



Escola de Ciências Sociais e Humana

Departamento de Psicologia

*Disablist Bullying – o bullying em contexto escolar com crianças/
jovens com necessidades especiais*

Filipa Cristina Felício Álvaro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Professora Doutora Susana Fonseca, Professora Auxiliar

ISCTE-IUL

Outubro, 2019

Escola de Ciências Sociais e Humana

Departamento de Psicologia

*Disablist Bullying – o bullying em contexto escolar com crianças/
jovens com necessidades especiais*

Filipa Cristina Felício Álvaro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientadora:

Professora Doutora Susana Fonseca, Professora Auxiliar

ISCTE-IUL

Outubro, 2019

Agradecimentos

Uma Dissertação é uma longa viagem, que inclui uma trajetória permeada por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho, mas apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada.

A realização desta Dissertação de mestrado contou com importantes apoios e incentivos, sem os quais não se teria tornado uma realidade e aos quais estarei eternamente grata.

Especialmente à minha orientadora, Professora Doutora Susana Fonseca, que agradeço a orientação pautada por um elevado e rigoroso nível científico, uma visão crítica e oportuna, um empenho saudavelmente exigente, os quais contribuíram para enriquecer, com dedicação, todas as etapas subjacentes ao trabalho realizado.

À minha orientadora de Estágio Curricular externo, Doutora Ana Sofia Coelho, que sempre manifestou interesse permanente, e pela sua disponibilidade, orientação e colaboração.

Ao Diretor do Agrupamento onde foi realizado o estudo, Prof. Fernando Ruas, por me permitir e facilitar o acesso à comunidade educativa, docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação.

Às minhas colegas, Ana Silva e Célia Velhinho, pela paciência, companheirismo e apoio em todos os momentos, participando ativamente em tudo o que lhes solicitei.

À minha amiga de sempre, Milay Esteves, agradeço o apoio e motivação incondicional que ajudou a tornar este trabalho, uma válida e agradável experiência de aprendizagem. Bem como à minha colega Sara Brandes pela incansável ajuda e dedicação em todos os processos.

À minha amiga e companheira Débora Bento, pela força incondicional e pela paciência nos momentos mais complicados.

À minha irmã, Inês Álvaro, pelos conselhos preciosos, pela elevada competência, total disponibilidade e encorajamento naqueles momentos cruciais desta difícil jornada, estou também especialmente grata.

Aos meus pais, Maria da Graça Felício e Luís Álvaro, pelo amor, partilha, companheirismo e apoio incondicional, agradeço a enorme compreensão, generosidade e alegria com que me brindaram constantemente, contribuindo para chegar ao fim deste percurso.

Por fim, o meu profundo e sentido agradecimento a todas as colegas e amigas que sempre me acompanharam e que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

Um muito obrigado a todos!

Resumo

A presente investigação pretende caracterizar e definir o conceito de bullying em contexto escolar, em alunos com e sem necessidades especiais. Concretamente pretende corroborar como este fenómeno ocorre em ambos os sexos, em diferentes idades e anos de escolaridade, tal como os papéis assumidos pelos intervenientes do bullying. Para tal, relacionou-se o bullying com a empatia, a autoestima, o bem-estar subjetivo, o suporte social e o ambiente escolar.

A amostra é constituída por 306 alunos, do 5º ao 12º ano de escolaridade, de uma escola do distrito de Beja. Apresenta alunos com idades entre os 9 e os 21 anos de idade, a maioria do sexo feminino, com média de idades de $M=13.8$ ($DP=2.53$). Da amostra 18% são alunos com necessidades especiais.

Em termos gerais, os resultados indicam que existem mais vítimas do que agressores. Estes agressores (bullies) são, maioritariamente do sexo masculino, utilizando na maioria das vezes o bullying físico. Constatou-se igualmente que este é o sexo com maior percentagem de vitimização nos dois últimos meses, sofrendo principalmente bullying físico e verbal.

Os alunos com necessidades especiais apresentam maior percentagem de envolvimento no bullying do que os alunos sem necessidades especiais. Os bully utilizam frequentemente o bullying físico, verbal e cyberbullying.

O resultado do estudo conduz a uma reflexão do bullying em alunos com e sem necessidades especiais, pois este tema é pouco abordado. Sendo uma oportunidade de explorar melhor a forma de prevenção e intervenção nestes casos.

Palavra-chave: bullying, crianças/jovens, necessidades especiais, contexto escolar.

Abstract

This research aims to characterize and define the concept of bullying in a high school context, especially students with and without special needs. Specifically, it intends to investigate how this phenomenon occurs in both sexes, at different ages and years of schooling, as well as the roles assumed by bullying actors. To this end, bullying was related to empathy, self-esteem, subjective well-being, social support and the school environment.

The sample consists of 306 students, from 5th to 12th grade, from a school in the district of Beja. The students age varied between 9 and 21 years, mostly female, with a mean age of $M = 13.8$ ($SD = 2.53$). 18% of the sample are students with special needs.

Overall, the results indicate that there are more victims than perpetrators. These bullies are mostly male, most often using physical bullying. It was also found that this is the sex with the highest percentage of victimization in the last two months, suffering mainly physical and verbal bullying.

Students with special needs have a higher percentage of bullying involvement than students with no special needs. Bullying often uses physical, verbal and cyberbullying as its means. The result of the study leads to a reflection of bullying in students with and without special needs, because this area of study has been little explored. Being an opportunity to gain more knowledge of the form of prevention and intervention in these cases.

Keywords: bullying, children/ youth, educational needs, school context.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1.1 O bullying	3
1.2 Intervenientes	5
1.3 Tipos de bullying	9
1.3.1 Cyberbullying	9
1.4 Sexo, idade e ano de escolaridade.....	10
1.5 Disablist Bullying	12
1.6 Objetivos e Hipóteses	17
Capítulo II - Método.....	19
2.1 Participantes.....	19
2.2 Instrumento	20
2.2.1 Caraterização demográfica	20
2.2.2 Escala do Bullying.....	21
2.2.3 Empatia.....	22
2.2.4 Escala de Autoestima de Rosenberg.....	22
2.2.5 Escala de Satisfação com a Vida	23
2.2.6 Escala de Satisfação com o Suporte Social	24
2.2.7 Questionário de Ambiente Escolar	25
2.3 Procedimentos.....	25
Capítulo III - Resultados	28
3.1. Análise descritiva.....	28
3.1.1 Análise das variáveis em estudo	33
3.2. Testes às hipóteses	34
Capítulo IV - Discussão e Conclusão.....	39
Referências	43
Anexos.....	48
Anexo A - Pedido de autorização para recolha de dados.....	48
Anexo B - Consentimento Informado para a Participação na Investigação ao Encarregado(a) de Educação	49
Anexo C - Consentimento Informado para a Participação na Investigação ao aluno.....	50

Anexo D – Códigos Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	51
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 2.1 – Habilitações literárias.....	25
Tabela 2.2 – Idade dos participantes.....	25
Tabela 3.1 – Quantas vezes foste vítima de bullying na escola, nos últimos dois meses?.....	34
Tabela 3.2 – Quantas vezes agrediste (bully) outro(s) aluno(s) na escola, nos últimos dois meses?.....	34
Tabela 3.3 – Quantas vezes foste vítima de bullying na escola, nos últimos dois meses?.....	35
Tabela 3.4 – Quantas vezes foste bully (provocador) na escola?.....	36
Tabela 3.5 – Quantas vezes viste ou ouviste outro aluno ser vítima de bullying na escola?	37
Tabela 3.6 – Tentas-te ajudar outro aluno que estava a ser vítima de bullying na escola?	37
Tabela 3.7 – Os professores ou outros adultos tentaram parar o bullying/ provocação na escola?.....	38
Tabela 3.8 – Onde é que o bullying/provocação acontece?.....	38
Tabela 3.9 – Estatística descritiva para as variáveis em estudo e variáveis individuais.....	39
Tabela 3.10 – Variáveis individuais e correlações com as variáveis de estudo para alunos com necessidades especiais.....	39
Tabela 3.11 – Variáveis individuais e correlações com as variáveis de estudo para alunos sem necessidades especiais.....	40
Tabela 3.2 – Teste t para amostras independentes em alunos com e sem Necessidades Especiais.....	40
Tabela 3.3 – Teste t para amostras independentes de modo a comparar o sexo com os vários tipos de agressões sofridas pelas vítimas.....	41
Tabela 3.4 – Teste t para amostras independentes de modo a comparar o sexo com os vários tipos de agressões realizadas pelos bully.....	42
Tabela 3.5 – Teste t para comparar amostras independentes de vítimas em alunos com e sem necessidades especiais nos vários tipos de agressões.....	43
Tabela 3.6 - Teste t para comparar amostras independentes de Bully em alunos com e sem necessidades especiais nos vários tipos de agressões.....	44

Introdução

O presente estudo pretende caracterizar o bullying em contexto escolar em crianças/ jovens, nomeadamente sobre o Disablist Bullying.

O bullying define-se como uma ação negativa realizada por uma ou mais pessoas, sobre outra, infligindo ou tentando infligir intencionalmente ferimentos ou desconforto no outro, podendo ser realizado através de ações físicas, verbais, sociais, sexuais ou através de meios eletrónicos (Olweus, 1994b). Estes ataques são feitos de forma repetida por um longo período de tempo (Olweus, 1994b).

O bullying tem impacto negativo na autoestima e nas relações de confiança com os pares, fatores que se interligam a problemas de saúde mental (Barros, 2017). Crianças/ jovens com poucas aptidões sociais e poucos amigos são marginalizadas e desprotegidas a nível social, tornando-se mais vulneráveis ao abuso de poder (Barros, 2017).

Olweus (1994b) identificou duas formas de bullying: o bullying direto (ataques diretos à vítima) e o bullying indireto (ataques indiretos como forma de isolamento e exclusão intencional de um grupo). Atualmente surge um novo foco, o *disablist bullying*.

O *Disablist Bullying* refere-se a crianças com necessidades especiais, ou seja, crianças com dificuldades de aprendizagem e exigências especiais (Purdy & Guckin, 2011). Segundo o código da prática Irlandesa do Norte, crianças com necessidades especiais têm restrição para participar e beneficiar da educação devido a uma deficiência física, sensorial, mental ou de aprendizagem duradoura (Purdy & Guckin, 2011). Assim, *Disablist Bullying* define-se como um comportamento de intimidação ofensivo relacionado com a deficiência percebida ou real, através do uso regular, consciente ou inconsciente de linguagem ofensiva e discriminatória (Purdy & Guckin, 2011).

A escola é o elemento crucial no combate ao *Disablist Bullying*, o clima escolar demonstra a forma como os alunos percecionam o meio em conjunto, transmitindo influências significativas sobre o comportamento dos grupos (Brito & Costa, 2010). Conduz a expectativas mutuas, que devem ser partilhadas entre todos os alunos, favorecendo um bom clima, e assim

obtendo resultados positivos no processo pedagógico, retirando o foco apenas do rendimento académico (Brito & Costa, 2010).

Crianças com dificuldades de aprendizagem isolam-se facilmente por serem menos populares e terem menos amigos do que as outras crianças (Kaukiainen et al., 2002).

O presente estudo pretende demonstrar o impacto que o bullying em contexto escolar tem nas crianças com e sem necessidades especiais.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1 O bullying

Definição

A palavra bullying tem uma tradução pouco específica na língua Portuguesa, significa intimidação ou provocação (Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009). Esta palavra é de origem anglo-saxónica, e identifica o fenómeno de agressão e vitimização entre pares (Sousa, Pereira, & Lourenço, 2011). Olweus define bullying como intimidação de uma pessoa exposta a ações negativas realizadas por uma ou mais pessoas, por um longo período de tempo e de uma forma repetida (Pepler & Rubin, 1991). Essas ações negativas ocorrem quando alguém, intencionalmente, inflige ou tenta infligir desconforto no outro utilizando comportamentos agressivos (Olweus, 1994a), estes podem ser através do contacto físico, psíquico (Sousa et al., 2011), verbal (Pepler & Rubin, 1991) ou sexual.

O bullying é caracterizado por três critérios: a intenção do comportamento – todo o comportamento tem como propósito provocar mal-estar e obter controlo numa pessoa; o comportamento repetido prolongando-se ao longo do tempo – o comportamento não acontece por acaso, ocorre recorrentemente, sendo considerado crónico; e o desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima – o agressor vê as vítimas como sendo um alvo de fácil de provocação (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001). O bullying distingue-se pela desigualdade entre o agressor e a vítima, o que ocorre, frequentemente, em contexto escolar (Seixas, 2009), causando consequências desagradáveis e prejudiciais para a vítima, e pode ser provocado por um ou vários agressores (Shetgiri, 2013).

O fenómeno do bullying comporta variadas consequências para as vítimas, como o risco de suicídio por parte das vítimas, problemas de saúde mental (e.g. distúrbios depressivos) (Borowsky, Taliaferro, & McMorris, 2013), baixa autoestima e/ou dificuldades a nível académico (Hebron & Humphrey, 2013).

O bullying está também associado a comportamentos cognitivo-social, ou seja, crenças que levam ao comportamento antissocial e a estratégias ansiosas e externalizantes (Marini, Dane, Osacki, & YLC, 2006).

Foram realizados vários estudos, onde foi possível perceber que as características individuais dos alunos são uma das grandes causas da vitimização, tal como as dificuldades de aprendizagem, o autoconceito negativo, a falta de competências sociais (Kaukiainen et al.,

2002), deficiências/ necessidades especiais (Hebron & Humphrey, 2013), e o isolamento social (crianças que passam mais tempo sozinhas ou que têm menos amigos). Estas características fazem deles crianças mais vulneráveis (Hebron & Humphrey, 2013) e propensas a tornarem-se vítimas (Thompson, Whitney, & Smith, 1994).

A ausência de parentalidade positiva está também associada a comportamentos agressivos e de delinquência, acabando por se aliar a pares com comportamentos desviantes, o que influencia negativamente os seus próprios comportamentos (Marini et al., 2006). O apego inseguro dos pais leva ao aumento das dificuldades das crianças em se relacionarem socialmente (Marini et al., 2006). Por detrás de determinadas ações das crianças, podem estar histórias de experiências infantis adversas, que os façam reagir de uma determinada forma, como é o caso do abuso físico e/ou sexual, exposição a violência familiar, consumo de substâncias, vitimização ou incentivo à violência, fugas de casa e problemas de saúde crónicos das crianças e/ou dos pais (Borowsky et al., 2013).

Num estudo realizado, onde se comparou a agressividade com o insucesso escolar, foi possível perceber que em 104 alunos que reprovaram, 94 eram agressores, e que em 190 alunos com sucesso escolar, apenas três eram agressores. O que leva a uma correlação positiva entre os agressores e o insucesso escolar (Sousa et al., 2011).

Os comportamentos violentos podem ser consequências da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais dos alunos – família, escola e comunidade (Neto, 2005). Em alguns estudos realizados, um dos ambientes considerados menos seguros é a escola, que para além de ocorrerem maior número de situações violentas em que causam sofrimento e medo, é onde as crianças passam a maior parte do dia (Neto, 2005). Portanto, o clima escolar deve ser considerado um espaço de desenvolvimento relacional, em que os alunos se devem sentir seguros e confiantes (Freire, Simão, & Ferreira, 2006), e onde se desenvolvem padrões de interação social, de modo a facilitar o trabalho e o diálogo entre os alunos (Brito & Costa, 2010).

O clima escolar é uma variável crucial, pois é na escola que se desenvolvem a maior parte das relações interpessoais inclusive a relação professor-aluno (Barros, 2017). Devido ao tempo que os alunos passam com os colegas de escola, tornam-se mais dependentes na parte emocional e instrumental (Marini et al., 2006), logo se as relações interpessoais não forem as adequadas em contexto escolar, esta torna-se numa fonte de stress, insegurança e inadaptação

(Barros, 2017). Como tal, a aceitação dos colegas de escola é um ponto importante para o desenvolvimento das crianças e adolescentes (Neto, 2005).

O bullying em contexto escolar, em Portugal, tem vindo a aumentar nos últimos anos (Barros, 2017). Segundo um estudo realizado em Portugal, um em cada cinco alunos portugueses, entre os 6 e os 16 anos já foi vítima de bullying (Barros, 2017).

1.2 Intervenientes

O bullying engloba três tipos de intervenientes: os bullies ou bully, as vítimas e as bully/vítimas (Olweus, 1997). As vítimas são caracterizadas em dois tipos: vítima passiva e vítima provocativa ou bully/vítima (Sullivan, 2011).

Bully ou bullies é o agressor que pratica o bullying, aquele que mostra poder e domínio no controlo dos outros (Olweus, 1997), normalmente são de caráter impulsivo e apresentam necessidade de dominar o outro, criando pouca empatia com a vítima (Olweus, 1994a). Os bullies exercem superioridade ao sentir as fragilidades da vítima – como ansiedade, choro ou ausência de defesa – levando-o a satisfazer impulsos agressivos (Olweus, 1994a), como maltratar e provocar sofrimento no outro, trazendo-lhe satisfação pessoal (Cesar, Pucpr, & Maria, 2009). Os bullies são indivíduos que provocam outros de forma frequente, agredindo-os e provocando-lhes sentimentos desagradáveis sem motivo aparente (Carvalhosa et al., 2001). Estes, muitas vezes, atuam como grupo (Olweus, 1997) homogéneo com capacidades sociais desenvolvidas, que praticam bullying como forma de ganhar ou manter poder (Shetgiri, 2013).

Ao contrário das vítimas, estes não sofrem de baixa autoestima (Olweus, 1994a), adquirem comportamentos antissociais, como é o caso do consumo de estupefacientes, violência e/ ou delinquência (Seixas, 2009). São caracterizados pelos seus problemas emocionais ou de aprendizagem, apresentam incapacidade para resolver os seus problemas do dia-a-dia, apesar de terem consciência dos atos que cometem (Picado, 2009). Exercem bullying como forma de humilhar e sentir controlo sob o outro, mostram comportamentos de revolta, persistência e pouca ou nenhuma perspetiva futura, sentem-se infelizes relativamente à escola e apresentam problemas prejudiciais para a saúde, como o tabaco, consumo de drogas e/ou álcool (Picado, 2009). Com o avançar do tempo, os bullies podem desenvolver distúrbios psiquiátricos como deficit de atenção, depressão e condutas de desordem, conduzindo a problemas escolares e comportamentos violentos (Medeiros et al., 2015).

Menos falados mas que são igualmente intervenientes neste fenómeno do bullying, são os bullies por observação (Sullivan, 2011). Por não estarem diretamente envolvidos nas agressões, não são reconhecidos como tal (Sullivan, 2011). Os bullies por observação são aqueles que observam as práticas de bullying realizadas por outros, não reagindo para que não se tornem eles as próprias vítimas (Crochik, 2012).

Estes estão envolvidos no grupo que pratica o bullying (Sousa et al., 2011). São testemunhas dos comportamentos agressivos (Sousa et al., 2011), observam os outros a atacarem a vítima enquanto esta apresenta dificuldades em se defender (Olweus, 1994a).

Não sabendo lidar com esta situação, assistem às provocações sem interferir, afetando-os pessoalmente, socialmente e no decorrer do seu percurso escolar (Freire et al., 2006). Apresentam comportamentos reprimidos e não reator (Sousa et al., 2011). Num estudo realizado na Nova Zelândia, foi possível perceber que em 81% de crianças que observaram casos de bullying, apenas 21% o denunciou a um adulto (Sullivan, 2011).

Tal como referido anteriormente, existem dois tipos de vítimas: as vítimas passivas e as vítimas provocadoras ou bully/vítimas. As vítimas passivas são caracterizadas por serem mais ansiosas e inseguras de si (Olweus, 1994a). Não apresentam confiança em si próprias, são menos populares (Sullivan, 2011) e mais frágeis do que as outras (Cesar et al., 2009). Estas tendem a desenvolver problemas de saúde mental, afetando o bem-estar (psicológico e subjetivo), levando a desajustes sociais e mal-estar físico (Rigby, 2003), distúrbios de oposição (Shetgiri, 2013) e baixa autoestima (Cesar et al., 2009). No que toca ao bem-estar psicológico, as vítimas passivas sentem raiva e infelicidade (Rigby, 2003). Apresentam maus ajustes sociais (e.g. aversão ao meio social) expressos por antipatia, solidão, isolamento ou absentismo escolar, sofrimento psicológico, níveis elevados de ansiedade, depressão e pensamentos suicidas (Rigby, 2003). Têm sintomas como dores de cabeça, dores de estômago, enurese noturna e sono precário (Wilkins-Shurmer et al., 2003; Caúdia Bandeira & Hutz, 2010). Tendem a sentir-se sozinhas (Seixas, 2009), tristes, com baixo rendimento escolar e sofrem em silêncio (Sousa, Pereira & Lourenço, 2011). Já o bem-estar subjetivo está relacionado com a avaliação que as pessoas fazem às suas próprias vidas (Giacomoni, 2004) e a forma como se vêem a si próprias (Passareli & Da Silva, 2007). Ou seja, caracteriza-se pelo modo como as pessoas experienciam as suas vidas de uma forma positiva, podendo ser nomeado como: felicidade, satisfação, aspetos positivos e estados de espírito (Giacomoni,

2004). O bem-estar subjetivo resulta no prazer em viver situações do dia-a-dia e no relacionamento com os outros (Passareli & Da Silva, 2007)

As bully/vítimas ou vítimas provocadoras, que tal como o próprio nome indica, são tanto agressores como vítimas, são distinguidas por se tentarem vingar quando são atacadas (Carvalhosa et al., 2001). São conflituosas, causam irritação e tensão no outro, despertam atos agressivos (Sullivan, 2011), são desafiadoras e utilizam o bullying na relação entre os pares (Sharp & Smith, 1994). Normalmente pertencem a famílias destruturadas (Picado, 2009) e vivem num ambiente de hostilidade e violência familiar (Crochik, 2012). Segundo estudos realizados, grande parte das bully/ vítimas estão expostas à violência e abusos em casa, ou pertencem a famílias onde os pais são punitivos, utilizando estratégias agressivas (Carvalhosa et al., 2001) na educação dos seus filhos, o que segundo alguns autores afirmam, pode estar relacionado com a prática de bullying dessas crianças na escola (Crochik, 2012). A violência direta entre pais e filhos leva que, mais tarde, o filho desenvolva relações de hostilidade e pratique violência com os outros (Crochik, 2012), pois existe uma relação entre a vitimização, negativismo parental e a superproteção maternal (Carvalhosa et al., 2001).

É de notar que o comportamento agressivo e o aumento da vitimização estão interligados, visto que as vítimas provocadoras são mais vezes recusadas pelos outros, o que leva a um aumento gradual dos comportamentos agressivos e da vitimização (Carvalhosa et al., 2001). Tendem a desenvolver comportamentos que possam levar a crimes relacionados com violência ou delinquência (Picado, 2009), apresentam-se insatisfeitos na escola revelando sintomas físicos e psicológicos (Carvalhosa et al., 2001).

A autoestima está relacionada com o desempenho escolar, a aceitação social, o bem-estar, o humor, a perceção da incapacidade, a depressão, a ansiedade e a delinquência (Secco, 2014), interferindo na formação da personalidade das crianças/jovens (Secco, 2014). A autoestima ajuda o individuo a confiar em si mesmo, e é crucial para um bom relacionamento (Brito & Oliveira, 2013). São estes sintomas que impedem a vítima de pedir ajuda, sendo destacadas pela sua passividade, pelo facto de não reagirem a atos agressivos, e apresentarem fraco suporte social dos pares (Moura, Cruz, & Quevedo, 2011).

Muitas das vítimas de bullying não reagem nem contam as agressões sofridas devido à fraca perceção dos adultos a esta problemática, o que justifica a não intervenção ou solução deste tipo de situações (Neto, 2005).

O bullying nas escolas é percebido por alguns adultos como um fenómeno natural, sendo ignorado e desvalorizado tanto por professores como pelos pais (Neto, 2005). O baixo rendimento escolar decresce ao longo do tempo por a escola ser considerada um local pouco seguro no que toca ao bullying (Botelho & Souza, 2007). Este tipo de situação acaba por comprometer a aprendizagem e vontade de estudar (Campos & Jorge, 2010), afeta a relação ensino-aprendizagem e causa consequências desestruturadas no espaço educativo (Campos & Jorge, 2010).

Num estudo realizado em alunos do 8º ano de escolaridade foi possível perceber que cerca de 7% das crianças vitimizadas não vão à escola pelo menos uma vez por mês por apresentarem medo (Sullivan, 2011), pois vêem a escola como um local pouco seguro (Botelho & Souza, 2007). Este comportamento compromete a aprendizagem das crianças/jovens que passam por estas situações (Campos & Jorge, 2010), pois tentam proteger-se simulando doenças, exigindo mudança de escola ou abandonando os estudos (Moura et al., 2011).

Este fenómeno condiciona a qualidade de vida das crianças/jovens, afetando o domínio do funcionamento físico, psicológico, emocional e educacional, refletindo-se na satisfação e bem-estar destas crianças (Wilkins-Shurmer et al., 2003). Neste sentido, o suporte social é crucial no que toca às adversidades que ocorrem em ambiente escolar (Marôco, Campos, Vinagre, & Ribeiro, 2014), pois é um recurso disponível para as crianças e para as unidades sociais (e.g. família, amigos) que responde à necessidade de ajuda (Ribeiro, 1999).

Quando se fala em suporte social, fala-se na presença de modelos estruturais como: amigos, família, colegas e/ou professores que são de extrema importância no combate ao bullying (Carvalhosa, 2007). Existem alguns fatores associados ao suporte social (Thompson et al., 1994) e às amizades recíprocas, capazes de promover a resiliência em situações de risco pessoal e social, como: o comportamento pró-social (Lisboa, 2005) e a integração social (Hebron & Humphrey, 2013). O comportamento pró-social contribui para os bons resultados escolares, traduz-se em ser bom líder, dar importância aos outros (Calbo, Busnello, Rigoli, Schaefer, & Kristensen, 2009), elevada autoestima, emoções positivas, coesão familiar, estabilidade financeira, respeito pelo outro, e ser membro de um grupo que partilhe os mesmos objetivos, expectativas, valores e crenças (Filho & Guzzo, 2006). Estes fatores estão também relacionados com a interação social, do processo mediador existente entre amigos e papel social que exercem no grupo (Lisboa, 2005).

1.3 Tipos de bullying

Existem dois tipos de bullying: direto e indireto (Olweus, 1994a). A agressão direta engloba o tipo de agressão presencial, chamado de “*face-to-face*” (traduzido para Português “cara-a-cara”) (Rivers & Smith, 1994), que é caracterizado pela demonstração de força sob a vítima (Shetgiri, 2013), como forma de a ofender diretamente (Olweus, 1994a), através de agressões físicas como bater, empurrar (Rivers & Smith, 1994) e/ou pontapear (Shetgiri, 2013) e sexuais. A agressão sexual é demonstrada através de exibicionismo em vítimas mais vulneráveis, assédio, insultos sobre uma parte do corpo de um colega, gozo com a orientação sexual de um colega (bullying homofóbico), apalpar ou agarrar alguém de forma sexualmente sugestiva (Glover, Gough, Johnson, & Cartwright, 2000). É na adolescência que existe uma maior consciência da sexualidade e identidade sexual, sendo nesta altura que estes adquirem poder sobre os outros, incidindo naquilo que é mais vulnerável, utilizam muitas vezes a sexualidade como forma de intimidar os outros por meio de assédio sexual (Pepler et al., 2006). O assédio sexual aumenta no início da adolescência, estando interligado com o desenvolvimento da puberdade e composição sexual dos pares (Pepler et al., 2006). Este tipo de agressão é mais utilizada por alunos do sexo masculino pelo facto de estes serem considerados mais agressivos do que os alunos do sexo feminino (Rivers & Smith, 1994).

No que toca à agressão indireta, esta ocorre por meio de terceiros, sendo normalmente agressão do tipo verbal (Rivers & Smith, 1994) ou agressão social/ relacional (Shetgiri, 2013). A agressão indireta é utilizada como forma de exclusão grupal (Olweus, 1994a), tendo como especial propósito a manipulação das relações sociais por intimidação, verbalização de palavras incomodativas (Shetgiri, 2013), mentiras e fofocas (Bandeira & Hutz, 2010). Ofensas através de nomes desagradáveis, ameaçar, provocações, intimidações (Shetgiri, 2013), espalhar boatos, persuadir, isolar o outro socialmente não interagindo com ele (agressão social) (Rivers & Smith, 1994) e insultar (Martins, 2005). Pode também ser considerada agressão indireta associada á agressão sexual, o facto de espalhar rumores sobre atividades sexuais do colega, divulgar imagens de carater sexual (Glover et al., 2000). A agressão indireta é mais utilizada pelo sexo feminino (Olweus, 1994a).

1.3.1 Cyberbullying

Cyberbullying é definido como comportamento agressivo intencional e repetido com o propósito de causar dano, através do uso de computadores, telemóveis ou outros dispositivos

eletrónicos (Hinduja & Patchin, 2010), como forma de atingir a vítima, podendo este ser realizado por uma ou mais pessoas (Smith et al., 2008). Este comportamento surge com o desenvolver das tecnologias, levando a novas formas de comunicação e socialização entre as pessoas, o que trás vantagens e desvantagens (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015).

O Cyberbullying pode ocorrer por meio eletrónico, mais propriamente através do uso de computadores ou telefones recorrendo à internet (Shetgiri, 2013) – sites, blogues – ou através de mensagens instantâneas com ameaças, perseguições e provocações à vítima (Bandeira & Hutz, 2010).

O Cyberbullying ocorre também através de mensagens de texto ou mensagens enviadas por internet: e-mails (Smith et al., 2008), assédio online, mensagens ameaçadoras, rumores, perseguições online, comentários depreciativos em sites, redes sociais (e.g. facebook) ou outras configurações online, que recorram a ameaças e intimidações (Hinduja & Patchin, 2010). A internet é um meio rápido e fácil de aceder, onde uma fotografia ou vídeo pode ser difundido por milhares de pessoas (Garaigordobil & Martínez-Valderrey, 2015), é de fácil contacto e com ampla audiência (Kowalski & Limber, 2007), e que possibilita a criação de sentimentos ocultos bem como o anonimato (Smith et al., 2008).

O Cyberbullying causa consequências psicológicas a médio e longo prazo, como é o exemplo do maltrato offline, problemas emocionais e psicológicos, dificuldades académicas, baixa autoestima, depressão, falta de estrutura e apoio (Hinduja & Patchin, 2010).

Os resultados de alguns estudos realizados acerca do Cyberbullying mostram que 97% dos adolescentes entre os 12 e os 18 anos de idade usam a internet diariamente, sendo que uma grande percentagem passa muito tempo online. Muitos destes adolescentes utilizam a internet como forma de intimidar a vítima através de mensagens, emails e sites (Kowalski & Limber, 2007).

1.4 Sexo, idade e ano de escolaridade

Existem diferenças evidentes entre ambos os sexos na prática de bullying, sendo o sexo masculino o que mais se envolve em comportamentos diretos (Carvalhosa et al., 2001), como a agressão física e ameaça verbal (Cláudia Bandeira & Hutz, 2012): provocação, vitimização e envolvimento duplo (Carvalhosa et al., 2001). O sexo feminino está mais propenso à prática de bullying indireto, pois empregam a exclusão grupal como forma de

atingir o outro (Olweus, 1994a), tal como a utilização de apelidos como forma de exclusão grupal (Claúdia Bandeira & Hutz, 2012). Apesar disso, o sexo feminino apresenta maior empatia e maior suporte do que o sexo masculino (Claúdia Bandeira & Hutz, 2012). É possível perceber que os agressores tendem a envolver-se em comportamentos de bullying com alunos do mesmo sexo, assim sendo os rapazes agredem mais os rapazes, e as raparigas agredem apenas raparigas (Claúdia Bandeira & Hutz, 2012).

No caso das bully/ vítimas, o sexo masculino é o que mais sofre de problemas de autoestima, podendo constatar-se que a masculinidade está positivamente relacionada com os comportamentos de bullying (Gini & Pozzoli, 2006). A autoafirmação e o domínio social levam algumas crianças a intimidar os pares para alcançar os objetivos (Gini & Pozzoli, 2006). A atribuição de traços masculinos, que podem estar presentes nos rapazes ou até mesmo nas raparigas, pode levar as crianças a adotar maiores níveis de agressividade e intimidação (Gini & Pozzoli, 2006). Estes traços estão associados a representações culturais, valores, expectativas sociais (Gini & Pozzoli, 2006) e autoestima, alguns estudos confirmam até que as relações violentas estão diretamente relacionadas com a baixa autoestima dos envolvidos (Brito & Oliveira, 2013).

Os comportamentos de bullying iniciam-se desde os jardins-de-infância e atingem o auge no segundo e terceiro ciclo do ensino básico, reduzindo com o passar do tempo, na transição para o ensino secundário e ensino superior (Picado, 2009).

Segundo alguns estudos, é por volta dos 5/ 6 anos de idade que se desenvolvem as relações de intimidação e vitimização, pois é nessa idade que começam a surgir comportamentos de agressividade, embora a natureza e frequência surjam ao longo da adolescência (Smith & Brain, 2000). Constatou-se que os comportamentos de bullying ocorrem mais frequentemente em idades entre os 10 e os 18 anos (Carvalhosa, 2007). O pico do bullying ocorre aos 13 anos, contudo os alunos com cerca de 11 anos de idade estão mais associados enquanto vítimas (Fink, Patalay, Sharpe, & Wolpert, 2017).

É importante valorizar o bullying no 1º ciclo do ensino básico, pois é nessa altura que existe maior desenvolvimento crítico, é quando as crianças estabelecem os relacionamentos de pares (Fink et al., 2017). É neste período que se tenta compreender os fatores escolares e educacionais relacionados com o comportamento de bullying (Fink et al., 2017).

Os alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico tendem a exercer agressões de forma direta, utilizando a agressão física (Martins, 2005). Os alunos de ensino secundário utilizam a

agressão relacional e indireta, diminuindo a agressão física (Martins, 2005). Alguns estudos demonstram que a vitimização tem tendência a decrescer com a idade, já as agressões mantêm-se estáveis ao longo do ciclo de vida (Martins, 2005).

1.5 Disablist Bullying

Disablist Bullying é a designação utilizada para especificar o bullying que envolve crianças com necessidades especiais (Purdy & Guckin, 2011). O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) era o termo utilizado no *Decreto-lei 03/2008 de 7 de Janeiro*. Este Decreto-lei foi sujeito a alterações, sendo sido substituído pelo *Decreto-lei 54/2018 de 6 de Julho de 2018*, com o objetivo de encontrar melhorias no que toca á educação, saúde e inclusão social. Desta forma, o presente Decreto-lei visa estabelecer princípios e normas que garantem a inclusão, respondendo às necessidades e potencialidades dos alunos através do aumento da integração nos processos de aprendizagem (*Decreto-lei 54/2018 de 6 de Julho do Ministério da Educação*, 2018).

A escola é responsável pela educação e inclusão das crianças e dos jovens, incluindo as crianças com necessidades especiais (Barros, 2017). Cabe à escola preservar o ambiente escolar de forma a manter a segurança e bem-estar das crianças e jovens, desenvolvendo contextos sociais e educativos que permitam relacionamentos interpessoais saudáveis, tal como promover valores como o respeito, a convivência, e adotar atitudes pró-ativas no sentido de desaprovar comportamentos como o bullying (Barros, 2017).

Segundo a Declaração Mundial de Salamanca, a escola inclusiva deve ajustar-se “*a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais*” (UNESCO, 1994). Esta declaração pressupõe que os professores tenham formação específica para trabalhar com alunos com necessidades especiais, de modo a promover o sucesso académico (Magalhães, 2017).

A integração de alunos com necessidades especiais nas turmas regulares permite que estes se sintam mais capazes de realizar as tarefas/ atividades na turma, contribuindo para uma maior participação nas atividades curriculares, e para o aumento das relações sociais (Magalhães, 2017). Esta integração é benéfica para os restantes alunos, pois permite a

diminuição da discriminação das crianças com necessidades especiais, desenvolvem competências como a compreensão, entreaajuda, cooperação e melhoramento do autoconceito (Magalhães, 2017).

Segundo o *Decreto-lei 54/2018 de 6 de Julho*, entende-se por *Acomodações Curriculares* as medidas curriculares que possibilitam o acesso à aprendizagem em sala de aula através da aprendizagem diversificada e da adequação a vários métodos de ensino. As *Adaptações curriculares não significativas* são medidas que incluem a adaptação ao nível dos objetivos e dos conteúdos, permitindo atingir objetivos globais e aprendizagens necessárias. As *Adaptações curriculares significativas* são medidas que requerem outras aprendizagens substitutivas e estabelecimento de objetivos ao nível do conhecimento e competências de modo a promover a autonomia, desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal do aluno. As *Áreas curriculares específicas* contêm planos de visão, sistema de braille, orientação e mobilidade, tecnologias específicas de informação e comunicação e atividades diárias. As *Barreiras à aprendizagem* são “de natureza física, sensorial, cognitiva, socio emocional, organizacional ou logística resultantes da interação da criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem”. A *Equipa de saúde escolar* integra profissionais de centros de saúde ou unidades locais de saúde, que perante a referência de crianças/jovens com necessidades especiais, articulam entre a área da saúde e a escola, elaborando um plano de saúde individual. A *Intervenção precoce na infância* é um conjunto de medidas de apoio centrado na criança e na família, visa prevenção e reavaliação no âmbito educativo, saúde e ação social. As *Necessidades de saúde especiais* são necessidades que surgem através de problemas de saúde física e mental que possam comprometer a aprendizagem. O *Plano individual de transição* criado três anos antes do fim da escolaridade obrigatória de modo a facilitar a vida pós-escolar. O *Plano de saúde individual* foi criado para crianças/jovens incluídos no Programa de Saúde Escolar, identificando medidas de saúde a implementar de modo a melhorar a aprendizagem. E o *Programa educativo individual* que visa a planificação pessoal onde se identificam medidas de suporte à aprendizagem tendo em conta o contexto inclusivo.

De acordo com o *Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho de 2018*, foram definidas medidas destinadas à adequação das necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo a igualdade de oportunidades no currículo, na frequência e progressão ao longo da escolaridade. Estas são chamadas de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, e são organizadas em

três níveis de intervenção: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais, sendo a escola que deve definir os indicadores como forma de avaliar a eficácia destas medidas (*Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação*, 2018).

As medidas universais visam a promoção da participação e melhoria das aprendizagens, considerando-se a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social, bem como a intervenção académica ou comportamental em grupo, sendo estas medidas implementadas a todos os alunos, incluindo os que necessitam também de medidas seletivas e adicionais (*Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação*, 2018).

As medidas seletivas têm como propósito reduzir as necessidades de aprendizagem, considerando os percursos curriculares diferenciados, a adaptação curricular não significativa, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens, bem como o apoio tutorial (*Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação*, 2018).

Quanto às medidas adicionais, estas visam diminuir as dificuldades acentuadas e persistentes no que diz respeito à comunicação, interação, cognição ou aprendizagem (*Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação*, 2018). Sendo esta medida aplicada aquando do insucesso das medidas anteriormente aplicadas (universais e/ou seletivas) (*Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação*, 2018). Nestas medidas constam a frequência do ano de escolaridade por disciplina, adaptações curriculares significativas, plano individual de transição, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (*Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação*, 2018).

Os alunos com necessidades especiais apresentam dificuldades a nível pedagógico e social, mostram-se vulneráveis em alguns níveis, refletindo-se na parte emocional, tornando mais complicado trabalhar sem os meios adequados (Magalhães, 2017).

Estes alunos apresentam muitas vezes dificuldades ao nível da socialização, como a interação social, o que pode levar ao isolamento (Cavaco, 2009; Hewitt, 2006 cit. Barros, 2017), tornando-se assim um obstáculo para a criação e manutenção de relações de amizade (Barros, 2017). O facto de apresentarem estas dificuldades torna-os, muitas vezes, alvo de intimidação por outras crianças/jovens (Barros, 2017). Consequentemente tendem a ficar mais ansiosos, principalmente na fase da adolescência, altura em que há maior interesse social e em que começam a ter consciência das suas dificuldades (Barros, 2017).

Nas escolas, os alunos com necessidades especiais estão integrados em turmas comuns (Kaukiainen et al., 2002), desta forma é possível serem notadas as diferenças existentes entre os vários alunos no que toca às aprendizagens e aos resultados escolares (Thompson et al., 1994). Nos alunos com adequações curriculares é perceptível uma menor integração social (Thompson et al., 1994), por consequência revelam menor autoestima e autoconfiança (Kaukiainen et al., 2002).

O bullying verbal e social é o mais comum em alunos com necessidades especiais, mais do que o bullying físico, pois os bullies apercebem-se que neste tipo de alunos causam tanto ou maior sofrimento com agressões mais discretas do que com a agressão física direta (Barros, 2017).

As crianças com espectro do autismo têm maior risco de serem vítimas de bullying, pois as características de interação social relacionadas com as vítimas passivas e provocadoras do bullying são as características mais marcantes destas crianças (Barros, 2017). Segundo estudos realizados, alunos com espectro do autismo são particularmente vulneráveis (Hebron & Humphrey, 2013). Estes apresentam uma exposição ao bullying três vezes maior do que qualquer outro aluno, uma vez que têm maiores dificuldades comportamentais, emocionais e sociais (Hebron & Humphrey, 2013).

Heinrichs (2003) realizou 400 entrevistas a pais de crianças com o espectro do autismo, com idades compreendidas entre os 4 e os 17 anos, e concluiu que 94% dos seus filhos eram vítimas de bullying (Barros, 2017).

O forte apoio social de modelos estruturais como os amigos, família, colegas de escola e professores, é um fator protetor na prática de bullying (Carvalhosa, 2007), pois estes alunos são frequentemente discriminados pela falta de suporte social (Humphrey & Symes, 2010). Os pais e os professores são os adultos que mais podem ajuda-los a encontrar o equilíbrio e bem-estar, tornando-se fundamental um ambiente escolar e familiar positivo, com regras, direitos e responsabilidades (Picado, 2009).

Em alguns estudos realizados na Austrália, a grande maioria dos alunos apoiavam as vítimas de bullying, criando estruturas facilitadoras para um clima de cooperação, transmitindo empatia, respeito e carinho mutuo (Cowie, 1998).

Os professores são essenciais no apoio às vítimas de bullying, bem como na intervenção em comportamentos de bullying, pois reconhecem o fenómeno (Seixas, 2006). Passam mais tempo com os alunos, detetando os sinais de alerta e podem envolverem-se e

responsabilizarem-se pelo controlo dos mesmos (Seixas, 2006). Os professores promovem a integração entre os alunos, incentivando-os a cooperar, promovendo o companheirismo entre eles (Seixas, 2006). Integram vários elementos de forma a reduzir o isolamento social de alguns alunos, contribuem para o aumento da empatia e respeito pelo outro (Seixas, 2006).

A inclusão escolar destrói barreiras e promove o convívio e as relações sociais (Magalhães, 2017). Ajuda na aceitação dos alunos com necessidades especiais, contribuindo para a futura inclusão de crianças e jovens na comunidade e sociedade, o que permite que se aprendam valores como o respeito pelo outro, aceitação e compreensão da diferença (Magalhães, 2017).

Em alguns estudos realizados, foi possível perceber que o facto de os alunos estarem socialmente integrados num grupo de pares dentro ou fora da escola, diminui o risco de ser vítima de bullying (Thompson et al., 1994).

Num estudo realizado por Thompson et al., (1994), com 186 crianças de oito escolas (primárias e secundárias), com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos de idade, onde metade dessas crianças tinham necessidades especiais e outra metade não tinham. Foram feitas entrevistas a estas crianças relacionadas com a vida escolar, amizades, se já foram ou não vítimas de bullying ou se praticaram/praticam dentro e/ou fora da escola. Foram igualmente feitas entrevistas aos professores dos alunos com necessidades especiais. Após oito meses de intervenção e avaliação das entrevistas, os professores e os alunos com necessidades especiais foram re-entrevistados. Após as entrevistas realizadas às crianças, constatou-se que a maioria das crianças envolvidas no bullying eram crianças com necessidades especiais, sendo que muitas delas apresentavam perturbações moderadas e eram vítimas de crianças com necessidades especiais com perturbações leves. Assim sendo, foi possível constatar que essas crianças, a nível geral, são vítimas, mas também praticam bullying sobre outras. Desta forma, foi possível constatar que as crianças com necessidades especiais podem ser tanto vítimas como agressoras em situações de bullying (Thompson et al., 1994).

Com este estudo pode concluir-se que muitas destas crianças com necessidades especiais sofreram de bullying por parte de outros colegas, sendo mais facilmente provocadas e demonstram ter menos amigos do que as crianças comuns, sendo que os seus amigos também são crianças com necessidades especiais (Thompson et al., 1994).

Alunos com necessidades especiais apresentam maior vulnerabilidade em desenvolver relações sociais com outros alunos, o que afeta o ambiente escolar e social destes alunos (Thompson et al., 1994). Apresentam menor autoconfiança, o que os torna mais sensíveis e menos protegidos (Thompson et al., 1994). Este tipo de situações prejudica o seu percurso escolar podendo levar ao abandono e por consequência ao insucesso escolar (Seixas, 2009), embora estas consequências não sejam apenas visíveis em contexto escolar, mas também fora dele, como é o caso da exclusão e isolamento social (Seixas, 2009).

A escola é o elemento crucial no combate ao *Disablist Bullying*, deste modo é essencial refletir sobre estratégias preventivas de situações de bullying em crianças/jovens com e sem necessidades especiais, privilegiando a inclusão escolar.

1.6 Objetivos e Hipóteses

A presente investigação visa estudar a temática do bullying em contexto escolar em crianças/jovens com e sem necessidades especiais - *Disablist Bullying*.

Neste estudo iremos focar em alunos com e sem necessidades especiais, relativamente às seguintes variáveis: individuais (sexo, idade, ano de escolaridade, empatia, autoestima e bem-estar), familiares (satisfação com o suporte social da família), e escolares (suporte social dos pares e ambiente escolar/ clima escolar).

Este estudo pretende responder às seguintes questões:

1. *Existem diferenças entre a empatia, autoestima e bem-estar, satisfação com o suporte da família e suporte social dos pares e ambiente escolar/ clima escolar em alunos com e sem necessidades especiais no bullying?*
2. *Existem diferenças entre a empatia, autoestima e bem-estar nos alunos com necessidades especiais e sem necessidades especiais?*
3. *Existem diferenças entre rapazes e raparigas quanto ao número de intervenientes no bullying?*
4. *Nos intervenientes no bullying o suporte social dos pares tem maior influência do que o bem-estar?*
5. *Os intervenientes no bullying apresentam níveis mais elevados de bem-estar do que os não intervenientes?*

A literatura revista permite-nos colocar as seguintes hipóteses:

H1: Os alunos com necessidades especiais apresentam níveis mais baixos na empatia, autoestima e bem-estar do que os alunos sem necessidades especiais;

H2: Os alunos com necessidades especiais apresentam níveis mais baixos na satisfação com o suporte da família do que os alunos sem necessidades especiais;

H3: Os alunos com necessidades especiais apresentam níveis mais baixos no suporte social dos pares e ambiente escolar/ clima escolar do que os alunos sem necessidades especiais;

H4: O envolvimento no *bullying* é mais frequente no sexo masculino do que no sexo feminino;

H5: Os alunos com necessidades especiais apresentam níveis mais altos no bullying do que os alunos sem necessidades especiais.

Capítulo II - Método

2.1 Participantes

A amostra é constituída por 306 participantes. Dos quais 42.8% (n= 131) são do sexo masculino e 57.2% (n= 175) são do sexo feminino. A idade dos participantes varia entre os 9 e os 21 anos (tabela 2), verificando-se que a média é 13.8 (DP= 2.53). Na tabela abaixo apresentada mostra as habilitações literárias da amostra em estudo, onde se verifica que a maioria dos alunos da amostra frequenta o 5º ano de escolaridade.

Tabela 2.1

Habilitações literárias

	n	%
5ºano	60	19.6%
6ºano	38	12.4%
7ºano	36	11.8%
8ºano	41	13.4%
9ºano	57	18.6%
10ºano	19	6.2%
11º ano	16	5.2%
12ºano	39	12.7%
Total	306	100%

Tabela 2.2

Idade dos participantes(M=13.8; DP=2.53)

Idades	n	%
9	1	.3%
10	29	9.5%
11	43	14.1%
12	33	10.8%
13	43	14.1%
14	44	14.4%
15	34	11.1%
16	24	7.8%
17	28	9.2%

18	19	6.2%
19	6	2%
20	1	.3%
21	1	.3%
Total	306	100%

O grupo de alunos com necessidades especiais é representa 18% (n=55) dos participantes. Destes, cerca 6.2% (n=19) são alunos com medidas Universais, 8.5% (n=26) com medidas Seletivas, e 3.3% (n=10) tinham medidas Adicionais (tiveram a ajuda de um professor de apoio, de forma a auxilia-los na compreensão do questionário).

2.2 Instrumento

O presente trabalho incide no método quantitativo e os dados foram recolhidos utilizando um questionário de autorrelato.

O questionário é composto por questões e escalas que vão de encontro às variáveis em estudo e às hipóteses de pesquisa.

De forma a analisar as hipóteses de pesquisa do projeto em estudo, foi construído um questionário, composto por sete partes. Na primeira parte são colocadas questões para obter informação demográfica dos participantes, relacionadas com o sexo, idade e ano de escolaridade. A segunda parte corresponde a questões relacionadas com o bullying, tanto numa perspetiva de vítima como de agressor. A terceira parte diz respeito a questões sobre a empatia, tendo em conta a perspetiva do participante avaliando-se a si próprio. Na quarta parte são colocadas questões relacionadas com a variável autoestima. A quinta parte está direcionada para a satisfação com a vida, avaliando a variável bem-estar subjetivo, e aborda também os afetos positivos e afetos negativos. A sexta parte é composta por uma escala do suporte social, de modo a avaliar a satisfação com o suporte dos pares e da família. E por último, na sétima parte são colocadas questões relacionadas com o ambiente/ clima escolar dos participantes.

2.2.1 Caraterização demográfica

Os participantes foram questionados sobre o sexo (Rapaz ou Rapariga), idade (campo de resposta aberta) e ano de escolaridade (opções de resposta – 5º ano, 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano, 10º ano, 11º ano ou 12º ano).

2.2.2 Escala do Bullying

As questões relativas ao bullying são baseadas no trabalho de Olweus (1993), adaptado por Carvalhosa (2009), e são constituídas por duas questões (“Quantas vezes foste vítima de bullying na escola, nos últimos dois meses?” e “Quantas vezes agrediste (bully) outro(s) aluno(s) na escola, nos últimos dois meses?”). Cada pergunta tinha cinco opções de resposta (“Não fui vítima de bullying na escola, nos últimos dois meses” e “Não agredi outro(s) aluno(s) na escola, nos últimos dois meses” de forma sucessiva para as diferentes questões, repetindo-se as opções de resposta para ambas: “Aconteceu apenas uma ou duas vezes”, “Duas a três vezes por mês”, “Cerca de uma vez por semana” e “Várias vezes por semana”).

Por só ser considerado bullying quando ocorrem agressões mais do que uma vez por semana (Solberg & Olweus, 2003), sentiu-se a necessidade de se codificarem a resposta em “Não fui vítima de bullying/ bully na escola”, que engloba as seguintes opções de resposta “Não fui vítima de bullying/ bully na escola, nos últimos dois meses” e “Aconteceu apenas uma ou duas vezes”. E novamente codificado para “Sim, fui vítima de bullying/ bully na escola” para as opções de resposta “Duas a três vezes por mês”, “Cerca de uma vez por semana” e “Várias vezes por semana”.

Em seguida utilizou-se a escala elaborada por Carvalhosa (2010) composta por 15 itens (e.g. “Fisicamente (bater, empurrar, pontapear, dar encontrões, tirar ou estragar as tuas coisas)”) com 5 opções de resposta (“1. Nunca”, “2. Uma ou duas vezes”, “3. 2 ou 3 vezes por mês”, “4. Uma vez por semana” ou “5. Várias vezes por semana”) de modo a obter informações acerca do bullying em contexto escolar em alunos com e sem necessidades especiais. Estas opções foram igualmente codificadas da mesma forma como anteriormente descrito. Esta escala baseia-se em informação sobre o bullying nas escolas, sendo composto por questões acerca dos tipos de bullying: físico, verbal, social, sexual e Cyberbullying. Aborda questões relacionadas com a quantidade de vezes que o aluno foi vítima de bullying, se já foi ou é bully/vítima, se viu, ou tem conhecimento de outros colegas serem vítimas de bullying. Através da análise do alfa de cronbach obteve-se o resultado de um $\alpha = .76$ para a escala do bullying, sendo possível concluir que a escala apresenta uma consistência interna aceitável.

Foram ainda constituídas três questões elaboradas por Carvalhosa (2010) que pretendem perceber se alguma vez tentou impedir ou interromper situações de bullying na

escola (“Não”, “Uma ou duas vezes”, “2 ou 3 vezes por mês”, “Uma vez por semana” ou “Várias vezes por semana”) – estas opções também foram codificadas como descrito anteriormente – ou assistiu a professores ou outros adultos a tentarem fazê-lo, com quatro opções de resposta (“Não”, “Às vezes”, “Quase sempre” ou “Eles não reparam nem sabem”). A terceira questão é acerca do local, que é onde o bullying ocorre com sete opções de resposta (“sala de aula”, “recreio”, “corredores”, “caminho de casa/escola”, “casas de banho”, “pavilhão desportivo” ou “outros sítios. Quais?”).

2.2.3 Empatia

O Índice de Reatividade Interpessoal de Davis (1980) adaptado para a população portuguesa por Limpo, Alves, & Catro (2010) pretende avaliar a empatia através de afirmações acerca de sentimentos e pensamentos que os sujeitos possam ou não, ter experienciado (e.g. “Tenho muitas vezes sentimentos de ternura e preocupação pelas pessoas menos afortunadas do que eu.”). A escala avalia as dimensões afetivas e cognitivas da empatia através de quatro subescalas, cada uma com sete itens: Tomada de Perspetiva (itens nº 8, 13, 16, 21, 26, 29, 31, 36 e 39), que adota o ponto de vista do outro; Preocupação Empática (itens nº 4, 6, 7, 10, 11, 14, 20, 25, 27, 28, 32, 34, 37 e 43), que mede a capacidade de experienciar sentimentos de compaixão e preocupação pelo outro; Desconforto pessoal (itens nº 1, 2, 5, 15, 17, 22, 24, 30, 35, 38, 40, 42 e 45) que avalia sentimentos de ansiedade e a subescala Fantasia (itens nº: 3, 9, 12, 18, 19, 23, 33 e 41, 44) avalia a propensão da pessoa para se colocar em situação fictícia. A Dimensão Cognitiva de Empatia é avaliada através da subescala Tomada de Perspetiva. Já a Dimensão Afetiva é avaliada pelas restantes subescalas: Preocupação Empática, Desconforto Pessoal e Fantasia.

A escala é composta por 24 itens com 5 opções de resposta (“1. Não me descreve bem”, “2. Não me descreve bem, nem mal”, “3. Descreve-me razoavelmente bem”, “4. Descreve-me bem” ou “5. Descreve-me muito bem”). Foi retirado um item de cada subescala do modelo original, de modo a melhorar o ajustamento dos dados. Neste estudo a escala apresenta uma boa consistência interna com um alfa de cronbach igual $\alpha = .88$.

2.2.4 Escala de Autoestima de Rosenberg

A Escala de Autoestima de Rosenberg (1989) é constituída por 10 itens que avaliam os sentimentos de autoestima e autoaceitação em adolescentes e adultos. Desses 10 itens, cinco

itens estão colocados de forma positiva (e.g. “Sinto que tenho algumas boas qualidades”) e os outros cinco itens estão colocados de forma negativa (e.g. “Por vezes penso que não presto”). Os itens negativos são cotados de forma invertida (itens b, e, f, h e i) (Cardoso, 2012).

As respostas são avaliadas numa escala com 5 opções de resposta (“1. Concordo totalmente”, “2. Concordo na maior parte das vezes”, “3. Não concordo nem discordo”, “4. Discordo na maior parte das vezes” ou “5. Discordo totalmente”). A pontuação varia entre 0 e 30, sendo que quanto maior for a pontuação, maior é a autoestima. Noutros estudos esta escala apresenta uma consistência interna de .77 a .88 (Pechorro, Marôco, Poiães, & Vieira, 2011). Sendo que no presente estudo a avaliação da consistência interna deu o resultado de um alfa de cronbach igual a $\alpha=.86$.

2.2.5 Escala de Satisfação com a Vida

A Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen, & Griffin (1985) adaptado para a população portuguesa por Simões (1992) avalia o Bem-Estar Subjetivo (BES). Esta escala avalia o juízo subjetivo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da própria vida. Deixa ao participante a liberdade de integrar e ponderar os vários domínios da própria vida (saúde, família e bem-estar académico e profissional) e os vários estados de espírito, de forma a chegar a um juízo global sobre a própria experiência, seja ele positivo ou negativo.

O Bem-estar Subjetivo (BES) teve como base 45 itens, sendo sujeito a alterações que resultaram num agrupamento em três fatores: satisfação com a vida (SV), afetos positivos (AP) e afetos negativos (NA). A cotação final desta escala corresponde ao resultado da soma dos valores obtidos nos AP e na SV seguido da subtração do valor obtido nos NA.

A escala SV é constituída por 5 itens (e.g. “As minhas condições de vida são muito boas”) com cinco opções de resposta (“1. Não me descreve bem”, “2. Não me descreve bem, nem mal”, “3. Descreve-me razoavelmente bem”, “4. Descreve-me bem” ou “5. Descreve-me muito bem”). A pontuação varia entre mínimo 5 pontos e máximo 25 pontos, quanto mais alto o score, maior será a satisfação com a vida. Esta escala apresenta uma consistência interna de $\alpha=.89$, sendo que a análise de consistência deste estudo demonstrou um alfa de $\alpha=.84$.

A escala AP e NA é composta por frases que representam afetividade sentida pelo sujeito, que inicialmente foi constituída por 10 itens de afeto positivo (PA) e 10 itens de afetos negativos (NA), tendo sido acrescentado mais um item a cada subescala para a

população portuguesa, obtendo um total de 22 itens. A subescala de AP é constituída por: Interessado(a), Estimulado(a), Forte, Entusiasmado(a), Orgulhoso(a), Atento(a), Decidido(a), Atencioso(a), Ativo(a), Estimulado(a) e Emocionado(a).

A escala dos NA é constituída por: Aflito(a), Aborrecido(a), Culpado(a), Assustado(a), Hostil, Irritável, Envergonhado(a), Nervoso(a), Agitado(a), Medroso(a), Magoado(a).

Os itens são avaliados através de uma escala com cinco alternativas de resposta (“1. Muito pouco ou nada”, “2. Um pouco”, “3. Assim, assim”, “4. Muito” ou “5. MUITÍSSIMO”). A pontuação pode variar entre 10 a 50 pontos.

Os autores encontraram uma consistência interna da subescala AP de $\alpha=.86$ e da subescala NA de $\alpha=.89$. Neste estudo a consistência interna de AP e NA é de $\alpha=.85$ (AP $\alpha=.85$, NA $\alpha=.83$). A escala total onde engloba os itens da escala SV e da escala AP e NA, foi avaliada como tendo um alfa de cronbach de $\alpha=.84$, apresentando assim uma boa consistência interna.

2.2.6 Escala de Satisfação com o Suporte Social

A Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) de Ribeiro (2011) foi construída para medir a satisfação com o suporte social. Esta escala é constituída por 15 itens (e.g. “Por vezes sinto-me só no mundo”). Os participantes assinalam o grau em que concordam com as afirmações, ou seja, se estas se aplicam ou não ao sujeito. As respostas são dadas numa uma escala com cinco opções de resposta (“1. Concordo totalmente”, “2. Concordo na maior parte das vezes”, “3. Não concordo nem discordo”, “4. Discordo na maior parte das vezes” ou “5. Discordo totalmente”). Ribeiro (2011) encontrou uma consistência interna de $\alpha=.85$ para a população portuguesa. No presente estudo o alfa de cronbach foi de $\alpha=.81$, verificando se uma boa consistência interna da escala.

Os itens 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 são cotados de forma negativa, os restantes são cotados de forma positiva. Uma alta pontuação da soma de todos os itens pode ser interpretada como uma alta satisfação com o suporte social pelo sujeito (Ribeiro, 2011).

As afirmações estão organizadas por subescalas representando diferentes aspetos do suporte social, sendo a primeira constituída por cinco itens que avaliam a satisfação com os amigos (e.g. “Estou satisfeito(a) com a quantidade de amigos que tenho”), a segunda é constituída por quatro itens que avalia a intimidade (e.g. “As vezes sinto falta de alguém que me compreenda e com quem possa desabafar de coisas íntimas”), a terceira componente é de

três itens que avaliam a satisfação com a família (e.g. “Estou satisfeito(a) com a quantidade de tempo que passo com a minha família”), e a quarta e ultima componente, é constituída por três itens que avaliam a atividade social (e.g. “Sinto falta de atividades sociais que me satisfaçam”).

2.2.7 Questionário de Ambiente Escolar

O Questionário de Ambiente Escolar de Matos & Carvalhosa (2001) é baseado no Estudo dos Comportamentos de Saúde dos Adolescentes em Idade Escolar – Health and health Behaviour Among Young People (HBSC) de Currie, Hurrelmann, Settertobulte, Smith, & Todd (2000), que avalia as variáveis escolares. É um questionário de autoadministração que inclui questões acerca do ambiente escolar (e.g. “Atualmente, o que sentes pela escola?”), saúde psicossocial (e.g. “quando preciso de ajuda, tenho”), sintomas físicos e psicológicos (e.g. “Quantas vezes aconteceu que os teus colegas não quiseram estar contigo na escola e acabas-te por ficar sozinho?”), relações sociais e apoio social (e.g. “Os meus colegas aceitam-me como eu sou”), com várias opções de resposta que varia de 1 a 5 numa escala crescente (e.g. “Sempre” até “Nunca”), tendo em conta cada questão colocada (Matos & Carvalhosa, 2001). A principal variável dependente e uma das variáveis independentes foram definidas criando medidas totais a partir da agregação de itens do questionário HBSC (Currie C., Hurrelman K., Settertobulte W., Smith R., Todd J., 1998). O questionário é composto por uma escala tipo likert que varia num total entre 6 a 28, com consistência interna de $\alpha=.75$ (Matos & Carvalhosa, 2001).

A variável principal Ambiente Escolar é constituída por 22 questões, com consistência interna de $\alpha=.70$ (Matos & Carvalhosa, 2001). Neste estudo, a consistência interna é de $\alpha=.78$, sendo aceitável.

2.3 Procedimentos

A amostra abrange alunos do ensino básico e secundário, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, pois segundo estudos realizados, os comportamentos de bullying são mais frequentes nesta faixa etária (Carvalhosa, 2007).

O presente estudo baseou-se na recolha de informações acerca do bullying em contexto escolar em alunos com e sem necessidades especiais em três escolas do distrito de Beja. Pelo avançar do tempo, foi escolhido este Agrupamento de Escolas por razões

geográficas e socioculturais, bem como pelo facto de este Agrupamento ser uma escola de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), que integra grande número de alunos com necessidades especiais com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. O Agrupamento de Escolas é constituído por 11 estabelecimentos de ensino: uma Escola Secundária, uma Escola Básica (EB) com 2.º e 3.º ciclo, um Centro Escolar, quatro EB com 1.º ciclo e quatro Jardins de Infância (JI).

Para realizar o presente estudo, começou por ser solicitada a autorização junto do Diretor do Agrupamento de Escolas (Anexo A), e posteriormente para iniciar ao estudo, foi entregue a autorização de participação aos encarregados de educação para que autorizassem o seu educando a participar no estudo (Anexo B). O aluno também teve de assinar o consentimento informado para que desse início ao preenchimento do questionário. Este foi composto conforme o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011) em conformidade com o Código de Ética da APA (American Psychological Association, 2016), tendo informação necessária para aplicação do mesmo, assegurando a compreensão dos alunos. Nesta informação consta as ações profissionais, procedimentos e consequências prováveis, bem como a confidencialidade da informação recolhida e os limites éticos e legais. A participação foi voluntária *“com a exceção das situações em que a sua autodeterminação possa ser limitada em razão da idade (crianças e adolescentes, em conformidade com a legislação em vigor), competências cognitivas, estado de saúde mental ou imposições legais. Porém, o respeito devido ao cliente será sempre o mesmo.”*. A participação informada acerca da investigação levou à decisão informada acerca dos riscos e benefícios de participar no estudo (Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2011)

Em conjunto com o Diretor do Agrupamento e as professoras Coordenadoras de Direção de Turma do ensino básico e ensino secundário, foram decididas as turmas a ser aplicado o questionário, tal como a aula em que se poderia aplicar, de acordo com a disponibilidade dos Diretores de Turma, bem como da própria turma. Foi igualmente decidido que enquanto os alunos entregariam os questionários, seriam colocados os códigos de acordo com as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Anexo D) de acordo com o *Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho de 2018* referente aos alunos que beneficiam dessas mesmas medidas, sendo estes identificados pelos Diretores de turma sem que estes se apercebessem. Estes questionários seriam distribuídos de igual forma a cada aluno, sem fazer qualquer tipo de distinção prévia entre eles.

Foi garantido o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, sendo recolhidos apenas os dados estritamente necessários para a investigação (Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2011). O preenchimento do questionário foi realizado de forma individual sem que os colegas vissem as suas respostas.

Assim, mediante o número de alunos que englobam os ciclos em estudo no Agrupamento, a amostra em estudo seria composta por 523 alunos. Mas foram excluídos 217 alunos da amostra devido à falta de disponibilidade de aulas por parte dos diretores de turma e ausência do consentimento assinado pelos encarregados de educação. Desta forma, a amostra ficou reduzida a 306 alunos.

No decorrer da análise dos questionários, foi possível verificar que todos os questionários foram preenchidos corretamente, tendo em conta que todos os participantes responderam a todas as questões colocadas, não sendo necessário recorrer à eliminação de dados de nenhum participante.

Os dados foram analisados com recurso ao software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 25.

Capítulo III - Resultados

3.1. Análise descritiva

Primeiramente é possível verificar a prevalência do fenómeno de bullying em contexto escolar no Agrupamento de Escolas em estudo. Constata-se que 95.1% (n=291) não foram vítimas de bullying na escola (83.7% (n=256) nos últimos dois meses, 11.4% (n=35) uma ou duas vezes) e 4.9% (n=15) sim, foram vítimas de bullying na escola (1.6% (n=5) duas a três vezes por mês, .7% (n=2) cerca de uma vez por semana e 2.6% (n=8) várias vezes por semana).

Tabela 3.1

Quantas vezes foste vítima de bullying na escola, nos últimos dois meses?

	n	%
Não fui vítima de bullying na escola	291	95.1%
Sim, fui vítima de bullying na escola	15	4.9%
Total	306	100%

Ao nível da recorrência dos bullies na escola constata-se que 98.7% (n=302) não agrediu outro aluno na escola (92.2% (n=282) nos últimos dois meses, 6.5% (n=20) uma ou duas vezes) e 1.3% (n=4) sim, agrediu outro aluno na escola (.3% (n=1) duas a três vezes por mês, .3% (n=1) cerca de uma vez por semana e .7% (=2) várias vezes por semana).

Tabela 3.2

Quantas vezes agrediste (bully) outro(s) aluno(s) na escola, nos últimos dois meses?

	n	%
Não agredi outro aluno na escola	302	98.7%
Sim, agredi outro aluno na escola	4	1.3%
Total	306	100%

Relativamente ao tipo de bullying existente na escola, 94.4% (n=289) não foram vítimas de bullying fisicamente (78.8% (n=241) nunca e 15.7% (n=48) foram agredidas uma ou duas vezes) e 5.6% (n=17) foram vítimas de bullying fisicamente (1.6% (n=5) foram agredidas 2 ou 3 vezes, 1.6% (n=5) uma vez por semana e 2.3% (n=7) várias vezes por

semana). Quanto ao bullying verbal, 87.3% (n=267) não foram vítimas deste tipo de bullying (55.2% (n=169) nunca e 32% (n=98) uma ou duas vezes por mês), 12.7% (n=39) foram vítimas de bullying verbal (3.3% (n=10) 2 ou 3 vezes por mês, 2% (n=6) uma vez por semana e 7.5% (n=23) várias vezes por semana). Registaram-se que 93.8% (n=287) não foram vítimas de bullying social (75.5% (n=231) nunca e 18.3% (n=56) uma ou duas vezes) e 6.2% (n=19) foram vitimizadas socialmente (1.3% (n=4) 2 ou 3 vezes por mês, 1.3% (n=4) uma vez por semana e 3.6% (n=11) várias vezes por semana).

Quanto ao tipo de bullying sexual, 99.3% (n=304) não foram vitimizadas sexualmente (96.7% (n=296) nunca e 2.6% (n=8) uma ou duas vezes), .7% (n=2) foram vítimas de bullying sexual (.3% (n=1) uma vez por semana e .3% (n=1) várias vezes por semana). No que respeita ao Cyberbullying, 98% (n=300) não foram vítimas (91.2% (n=279) nunca foram e 6.9% (n=8) foram uma ou duas vezes), 2% (n=6) foram vítimas de Cyberbullying (1% (n=3) 2 ou 3 vezes por mês, .3% (n=1) uma vez por semana e .7% (n=2) várias vezes por semana).

Tabela 3.3

Quantas vezes foste vítima de bullying na escola, nos últimos dois meses?

	Não fui vítima de bullying		Sim, fui vítima de bullying	
	n	%	n	%
Fisicamente	289	94.4%	17	5.6%
Verbalmente	267	87.3%	39	12.7%
Socialmente	287	93.8%	19	6.2%
Sexualmente	304	99.3%	2	.7%
Cyberbullying	300	98%	6	2%

Quanto à percentagem de bully na escola, registou-se que quanto ao tipo de bullying físico, 99.3% (n=304) não agrediram fisicamente (90.5% (n=277) nunca e 8.8% (n=27) uma ou duas vezes) .7% (n=2) foi bully físico (.3% (n=1) uma vez por semana e .3% (n=1) várias vezes por semana). Quanto aqueles que assumem não ter sido bully verbal foram 97.1% (n=297) (75.2% (n=230) nunca e 21.9% (n=67) uma ou duas vezes) e 2.9% (n=9) foi bully verbal (1.6% (n=5) 2 ou 3 vezes por mês, .7% (n=2) uma vez por semana e .7% (n=2) várias vezes por semana). Socialmente, 99.3% (n=304) não foram bully (90.5% (n=277) nunca e 8.8% (n=27) uma ou duas vezes), 2% (n=7) foi bully socialmente (.3% (n=1) 2 ou 3 vezes

por mês, .3% (n=1) uma vez por semana). Foi possível verificar que não existem bully sexuais neste estudo, pois 100% (n=306) assumiram que não agrediram outro aluno sexualmente (99.3% (n=304) nunca e .7% (n=2) uma ou duas vezes). Quanto ao Cyberbullying 100% (n=306) não foi cyberbully (98.4% (n=301) nunca e 1.6% (n=5) uma ou duas vezes).

Tabela 3.4

Quantas vezes foste bully (provocador) na escola?

	Não fui bully (provocador)		Sim, fui bully (provocador)	
	n	%	n	%
Fisicamente	304	99.3%	2	.7%
Verbalmente	297	97.1%	9	2.9%
Socialmente	304	99.3%	2	.7%
Sexualmente	306	100%	-	-
Cyberbullying	306	100%	-	-

Na resposta à questão “Quantas vezes viste ou ouviste outro aluno ser vítima de bullying na escola”, aqueles que 79.7% (n=244) não viram outros alunos serem vitimizadas fisicamente (39.9% (n=122) nunca e 39.9% (n=122) uma ou duas vezes) 20.3% (n=63) viram ou ouviram outro aluno ser vítima de bullying físico (10.5% (n=32) 2 ou 3 vezes, 3.3% (n=10) uma vez por semana e 6.5% (n=10) várias vezes por semana). Na forma verbal 67.3% (n=206) não viram ou ouviram (28.8% (n=88) nunca e 38.6% (n=118) uma ou duas vezes) 32.7% (n=100) viram ou ouviram outro aluno ser vítima de bullying verbal (10.8% (n=33) 2 ou 3 vezes por mês, 5.9% (n=18) uma vez por semana e 16% (n=49) várias vezes por semana). Dos alunos que 81% (n=248) não viram ou ouviram outro colega a ser vítima de bullying social (49.7% (n=152) nunca e 31.4% (n=96) uma ou duas vezes), 19% (n=58) viram ou ouviram outro aluno ser vitima de bullying social (8.2% (n=25) 2 ou 3 vezes por mês, 3.9% (n=12) uma vez por semana e 6.9% (n=21) várias vezes por semana). Relativamente ao bullying sexual 95.1% (n=291) alunos que não viram ou ouviram (88.2% (n=270) nunca e 6.9% (n=21) uma ou duas vezes), 4.9% (n=15) assistiram ou ouviram o bullying sexual (1.3% (n=4) 2 ou 3 vezes por mês,.7% (n=2) uma vez por semana e 2.9% (n=9) várias vezes por semana). No que toca ao Cyberbullying, 94.4% (n=289) não viram ou ouviram outro aluno a

ser vítima (84% (n=257) nunca e 10.5% (n=32) uma ou duas vezes), 5.6% (n=17) viram ou ouviram outro aluno ser vítima de Cyberbullying (2% (n=6) 2 ou 3 vezes por mês, 1% (n=3) uma vez por semana e 2.6% (n=8) várias vezes por semana).

Tabela 3.5

Quantas vezes viste ou ouviste outro aluno ser vítima de bullying na escola?

	Não vi ou ouvi outro aluno ser vítima de bullying		Sim, vi ou ouvi outro aluno ser vítima de bullying	
	n	%	n	%
Fisicamente	244	79.7%	63	20.3%
Verbalmente	206	67.3%	100	32.7%
Socialmente	248	81%	58	19%
Sexualmente	291	95.1%	15	4.9%
Cyberbullying	289	94.4%	17	5.6%

A tabela que se segue mostra a quantidade de vezes que tentaram ajudar outro aluno que estava a ser vítima de bullying na escola, o que se registou dos alunos que 87.3% (n=267) não tentaram (36.9% (n=113) não e 50.3% (n=154) uma ou duas vezes por mês) 12.7% (n=39) sim, tentaram ajudar (4.9% (n=15) 2 ou 3 vezes por mês, 2% (n=6) uma vez por semana e 5.9% (n=18) várias vezes por semana).

Tabela 3.6

Tentas-te ajudar outro aluno que estava a ser vítima de bullying na escola?

	n	%
Não tentei ajudar outro aluno que estava a ser vítima de bullying na escola	267	87.3%
Sim, tentei ajudar outro aluno que estava a ser vítima de bullying na escola	39	12.7%
Total	306	100%

No que respeita à quantidade de vezes que os professores ou outros adultos tentaram parar o bullying na escola, registou-se que a maior parte das vezes tentaram parar, tal como se verifica na tabela que se segue.

Tabela 3.7

Os professores ou outros adultos tentaram parar o bullying/ provocação na escola?

	n	%
Não	58	19%
Sim, tentaram parar o bullying na escola	248	81%
Total	306	100%

Pôs-se a questão dos locais onde o bullying acontece, onde se pode constatar que o bullying acontece, na maior parte das vezes no recreio e em sala de aula.

Tabela 3.8

Onde é que o bullying/provocação acontece?

	n	%
Recreio	193	63.1%
Corredores	68	22.2%
Sala de aula	26	8.5%
A caminho de casa/escola	4	1.3%
Rua	3	1%
Casas de banho	2	.7%
Sala de convívio	2	.7%
Pavilhão desportivo	1	.3%
Balneários	1	.3%
Parque	1	.3%
Rodoviária	1	.3%
Traseiras da escola	1	.3%
Total	306	100%

Em primeiro lugar foram feitas análises descritivas das variáveis em estudo e das variáveis individuais, como as Medidas de Suporte à Aprendizagem, as variáveis do Bullying (Vítima de bullying, Bully e Viu outro aluno a ser vítima), os resultados da Empatia, Autoestima, Bem-estar Subjetivo, Satisfação com o Suporte Social e Ambiente Escolar como

demonstrado na tabela 3.10. As médias foram calculadas para a amostra total, sendo que a média mais alta obtida foi na variável Suporte Social (M=3.75) e Ambiente escolar (M=3.72).

Tabela 3.9

Estatística descritiva para as variáveis em estudo e variáveis individuais

Variável de estudo	M	DP	Min	Max
Necessidade Especiais	1.18	.39	1	2
Vítima de bullying	1.05	.22	1	2
Bully	1.01	.11	1	2
Viu outro aluno a ser vítima	1.13	.33	1	2
Empatia	2.64	.68	1.00	4.33
Autoestima	3.55	.86	1.20	5.00
Bem-estar Subjetivo	2.95	.54	1.41	4.63
Suporte Social	3.75	.58	1.53	4.07
Ambiente Escolar	3.72	.56	1.52	5.00

3.2 Análise das variáveis em estudo

Foi analisada a distribuição normal das variáveis utilizando *skewness* e *kurtosis*. Todas as variáveis, tirando a variável Bullying, demonstraram valores dentro da normalidade ($sk < |3|$, $ku < |10|$). Relativamente a variável Bullying, baseado na teoria central do limite, é possível que a distribuição da amostra se aproxime da normalidade com o aumento de tamanho. Dado o número elevado de sujeitos foi assumida a distribuição da variável (Maroco & Bispo, 2005).

As correlações entre as variáveis em estudo e variáveis individuais para alunos com necessidades especiais foram analisadas como demonstrado na tabela 3.10. Através das correlações entre o Bem-estar Subjetivo e a empatia ($r=.38$) e a correlação entre o Suporte Social e a autoestima ($r=.30$). É de que o Ambiente Escolar se correlaciona com todas as variáveis.

Tabela 3.10

Correlações com as variáveis em estudo para alunos com necessidades especiais

	1	2	3	4	5
1 Empatia	-				
2 Autoestima	-.12	-			
3 Bem-estar subjetivo	.38**	.09	-		
4 Suporte social	.03	.30*	-.08	-	
5 Ambiente escolar	.30*	.39**	.47**	.42**	-

* $p < .05$ ** $p < .01$

As correlações entre as variáveis em estudo e variáveis individuais para alunos sem necessidades especiais foram analisadas como demonstrado na tabela 3.11. Através do que se encontrou nas correlações o Bem-estar Subjetivo correlaciona-se com a Empatia ($r=.48$) e com a Autoestima ($r=.18$). A variável Suporte Social correlaciona-se com a Autoestima ($r=.46$) e com o Bem-estar Subjetivo ($r=.17$). O Ambiente Escolar correlaciona-se com a variável Autoestima ($r=.36$) e com a variável Suporte Social ($r=.43$).

Tabela 3.11

Correlações com as variáveis em estudo para alunos sem necessidades especiais

	1	2	3	4	5
1 Empatia	-				
2 Autoestima	-.08	-			
3 Bem-estar subjetivo	.48**	.18**	-		
4 Suporte social	-.01	.46**	.17**	-	
5 Ambiente escolar	-.02	.36**	.04	.43**	-

* $p<.05$ ** $p<.001$

3.2. Testes às hipóteses

Foi aplicado o teste t para amostras independentes em alunos com e sem necessidades especiais. Foi possível perceber que existem diferenças estatisticamente significativas na variável Suporte Social ($p=0.01$).

A variável Suporte social apresenta valores mais elevados nos alunos sem necessidades especiais ($M=3.79$) do que nos alunos com necessidades especiais ($M=3.56$).

Tabela 3.2

Teste t para amostras independentes em alunos com e sem Necessidades Especiais

		M	t(304)	p
Empatia	Sem	2.67	1.67	.10
	Com	2.50		
Autoestima	Sem	3.58	1.05	.30
	Com	3.44		
Bem-estar subjetivo	Sem	2.98	1.61	.11
	Com	2.85		

Suporte social	Sem	3.79	2.71	.01
	Com	3.56		
Ambiente escolar	Sem	3.72	.34	.74
	Com	3.69		

$p < 0.05$ para todas as variáveis

Foi aplicado o teste t para amostras independentes de modo a comparar o Sexo com os vários tipos de bullying sofridas pelas vítimas. Foi possível perceber que existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino apenas nas vítimas de bullying físico ($p = .01$). Rejeitam-se as restantes hipóteses por não apresentarem diferenças significativas.

O valor das vítimas de bullying físico é superior no sexo masculino ($M = 1.46$) do que no sexo feminino ($M = 1.23$).

Tabela 3.3

Teste t para amostras independentes de modo a comparar o sexo com os vários tipos de agressões sofridas pelas vítimas

		M	t(304)	p
Vítima de bullying nos último 2 meses?	Masculino	1.25	-.38	.70
	Feminino	1.29		
Fisicamente	Masculino	1.46	2.46	.01
	Feminino	1.23		
Verbalmente	Masculino	1.74	-.06	.95
	Feminino	1.75		
Socialmente	Masculino	1.40	.08	.94
	Feminino	1.39		
Sexualmente	Masculino	1.06	.56	.58
	Feminino	1.04		
Cyberbullying	Masculino	1.08	-1.52	.13
	Feminino	1.16		

$p < 0.05$ para todas as variáveis

Foi aplicado o teste t para amostras independentes de modo a comparar o sexo com os vários tipos de bullying. Foi possível perceber que existem diferenças estatisticamente significativas para os Bully nos últimos 2 meses ($p=.01$), bullying físico ($p=.00$) e bullying verbal ($p=.00$).

O valor dos bully nos últimos 2 meses é superior nos alunos do sexo masculino ($M=1.19$) do que nos alunos do sexo feminino ($M=1.05$). Fisicamente existem níveis mais elevados no sexo masculino ($M=1.21$) do que no sexo feminino ($M=1.03$). E Verbalmente, existem valores mais elevados do que o sexo masculino ($M=1.42$) do que no sexo feminino ($M=1.21$), tal como é possível perceber na tabela 3.4.

Tabela 3.4

Teste t para amostras independentes de modo a comparar o sexo com os vários tipos de agressões realizadas pelos bullies

		M	t(304)	p
Bully nos últimos 2 meses?	Masculino	1.19	2.83	.01
	Feminino	1.05		
Fisicamente	Masculino	1.21	4.00	.00
	Feminino	1.03		
Verbalmente	Masculino	1.42	3.13	.00
	Feminino	1.21		
Socialmente	Masculino	1.13	1.10	.27
	Feminino	1.09		
Sexualmente	Masculino	1.02	1.64	.10
	Feminino	1.00		
Cyberbullying	Masculino	1.02	.78	.44
	Feminino	1.01		

$p<0.05$ para todas as variáveis

Na tabela que se segue é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas apenas nas Vítimas de bullying nos últimos 2 meses ($p\leq.05$). Rejeitando-se as restantes variáveis por não se verificarem diferenças significativas.

O valor das vítimas de bullying nos últimos 2 meses é superior nos alunos com necessidades especiais (M=1.45) do que nos alunos sem necessidades especiais (M=1.23).

Tabela 3.5

Teste t para comparar amostras independentes de vítimas de bullying em alunos com e sem necessidades especiais nos vários tipos de agressões

		M	t(304)	p
Vítima de bullying nos último 2 meses?	Sem	1.23	-1.97	.05
	Com	1.45		
Fisicamente	Sem	1.34	.59	.56
	Com	1.27		
Verbalmente	Sem	1.76	.39	.70
	Com	1.69		
Socialmente	Sem	1.39	-.24	.81
	Com	1.41		
Sexualmente	Sem	1.04	-1.06	.29
	Com	1.09		
Cyberbullying	Sem	1.14	.88	.38
	Com	1.07		

$p \leq 0.05$ para todas as variáveis

Na tabela 3.6 é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas nas variáveis bullying físico ($p=.03$), bullying verbal ($p=.01$) e Cyberbullying ($p=.00$). Nas restantes variáveis, rejeita-se, pois apresentam níveis de $p > 0.05$.

O valor do Bully físico nos alunos com necessidades especiais (M=1.22) apresentam valores mais elevados do que os alunos sem necessidades (M=1.09). Verbalmente, os alunos com necessidades especiais (M=1.49) apresentam níveis mais elevados do que os alunos sem necessidades especiais (M=1.26). Quanto ao Cyberbullying, os alunos com necessidades especiais (M=1.07) apresentam valores mais elevados do que os alunos sem necessidades especiais (M=1.00).

Tabela 3.6

Teste t para comparar amostras independentes de Bully em alunos com e sem necessidades especiais nos vários tipos de agressões

		M	t(304)	p
Bully nos últimos 2 meses?	Sem	1.10	-.35	.72
	Com	1.13		
Fisicamente	Sem	1.09	-2.22	.03
	Com	1.22		
Verbalmente	Sem	1.26	-2.67	.01
	Com	1.49		
Socialmente	Sem	1.11	.75	.45
	Com	1.07		
Sexualmente	Sem	1.01	.66	.51
	Com	1.00		
Cyberbullying	Sem	1.00	-3.71	.00
	Com	1.07		

p<0.05 para todas as variáveis

Capítulo IV - Discussão e Conclusão

O presente estudo tem como principal objetivo caracterizar o fenómeno do bullying em contexto escolar, mais especificamente em alunos com e sem necessidades especiais em Portugal.

O estudo realizado teve uma amostra de 306 participantes, onde a maioria dos alunos eram do sexo feminino com idades compreendidas entre os 9 e os 21 anos. Estes alunos frequentavam do 2º ciclo ao ensino secundário.

O estudo foi dividido em dois grupos de alunos: alunos com necessidades especiais (18%) e alunos sem necessidades especiais (82%).

Os resultados demonstram, cerca de 5% dos alunos afirmaram ser vítimas de bullying e 1.3% afirmaram ser bully. Carvalhosa, Lima, & Matos, (2001) realizaram um estudo em Portugal, onde 47.4% afirmaram ser vítimas de bullying e 36.2% afirmaram já terem sido bully. Este estudo apresenta dados nacionais, o que e os dados da investigação são referentes a uma escola do distrito de Beja, podendo existir uma variação regional.

Num outro estudo realizado em Portugal notou-se que um em cada cinco alunos já foi vítima de bullying (Barros, 2017). Face às datas em que estes estudos foram realizados, pode-se constatar que o fenómeno do bullying continua a registar-se, apesar de, neste caso específico, em menor percentagem.

Verificou-se, também que a maioria dos bully e das vítimas são do sexo masculino. Os bully utilizam, em grande maioria, o bullying físico, sendo igualmente vítimas fisicamente e verbalmente. Estes resultados vão de encontro às ideias de Olweus (1993), acreditava que o bullying físico ocorre mais frequentemente nos rapazes do que nas raparigas. Rivers & Smith (1994) mantêm que os alunos do sexo masculino são mais agressivos do que os do sexo feminino, utilizando a agressão física como forma de agredir o outro.

Relativamente à ocorrência do bullying em alunos com necessidades especiais, constata-se que estes são tanto vítimas como agressores. Foram vítimas nos últimos dois meses e utilizaram o bullying físico, verbal e Cyberbullying para atacar as vítimas. Este resultado vem de encontro à literatura revista, pois os alunos com necessidades especiais têm maior exposição ao bullying do que qualquer outro aluno, pois apresentam maiores dificuldades ao nível do comportamento (Hebron & Humphrey, 2013). Estas são tanto vítimas como bully (Thompson et al., 1994) e utilizam, normalmente, o bullying verbal para atingir as vítimas (Barros, 2017).

É de constar que, neste estudo, a grande maioria dos alunos relatou que o bullying ocorre, essencialmente no recreio, o que vai de encontro com a literatura. Almeida, Silva, & Campos (2008) referem que o bullying ocorre, preferencialmente, durante os intervalos das aulas, prejudicando o direito de aprender num local seguro.

Importa salientar que, neste estudo, a satisfação com suporte social da família e dos pares é maior nos alunos sem necessidades especiais do que nos alunos com necessidades especiais. Estes dados vão de encontro com a literatura revista. Humphrey & Symes (2010) afirmam que os alunos com necessidades especiais são discriminados por apresentarem falta de suporte social dos amigos e a família.

Estes resultados levam-nos a pensar numa forma de intervenção, relativamente ao apoio que os pais destas crianças devem ter. O conceito da família é fundamental, pois a educação das crianças/ jovens com necessidades especiais não se devem concentrar apenas nas necessidades do meio, mas também nas interações entre os subsistemas familiares.

Foi colocada a hipótese acerca dos alunos com necessidades especiais terem menor ambiente escolar/ clima escolar do que os alunos sem necessidades especiais não se comprovou. Apesar de, segundo a literatura, os alunos com necessidades especiais isolam-se facilmente por serem menos populares e terem menos amigos do que as outras crianças (Kaukiainen et al., 2002), são, muitas vezes, vítimas de bullying pela falta de suporte social (Humphrey & Symes, 2010).

Tendo em conta as datas das investigações anteriormente realizadas, este resultado pode dever-se à alteração para o *Decreto-lei 54/2018 de 6 de Julho de 2018* que visa a inclusão e o aumento da integração nos processos de aprendizagem. Com isto os alunos com necessidades especiais sentem-se mais integrados, promovendo um ambiente escolar saudável e igualitário.

Através dos resultados apresentados neste estudo, foi possível perceber que, nos alunos com necessidades especiais, quanto maior o nível de bem-estar subjetivo, melhor a relação empática com os outros. Desta forma, o bem-estar desenvolve contextos sociais e educativos que permitem relacionamentos interpessoais (Barros, 2017), assim sendo quanto maior for o suporte social destas crianças, melhor é a sua autoestima. Comprovou-se, também que, quanto melhor for o ambiente escolar, maior é a relação empática com os colegas, a sua própria auto-estima, o bem-estar subjetivo e suporte social dos pares e da família.

Nos alunos sem necessidades especiais, quanto maior o bem-estar subjetivo, maior a empatia e a autoestima, ou seja, o aluno quando se sente bem consigo próprio está mais integrado e desenvolve melhor empatia e respeito pelo outro (Seixas, 2006). A autoestima está diretamente relacionada com o desempenho escolar, aceitação social e bem-estar (Brito & Oliveira, 2013), tal como se comprova neste estudo.

Comprovou-se igualmente que, quanto maior o ambiente escolar nos alunos sem necessidades especiais, melhor é a sua autoestima e o seu suporte social. Tal como mostra a literatura revista, o suporte social é bastante importante no que toca ao ambiente escolar (Marôco, Campos, Vinagre, & Ribeiro, 2014), pois é um recurso disponível para estas crianças (Ribeiro, 1999). A autoestima está relacionada com o desempenho escolar dos alunos (Secco, 2014), interferindo na construção da personalidade (Secco, 2014).

A questão de partida na base desta investigação resultou no número de alunos que comportam este fenómeno, bem como a necessidade de se estudar os alunos com necessidades especiais envolvidos.

Em muitos casos não existe uma resposta para intervir ou prevenir na reincidência deste fenómeno. Face aos escassos estudos neste grupo de alunos e à crescente visibilidade do bullying a nível internacional, quis-se aproximar o suporte teórico, explorando assim as conceções acerca do bullying nestes dois grupos de alunos. De modo a compreender as dinâmicas e construindo respostas educativas.

A evidência dos resultados que têm vindo a provar-se ao longo do tempo, exige uma maior atenção para este problema que está a por em causa várias crianças/ jovens de ambos os sexos, idades, faixas etárias e grupos de alunos com necessidades especiais. É importante aludir que, segundo a literatura, a intervenção neste fenómeno passa pela ação educativa da família e da escola, e que a prevenção se foca igualmente nestes domínios, bem como na parceria da família e da comunidade.

No decorrer da investigação ocorreram algumas limitações, nomeadamente ao nível da adaptação da linguagem do questionário a todos os ciclos/ faixas etárias, pois teve de ser adequado a todas as idades.

Relativamente à aplicação do questionário, foi possível verificar que os alunos quando questionados acerca do fenómeno de bullying, apresentaram algumas dificuldades em afirmarem se foram vítimas ou bully, por vergonha, reserva da sua intimidade e/ou por receio

de represália (Olweus, 1993). Tentou-se contornar esta questão, utilizando exemplos práticos e concretos do que é realmente o fenómeno do bullying, de forma a facilitar a compreensão.

O preenchimento dos questionários dos alunos foi o caso dos alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão foi outra limitação á aplicação do estudo. Desta forma, alguns alunos com medidas adicionais tiveram a ajuda de um professor de modo a facilitar a compreensão das questões colocadas. Esta situação pode inviabilizar as respostas, por vergonha em assumir perante um adulto que são vítimas ou bully na escola.

Nestas situações em particular, o professor de apoio deverá ser uma pessoa da confiança do aluno para que este se possa sentir à vontade para confessar qualquer tipo de situação.

Outra limitação foi na fase da recolha de autorização dos encarregados de educação, que levou a atrasos na aplicação dos questionários, tal como o não consentimento de alguns destes encarregados de educação, levando à redução da amostra inicialmente prevista.

Inicialmente o estudo tinha como objetivo abranger três Agrupamentos de Escolas públicas do distrito de Beja. Mas devido a todas as burocracias envolvidas para dar início ao estudo, não foi possível aplicar nas restantes escolas, restringindo apenas a este Agrupamento. Pela proximidade geográfica, fácil acesso e comunicação com o órgão de gestão desta entidade. Frisar que se a amostra tivesse sido maior, poderia ter-se obtido resultados mais concisos.

Após toda esta longa investigação, ao chegar ao final surgiram algumas questões e propostas de investigação futura. Primeiramente é necessário aprofundar este conceito neste grupo etário, tendo em conta situações culturais e socioeconómicas. Torna-se igualmente importante o estudo das famílias deste grupo de alunos, de modo a perceber a intervenção que estes têm com os seus educandos, quando ocorre este tipo de fenómeno. Por último, é necessário realizar uma investigação acerca do resultado da intervenção/ prevenção realizada em contexto escolar e perceber o impacto que esta tem nos alunos.

O presente estudo foi um pequeno exemplo de algo que deve ter continuidade, reforçando a necessidade de se estudar a forma de como intervir nesta área, visando a diminuição deste fenómeno nas escolas. Com isto não significa um fim, mas sim um passo para a continuidade da investigação tendo em conta que este fenómeno que está a mover o mundo.

Referências

- American Psychological Association (2016). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. Consultado a 22 setembro de 2019 em <http://www.apa.org/ethics/code/index>
- Almeida, K., Silva, A., & Campos, J. (2008). Importancia da Identificação Precoce da Ocorrência do Bullying: uma Revisão de Literatura. *Revista de Pediatria*, 9(1), 8–16.
- Bandeira, C., & Hutz, C. (2010). As Implicações do Bullying na Auto-Estima de Adolescentes. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 131–138.
- Bandeira, C., & Hutz, C. (2012). Bullying: Prevalência, Implicações e Diferenças Entre Os Gêneros. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35–44.
- Barros, C. (2017). Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e Bullying em Contexto Escolar. *Universidade Fernando Pessoa*.
- Borowsky, I., Taliaferro, L., & McMorris, B. (2013). Suicidal Thinking And Behavior Among Youth Involved In Verbal And Social Bullying: Risk And Protective Factors. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 4–12.
- Botelho, R., & Souza, J. (2007). Bullying e Educação Física na Escola: Características, Casos, Consequências e Estratégias de Intervenção. *Revista de Educação Física*, (139), 58–70.
- Brito, & Costa. (2010). Práticas e Percepções Docentes e Suas Relações Com o Prestígio e Clima Escolar das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 500–510.
- Brito, & Oliveira. (2013). Bullying and Self-Esteem in Adolescents From Public Schools. *Jornal de Pediatria*, 89(6), 601–607.
- Calbo, A., Busnello, F., Rigoli, M., Schaefer, L., & Kristensen, C. (2009). Bullying Na Escola: Comportamento Agressivo, Vitimização e Conduta Pró-Social Entre Pares. *Contextos Clínicos*, 2(2), 73–80.
- Campos, H., & Jorge, S. (2010). Violência na Escola: Uma Reflexão Sobre o Bullying e a Prática Educativa. *Em Aberto*, 23(83), 107–128.
- Cardoso, F. (2012). A Contribuição do Programa Novas Oportunidades para o Desenvolvimento da Motivação e Auto-estima dos Formandos que o Frequentam – Estudo de Caso.
- Carvalhosa, S. (2007). O Bullying nas Escolas Portuguesas. In *Seminário “Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar”* (pp. 1–5).
- Carvalhosa, S. (2009). Prevention of Bullying Schools: an Ecological Model. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 129–133.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A Provocação / Vitimação entre Pares no Contexto Escolar Português. *Análise Psicológica*, 4(19), 523–537.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). A Situação do Bullying nas Escolas Portuguesas. *Interações*, 146(13), 125–146.
- Cesar, P., Pucpr, U., & Maria, P. (2009). Um Estudo Sobre o Bullying No Contexto Escolar. In *III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*.

- Cowie, H. (1998). Perspectives of Teachers and Pupils on the Experience of Peer Support Against Bullying. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 4(2), 108–125.
- Crochik, J. (2012). Fatores Psicológicos e Sociais Associados ao Bullying. *Psicologia Política*, 12(24), 211–229.
- Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smtih, R., & Todd, J. (2000). Health and Health Behaviour Among Young People. *Health Policy for Children and Adolescents (HWPCA)*, pp. 1–134.
- Davis, M. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10(1), 85–104.
- Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. *Diário da República nº4 - 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto-lei nº54/2018 de 6 de julho de 2018. *Diário da República nº129 - 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.
- Filho, A., & Guzzo, R. (2006). Fatores de Risco e de Proteção: Percepção de Crianças e Adolescentes. *Temas Em Psicologia*, 14(2), 125–141.
- Fink, E., Patalay, P., Sharpe, H., & Wolpert, M. (2017). Child- and School-Level Predictors of Children’s Bullying Behavior: A Multilevel Analysis in 648 Primary Schools. *Journal of Educational Psychology*.
- Freire, I., Simão, A., & Ferreira, A. (2006). O Estudo da Violência Entre Pares no 3º Ciclo do Ensino Básico — Um Questionário Aferido Para a População Escolar Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157–183.
- Garaigordobil, M., & Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 On “Face-To-Face” Bullying, Cyberbullying And Empathy. *Psicothema*, 27(1), 45–51.
- Giacomoni, C. (2004). Bem-estar Subjetivo: Em Busca da Qualidade de Vida. *Temas Em Psicologia*, 12(1), 43–50.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The Role Of Masculinity in Children’s Bullying. *Sex Roles*, (54), 585–588.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 Secondary Schools: Incidence, Impact and Intervention. *Educational Research*, 42(2), 141–156.
- Hebron, J., & Humphrey, N. (2013). Exposure To Bullying Among Students With Autism Spectrum Conditions: A Multi-Informant Analysis Of Risk And Protective Factors. *The National Autistic Society*, 18(0), 1–13.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Responses To Bullying And Use of Social Support Among Pupils With Autism Spectrum Disorders (ASDs) in Mainstream Schools: A Qualitative Study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 82–90.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., &

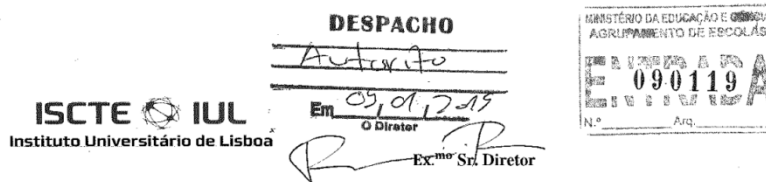
- Poskiparta, E. (2002). Learning Difficulties, Social Intelligence, And Self-Concept : Connections To Bully-Victim Problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269–278.
- Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22–30.
- Limpo, T., Alves, R., & Catro, S. L. (2010). Medir a Empatia: Adaptação Portuguesa do Índice de Reactividade Interpessoal. *Laboratório de Psicologia*, 8(2), 171–184.
- Lisboa, C. (2005). Comportamento Agressivo, Vitimização e Relações de Amizade em Crianças em Idade Escolar: Fatores de Risco e Proteção. *Psicologia Estudante*.
- Magalhães, D. (2017). *Inclusão Social de Alunos com Necessidades Educativas Especiais : um Estudo Caso*.
- Marini, Z., Dane, A., Osacki, S., & YLC, C. (2006). Direct And Indirect Bully-Victims: Differential Psychosocial Risk Factors Associated With Adolescents Involved in Bullying And Victimization. *Aggressive Behaviour*, 32(3), 551–569.
- Marôco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (2ª Edição). Lisboa: Climpesi Editores.
- Marôco, J., Campos, J., Vinagre, M. da G., & Ribeiro, J. (2014). Adaptação Transcultural Brasil-Portugal da Escala de Satisfação com o Suporte Social para Estudantes do Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 247–256.
- Martins, M. (2005). Agressão e Vitimação E Adolescentes Em Contexto Escolar: Um Estudo Empírico. *Análise Psicológica*, 23(4), 401–425.
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). A Saúde dos Adolescentes: Ambiente Escolar e Bem-Estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(2), 43–53.
- Medeiros, E., Gouveia, V., Monteiro, R., Silva, P., Lopes, B., Medeiros, P., & Silva, É. (2015). Escala de Comportamentos de Bullying (ECB): Elaboração e Evidências Psicométricas. *Bragança Paulista*, 20(3), 385–397.
- Moura, D., Cruz, A., & Quevedo, L. (2011). Prevalence And Characteristics Of School Age Bullying Victims. *Jornal de Pediatria*, 87(1), 19–23.
- Neto, A. (2005). Bullying – Comportamento Agressivo Entre Estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81(5), 164–172.
- Olweus, D. (1994a). Annotation : Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *J.Child PsychoL Psych*, 35(7), 1171–1190.
- Olweus, D. (1994b). Bullying at School Long-Term Outcomes for the Victims and an Effective School-Based Intervention Program. *Aggressive Behavior: Current Perspectives*, 5, 97–98.
- Olweus, D. (1997). Bully/victimproblems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). *Código deontológico*. Disponível em https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_rev isao_2016.pdf
- Passareli, P., & Da Silva, J. (2007). *Psicologia Positiva e o Estudo do Bem-estar Subjetivo*.

- Estudos de Psicologia*, 24(4), 513–517.
- Pechorro, P., Marôco, J., Poiares, C., & Vieira, R. (2011). Validação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg com Adolescentes Portugueses em Contexto Forense e Escolar. *Arquivos de Medicina*, 25(5–6), 174–179
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Yuile, A., McmMster, L., & Jiang, D. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32(4), 376–384.
- Pepler, D., & Rubin, K. (1991). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Psychology Press.
- Picado, L. (2009). Bullying em Contexto Escolar. *Portal Dos Psicologos*, pp. 1–10.
- Purdy, N., & Guckin, C. (2011). Disablist Bullying : An Investigation Of Student Teachers' Knowledge And Confidence. In *Dublin: Standing Conference on Teacher Education North and South (ScoTENS)*.
- Ribeiro, J. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3(17), 547–558.
- Ribeiro, J. (2011). Escala de Satisfação Com o Suporte Social. *Placebo Editora*, pp. 1–156.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Canadian Journal Psychiatry*, 48(9), 583–590.
- Rivers, I., & Smith, P. (1994). Types Of Bullying Behavior And Their Correlates. *Aggressive Behavior*, 20(2), 359–368.
- Secco, M. (2014). *Estilos Parentais, Autoestima e Comportamentos de Agressão e Vitimização entre Pares em Contexto Escolar-Bullying*.
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de Bullying entre Pares Bem Estar e Ajustamento Escolar*.
- Seixas, S. (2009). Diferentes Olhares Sobre o Fenómeno Bullying em Contexto Escolar. *Escola Superior de Educação de Santarém*, 9(13), 1–9.
- Sharp, S., & Smith, P. (1994). *Tackling Bullying in Your School: A Practical Handbook for Teachers*. Routledge.
- Shetgiri, R. (2013). Bullying and Victimization Among Children. *Adv Pediatr.*, 60(1), 33–51.
- Smith, P., & Brain, P. (2000). Bullying In Schools: Lessons From Two Decades Of Research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1–9.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its Nature And Impact In Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Agressive Behavior*, 29, 239–268.
- Sousa, R., Pereira, B., & Lourenço, L. (2011). *O Bullying, Locais e Representações Dos Recreios. Estudo Com Crianças De Uma Escola Básica De 5º e 6º anos*.
- Sullivan, K. (2011). *The Anti-Bullying Handbook*. Oxford University Press: Sage.
- Thompson, D., Whitney, I., & Smith, P. (1994). Bullying of Children With Special Needs in Mainstream Schools. *Support for Learning*, 9(3).

- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. In *Area das Necessidades Educativas Especiais* (p. 49).
- Wilkins-Shurmer, O’Callaghan, Najman, Bor, Williams, & Anderson. (2003). Association of Bullying With Adolescent Health-related Quality of Life. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 39(6), 436–441.

Anexos

Anexo A. Pedido de autorização para recolha de dados



Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária Protecção de Crianças e Jovens em Risco no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), eu, Filipa Cristina Felício Álvaro, encontro-me a realizar um estudo sobre o bullying em contexto escolar em crianças com e sem necessidades educativas especiais, orientado pela Professora Susana Fonseca.

Venho por este meio solicitar V. Ex.ª a autorização para aplicação de questionários aos alunos do 2º e 3º ciclo e do Ensino Secundário do Agrupamento de Escolas de

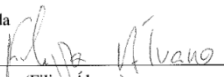
Este questionário tem como objetivo recolher dados para o desenvolvimento do referido estudo sobre o bullying em contexto escolar em crianças com e sem necessidades educativas especiais.

De referir que é garantido o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Desde já, agradeço a atenção de V. Ex.ª e a colaboração que possa dispensar para a realização deste estudo. Encontro-me disponível para prestar quaisquer esclarecimentos que entenda necessário.

Email: // Tlm:

A mestrande


(Filipa Álvaro)

A Orientadora da Dissertação


(Professora Susana Fonseca)

Anexo B. Consentimento Informado para a Participação na Investigação ao Encarregado(a)
de Educação

Consentimento Informado para a Participação na Investigação

Ex.^{mo(a)} Encarregado(a) de Educação

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária Protecção de Crianças e Jovens em Risco no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), eu, Filipa Cristina Felício Álvaro, encontro-me a realizar um estudo sobre o bullying em contexto escolar em crianças/ jovens com e sem necessidades educativas especiais, orientado pela Professora Susana Fonseca.

Venho por este meio solicitar a autorização para a participação do(a) seu/sua educando(a) neste estudo, que consiste na aplicação de um questionário acerca do tema em estudo.

Será pedido ao(à) seu/sua educando(a) que, caso este aceite participar, responda ao questionário de forma anónima e confidencial, contendo este apenas questões referentes ao tema em estudo e, posteriormente, os dados serão alvo de análise estatística.

O questionário apenas será aplicado se o seu consentimento for dado. O(A) Encarregado(a) de Educação mantém a liberdade de cessar o seu consentimento a qualquer momento, permitindo que o(a) seu/sua educando(a) deixe de participar no estudo, sem que isso traga qualquer prejuízo ou consequência.

Com os melhores cumprimentos e atenciosamente ao seu dispor,

A mestrand(a) _____

(Filipa Álvaro)

Eu, _____, declaro que, após conveniente esclarecimento pela investigadora, aceito/ não aceito (riscar o que não interessa) que o(a) meu/minha Educando(a)

_____ (nome) participe no presente estudo.

_____, ____ de Janeiro de 2019

(Encarregado(a) de Educação)

Anexo C. Consentimento Informado para a Participação na Investigação ao aluno

Consentimento Informado para a Participação na Investigação

Ex.^{mo(a)} aluno

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Comunitária Protecção de Crianças e Jovens em Risco no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), eu, Filipa Cristina Felício Álvaro, estou a realizar um estudo sobre o bullying em contexto escolar em crianças/ jovens com e sem necessidades educativas especiais, orientado pela Professora Susana Fonseca.

Venho pedir a tua colaboração para este trabalho. Só terás de responder a um questionário composto por perguntas de resposta simples e rápida.

O questionário é anónimo, não terás de assinalar o teu nome.

As tuas respostas são confidenciais, destinam-se a ser utilizadas estatisticamente.

A tua participação é voluntária, és tu que decides se queres participar ou não.

- ☐ Sim, aceito participar
- ☐ Não aceito participar

Obrigada desde já!

(Filipa Álvaro)

Anexo D. Códigos Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

Código

--	--

CÓDIGOS

Sem Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Educação Inclusiva):

--	--

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

(com Necessidades Especiais)

Código

Medidas Universais (Artigo 8º)

--	--

Medidas Selectivas (Artigo 9º)

--	--

Medidas Adicionais (Artigo 10º)

--	--

Medidas Universais (Artigo 8º)

- A diferenciação pedagógica;
- As acomodações curriculares;
- Enriquecimento curricular;
- Promoção do comportamento pró-social;
- Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos

Medidas selectivas (Artigo 9º)

- Percursos curriculares diferenciados;
- Adaptações curriculares não significativas;
- Apoio psicopedagógico;
- Antecipação e reforço das aprendizagens;
- Apoio tutorial;

Medidas Adicionais (Artigo 10º)

- Frequência do ano de escolaridade por disciplinas;
- Adaptação curriculares significativas; Plano individual de transição (PIT);
- Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;
- Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.