programas, um professor da 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> referiu o seguinte: “*Estão mais preocupados com aquilo que detetam e disciplinam logo, agora programas não conheço*” (P15, M, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup>).

Nota-se nos relatos dos participantes a preocupação pelo fato de muitas escolas não traçarem políticas preventivas para o bullying. Um professor da 7<sup>a</sup> classe relatou sua opinião da seguinte maneira: “*Eu sempre lecionei aqui e nunca vi políticas claras, com vista a prevenir este tipo de situações. Nós só conseguimos tomar uma atitude quando a coisa está feita. Temos o regulamento da escola mas é um documento que está lá arquivado. Se calhar os alunos não conhecem e os professores muitos também não conhecem*” (P2; M, 34A, 7<sup>a</sup>). Outro professor também da 7<sup>a</sup> classe relatou a experiência da sua escola nos seguintes termos: “*Nós temos aqui na escola projetos educacionais, mas às vezes ficam muito bonitos no papel e na prática não são implementados*” (P4, M, 44A, 7<sup>a</sup>).

Na ausência de políticas e programas específicos, nota-se nos relatos de professores e alunos que algumas escolas recorrem a medidas punitivas para os alunos sinalizados como agressores como medidas de intervenção para o bullying, impondo-lhes tarefas comunitárias a serem desenvolvidas na escola, tais como limpar as casas de banho e salas. Uma aluna de 15 anos disse: “*Aqui na nossa escola, se o aluno cometer alguma coisa o professor só castiga e não faz mais nada.*” (A3, F, 15A, 8<sup>a</sup>); e outra aluna de 15 anos comentou: “*Às vezes as professoras dão castigos. Mas não adianta dar castigos porque os alunos ficam mais rebeldes. Quando a professora metia os meus colegas de castigo, eles levantavam-se da sala e ficavam ali a fazer barulho, e a professora depois lhes mandava para rua.*” (A7, F, 15A, 8<sup>a</sup>).

Ainda sobre a temática das punições, um professor da 8ª classe disse: *“Geralmente os castigos aqui na escola podem ir desde limpar o jardim, limpar as salas, varrer algum sítio e como eles não gostam disso, quando transgridem são obrigados a prestar algum serviço, como não gostam, lhes põem a fazer esse tipo de trabalhos, sentem-se humilhados. São em regra os castigos que a nossa escola adota.”* (P10, M, 29A, 8ª). Relativamente a estas formas

de atuação, outro professor da 8ª classe disse: *“As medidas que tomamos estão relacionadas com os castigos. Pode ser aplicada uma suspensão temporária, dependendo do caso cometido, limpar as salas ou o pátio da escola.”* (P3, M, 44A, 8ª). Em casos mais graves os alunos agressores são expulsos da escola, tal como é referido no exemplo a seguir: *“A tomada de decisão da direção da escola foi chamar os encarregados de educação e teve de ser radical. Expulsou os alunos da escola, no nosso dia-a-dia vemos estes exemplos...”* (P4, M, 44A, 7ª).

Não obstante a ausência de programas de prevenção e intervenção em grande parte das escolas, o discurso de alguns professores revela o empenho excepcional por parte de algumas escolas para criação de políticas internas com o fim de prevenir e reduzir os casos de bullying. Um professor que leciona a 8ª e 9ª classe explicou a iniciativa da sua escola desta forma: *“Para este ano estamos a criar um gabinete psicopedagógico para ver se atenuamos esse tipo de situações cá dentro, porque alunos que apresentem comportamentos desviantes podem chegar a este gabinete e receberem uma consulta dos professores especializados na área...”* (P9, M, 29A, 8ª e 9ª). Um professor da 7ª classe de outra escola verbalizou o seu interesse nesta iniciativa: *“Assisti a uma reunião numa escola onde falaram-nos que existe um gabinete Psicopedagógico. Ainda não tive contacto, mas acho muito bom para os meninos que já chegam de casa para escola com a mente um pouco conturbada”* (P13, M, 42, 7ª). No entanto, no relato de outro professor da 8ª classe percebe-se que este tipo de projetos é pouco comum: *“Sempre trabalhei nesta escola e uma das medidas que nós tomamos é a criação do gabinete psicopedagógico para o acompanhamento dos nossos alunos. Acredito que essa é a única escola na cidade do Lubango que tem esse gabinete”* (P3, M, 44A, 8ª). Uma aluna de 15 anos na mesma linha de pensamento verbalizou: *“Aqui na escola X nunca vi, não têm programa. Na escola onde estudei o ano passado eles criaram um grupo de dança, quase todas as meninas da escola eram amigas. Esse grupo era mesmo para quem não tinha amigas, mas aqui não têm nada”* (A3, F, 15A, 8ª).

### Ações

Nesta subcategoria incluímos as ações individuais de prevenção e intervenção para diminuir e prevenir casos de bullying nas escolas referidas pelos participantes. Esta subcategoria faz menção às ações estritamente de um indivíduo ou grupo, não representando uma escola. Nos discursos de 15% dos professores demonstram que, apesar de não existirem em grande parte das escolas políticas de intervenção e prevenção para o bullying, e de na sua maioria os professores não terem formação em áreas sobre violência entre pares, em alguns

casos tem sido possível sinalizar e atuar de forma pontual e individual em casos de bullying. Às vezes esta intervenção limita-se à disponibilidade para ouvir os alunos vítima de bullying, como expresso por uma professora da 7ª e 8ª classes que disse: *“Eu pessoalmente conversei com ela, ela explicou-me a situação.”* (P9, F, 29A, 7ª e 8ª). Às vezes a intervenção é mais pronunciada, como expresso por outro professor que leciona a 7ª disse: *“Eu dei conta da ausência dele, perguntei aos colegas o que se passava com ele. Foi quando informaram-me que ele não vinha as aulas porque era perseguido por um grupo. Mandeí chamar o aluno, conversámos e consegui dismantelar o grupo de colegas que o perseguia, inclusive foi preciso chamar a polícia para intervir e o caso ficou resolvido”* (P2, M, 34A, 7ª). No exemplo a seguir outra professora disse: *“Tive um aluno muito traquino, tive de chamar os encarregados de educação para saber o que se passava, porque a vida dele era só bater nos colegas. Mesmo conversando com ele, mantinha o mesmo comportamento. Depois me foi revelado que era uma menino muito traquino em casa e o pai batia-lhe muito. Eu aconselhei a não baterem mais e procurarem um psicólogo e conversar muito com ele. Depois ele melhorou, significa que não estava bem. Era mesmo doente.”* (P14, F, 45 A, 7ª).

### Resumo da Categoria V: Semelhanças e diferenças relativamente ao conhecimento sobre Programas e Ações de Prevenção ou Intervenção para o Bullying

Apesar do esforço de algumas escolas, e seus professores, é nítida a opinião consensual da ausência de programas e políticas de prevenção para o bullying. Os resultados demonstraram também que a atuação individual, através da sinalização e acompanhamento de alunos com vivência de bullying, de alguns professores ocorre com pouca frequência.

No que toca às diferenças, há que referir que as ações foram mais referidas por professores, passando despercebidas aos alunos.



## Capítulo IV - Discussão

O principal objetivo do presente estudo foi envolver alunos e professores, como participantes ativos na presente pesquisa de índole qualitativa, a partilhar as suas conceções sobre o bullying em contexto escolar Angolano. As pesquisas sobre bullying, ou agressividade e violência entre pares, remontam a várias décadas atrás (Carvalhosa, Moleiro, Gaspar, 2009). No entanto, o domínio das conceções sobre o bullying em contexto escolar, ainda que fundamental, regista um número muito limitado de investigações no contexto Africano, e mais especificamente em Angola. Este estudo procura contribuir para colmatar esta lacuna.

Assim sendo, os resultados deste estudo centram-se fundamentalmente em contribuições teóricas e empíricas para o estudo do bullying em 4 aspetos, nomeadamente: as conceções iniciais de alunos e professores Angolanos em reação a uma história de bullying; a caracterização que estes participantes fazem do bullying; as suas conceções sobre as causas de bullying; e as consequências do fenómeno que enumeram para todos os envolvidos. Os resultados deste estudo contribuem também para a discussão de implicações práticas e políticas relativamente aos programas e ações disponíveis no contexto Angolano para a prevenção e intervenção para o Bullying.

Para o caso de Angola, onde o construto de bullying é pouco conhecido e o fenómeno pouco explorado, optámos por iniciar o estudo com a exploração do SCAN-Bullying, uma ferramenta narrativa que permitiu aos participantes exprimirem as suas conceções iniciais sobre o fenómeno. Esta estratégia permitiu-nos confirmar o que pesquisas noutros contextos e países já haviam evidenciado, isto é, que o fenómeno de bullying está presente no âmbito escolar e também em Angola, consistindo numa experiência real de violência escolar vivenciada por muitos alunos e professores. Os participantes revelaram uma compreensão aprofundada da natureza da história como bullying, isto é, reconheciam de imediato não uma mera crónica de acontecimentos isolados, mas sim uma história que retrata um episódio de agressão entre pares, marcada por agressões físicas e psicológicas, isolamento social, e emoções negativas fortes para os seus participantes. Os participantes identificaram-se com as personagens da história representada nas vinhetas, sendo evidente a identificação de alunos agressores, mas também vítimas, ainda que em número reduzido.

Os resultados demonstraram também que cerca de dois terços dos participantes, professores e alunos, não conheciam o termo bullying, sendo o fenómeno denominado

por indisciplina, violência, ou mau comportamento. Este resultado assemelha-se aos referidos nos estudos iniciais de Pereira, Almeida e Valente (1994) em Portugal, onde o fenómeno era designado como agressividade, violência, ou maus tratos entre pares. Mais tarde em Portugal os participantes passaram a designar o bullying como provocação ou vitimação (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001); e em Espanha como vitimização ou maltrato por abuso de poder (Meuslen e Del Barrio et al., 2003; Almeida et. Al. 2007; Almeida e Del Barrio, 2002).

Verificámos também que em quase um quarto dos discursos dos participantes, o fenómeno é descrito de acordo com os critérios específicos do bullying, ou seja o carácter repetitivo ou persistente ao longo do tempo, a intencionalidade do comportamento, e o desequilíbrio de poder. Deve-se referir que estes critérios apontados pelos participantes foram considerados como sendo os critérios que permitem distinguir o bullying de outros comportamentos violentos que ocorrem em contexto escolar (Olweus, 1993; Carvalhosa, 2010).

Inicialmente poderá ser surpreendente que as dificuldades de conceitualização do bullying possam coexistir na mesma amostra de discursos com uma identificação tão precisa dos componentes teóricos do bullying. No entanto, uma análise mais profunda do discurso dos participantes fornece alguma evidência preliminar que designam o comportamento e fazem referência ao nome bullying, são efetivamente os mais capazes de inferir a intencionalidade e a assimetria de poder. Os participantes que dizem desconhecer a designação para o comportamento e como tal, não têm uma denominação específica, referem somente que o comportamento se deve às características dos alunos: são mal-educados, são tímidos, são mal comportados, indisciplinados, etc.

Estes dados apontam claramente para a importância do nome e designação como bases do conhecimento e compreensão do fenómeno. Neste estudo é evidente que o desconhecimento do construto leva a sobrevalorizar as características individuais, e a minimizar as profundas implicações deste comportamento para o relacionamento e desenvolvimento. Acredita-se que campanhas de sensibilização nas escolas centradas no conhecimento e compreensão do fenómeno seriam pertinentes.

Após a reação inicial à história, foi possível aprofundar junto dos participantes quais os aspetos que destacam da caracterização do bullying através de um guião de entrevista semi-estruturada. Na caracterização do bullying, os participantes enumeraram as agressões físicas e psicológicas que lhe são características. De salientar o fato de a



mesma percentagem de descrições do bullying (33%) darem importância à agressão psicológica e física, uma vez que o construto bullying é pouco conhecido pelos participantes, e as agressões físicas tendem a ser mais visíveis no contexto escolar.

Ainda relativamente à caracterização do bullying, 14% das afirmações dos participantes revelaram a presença de outras formas de violência escolar que ocorrem no contexto escolar Angolano, que não se enquadram no bullying típico descrito na literatura. Nesta forma de violência entre pares, adolescentes externos invadem o recinto escolar, principalmente no intervalo, vandalizam a escola, e ameaçam e agredem os alunos.

É também importante salientar a baixa frequência com que alunos e professores distinguiram o bullying em rapazes e raparigas. Este resultado está alinhado com o estudo de Silva (2007), onde as perceções sociais sobre as diferenças relativas ao género foram pouco evidentes, notando-se apenas uma ligeira frequência mais elevada do envolvimento dos rapazes enquanto agressores e vítimas nos comportamentos de bullying. No entanto, importa relembrar a vasta literatura que indica a frequência do envolvimento em bullying em rapazes e raparigas é significativamente diferente, tanto como bullies, como vítimas (Olweus, 1993; Carvalhosa, 2010); e que as formas de agressão de bullying são distintas nos dois géneros (Pereira, 2002).

É importante enquadrar estas duas novas evidências sobre a caracterização do fenómeno de bullying - a elevada frequência de comportamentos violentos não típicos de bullying, e o desconhecimento da distinção do fenómeno em rapazes e raparigas - na conceptualização teórica deste fenómeno em Angola, particularmente à medida que se exploram metodologias de prevenção e intervenção para reduzir o bullying, e outros tipos de violência escolar. Relativamente aos comportamentos violentos que ocorrem nas escolas, acredita-se que as direções de escolas devem implementar medidas rigorosas de segurança interna de modo a evitar a invasão da escola por elementos externos, bem como colaborar com a Brigada de Segurança Escolar da Polícia Nacional, que já tem vindo a desenvolver o seu trabalho junto de instituições escolares. Ao nível específico do bullying, considera-se oportuno a formação dos professores de modo a saberem detetar e agir de forma distinta com os rapazes e raparigas envolvidos em bullying.

Relativamente às conceções que alunos e professores exprimem sobre as causas e consequências do bullying, os resultados encontrados no estudo são em geral consistentes com a literatura (Beane 2008; Koller, 2011; Bandura, 1977; Hoover, J.

1996; Meulen, 2003). De acordo com os participantes, o bullying é um fenómeno multicausal, tendo os participantes apontado como fatores mais relevantes a intolerância à diferença, os estilos e práticas educativas, o estatuto económico e classe social, fatores individuais, e a cultura de escola. É importante notar que os alunos parecem referir-se mais às causas relacionadas com o contexto familiar, enquanto os professores mais com as causas relacionadas com o contexto escolar.

Foram ainda apontadas como causas as diferenças económicas, e também um grau considerável de intolerância à diferença. A este nível é importante notar a preponderância dada pelos professores participantes à diversidade étnica própria da cultura Angolana, e as implicações desta para as dinâmicas do bullying. Sobre a influência da cultura nas relações entre pares, Pereira (2002) refere que o comportamento humano é regulado e formado por fatores culturais. Pinto e Raquel (2011) salientam ainda que a abordagem sociocultural construtivista avalia de forma otimista as relações sociais, considerando que, caso ocorram intervenções eficazes no contexto sociocultural, o preconceito, a agressão e a violência podem dar lugar à paz e à celebração das diferenças entre as pessoas. O primeiro movimento para o processo de mudança é considerar que o preconceito existe em todos nós e, caso sua irracionalidade não seja compreendida, ele pode motivar comportamentos cruéis. Importa referir que para o contexto Angolano, seria importante trabalhar o bullying incorporando programas ligados à empatia e ao respeito pela diferença.

Em relação às consequências do bullying para os diretamente envolvidos, os participantes enumeraram efeitos a nível de quatro áreas fundamentais: ajustamento social, rendimento académico, domínio físico, e domínio psicológico; mais uma vez de acordo com a literatura (Rigby, 2003). É de notar que a maior parte das consequências enumeradas por professores e alunos foram associados às vítimas de bullying, e não aos agressores ou testemunhas. No entanto, alguns estudos referem que os bullies em particular correm sérios riscos de saúde mental. Por exemplo, o estudo de Kaltiala-Heino et al. (1999) demonstrou que, após o ajuste para idade e sexo, o risco elevado de ideação suicida grave é observado tanto em vítimas como em bullies. Esta evidência denota uma clara necessidade de mais sensibilização e formação de professores Angolanos para as consequências do bullying para todos os envolvidos. Considera-se ainda necessário trabalhar em campanhas de sensibilização dirigidas para alunos, de modo a conhecerem com mais profundidade o fenómeno e os seus efeitos no seu bem-estar.

Outra evidência importante no âmbito das concepções das consequências do bullying, é a noção apresentada exclusivamente pelos professores que o bullying acarreta consequências não apenas imediatas, mas também que perduram ao longo do tempo. Este fato foi já demonstrado em alguns estudos que apontam para efeitos a nível fisiológico e psicossocial, que sobrevivem a idade escolar, e perduram afetando seriamente o relacionamento pessoal, a adaptação ao mundo do trabalho, e a redução dos níveis de bem-estar geral do indivíduo adulto (Almeida, Benítez, Caurcel et al 2003; Beane, 2008; Carvalhosa, 2010; Fernandes e Seixas, 2012; Neto, 2005; Neto e Saavedra, 2003; Seixas, 2006, Rigby, 2003).

Finalmente, no que diz respeito ao conhecimento dos participantes sobre programas e ações de prevenção ou intervenção para o bullying, os resultados revelam em geral a ausência de intervenções específicas para o bullying na maior parte das escolas. Os resultados indicam também que, na ausência de políticas e programas específicos para o bullying, as escolas têm tomado algumas medidas gerais em reação ao bullying, medidas estas desenhadas para minimizar qualquer comportamento disruptivo no contexto escolar. Estas medidas consistem essencialmente em punições que incidem no agressor, e envolvem a realização de tarefas comunitárias em contexto escolar (i.e. limpar a casa de banho da escola), e em casos mais graves, a expulsão do aluno. A título excecional houve uma escola da nossa amostra que criou recentemente um gabinete psicopedagógico para prevenção e intervenção de comportamentos desviantes. Embora o gabinete psicopedagógico seja uma estratégia mais focada não só na intervenção mas também na prevenção dos comportamentos desviantes, e mais específica ao bullying, ambas as abordagens descritas pelos participantes (i.e. as punições e o gabinete psicopedagógico) deixam as vítimas e testemunhas de bullying fora do âmbito da sua intervenção.

Em sumário, consideramos que os resultados deste estudo das concepções sobre o bullying em contexto escola Angolano contribuem para um melhor planeamento de políticas, programas e ações de prevenção e intervenção para o bullying. As medidas específicas propostas com base na literatura (Olweus, 1993) e na evidência deste estudo incluem:

- Campanhas de sensibilização sobre o bullying para os alunos e professores, clarificando o construto, seus componentes, e consequências para todos os envolvidos. Para os alunos é importante considerar atividades muito práticas, tais

como debates, que valorizam a sua opinião e experiência, demonstrada neste estudo, e incorporam elementos do respeito pela diferença;

- Capacitação dos professores em matérias de bullying e formas de sinalização, intervenção e prevenção, dando particular ênfase à distinção do fenómeno nos rapazes e raparigas;
- Implementação de medidas rigorosas de segurança interna através do estabelecimento de normas claras, que sejam do conhecimento de todos;
- Implementação de medidas rigorosas de segurança externa de modo a evitar a invasão da escola por elementos externos, e colaboração com a Brigada de Segurança Escolar da Polícia Nacional;
- Desenvolvimento de medidas específicas, tais como o gabinete psicopedagógico da nossa amostra, mas com uma missão mais abrangente de ajudar agressores, vítimas e testemunhas, correspondendo às necessidades específicas de cada grupo.  
Aproveitando os recursos humanos já existentes nas escolas, é recomendável cativar os professores que de forma individual já fazem intervenção em bullying (mesmo sem ter formação e meios adicionais para o efeito), de modo a que possam liderar equipas organizadas de intervenção para dar resposta ao bullying;
- Ações que contemplem não só os alunos e seus professores, mas as escolas do Ensino Primário, as famílias e a comunidade. Os programas de intervenção para o bullying devem ser trabalhados não apenas a nível da escola, no recreio ou na sala de aulas com os alunos, mas também contando com o trabalho conjunto da escola, família e comunidade, reduzindo o bullying de forma eficaz (Carvalhosa, 2010).
- Promoção de políticas públicas eficazes sobre o bullying e que possam ser trabalhadas a nível de todo país, com o envolvimento dos decisores a nível governamental como defende James (2010). Estas políticas eficazes devem ser fundamentadas na literatura e em experiências de outros países que já trabalham na temática a mais tempo, adaptando ao contexto Angolano. Por se tratar de um fenómeno que atenta contra o bem-estar dos alunos, é importante envolver ministérios para além do Ministério da Educação, tal como o Ministério da Saúde, favorecendo um processo de trabalho conjunto com outras instituições, promovendo a abordagem intersectorial, para fazer face ao problema e consequente promoção da qualidade de vida individual e coletiva dos alunos, família e comunidade.

## Capítulo V - Conclusão

A questão de partida que esteve na base deste estudo resulta de um incómodo face às atrocidades de que muitas crianças e jovens são vítimas no contexto escolar, e em muitos casos sem resposta para intervir ou prevenir a sua reincidência. Face a uma crescente visibilidade do fenómeno de bullying internacionalmente, quisemos aproximar o corpus teórico e empírico existente às vivências de alunos e professores Angolanos, explorando assim as suas conceções sobre o bullying em Angola, de modo a compreender melhor as dinâmicas do fenómeno, e construir respostas educativas de qualidade.

A primeira parte deste trabalho resumiu então os elementos teóricos fundamentais associados a problemática. A segunda fase visou dar um carácter prático ao estudo, servindo-se do SCAN-bullying como um exemplo prático das circunstâncias em que o bullying decorre, e assim ligando o construto maioritariamente desconhecido às vivências e relações interpessoais dos alunos, contadas diretamente por alunos e professores. Na terceira fase demos voz aos nossos participantes. As suas vozes permitiram então constatar que o bullying é um fato presente e doloroso no contexto escolar Angolano; e que existem lacunas graves a nível das políticas, programas e ações de prevenção e intervenção do bullying nas escolas Angolanas.

Esta evidência no seu conjunto exige uma ação concertada e urgente de reação ao problema do bullying, que embora não seja o objetivo principal deste estudo, é a sua consequência lógica. Importa referir que a literatura afirma que os processos de intervenção neste domínio não são apenas apoiados em ações remediativas, mas também e sobretudo preventivas, e que colocam desafios importantes ao nível da educação da população estudantil, da formação dos profissionais, em parceria com a família e a comunidade. Por isso propusemos um conjunto de propostas de intervenção a vários níveis.

É necessário referir algumas das limitações deste estudo. Uma limitação importante prende-se com o facto de a amostra estar limitada a apenas uma província Angolana (Huíla). Em termos práticos, as condições de recolha de dados nem sempre foram as mais favoráveis, por vezes com falta de envolvimento de alguns encarregados de educação, e também entrevistas feitas sem condições de acomodação, tendo sido realizadas ao ar livre e com ruído a interferir nos dados recolhidos. Outra limitação diz respeito às implicações da escolha metodológica (i.e. qualitativa); embora nos parecesse

a mais adequada para o início da investigação científica do bullying no contexto escolar Angolano, deixa de fora a possibilidade de examinar a real prevalência e incidência do fenómeno em Angola. Finalmente, preocupa-nos do ponto de vista ético o pouco tempo disponível para colaborar com as escolas para ajudar as vítimas e agressores identificados que careciam de mais apoio.

Ao chegar ao final desta investigação obtivemos algumas respostas, mas surgiram também novas questões, e propostas de investigações futuras. Primeiro, parece-nos essencial, devido à sua atualidade e relevância, continuar a aprofundar este tema no contexto de Angola. É necessário efetuar novos estudos de estudo do fenómeno, investigações mais amplas e mais completas, tais como: 1) estudos de carácter qualitativo com uma dimensão maior que permitem generalizar os resultados encontrados a todas as províncias de Angola; 2) estudos quantitativos nacionais que possibilizem contabilizar a prevalência do fenómeno em Angola, desde o ensino de base ao segundo ciclo; 3) estudos sobre o impacto do bullying no rendimento escolar dos alunos. Recomenda-se ainda o desenvolvimento de estudos de elaboração de programas para ambas as vertentes preventivas e interventivas do bullying em Angola, pois este problema requer uma intervenção sustentada, contínua, e sistemática. Em paralelo, é essencial desenhar estudos de avaliação rigorosa do impacto destes programas nos alunos, professores, escola, família e comunidade.

Em conclusão, este foi apenas um pequeno passo numa direção que desejamos continuar a aprofundar. A conclusão desta tese de mestrado não representa um fim, mas sim um passo no imenso mundo da investigação científica do bullying no contexto escolar Angolano.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, A. & Benítez, J. L. (2002). *Educar para convivência em contextos escolares: avaliação intermédia do programa de intervenção*. In *Violência e indisciplina na escola*. Comunicação apresentada no XI colóquio.
- Almeida, A., Marques, M., Barrio, C., Meulen, K., Gutiérrez, H., & Barrios (2001). *Um estudo de representações de maus tratos na pré-adolescência: Scan bullying*. Comunicação apresentada no XI Colóquio Violência e Indisciplina na Escola, Lisboa, Portugal.
- Almeida, A., & Del Barrio, C. (2002). A vitimização em contextos escolares. In C. Machado & R. Abrunhosa (Eds.), *Violência e vítimas de crime: Criança* (Vol 2., pp. 169-197). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, A., Lisboa, C., & Caurcel, M. (2007). Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41 (2), 107-118.
- Almeida, A. (2005). Dos traços aos processos de grupo: explicações causais de adolescentes portugueses sobre os maus tratos entre pares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Ed. Universidade Católica. Portugal.
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2005). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Beane, A. (2011). *Proteja o seu filho do bullying*. Porto: Porto Editora
- Berk, L.E. (2000). *Child Development* (5th Ed.). Boston: Allyn and Bacon, 23-38.  
Retrieved March 17 2009, from <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf>.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: N. J. Prentice-Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1990). *Five Critical Processes for Positive Development*.  
<http://www.montana.edu/www4h/process.html>.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. *British Journal of Developmental Psychology*, 23 (1), 143–151.
- Carney, A. G. & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22 (3), 364 – 382.
- Carvalhosa, S. (2013). 1 Por Todos e Todos Por 1! Prevenção do bullying entre jovens. Lisboa: Observatório Permanente da Juventude.
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4, 523-537.
- Carvalhosa, S. (2008). Experiências e Práticas de Intervenção: O bullying nas escolas Portuguesas. Seminário “Violência, Bullying e Agressividade em Contextos de Formação”.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em contexto escolar*. Lisboa: CLIMESPI.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009a). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interacções*, 13, 125-146.

- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). Violence in Portuguese schools. *International Journal of Violence and School*, 9, 57-78.
- Carvalho, L. R. (2005). *Identidade étnica e estratégias de aculturação em contextos multiculturais: Estudos com crianças e agentes socializadores*. Tese de Doutoramento em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 19-24.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Editora Verus.
- Fante, C. & Pedra, J. (2008). *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Fujisawa, D. S. (2000). *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta*. Dissertação de Mestrado em Educação. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- Freire, I. P., Simão, A. M. V., & Ferreira, A. S. (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.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, R., Silva, P. & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente Kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5 (1), 81-90.
- James, A. (2010). School bullying. University of London, NSPCC.
- Jennifer, D. & Cowie, H. (2012). Listening to children's voices: moral emotional attributions in relation to primary school bullying. *Routledge*, 17, 3-4, 229-241.
- Lisboa, C., Braga, L. & Ebert, G. (2009). O fenómeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos* (online). Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>.
- Leach, F. & Humphreys, S. (2007). Gender violence in schools discourse forward. 51-65
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., Rimpelä, A. (2000). Bullying at school - an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Kangandjo, A. (2013). Ministério do Interior: Departamento de Delinquência Juvenil da Investigação Criminal da Huíla-Lubango.
- Kaltiala-Heino R, Rimpela M, Marttunen M, Rimpela A, Rantanen P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents. School survey, (319), 348-351.
- Koller, S. (2004). *Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e intervenção no desenvolvimento no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo



- Matos, M. G., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). Definição do Problema e caracterização fenómeno. In H. C. Filho & C. Ferreira-Borges (Eds.). *Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar: Violência, Bullying e Delinquência* (Vol. III, pp. 23-53). Lisboa: Coisas de Ler.
- Meulen, k. (2003). *Cuentos de Miedo em escuela: buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta*. Tese de Doutoramento. Universidade autónoma de Madrid.
- Neto, A. (1995). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes, *Jornal de Pediatria*. 81 (5). (Online), <http://www.scielo.br/scielo>.
- Neto, A. (2005). Bullying-Comportamento Agressivo entre Estudantes. *Jornal de Pediatria*. 81-05, (Online), <http://www.scielo.br/scielo>
- Neto, A. (2005). *Diga não para o bullying: Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: Abrapia.
- Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B., Silva, M. & Nunes, B. (2009). *Descrever o Bullying na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal* (Online), 9 (28), 455-466
- Pinheiro, F. M. F. (2006). Violência intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Psicologia. S. Paulo: Universidade Federal de São Carlos.
- Pinto, R. & Branco, A. (2011). O bullying na perspectiva sociocultural construtivista.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência – estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pereira, B., Almeida, A., & Valente, L. (1994). *Projecto «bullying»: análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico*. Comunicação apresentada no 6.º Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre, Lisboa, Portugal. *Teoria e Prática da Educação*. (Online) 14 (3). Disponível em: <http://www.leolinacunha.com.br>
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *the development and treatment of childhood aggression* New Jersey: Erlbaum. (pp. 411-448).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Annotation. Bullying at school: Basic facts and effects of a school- based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43(7), 1171- 1190.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. (Online), 12 (4), Disponível em: *European Journal of Psychology of Education*.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue psychiatrie*, 48(9), 583-590.

- Sani, A. (2011). *Temas em Vitimologia: Realidade Emergências na vitimação e respostas sociais*. Coimbra: Edições Almedina.
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares Bem-estar e Ajustamento Escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Santos, E. S. (2007). *O Bullying em uma escola filantrópica: As crianças contam suas histórias*. Tese de Doutoramento. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2008). Reintegrative Shaming Theory, Moral Emotions and Bullying. *Aggressive Behavior*, 34, 352- 368.
- Vala, J. (2005). A análise de conteúdo. In Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Wilson, M. Bovet, P. Et al. (2012). Bullying among adolescents in a sub-Saharan middle-income setting. Institute of Social and Preventive Medicine (IUMSP), Lausanne University Hospital, Switzerland. *J Adolesc Health*. 51(1).
- WHO-World Health Organization (2002). World report on violence and health.
- Isabel, F. Feliciano, V. (2007). Violência escolar e bullying em países europeus. Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5265>. Acesso em: 13/06/2013.

**Anexos**

## Anexo A. Organização do Ensino em Angola

A República de Angola tem uma área de 1.246.700 km<sup>2</sup> e situa-se na costa ocidental da África austral. O país divide-se em 18 províncias e tem como capital a cidade de Luanda, com uma extensão de 4.837 km.

A Educação é um direito fundamental consagrado na Constituição da República de Angola. A Lei de Bases do Sistema de Educação 13/01 de 31 de dezembro assegura a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, visando alcançar os objetivos e metas preconizadas para cada subsistema do Sistema de Educação (MED, 2012).

O sistema de Educação em Angola está estruturado em três níveis: a) Primário; b) Secundário, e c) Superior. O ensino primário, unificado por seis anos, que compreende 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classe, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular, como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário. O ensino secundário, tanto para educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes: o ensino secundário do 1<sup>o</sup> ciclo compreende a 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, e 9<sup>a</sup> classe; o ensino secundário do 2<sup>o</sup> ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso, que compreende a 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup>, e 12<sup>a</sup> classe.

De referir para o presente estudo que amostra foi recolhida no 1<sup>o</sup> ciclo do ensino secundário que compreende a 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classe.

Anexo B. Pedido de colaboração para os encarregados de educação



Eu, encarregado/a de educação -----  
(Iniciais do nome em MAIÚCULAS do encarregado/a de educação e do educando), autorizo o meu educando(a) -----,  
a participar num estudo sobre as relações entre pares, no âmbito da tese de Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores intitulada O Bullying em Contexto Escolar: Conceção do Fenómeno em Angola, a realizar no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) pela Mestranda Eva Lombe, e sob orientação da professora Maria Clara Barata.

A participação do seu educando irá consistir numa entrevista individual sobre o que ele pensa das relações entre pares em ambiente escolar, mediante apresentação de uma história. A entrevista que será gravada. Os dados obtidos preservarão a confidencialidade individual de cada participante, bem como da escola envolvida, e serão analisados somente para fins relativos à tese de Mestrado. A participação do seu educando/a é voluntária e tanto você como o seu educando/a podem decidir deixar de participar neste estudo em qualquer altura.

Caso necessite de algum esclarecimento pode ligar para o terminal 926-651-950, ou escrever para [evalomb@yahoo.com.br](mailto:evalomb@yahoo.com.br) ou para [maria.clara.barata@iscte.pt](mailto:maria.clara.barata@iscte.pt)

Obrigada pela sua consideração deste estudo.

Assinatura do Encarregado/a de Educação

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Anexo C. Pedido de colaboração para os diretores de escolas.



Exmo. (a) Senhor(a) Diretor(a) da Escola

---

O Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE (CIS/ISCTE-IUL) vem por este meio solicitar a sua colaboração num projeto de investigação sobre as conceções dos professores e alunos do primeiro ciclo relativamente ao bullying em contexto escolar Angolano. O estudo a realizar na sua escola será efetuado pela Mestranda Eva Lombe, no âmbito da sua Tese de Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), sob orientação da professora Maria Clara Barata.

Para atingir este objetivo, solicita-se a sua autorização para entrevistar alunos com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos e professores deste estabelecimento de Ensino. A entrevista será assegurada pela Mestranda que desenvolve esta investigação.

A participação será voluntária, sem prejuízo pessoal ou profissional para os entrevistados, não estando previstos riscos associados à participação neste estudo. Salientamos, ainda, que a confidencialidade dos dados está garantida e que os dados serão apenas e exclusivamente utilizados com fim científico. Os participantes não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

Como benefícios, destacamos o forte contributo para a área de investigação do relacionamento entre pares no contexto escolar, com impacto na sociedade, através da obtenção de novos conhecimentos na área da Educação no nosso país.

Obrigada pela sua consideração deste estudo. Com os melhores cumprimentos académicos,

---

Eva Lombe  
Mestranda em MPCPM  
[evalomb@yahoo.com.br](mailto:evalomb@yahoo.com.br)

---

Maria Clara Barata  
Professora/ Investigadora do CIS/ISCTE-IUL  
[maria.clara.barata@iscte.pt](mailto:maria.clara.barata@iscte.pt)

Anexo D. Pedido de colaboração para os professores



ISCTE, 11 de Fevereiro de 2013

Exmo.(a). Senhor(a) Professor(a),

O Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE (CIS/ISCTE-IUL), vem por este meio solicitar a sua participação num projeto de investigação sobre as conceções dos professores e alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário relativamente ao bullying em contexto escolar Angolano. O estudo a realizar na sua escola será efetuado pela Mestranda Eva Lombe no âmbito da sua Tese de Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) sob orientação da professora Maria Clara Barata.

Para atingir este objetivo, solicita-se a sua participação numa entrevista individual sobre o tópico das relações entre pares em contexto escolar. A entrevista será assegurada pela Mestranda que desenvolve esta investigação.

A sua participação é voluntária, sem prejuízo pessoal ou profissional, não estando previstos riscos associados à participação neste estudo. Salientamos, ainda, que a confidencialidade dos dados está garantida e que os dados recolhidos serão apenas e exclusivamente utilizados com fim científico. Os participantes não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

Como benefícios, destacamos o forte contributo para a área de investigação do relacionamento entre pares no contexto escolar, com impacto na sociedade Angolana, através da obtenção de novos conhecimentos na área de Educação no nosso país.

Caso necessite de algum esclarecimento pode ligar para o terminal 926-478-733, ou escrever para [evalombe@yahoo.com.br](mailto:evalombe@yahoo.com.br) ou para [maria.clara.barata@iscte.pt](mailto:maria.clara.barata@iscte.pt)

Obrigada pela sua consideração deste estudo.

Assinatura do Professor/a

\_\_\_\_\_  
Data \_\_\_\_\_

Anexo E. Guião de entrevista para alunos

**O Bullying em Contexto Escolar: Conceção do Fenómeno em Angola.  
Tese de Mestrado de Eva Lombe**

Iniciais do nome: _____
Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
Data de Nascimento: _____/_____/_____ (dd/mm/aaaa)
Escola: _____
Classe: _____
Já alguma vez foi repetente? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim, em que classe (s) _____
Classe que frequenta atualmente? _____
• N.º de irmãos: _____
Profissão dos pais: (Pai) _____ (Mãe) _____ outro familiar ou encarregado de educação _____
• Ano de escolaridade: Pai) _____ (Mãe) _____
Com quantos adultos vives? _____ Inclui Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> outro familiar ou encarregado de educação <input type="checkbox"/>
• E com quantas crianças e jovens (dos 0 aos 18 anos) vives? _____ anos

Obrigada pela sua participação!



*Scan-bullying: Guião de Entrevista para Alunos*

**Ana Tomás de Almeida & Kevin van der Meulen (adaptado por Eva Lombe & Clara Barata, 2013)**

➤ Introdução:

Estamos a realizar um estudo para saber o que pensas sobre as relações dos rapazes e raparigas da sua escola e as relações que estabelecem dentro e fora da sala de aula. O que mais importa é simplesmente o que pensas, a tua opinião pessoal.

A tua participação é voluntária e as respostas individuais não serão partilhadas com ninguém e serão anonimizadas. A partilha das tuas experiências e informações é muito importante.

Podes sentir-te à vontade para responder às questões que se seguem, pois não existem respostas certas ou erradas.

Espero que não te importes que grave a conversa; é apenas para que agora te possa dar toda a minha atenção, e mais tarde me recordar de tudo que me contes.

➤ SCAN:

Te vou mostrar alguns desenhos que contam uma história em uma escola de um grupo de alunos mais ou menos da sua idade. Olha com atenção cada um deles. Eu vou te fazer algumas perguntas sobre os desenhos. Terás alguns minutos para olhares com atenção, e se não perceberes alguma coisa, podes perguntar que eu explico.

➤ Entrevista

1. Depois de visualizar, podes descrever o que se passa nessa história desde o princípio?

2. O que acha que se passa no grupo dos rapazes/raparigas?

3. Alguma coisa ocorreu antes para motivar esses comportamentos?

4. Em sua opinião, porque que esses comportamentos acontecem na escola entre alunos?

5. Acha que é a primeira vez que este menino/menina vivencia comportamentos do género na escola?

6. Em sua opinião, quais devem ser as prováveis causas desses comportamentos entre alunos?

7. Já presenciou algum caso idêntico ao da história na sua escola?

8. Pode dar-me alguns exemplos desses comportamentos?

9. Acha que esses comportamentos têm consequências na vida dos alunos?

10. Na escola em que estuda ou estudou tem algum conhecimento de programas, projetos ou simples ações com finalidade de prevenir esses comportamentos?

11. Gostarias de dizer alguma coisa que não tivesse perguntado?

Agradeço a tua colaboração para o meu estudo.

Anexo F. Guião de entrevista para professores

**O Bullying em Contexto Escolar: Conceção do Fenómeno em Angola.  
Tese de Mestrado de Eva Lombe**

<p>Iniciais do Nome: _____</p> <p>Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/></p> <p>Data de Nascimento: ____/____/____ (dd/mm/aaaa)</p> <p>Escola _____</p> <p>Classe (s) que leciona _____</p> <p><u>Habilitações Académicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Anos de escolaridade: _____ (indique o número de anos completo)</li><li>• Último grau obtido: _____ Ano em que adquiriu este grau: _____</li><li>• Área de formação do último grau académico _____</li><li>• Nome completo da universidade ou instituição onde adquiriu o seu último grau: _____</li><li>• Participou em alguma formação específica sobre violência escolar? ○ Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li><li>• Participou em alguma formação específica sobre violência entre pares? ○ Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li></ul> <p><u>Experiência profissional:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Anos de serviço como professor(a): _____ (ano)</li><li>• <u>Anos de serviço nesta escola?</u> _____ (anos)</li><li>• Já trabalhou como professor numa escola privada? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></li><li>• Já exerceu outra profissão? Se sim qual? _____</li><li>• Têm conhecimento de algum registo ou documentação referente a indisciplina ou casos de violência na escola _____</li></ul> <p>Data: ____/____/ 2013</p> <p>Obrigada pela sua participação!</p>
--

## Scan-bullying: Guião de Entrevista para Professores

**Ana Tomás de Almeida & Kevin van der Meulen (adaptado por Eva Lombe & M. Clara Barata, 2013)**

### ➤ Introdução

Estamos a realizar um estudo para saber o que pensa sobre as relações dos alunos e alunas da sua escola e as relações que estabelecem dentro e fora da sala de aula. O que mais importa é simplesmente saber o que pensa, a sua opinião pessoal.

A sua participação é voluntária e as suas respostas individuais não serão partilhadas com ninguém e serão anonimizadas. A partilha das suas experiências e informações é muito importante. Pode sentir-se à vontade para responder às questões que se seguem, pois não existem respostas certas ou erradas.

Espero que não se importe que grave esta entrevista; é apenas para que agora lhe possa dar toda a minha atenção, e mais tarde me possa recordar de tudo o que me contar.

Desde já agradeço a sua disponibilidade.

### ➤ SCAN

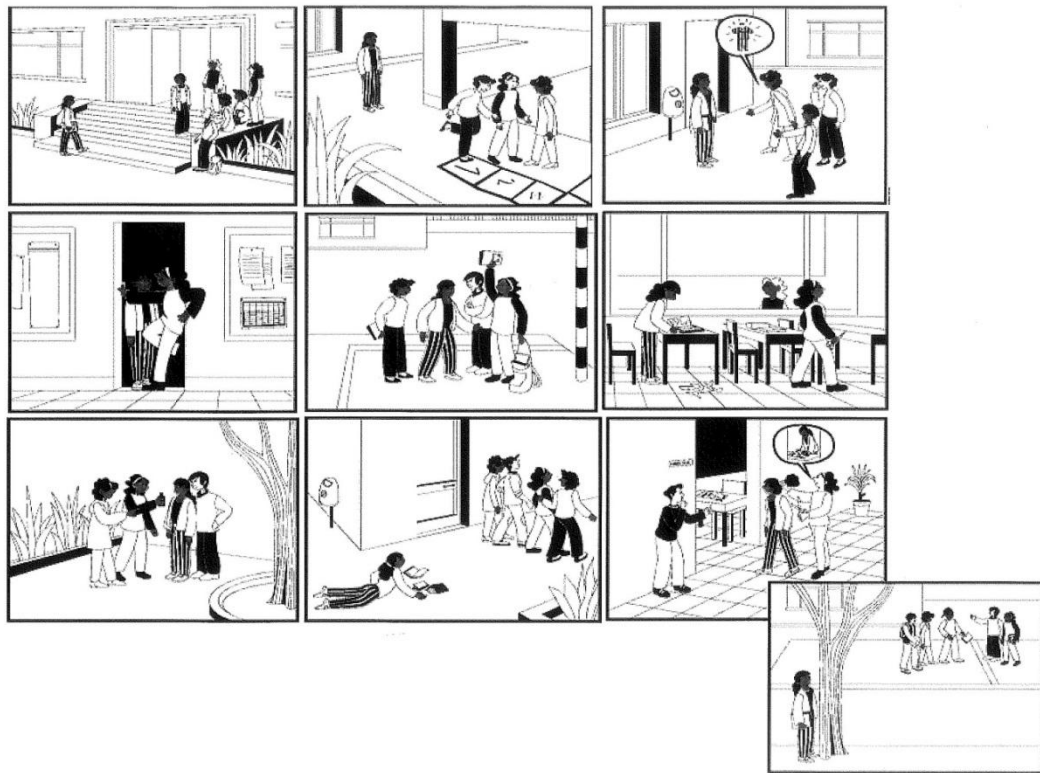
Vou mostrar-lhe uns desenhos que contam uma história em uma escola de um grupo de alunos e suas relações interpessoais. Olhe com atenção para cada um deles. Eu vou fazer-lhe algumas perguntas sobre os desenhos. Terá alguns minutos para observar com atenção, caso não perceba algo pode perguntar e eu explico.

### ➤ Entrevista

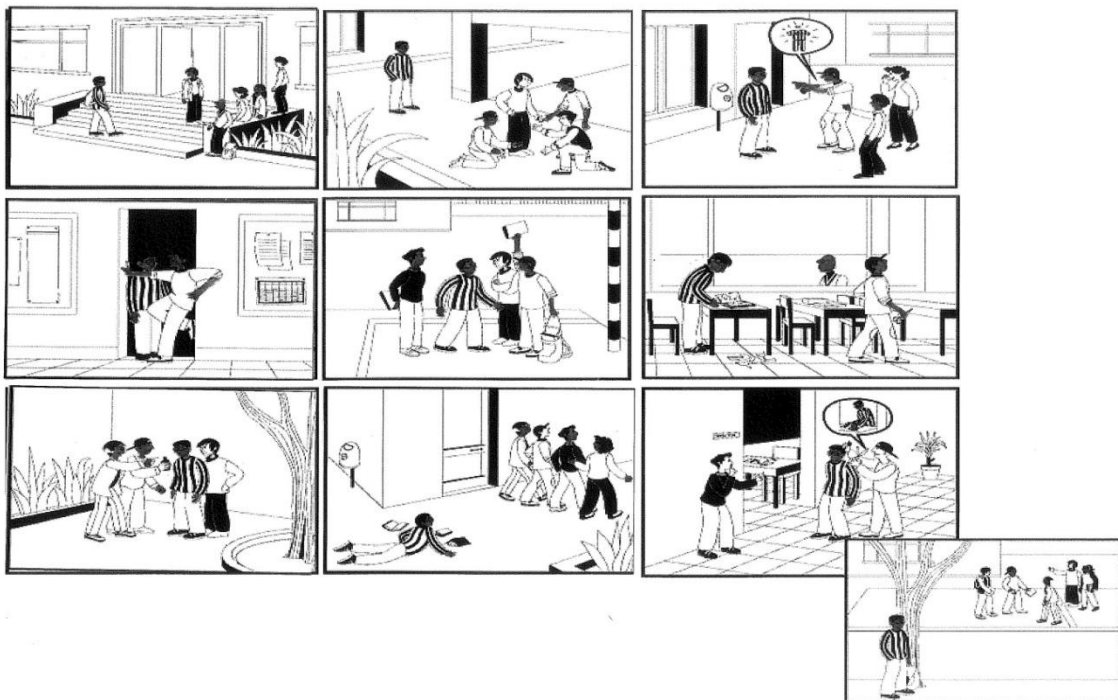
1. Depois de visualizar, podes descrever o que se passa nesta história desde o princípio?
2. O que acha que se passa no grupo dos rapazes/raparigas?
3. Alguma coisa ocorreu antes para motivar esses comportamentos?
4. Em sua opinião, porque que esses comportamentos acontecem na escola entre alunos?
5. Acha que é a primeira vez que este menino/menina vivencia comportamentos do género na escola?
6. Em sua opinião, quais devem ser as prováveis causas desses comportamentos entre alunos?
7. Já presenciou algum caso idêntico ao da história na sua escola?
8. Pode dar-me alguns exemplos desses comportamentos?
9. Acha que esses comportamentos têm consequências na vida dos alunos?
10. Na escola em que leciona ou lecionou tem algum conhecimento de programas, projetos ou simples ações com finalidade de prevenir esses comportamentos?
11. Gostarias de dizer alguma coisa que não tivesse perguntado?

Obrigada pela sua colaboração no meu estudo!

Anexo G. Versão feminina do scan-bullying



Anexo H. Versão masculina do scan-bullying



Anexo I. Dicionário de Categorias  
Dimensões e Subcategorias Específicas Emergentes nos Discursos

Dimensões	Subcategorias	Exemplos
Caracterização do bullying	<p><u>Bullying repetido</u> -O participante identifica o comportamento de bullying enquanto agressão repetida e ao longo do tempo. Este comportamento não se desencadeia de forma ocasional ou isolada, mas sim passa a ser regular.</p>	<p>“...acho que não deve ser a primeira vez porque ela se sente muito sozinha até o último quadrado mostra que ela se afastou de todos para ficar sozinha.” (A3; F; 13ª; 7ª)</p>
	<p><u>Bullying-poder</u> -O participante identifica o comportamento de bullying enquanto motivado pela diferença de poder físico ou psicológico. Ex. O participante identifica que por norma os agressores veem as suas vítimas como alvos fáceis, fracos e indefesos.</p>	<p>“...porque eles gostam de se sentir superiores aos outros, pensam que eles são os donos da escola, têm autoridade de tudo, querem ser chefe dos outros...quer dizer eles como já estão mais avançados querem com que os outros sintam-se mais pequenos...como se fossem guardas deles” (A1, M, 12 A;7ª )</p>
	<p><u>Intencionalidade</u> -O participante descreve o comportamento de bullying como tendo um objetivo negativo, ou como forma de justificação para a agressão. Incluir provocar mal estar ou danos físicos, materiais ou psicológicos e/ou ganhar controlo sobre outra pessoa.</p>	<p>“...os da 7k gostam de entrar na nossa sala para bater nos colegas e beijar a força as nossas colegas....”(A6; M; 14ª, 7ª)</p>
	<p><u>Agressão psicológica</u> -O participante descreve o bullying como uma forma de agressão psicológica, referindo a comportamentos que visam isolar ou excluir de forma intencional do grupo. Ex. humilhar , chamar nomes, inventar coisas falsas, etc</p>	<p>“...perguntei algo...ele é gago. A medida que ele ia falando parava e os colegas iam completando as frases que ele falava ele ficava irritado, mas os colegas imitavam-no ainda” (P18; M; 28A, 7ª)</p>
	<p><u>Agressão física</u> -O participante descreve o bullying como uma forma de agressão física ou outras formas de agressão direta. Inclui todos os comportamentos que envolvem ataques diretos à vítima, assim como roubos, destruição de propriedades da vítima, impedir comportamentos pelo uso da força.</p>	<p>“...os colegas utilizaram uma substancia, não sei se era álcool, pegaram na colega mais calma da sala e colocaram a substância no nariz da menina, o que provocou-lhe transtornos ao ponto de perder os sentidos e desmaiar” (P4, M, 44A, 7ª)</p>

	<p><u>Delinquência-escolar</u></p> <p>-Aproximadamente um terço dos participantes 14%, referem a presença de indivíduos estranhos na escola, em alguns casos fazendo-se passar por alunos, vestindo-se de batas e durante o intervalo infiltram-se na escola com o objetivo de agredir, furtar pertences dos alunos, vandalizar a escola, inclui casos de alguns indivíduos infiltrarem-se no recinto escolar com o consentimento dos alunos internos.</p>	<p><i>“...eram amigos de alguns alunos da escola que esperavam à saída da escola o rapaz para poder espancá-lo... nem todos eram alunos da escola, até faziam-se passar com batas mas no entanto não eram alunos...”</i> (P2, M, 33A, 4<sup>a</sup>)</p>
	<p><u>Vitimização</u></p> <p>-O participante identifica o ato ou o resultado de tornar alguém como vítima.</p>	<p><i>“...estamos perante uma discriminação...há aqui um grupo de alunos praticamente a gozar com esta menina que está aqui...fica isolada dos outros é discriminada...”</i> (P7; F, 29 A, 7<sup>a</sup>)</p>
	<p><u>Agressão reativa</u></p> <p>-O participante descreve que a vítima se defende ativamente, reage contra o (s) agressor (es) e o comportamento (s) agressivo (s).</p>	<p><i>“... de princípio ela sofria agressividade por parte dos colegas, mas com o passar do tempo ela também tornou-se agressiva...então ela começou a fazer a mesma coisa para se defender porque os colegas não gozavam com ela...”</i> (P9, F, 29A, 7<sup>a</sup>)</p>
	<p><u>Bullying género</u></p> <p>-Os participantes referem as diferenças existentes na prática do bullying em rapazes e raparigas.</p>	<p><i>“...Só são rapazes, são comportamentos dos nossos adolescentes, quando encontram quem não faz parte daquele grupo que eles convivem, então tentam marginalizar...”</i> (P3, M, 44A, 12<sup>a</sup>).</p>
	<p><u>Práticas educativas</u></p> <p>-Os participantes identificam como causa para o bullying a “má educação” dos alunos que parte de insuficiências a nível do contexto familiar. Inclui-se nesta categoria ausência de supervisão adequada,</p>	<p><i>“... acredito que as crianças muitas vezes replicam o que veem nos mais velhos, se calhar são exemplos que eles já trazem de casa, se calhar não encontraram quem os corrigisse então aplicam na escola...”</i> (P1,</p>

<p>Causas do bullying</p>	<p>“maus exemplos”, falta de educação, modelos agressivos. Identificam ainda nesta categoria, como causa para o bullying o período de desenvolvimento em que se encontra o agressor, ou seja afirma que o bullying é típico da adolescência.</p>	<p>F, 30A<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> ).  <i>“...primeiro má educação vindo já de casa, se calhar os pais dão apenas o livro, a esferográfica... e não dizem exatamente aos filhos como devem se comportar na escola...falta de conversa de pais para filhos ... porque o aluno já nem teme o pai ... ”</i> (P1; F, 30A,7<sup>a</sup> )</p>
	<p><u>Diferenças Socioculturais</u>                  -Os participantes identificam como causa para o bullying o perfil comportamental anti-social onde se inclui o consumo de substâncias lícitas e ilícitas, a rebeldia, a oposição, o absentismo e outras condutas com caráter delinquencial. Sugerem ainda, a pressão social de um grupo de pares como sendo um impulso para prática do bullying. As diferenças culturais e étnicas, são tidas ainda pelos participantes como causadoras do bullying.</p>	<p><i>“...acontece porque a escola é o maior centro de crianças de diferentes bairros, diferentes étnicas familiares acho que isso também conta muito...”</i> (P13, M, 42A, 7<sup>a</sup>).</p>
	<p><u>Estatuto Económico</u>                  -O participante identifica como causa para o bullying diferenças visíveis de estatuto socioeconómico, tais como vestuário, outros bens materiais que usam na escola.</p>	<p><i>“... acho que os colegas se sentem que têm mais dinheiro do que ela por isso não querem conviver com ela...porque talvez ela veste de forma diferente das outras ... ”</i>(A3; F; 13A, 7<sup>a</sup>).</p>
	<p><u>Biológicas</u>                  - O participante identifica como causa para o bullying fatores biológicos, como as diferenças de imagem pessoal, que incluem beleza, aparência física, deficiência, peso, problemas de saúde, e adolescência como o período das mutações físicas e psíquicas vividas pelos jovens.</p>	<p><i>“...O ano passado tinha umas miúdas da 7<sup>o</sup> elas onde me encontravam só gostavam de gozar comigo... onde me encontravam só falavam da minha roupa, a minha forma de ser me abusavam muito...”</i>(A3; F; 13A; 7<sup>a</sup>).</p>
	<p><u>Ajustamento-Social</u>                  -Os participantes identificam consequências do bullying uma propensão futura para atividades criminosas, nomeadamente</p>	<p><i>“...ele assim fica muito triste pelo que se passa, aqui ele quer sair e o outro não deixa... aqui já fizeram tudo o que eles queriam ela ficou triste até</i></p>



Consequências do bullying	<p>violência, furto, assaltos. Indicam ainda, que alunos cujas dificuldades relacionais passam pelo envolvimento em comportamentos de bullying sofrem repercussões não apenas nas redes de suporte social e amizade, mas também nos seus sentimentos de solidão.</p>	<p><i>chorar... ”(A1; M; 12A 7<sup>a</sup>). “...geralmente à medida que o tempo vai passando acaba por desenvolver esse lado...essa violência para matar alguém, cortejar não foi vu pá, foi uma briga com um colega hoje, uma luta com um amigo hoje então a medida que a pessoa vai ganhando maturidade o conhecimento e as forças físicas vão aumentando, então muitos alunos acabam por deixar os estudos e envolver-se em grupos propícios a tais comportamentos , rouba , assalta, mata ... então acaba por ser discriminado pela sociedade ... ”(P18, M, 28<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> E 8<sup>a</sup> )</i></p>
	<p><u>Baixo-rendimento-académico</u> -Os participantes identificam consequências do bullying no rendimento académico. Inclui absentismo, ou seja a vítima pode rejeitar o contexto escolar como resultado do bullying, o que acarreta uma série de perdas de informação, conhecimento, mas ainda, de amigos e outras relações.</p>	<p><i>“...pela experiencia que nós temos geralmente os alunos violentos, grosseiros, agressivos, com os colegas não são bons alunos...” (P18; F; 28, 7<sup>a</sup>)</i></p>
	<p><u>Problemas-fórum-psicológico</u> Os participantes, referem presença de baixos níveis entre os alunos vítimas de bem-estar psicológico, como elevado stress, sentimentos de tristeza, rejeição, baixa autoestima, sintomas de depressão, ansiedade.</p>	<p><i>“...a pessoa fica acanhada e está sempre com receio, então amanhã ainda que tenha um emprego, seja uma pessoa adulta então não será capaz de tomar decisões por si própria, vai ter de depender sempre, por causa dessa opressão nê que sofreu na infância, tem consequências muito graves... (P1; F; 30<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>) “</i></p>
	<p><u>Bem-estar físico</u> A nível dos sintomas físicos os participantes identificam ferimentos físicos, dores de cabeça, as tonturas, dores de barriga, ainda ao nível dos problemas somáticos podem estar relacionados com o consumo de substâncias como drogas, tabaco, álcool.</p>	<p><i>“Sobretudo no período da tarde eu via facas... um menino foi esfaqueado na omoplata por um colega, como resultado desse tipo de comportamentos... o ano passado acompanhei o caso do menino que veio aqui armado com uma pistola do pai e ameaçou todos os colegas...”</i></p>

		(P12, M, 49A, 8 <sup>a</sup> e 9 <sup>a</sup> ).
--	--	--