



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E COMUNICAÇÃO**

**TESE DOUTORAL:**

**A Prevenção Primária e o *Bullying* Escolar:  
Perceção dos Educadores de Infância e dos  
Professores do Ensino Básico em Portugal**

Cátia Emanuela Augusto Vaz

DIRETOR: PROF. DR. FERNANDO GIL VILLA

SALAMANCA, 2020



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E COMUNICAÇÃO**

**TESE DOUTORAL:**

**A Prevenção Primária e o *Bullying* Escolar:  
Perceção dos Educadores de Infância e dos  
Professores do Ensino Básico em Portugal**

ESTA INVESTIGAÇÃO FOI REALIZADA NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE DOUTORAMENTO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE SALAMANCA POR CÁTIA EMANUELA AUGUSTO VAZ, SOB A ORIENTAÇÃO DO DR. FERNANDO GIL VILLA.

DR. FERNANDO GIL VILLA

CÁTIA EMANUELA AUGUSTO VAZ

SALAMANCA, 2020

## Dedicatória

---

Dedico este trabalho à minha mãe,  
Cidália Maria Garcia Augusto, pelo exemplo de luta, coragem e generosidade.  
Pelo incentivo, ajuda e apoio ao longo desta caminhada.  
Pelos «puxões de orelhas» que me deu.  
Pelas discórdias e «discussões» nas noites longas de trabalho.  
Por estar sempre presente nos bons, mas também nos maus momentos.  
É para TI...pois sei que terás sempre orgulho em mim!  
Também sei que não és «invejosa», por isso, vou alargar a minha dedicatória a quatro  
estrelinhas: Avó (Bó) Maria Augusta; Avô Álvaro; Tio Moisés; «Mãe-ninhê».  
Decerto guiaram o meu percurso!

## **Agradecimentos**

---

A realização desta tese de doutoramento em muito se fica a dever a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que a mesma fosse possível.

Neste sentido não poderia deixar de agradecer ao meu orientador: Professor Doutor Fernando Gil Villa, pela sua inestimável orientação, apoio e rigor científico, disponibilidade, incentivo permanente e incondicional, pela ajuda e colaboração competente que sempre me transmitiu na resolução de dúvidas com generosidade.

Agradeço a todos os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e aos Educadores de Infância, pela colaboração na realização do estudo que se levou a cabo.

Agradeço à minha família e amigos que me acompanharam nesta caminhada: um muito ESPECIAL à minha mãe: Cidália, companheira nesta jornada; ao meu pai: Luís; à minha avó: Juraci; à minha tia: Ivânia; ao meu tio Pedro; à minha prima: Eliane, assim como aos amigos José Oliveira, Francisco Gomes, Catarina Ribeiro, Alexia e Filipa...a todos GRATA pela paciência, motivação e ajuda.

Certamente todos sentem orgulho em mim!

Deixo ainda expressos os meus agradecimentos a todas as outras pessoas que de forma direta e indireta se cruzaram comigo durante este percurso.

**Um sincero OBRIGADA a todos!**

**Cátia Vaz**

## Siglas

---

ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência

AGNU – Assembleia Geral das Nações Unidas

APA – *American Psychological Association*

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CE – *Conformité Européenne*

CSEE – Comité Sindical Europeu da Educação

CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais

DGE – Direção Geral de Educação

ECD – Educação para a Cidadania Democrática

EPA – Informe de la Asociación de Padres europeos

GIMP – Acrônimo para GNU *Image Manipulation Program*

HBSC – *Health Behaviour in School Aged-Children*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

LTE – Lei Tutelar Educativa

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgénero

MMS – *Multimedia Messaging Servic*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações curriculares para a educação pré-escolar

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PES – Programa Escola Segura

PSP – Polícia de Segurança Publica

SMS – *Short Message Service*

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

TMR – *Training and Mobility of Researches*

UNICEF – *United Nations International Children's Emergency Fund*

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

# Índice Geral

---

## Conteúdo

<b>Dedicatória</b>	<b>3</b>
<b>Agradecimentos</b>	<b>4</b>
<b>Siglas</b>	<b>5</b>
<b>Índice Geral</b>	<b>7</b>
<b>Introdução</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>20</b>
<b>A violência escolar - recomendações internacionais como ponto de partida para iniciativas nacionais na investigação e intervenção educativa</b>	<b>20</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
<b>1.1 RECOMENDAÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU)</b>	<b>21</b>
<b>1.2 A REALIDADE DA UNIÃO EUROPEIA - A SITUAÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR E AS RESPOSTAS EUROPEIAS NA INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO DESTA PROBLEMÁTICA</b>	<b>30</b>
<b>1.3 A VIOLÊNCIA ESCOLAR E O BULLYING – PAPEL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO E ASPETOS JURÍDICOS EM PORTUGAL</b>	<b>44</b>
<b>1.3.1 LEI DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM PERIGO (LPCJP)</b>	<b>48</b>
<b>1.3.2 LEI TUTELAR EDUCATIVA (LTE)</b>	<b>50</b>
<b>1.3.3 PROPOSTA DE LEI Nº 46/XI/2º</b>	<b>53</b>
<b>1.3.4 PROJETO DE LEI Nº 495/XI</b>	<b>55</b>
<b>1.3.4.1 O ESTATUTO DO ALUNO</b>	<b>56</b>
<b>1.3.4.2 O PROGRAMA ESCOLA SEGURA</b>	<b>58</b>
<b>1.3.4.3 A MEDIAÇÃO</b>	<b>59</b>
<b>1.3.4.4 DESPACHO N.º 8404-C/2019</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>62</b>
<b>Enquadramento teórico dos conceitos ligados à problemática do estudo</b>	<b>62</b>

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>62</b>
<b>2.1 CONDUTAS AGRESSIVAS</b>	<b>63</b>
<b>2.2 VIOLÊNCIA NA ESCOLA</b>	<b>75</b>
<b>2.2.1 VIOLÊNCIA: CONCEITO E TIPOLOGIA</b>	<b>75</b>
<b>2.2.2 VIOLÊNCIA ESCOLAR</b>	<b>83</b>
<b>2.3 BULLYING: DEFINIÇÃO E FORMAS DE EXPRESSÃO</b>	<b>90</b>
<b>2.4 PERFIL ASSOCIADO A CADA UM DOS INTERVENIENTES NO FENÓMENO DE BULLYING</b>	<b>103</b>
<b>2.5 LOCAIS DE BULLYING</b>	<b>112</b>
<b>2.6 FATORES DE RISCO E FATORES DE PROTEÇÃO ASSOCIADOS AO FENÓMENO DE BULLYING</b>	<b>117</b>
<b>2.7 CONSEQUÊNCIAS ASSOCIADAS AO FENÓMENO DE BULLYING</b>	<b>126</b>
<b>2.8 SINAIS DE ALERTA DO FENÓMENO DE BULLYING</b>	<b>133</b>
<b>2.9 O ENSINO PRÉ-ESCOLAR</b>	<b>136</b>
<b>2.10 O ENSINO PRÉ-ESCOLAR E O BULLYING</b>	<b>146</b>
<b>2.11 TIPOS DE INTERVENÇÃO PARA A PREVENÇÃO DO FENÓMENO DE BULLYING</b>	<b>155</b>
<b>2.12 O JOGO COMO FORMA DE PREVENÇÃO DO BULLYING</b>	<b>159</b>
<b>2.13 ESTUDOS EFETUADOS SOBRE BULLYING</b>	<b>165</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>176</b>
<b>Metodologia e Fundamentação da Investigação Empírica</b>	<b>176</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>176</b>
<b>3.1 MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>177</b>
<b>3.2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>181</b>
<b>3.3 HIPÓTESES DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>182</b>
<b>3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO</b>	<b>183</b>
<b>3.5 INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS</b>	<b>187</b>
<b>3.6 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS</b>	<b>189</b>
<b>3.6.1 QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA</b>	<b>190</b>
<b>3.6.2 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b>	<b>191</b>
<b>3.7 PROCEDIMENTOS</b>	<b>192</b>
<b>3.8 APRESENTAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>194</b>
<b>3.8.1 CONHECIMENTO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA ACERCA DO BULLYING</b>	<b>194</b>

<b>3.8.2 CONHECIMENTO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO ACERCA DO <i>BULLYING</i></b>	<b>201</b>
<b>3.8.3 PREVENÇÃO PRIMÁRIA DO <i>BULLYING</i> ESCOLAR - PERCEÇÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA</b>	<b>208</b>
<b>3.8.4 PREVENÇÃO PRIMÁRIA DO <i>BULLYING</i> ESCOLAR - PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b>	<b>211</b>
<b>3.9 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>214</b>
<b>3.10 RELAÇÃO DE RESULTADOS, CRUZAMENTO DE RESPOSTAS OBTIDAS E POSSÍVEL ASSOCIAÇÃO ENTRE OS ENTENDIMENTOS ACERCA DO <i>BULLYING</i> E O ALIAR O LÚDICO À EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PREVENÇÃO</b>	<b>223</b>
 <b>CAPÍTULO IV</b>	 <b>235</b>
 <b>Projeto de Prevenção Primária do <i>Bullying</i> no Ensino Pré-Escolar</b>	 <b>235</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>235</b>
<b>4.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO</b>	<b>236</b>
<b>4.2 MOTIVOS E FUNDAMENTOS PARA A CRIAÇÃO DO PROJETO</b>	<b>238</b>
<b>4.3 OBJETIVOS DO PROJETO</b>	<b>239</b>
<b>4.4 POPULAÇÃO-ALVO</b>	<b>239</b>
<b>4.5 RECURSOS NECESSÁRIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO</b>	<b>240</b>
<b>4.6 PESSOAS IMPLICADAS NO PROJETO E RESPETIVOS PAPÉIS</b>	<b>240</b>
<b>4.7 CALENDARIZAÇÃO/CRONOGRAMA DE ATIVIDADES</b>	<b>241</b>
<b>4.8 DIVULGAÇÃO DO PROJETO</b>	<b>246</b>
<b>4.9 DESCRIÇÃO DO JOGO</b>	<b>247</b>
<b>4.10 PROTÓTIPO DO JOGO</b>	<b>262</b>
<b>4.11 MATERIAL ESCOLHIDO</b>	<b>265</b>
<b>4.12 SUSTENTABILIDADE DO PROJETO E PLANOS FUTUROS</b>	<b>267</b>
<b>4.13 AVALIAÇÃO DO PROJETO</b>	<b>268</b>
 <b>CAPÍTULO V</b>	 <b>269</b>
 <b>Marco conclusivo e considerações finais: conclusões gerais</b>	 <b>269</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>269</b>
<b>5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>270</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>276</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>310</b>
<b>ANEXO 1 – OFÍCIO MODELO ENVIADO PARA ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES/EDUCADORES DE INFÂNCIA</b>	<b>311</b>
<b>ANEXO 2 – QUESTIONÁRIOS</b>	<b>312</b>
<b>QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA</b>	<b>312</b>
<b>QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b>	<b>321</b>
<b>ANEXO 3 – MANUAL DO JOGO</b>	<b>328</b>

## Índice de Figuras

FIGURA 1: TIPOLOGIA DA VIOLÊNCIA (OMS, 2002, p. 4-5).....	80
FIGURA 2: MODELO ECOLÓGICO PARA COMPREENDER A VIOLÊNCIA (OMS, 2002, p. 9)..	81
FIGURA 3: MODELO DE ANÁLISE DE SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA (ADAPTAÇÃO DE SEBASTIÃO, 2009).....	86
FIGURA 4: DESENHOS DO JOGO EM PAPEL.....	248
FIGURA 5: CENÁRIO N° 1 .....	249
FIGURA 6: PEÇAS DE ENCAIXE (ATTITUDES ERRADAS/CERTAS) .....	250
FIGURA 7: CENÁRIO REPRESENTATIVO DE <i>BULLYING</i> FÍSICO.....	250
FIGURA 8: ATITUDE POSITIVA.....	251
FIGURA 9: CENÁRIO N° 2 .....	251
FIGURA 10: PEÇA DE ENCAIXE (ATITUDE ERRADA).....	252
FIGURA 11: CENÁRIO REPRESENTATIVO DO <i>BULLYING</i> PSICOLÓGICO .....	252
FIGURA 12: PEÇA DE ENCAIXE (ATITUDE POSITIVA).....	253
FIGURA 13: CENÁRIO DE ATITUDE POSITIVA.....	253
FIGURA 14: CENÁRIO N° 3 .....	254
FIGURA 15: PEÇAS DE ENCAIXE (ATTITUDES ERRADAS).....	254
FIGURA 16: CENÁRIO REPRESENTATIVO DO <i>BULLYING</i> SEXUAL.....	255
FIGURA 17: PEÇAS DE ENCAIXE (ATTITUDES POSITIVAS) .....	255
FIGURA 18: CENÁRIO DE ATTITUDES POSITIVAS .....	256
FIGURA 19: CENÁRIO N° 4 .....	256
FIGURA 20: PEÇAS DE ENCAIXE (ATITUDE NEGATIVA).....	257
FIGURA 21: PEÇAS DE ENCAIXE (ATITUDE POSITIVA).....	257
FIGURA 22: CENÁRIO REPRESENTATIVO DO <i>BULLYING</i> VERBAL.....	258
FIGURA 23: CENÁRIO DE ATITUDE POSITIVA .....	258
FIGURA 24: CENÁRIO N° 5 .....	259
FIGURA 25: PEÇAS DE ENCAIXE (ATITUDE NEGATIVA).....	259
FIGURA 26: CENÁRIO REPRESENTATIVO DO <i>BULLYING</i> FÍSICO .....	260
FIGURA 27: PEÇA DE ENCAIXE (ATITUDE POSITIVA).....	260
FIGURA 28: CENÁRIO DE ATITUDE POSITIVA .....	261
FIGURA 29: PEÇAS PUZZLE EXISTENTES NO JOGO .....	262
FIGURA 30: CUBO.....	262
FIGURA 31: 16 PEÇAS DE ENCAIXE .....	263
FIGURA 32: JOGO E MANUAL DE INSTRUÇÕES .....	263
FIGURA 33: CENÁRIOS E PEÇAS DE ENCAIXE CORRESPONDENTES .....	264

## Índice de Gráficos

GRÁFICO 1: CARATERIZAÇÃO DA REGIÃO ONDE OS EDUCADORES DE INFÂNCIA EXERCEM A PROFISSÃO.....	183
GRÁFICO 2: CARATERIZAÇÃO DO TEMPO DE SERVIÇO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA	184
GRÁFICO 3: CARATERIZAÇÃO DA REGIÃO ONDE OS PROFESSORES 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EXERCEM A PROFISSÃO.....	185
GRÁFICO 4: CARATERIZAÇÃO DO TEMPO DE SERVIÇO (PROFESSORES 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO).....	186
GRÁFICO 5: CARATERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE <i>BULLYING</i> (EDUCADORES DE INFÂNCIA).....	194
GRÁFICO 6: CARATERIZAÇÃO DOS TIPOS DE <i>BULLYING</i> CONHECIDOS PELOS EDUCADORES DE INFÂNCIA.....	196
GRÁFICO 7: CARATERIZAÇÃO DOS «ATORES» ENVOLVIDOS NO <i>BULLYING</i> IDENTIFICADOS PELOS EDUCADORES DE INFÂNCIA.....	197
GRÁFICO 8: CARATERIZAÇÃO DOS SINAIS DE ALERTA IDENTIFICADOS NUMA CRIANÇA (EDUCADORES DE INFÂNCIA).....	197
GRÁFICO 9: ENTENDIMENTO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE A PROCURA DE AJUDA DAS CRIANÇAS NAS SITUAÇÕES DE <i>BULLYING</i> .....	200
GRÁFICO 10: CARATERIZAÇÃO DOS TIPOS DE <i>BULLYING</i> CONHECIDOS PELOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	203
GRÁFICO 11: CARATERIZAÇÃO DOS «ATORES» ENVOLVIDOS NO <i>BULLYING</i> IDENTIFICADOS PELOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	203
GRÁFICO 12: CARATERIZAÇÃO DOS SINAIS DE ALERTA IDENTIFICADOS NUMA CRIANÇA (PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO).....	204
GRÁFICO 13: CARATERIZAÇÃO DOS TIPOS DE <i>BULLYING</i> PRESENCIADOS NA ESCOLA PELOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	205
GRÁFICO 14: ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO SOBRE A PROCURA DE AJUDA DAS CRIANÇAS NAS SITUAÇÕES DE <i>BULLYING</i> .....	207

## Índice de Tabelas

TABELA 1: OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA INVESTIGAÇÃO .....	181
TABELA 2: CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA POR SEXO E IDADE (EDUCADORES DE INFÂNCIA) .....	183
TABELA 3: CARATERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM <i>BULLYING</i> E FORMAÇÃO SOBRE O FENÓMENO (EDUCADORES DE INFÂNCIA).....	195
TABELA 4: CARATERIZAÇÃO DAS DIFERENTES SITUAÇÕES DE <i>BULLYING</i> OBSERVADAS NA ESCOLA PELOS EDUCADORES DE INFÂNCIA .....	198
TABELA 5: CARATERIZAÇÃO DOS LOCAIS DE MAIOR EXPRESSÃO DE OCORRÊNCIA DE <i>BULLYING</i> NA OPINIÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA.....	199
TABELA 6: CARATERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS ENVOLVIDAS COM MAIOR FREQUÊNCIA NA OCORRÊNCIA DE <i>BULLYING</i> NA OPINIÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA .....	199
TABELA 7: CARATERIZAÇÃO DOS FATORES DE RISCO QUE LEVAM À OCORRÊNCIA DE <i>BULLYING</i> NA OPINIÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA.....	200
TABELA 8: CARATERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE <i>BULLYING</i> (PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO) .....	201
TABELA 9: CARATERIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM <i>BULLYING</i> E FORMAÇÃO SOBRE O FENÓMENO .....	202
TABELA 10: CARATERIZAÇÃO DOS LOCAIS DE MAIOR EXPRESSÃO DE OCORRÊNCIA DE <i>BULLYING</i> NA OPINIÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	205
TABELA 11: CARATERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS ENVOLVIDAS COM MAIOR FREQUÊNCIA NA OCORRÊNCIA DE <i>BULLYING</i> NA OPINIÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	206
TABELA 12: CARATERIZAÇÃO DOS FATORES DE RISCO QUE LEVAM À OCORRÊNCIA DE <i>BULLYING</i> NA OPINIÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	207
TABELA 13: CARATERIZAÇÃO DA PREVENÇÃO PRIMÁRIA DO <i>BULLYING</i> NA OPINIÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA.....	208
TABELA 14: CARATERIZAÇÃO DA DEFINIÇÃO DE PREVENÇÃO FEITA NOS JARDINS-DE- INFÂNCIA PELOS EDUCADORES DE INFÂNCIA .....	209
TABELA 15: CARATERIZAÇÃO DOS TIPOS DE <i>BULLYING</i> QUE DEVEM SER ABORDADOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA OPINIÃO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA .....	209
TABELA 16: CARATERIZAÇÃO DA FORMA COMO UM EDUCADOR DE INFÂNCIA EXPLICARIA A UMA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR O QUE É O <i>BULLYING</i> .....	211
TABELA 17: CARATERIZAÇÃO DA PREVENÇÃO PRIMÁRIA DO <i>BULLYING</i> NA OPINIÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	212
TABELA 18: ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO SOBRE O QUE MELHOR CARATERIZA A PREVENÇÃO FEITA NAS ESCOLAS PARA O FENÓMENO DE <i>BULLYING</i> .....	212
TABELA 19: ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO SOBRE O ALIAR O LÚDICO À EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PREVENÇÃO PRIMÁRIA E SENSIBILIZAÇÃO DAS CRIANÇAS PARA O FENÓMENO DE <i>BULLYING</i> .....	213

TABELA 20: CRUZAMENTO DO ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE O CONHECIMENTO, VIVÊNCIA E FORMAÇÃO EM <i>BULLYING</i> .....	224
TABELA 21: CRUZAMENTO DO ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE O TIPO DE <i>BULLYING</i> QUE CONHECEM .....	225
TABELA 22: CRUZAMENTO DO ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE OS ATORES IMPLICADOS NO FENÔMENO DE <i>BULLYING</i> ESCOLAR .....	226
TABELA 23: CRUZAMENTO DO ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE OS SINAIS DE ALERTA NUMA CRIANÇA .....	227
TABELA 24: CRUZAMENTO DO ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE OS FATORES DE RISCO QUE PODEM LEVAR AS CRIANÇAS A SITUAÇÕES DE <i>BULLYING</i> .....	229
TABELA 25: CRUZAMENTO DO ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE A PREVENÇÃO PRIMÁRIA NA INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHAM RELATIVAMENTE AO <i>BULLYING</i> .....	231
TABELA 26: CRUZAMENTO DO ENTENDIMENTO DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA SOBRE O ALIAR O LÚDICO À EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PREVENÇÃO COM OUTRAS VARIÁVEIS.....	232
TABELA 27 – CRUZAMENTO DO ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO SOBRE O ALIAR O LÚDICO À EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PREVENÇÃO COM OUTRAS VARIÁVEIS .....	233
TABELA 28: CALENDARIZAÇÃO/CRONOGRAMA DO PROJETO PARA O ANO DE 2016 .....	241
TABELA 29: CALENDARIZAÇÃO/CRONOGRAMA DO PROJETO PARA O ANO DE 2017 .....	242
TABELA 30: CALENDARIZAÇÃO/CRONOGRAMA DO PROJETO PARA O ANO DE 2018 .....	243
TABELA 31: CALENDARIZAÇÃO/CRONOGRAMA DO PROJETO PARA O ANO DE 2019 .....	243
TABELA 32: CALENDARIZAÇÃO/CRONOGRAMA DO PROJETO PARA O ANO DE 2020 .....	245

## Introdução

---

No âmbito do Programa do Doutoramento em Ciências Sociais do Departamento de Sociologia e Comunicação da Universidade de Salamanca (Espanha) surge a Tese Doutoral intitulada: «A Prevenção Primária e o *Bullying* Escolar: Perceção dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico em Portugal», para a obtenção do grau de Doutor.

A definição de criança, segundo a UNICEF (2019), tendo por base a Convenção Sobre os Direitos da Criança, é todo o ser humano com menos de 18 anos que tem direito a ajudas e assistência especiais, sendo responsabilidade de todos, desde a família à escola e à sociedade em geral, garantir uma proteção especial para assim poder viver feliz uma vida individual na sociedade.

São várias as medidas e leis nacionais e internacionais que se aplicam para proteção e bem-estar das crianças e, se a proteção em meio familiar é fundamental, no contexto escolar não é menos importante.

A questão da violência na escola, embora não sendo nova, assumiu na atualidade maior visibilidade devido a uma conjuntura voltada para os direitos da criança e conseqüente valorização das problemáticas em torno da infância.

A cada ano, milhares de crianças e jovens em todo o mundo tornam-se vítimas de uma violência silenciada apelidada de *bullying* (Calmaestra et al., 2016).

Tomada como uma realidade que não passa indiferente nas sociedades atuais, a violência escolar e o *bullying* em particular, são hoje uma crescente preocupação a nível mundial que tem dado origem a diversas iniciativas destinadas à sua prevenção, onde os estabelecimentos de ensino têm um papel importante.

Na contemporaneidade, verifica-se que a agressão no espaço escolar entre pares é um problema bastante significativo que ganha cada vez mais e maiores dimensões sendo denominada de *bullying* escolar e como problema mundial que é pode ocorrer em toda e qualquer escola, não se restringindo a nenhuma específica. Apesar de ser um comportamento aceite cultural e naturalmente como brincadeiras inofensivas de crianças e de adolescentes, este tem um poder destrutivo provocando danos psicológicos incalculáveis e irreparáveis a todos os envolvidos.

Este fenômeno pode ter diversas formas de expressão, porém, na presente tese dá-se ênfase ao problema que ocorre nas escolas entre alunos e não entre alunos-professores ou entre alunos-instituição.

Para agir, seja a nível da escola ou a nível criminal, sempre que se verificar a existência de tal problemática, é necessário que existam profissionais com formação para tal e um sistema jurídico que contemple a criminalização de tais atos.

As condutas agressivas são comportamentos que têm por objetivo causar danos ou prejudicar alguém.

A violência sempre existiu e é universal, mas na atualidade o que mais surpreende é que estes comportamentos são mais visíveis nas escolas, consideradas como lugares seguros, privilegiados e protegidos de conflitos.

A denominada de violência escolar é um conjunto de comportamentos antissociais praticados nas escolas, de forma esporádica, ao contrário do *bullying* que é definido pela maioria da literatura como um comportamento ameaçador e agressivo prolongado no tempo de forma intencional e prejudicial, seja através de comportamentos físicos, verbais, sexuais, psicológicos, homofóbicos ou das novas tecnologias, o chamado *cyberbullying* e envolve três intervenientes: a vítima, o agressor e os observadores, acarretando consequências graves no desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Atualmente consideram-se comportamentos violentos gestos e palavras que há anos atrás eram vistos como normais (Gil Villa, 2020b) e como meras brincadeiras entre as crianças.

Não é tarefa fácil interpretar os sinais que poderão alertar para a existência deste fenômeno, mas é indispensável estar atento quer a nível familiar, quer a nível escolar.

Embora em todas as idades, se verifiquem comportamentos agressivos para resolver conflitos interpessoais, existem alunos que desde a pré-escola apresentam, de forma consistente e intensa, condutas agressivas.

Apesar de existirem diversas investigações acerca do *bullying* no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e também no Ensino Secundário, pouco se tem vindo a estudar acerca do que ocorre no Ensino Pré-Escolar, embora comecem a surgir os primeiros indícios de que existem situações de *bullying* neste contexto.

Com o aumento da sensibilização da opinião pública para este fenómeno exigem-se cada vez mais respostas de intervenção eficazes e diversificadas no que à prevenção diz respeito.

São diversos os autores que nas suas conclusões parecem usar um esquema interpretativo idealista que concebe o *bullying* como uma espécie de doença social, que pode ser erradicada se as intervenções colocadas em prática forem adequadas (Gil Villa, 2018).

Não tendo ainda a pretensão de erradicar completamente esta problemática mas com a consciência de que a prevenção primária da mesma poderá contribuir para a sua diminuição, aposta-se e cria-se nesta tese doutoral um projeto com protótipo de um jogo didático destinado a crianças do Ensino Pré-Escolar, pois tal como refere o autor citado anteriormente, sem dúvida que os jogos didáticos cumprem uma função importante na prevenção primária, ao informar e aumentar a consciencialização sobre o problema de *bullying* antes que aconteça ou se agrave.

A escolha pelo tema do estudo resulta da confluência de fatores pessoais, sociais e científicos. Dos fatores pessoais cabe destacar as motivações intrinsecamente ligadas ao percurso profissional da investigadora, que, como Educadora Social, observou e investigou que o *bullying* começa a emergir desde cedo na vida das crianças, nomeadamente, no 1º Ciclo do Ensino Básico, altura em que as mesmas começam, a manifestar comportamentos agressivos intensos e frequentes nas suas interações. No entanto, através de relatos de pais, Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico, começou-se a perspetivar que este problema poderia manifestar-se ainda mais cedo, isto é, no Ensino Pré-Escolar.

No que se refere a estudos empíricos realizados em Portugal sobre *bullying* e sua prevenção nesta etapa escolar, verificou-se que os mesmos são escassos, assim, decorre daqui a necessidade de realizar uma investigação de natureza exploratória sobre a temática.

Neste sentido pretende-se, concretamente, apurar a perceção dos Educadores do Ensino Pré-Escolar e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal acerca do fenómeno, para averiguar a necessidade da sua prevenção primária.

O desenvolvimento desta tese está organizado em três partes: uma parte teórica, uma empírica e uma última destinada ao projeto criado no âmbito da prevenção primária do

*bullying* escolar, direcionado para crianças do Ensino Pré-Escolar, distribuídas por cinco capítulos:

No **primeiro capítulo** apresenta-se uma revisão sobre a evolução da história dos direitos das crianças a nível Nacional e Europeu e os aspetos jurídicos que se foram criando e alterando sobre a violência escolar em Portugal ao longo dos anos.

No **segundo capítulo** procede-se à revisão teórica de conceitos ligados à problemática do estudo, onde se incluem, entre outros, as condutas agressivas e a violência na escola. No que se refere à problemática do chamado *bullying* escolar, uma prática atual de agressão nas escolas a nível mundial, pretende-se, de acordo com a informação encontrada, dar a conhecer os vários tipos de *bullying* escolar, o perfil de cada interveniente neste fenómeno assim como os locais onde poderá ser praticado, os diversos fatores que lhe estão associados e as suas consequências. Alerta-se ao mesmo tempo para sinais que podem conduzir a situações de *bullying* nas escolas.

Sendo o Ensino Pré-Escolar parte do objeto de estudo desta tese doutoral e mais concretamente o alvo para a realização do projeto aqui incluído, a partir das considerações respeitantes ao *bullying* nesta etapa escolar, far-se-á alusão ao fenómeno neste contexto, assim como aos diversos tipos de intervenções para a sua prevenção, tomando destaque o lúdico/jogo como instrumento a usar.

Como problemática mundial a combater, o *bullying* e particularmente o *bullying* escolar, tem sido estudado e analisado ao longo dos anos, com início no princípio da década de setenta por Dan Olweus. Com ele, a opinião pública foi tomando consciência da existência do fenómeno, ao mesmo tempo que se sensibilizava cada vez mais, levando ao aumento da investigação neste contexto. Neste capítulo destacam-se ainda alguns dos estudos realizados.

Terminada a abordagem à teoria que sustenta a investigação, na considerada terceira parte da tese e mais concretamente no **terceiro capítulo**, estabelece-se o marco metodológico da investigação empírica no âmbito do *bullying* escolar descrevendo-se o método, os objetivos, as hipóteses, os participantes na investigação, o instrumento de recolha de dados utilizado e respetiva descrição, através dos qual foi possível recolher informação para posteriormente se proceder à sua análise e interpretação.

No **quarto capítulo** apresenta-se o projeto para a prevenção primária do *bullying* no Ensino Pré-Escolar, referem-se os motivos e fundamentos para a sua criação, os objetivos,

a população-alvo, os recursos e pessoas necessários à sua implementação, a calendarização/cronograma de atividades, a divulgação, a descrição e protótipo do jogo, o material escolhido, a sustentabilidade do projeto, planos futuros e por último a sua avaliação.

O **quinto capítulo** é dedicado às considerações finais

No final dos capítulos incluem-se as referências bibliográficas utilizadas, assim como os anexos que permitem reforçar a argumentação do desenvolvimento da investigação teórica e empírica.

# CAPÍTULO I

## **A violência escolar - recomendações internacionais como ponto de partida para iniciativas nacionais na investigação e intervenção educativa**

---

### **Introdução**

Se a violência escolar é uma realidade que não passa indiferente nas sociedades atuais, face a esta problemática têm sido diversas as medidas tomadas não só a nível mundial, mas também a nível europeu.

Nos últimos anos verificou-se uma crescente preocupação por parte da União Europeia face à violência nas escolas o que tem dado origem à criação de vários programas com o propósito de desenvolver um ambiente escolar seguro.

No presente capítulo, procede-se a uma revisão da literatura sobre as recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU), alude-se à realidade da União Europeia face à violência escolar, as suas respostas e intervenções e por último expõe-se o papel dos estabelecimentos de ensino e os aspetos jurídicos acerca da violência escolar em Portugal.

## 1.1 Recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU)

Segundo a UNICEF (2019), a Convenção Sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, inspirada na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, tem por definição de criança «todo o ser humano com menos de dezoito anos, excepto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo» (p. 8).

Tendo em conta a sua vulnerabilidade, na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Organização das Nações Unidas «proclamou que a infância tem direito a uma ajuda e assistência especiais» (*ibidem*, p. 5) não deixando, no entanto, de realçar e sublinhar de forma peculiar a responsabilidade fundamental da família relativamente aos cuidados e proteção reconhecendo que, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade a criança deve crescer num ambiente familiar, com um clima de felicidade, amor e compreensão.

A necessidade de garantir uma proteção especial à criança, surge por meio da Declaração de Genebra de 1924 sobre os Direitos da Criança e pela Declaração dos Direitos da Criança adotada pelas Nações Unidas em 1959 onde é realçado que «a criança, por motivo da sua falta de maturidade física e intelectual, tem necessidade de uma proteção jurídica adequada, tanto antes como depois do nascimento» (*ibidem*, p. 6), importa ao mesmo tempo «preparar plenamente a criança para viver uma vida individual na sociedade e ser educada no espírito e ideais proclamados pela Carta das Nações Unidas e em particular, num espírito de paz, dignidade, tolerância e solidariedade» (*ibidem*).

Tendo presente o atrás referido e considerando as disposições da Declaração sobre os Princípios Sociais e Jurídicos aplicáveis à Proteção e Bem-Estar das Crianças, com especial referência à Adoção e Colocação Familiar nos Planos Nacional e Internacional<sup>1</sup> o Conjunto de Regras Mínimas das Nações Unidas relativas à Administração da Justiça para Menores (Regras de *Beijing*)<sup>2</sup>, e a Declaração sobre Proteção de Mulheres e Crianças em Situação de Emergência ou Conflito Armado<sup>3</sup>, reconhecendo que em todos os países do mundo há crianças que vivem em condições particularmente difíceis e que necessitam de uma atenção especial respeitando a importância das tradições e valores culturais de

---

<sup>1</sup> Resolução Nº 41/85 da Assembleia Geral, de 3 de dezembro de 1986

<sup>2</sup> Resolução Nº 40/33 da Assembleia Geral, de 29 de novembro de 1985

<sup>3</sup> Resolução Nº 3318 (XXIX) da Assembleia Geral, de 14 de dezembro de 1974

cada povo para a proteção e o desenvolvimento harmonioso da criança e reconhecendo a importância da cooperação internacional para melhorar as condições de vida de todas as crianças a nível mundial, os Estados Partes, na Convenção sobre os Direitos da Criança acordaram tomar todas as medidas necessárias para que a criança seja realmente protegida contra todas as formas de discriminação ou sanção (Art. 2.2, p. 8).

Ao longo dos seus 54 Artigos, a Convenção dos Direitos da Criança, destaca o interesse superior da criança acima de qualquer outro, garantindo a sua proteção e cuidados necessários ao seu bem-estar tendo presentes os direitos e deveres dos pais, representantes legais ou outras pessoas que a tenham legalmente a seu cargo e, para este efeito, tomam todas as medidas legislativas e administrativas adequadas (Art. 3.2, p. 9). Não deixando, ao mesmo tempo, de realçar a responsabilidade de todos e mesmo do Estado, caso se venha a verificar a falta de capacidade por parte de alguns dos anteriores.

Se por um lado cabe aos pais a principal responsabilidade comum de educar a criança e os seus interesses deverão ser a sua preocupação fundamental, por outro lado o Estado deve, ao mesmo tempo, ajudá-los a exercer esta responsabilidade, assegurando uma assistência adequada e garantindo as instituições, instalações e serviços de assistência à infância (Art. 18.1 e 18.2), tomando ao mesmo tempo todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à proteção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente; maus-tratos ou exploração, incluindo a violência sexual (Art. 19.1).

Para dar resposta e apoio à criança, o Estado coloca em prática medidas ajustadas a cada caso que incluem processos eficazes para o estabelecimento de programas sociais destinados a assegurar todo o apoio necessário.

O direito da criança à educação, tendo por base a igualdade de oportunidades, destina-se a promover o desenvolvimento da sua personalidade, dos seus dons e aptidões mentais e físicas de acordo com as suas potencialidades, a inculcar nela o respeito pelos direitos do homem e liberdades, o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, entre outros, preparando-a ao mesmo tempo para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre respeitando inclusivamente o meio ambiente (Art. 29.1, pp. 24/25).

Se a proteção da criança no seu ambiente familiar é fundamental, em contexto escolar não é menos importante. Por tal, a Convenção garante a sua proteção dentro dos estabelecimentos e instituições escolares encarregues do seu cuidado e proteção, para a

garantia de proteção, segurança, educação e disciplina das crianças em centros educativos, bem como o tratamento das infrações cometidas pelas mesmas, garantindo o funcionamento de instituições e serviços que tenham crianças a seu cargo com o objetivo de atingir este fim (*ibidem*).

No que diz respeito à violência escolar, a Convenção dos Direitos da Criança engloba no âmbito dos Direitos Humanos em todos os níveis escolares, a criação e reforço de programas e capacidades para a educação, alguns artigos que se direcionam para a garantia de proteção, segurança, educação e disciplina das crianças em centros educativos, bem como o tratamento das infrações cometidas pelas mesmas (UNICEF, 2019).

Para garantir a segurança e proteção dos menores nas escolas, a mesma Convenção refere que «Os Estados Partes tomam as medidas adequadas para velar para que a disciplina escolar seja assegurada de forma compatível com a dignidade humana da criança e nos termos da presente Convenção» (*ibidem*, Art. 28.2, p. 24).

A disciplina escolar deve respeitar os direitos e a dignidade da criança. Para garantir o respeito por este direito os Estados devem promover e encorajar a cooperação internacional.

Ao longo do seu desenvolvimento pessoal e social, a criança encontra-se exposta a muitas contrariedades e por vezes sem capacidades que permitam fazer-lhes frente da melhor forma e assim vir a infringir a lei penal. A defesa da criança sempre que seja suspeita, acusada ou reconhecida como culpada de ter cometido um delito, é prevista e protegida na Convenção dos Direitos da Criança, com direito a um tratamento tendo em conta a sua idade e a facilitar a sua reintegração social (*ibidem*, Art. 40).

Para esse efeito, e atendendo às disposições pertinentes dos instrumentos jurídicos internacionais, os Estados Partes garantem, nomeadamente, que nenhuma criança suspeita seja acusada até que a sua culpabilidade tenha sido legalmente estabelecida, sendo sempre respeitada a sua vida privada em todos os momentos do processo.

Os Estados Partes procuram promover o estabelecimento de leis, processos, autoridades e instituições especificamente adequadas a crianças suspeitas, acusadas ou reconhecidas como tendo infringido a lei penal, estabelecendo uma idade mínima abaixo da qual as crianças não têm capacidade para infringir a lei (*ibidem*).

De maneira a garantir às crianças um tratamento adequado ao seu bem-estar e proporcionado à sua situação e infração, foram previstas diversas disposições relativas à assistência, orientação e controlo, conselhos, regime de prova, colocação familiar, programas de educação geral e profissional, assim como outras soluções alternativas às institucionais.

Os procedimentos judiciais e a sua colocação em instituições devem ser evitados sempre que possível (*ibidem*, Art. 40.4).

De acordo com Aguilar et al. (2009) foi após a Assembleia Geral referida, que as Nações Unidas continuaram o seu percurso no aperfeiçoamento para concretização de todas as medidas para proteção da criança considerando para tal as políticas educativas não só «como um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos e da capacidade técnica dos sistemas educativos, mas também, como uma estrutura privilegiada das relações, entre indivíduos, entre grupos e entre nações» (p. 20).

Em sequência desta necessidade surge em 1996 o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: «Educação – Um tesouro a descobrir», conhecido também como relatório Dellors et al. (1996).

Segundo este relatório, perante os diversos desafios futuros das sociedades, a educação surge como um triunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social e deve transmitir saberes e saber-fazer evolutivos adaptados a cada capacidade cognitiva, pois serão estas as bases das competências do futuro.

A Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI realça neste documento o papel importante da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades considerando-a «como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...» (Dellors et al., 1996, p. 11).

Tendo em conta, antes de mais, as crianças e os adolescentes, a Comissão entende a educação como «um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, sem dúvida, mas também na família, na comunidade de base, na nação» (*ibidem*).

De acordo com Aguilar, et al. (2009) este relatório transmite uma forma de «aprender a viver juntos conhecendo melhor os outros, a sua história, as suas tradições e espiritualidade e a partir daí, criar um espírito novo que impulse a realização de projetos comuns ou a solução inteligente e pacífica dos inevitáveis conflitos...» (p. 21).

Repensar a educação como uma necessidade ao longo de toda a vida para poder dar respostas aos desafios de um mundo em rápida transformação é uma das chaves de acesso ao século XXI, segundo a Comissão.

Para dar resposta às suas diversas missões, conforme o Relatório de Dellors et. al. (1996) a educação deve ser organizada com base em quatro aprendizagens, também chamados pilares fundamentais da educação que, «ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

- *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão;
- *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente;
- *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;
- *aprender a ser*, tema dominante já em 1972 do relatório publicado por Edgar Faure sob os auspícios da UNESCO, e que é a via essencial que integra os três precedentes» (pp. 90-99).

Segundo o mesmo Relatório, «o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*» (p. 90).

De maneira a dar cumprimento à Carta das Nações Unidas de 1945, considera-se que o respeito pelos Direitos Humanos é alcançável mediante o ensino e a educação, neste sentido, em 1993 surge a Declaração e Programa de Ação de Viena decorrentes da II Conferência Internacional de Direitos Humanos e que consagram a promoção e a proteção dos Direitos Humanos como assuntos fundamentais junto da comunidade internacional e realçam a pessoa humana como «sujeito central dos direitos humanos e das liberdades fundamentais» (Aguilar et al. 2009, p. 21). Nesta Conferência foi legitimada de forma definitiva a noção de indivisibilidade dos Direitos Humanos.

No que concerne à educação, esta foi considerada, pela Conferência, como um instrumento indispensável para promover a criação de sociedades livres, justas e

pacíficas, promover relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, fomentar a compreensão, a tolerância e a paz, relações amistosas entre as nações, visando o impulso da democracia, do desenvolvimento e dos Direitos Humanos assim como contribuir para a diminuição das violações dos mesmos entendendo-a como estratégia fundamental de prevenção (*ibidem*).

A Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos apela ainda a todos os estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o direito humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais.

De acordo com a mesma, os Estados estão vinculados a garantir que a educação se destine a reforçar o respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais e recomenda que os mesmos desenvolvam programas e estratégias específicos que assegurem uma educação, o mais abrangente possível, em matéria de Direitos Humanos e tolerância mútua.

O ano de 1993, com a Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, transformou-se num marco na educação para os Direitos Humanos.

Sendo óbvias as dificuldades ao nível da monitorização das obrigações a que as Nações Unidas e os Estados Partes se propuseram e ainda devido à necessidade de orientar a articulação de medidas educativas e sociais entre todos os governos, as Nações Unidas tomam a iniciativa de proclamar Décadas. Assim, conforme o previamente estabelecido, em 1994, a Assembleia Geral das Nações Unidas promulgou a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, entre 1 de janeiro de 1995 e 31 de dezembro de 2004 (Resolução 49/184 de dezembro de 1994) e a Década Internacional de uma Cultura de Paz e não Violência para as Crianças do Mundo de 2001 a 2010 (Resolução Nº 53/25 de 10 de novembro de 1998), aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em setembro de 1999.

Se na Conferência Mundial dos Direitos Humanos celebrada em Viena em 1993, a educação foi considerada um instrumento indispensável para criar sociedades livres, justas e pacíficas, fomentar a compreensão mútua, a tolerância e a paz, contribuir para a diminuição da violação dos Direitos Humanos, entre outros, a Assembleia Geral das Nações Unidas responde a estas sugestões com a Proclamação da Década das Nações

Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995-2004)<sup>4</sup> onde apela a todos os governos para a execução de um plano de ação coordenado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos.

Este plano de ação estabelece objetivos concretos para a comunidade internacional, são eles: a avaliação das necessidades e a formulação de estratégias eficazes para fomentar a educação no âmbito dos direitos humanos em todos os níveis escolares; a criação e reforço de programas e capacidades para a educação nesta matéria de Direitos Humanos, a nível internacional, nacional, regional e local; desenvolvimento coordenado de materiais eficazes; reforço do papel e da capacidade dos meios de comunicação social e difusão da Declaração Universal dos Direitos do Homem a nível mundial. Especifica ainda que os Estados e as instituições devem incluir nos programas escolares das diversas instituições, formais ou não formais, temáticas como os direitos humanos, o direito humanitário, a democracia e o primado do direito (Aguilar et al., 2009).

No que diz respeito aos Direitos Humanos dever-se-á incluir os temas da paz, da democracia, do desenvolvimento e da justiça social, apoiando um compromisso universal neste âmbito.

Com o objetivo de promover a execução dos programas de educação em todos os setores, depois da Década, a Assembleia Geral proclamou o Programa Mundial para a Educação e Direitos Humanos<sup>5</sup> estruturado em diversas fases, cuja primeira teve início em 2005 e terminou em 2007.

Sendo o respeito pelos Direitos Humanos o fundamento da convivência social e com o propósito de realçar a importância de uma cultura de paz e não violência para as crianças, é aprovada em setembro de 1999 pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Década Internacional de uma Cultura de Paz e não Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010).

Esta cultura da paz foi definida no Congresso Internacional sobre a Paz na Mente dos Homens realizado por iniciativa da UNESCO em Yamoussoukro (Costa do Marfim) em 1989<sup>6</sup> e de onde resultou um documento internacional de significativa importância (*ibidem*).

---

<sup>4</sup> Plano de ação das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos, 1995-2004 – Lições para a Vida.

<sup>5</sup> A/RES/59/113, de 17 de fevereiro de 2005

<sup>6</sup> Congresso Internacional Sobre «A paz na mente dos homens», organizado pela UNESCO e celebrado no verão de 1989 em Yamoussoukro (Costa do Marfim)

Considerado como uma confirmação das esperanças da humanidade, na busca contínua da paz neste Congresso convidam-se os estados, organizações intergovernamentais e não-governamentais, as comunidades científica, educacional e cultural do mundo e, ainda todos os indivíduos a participarem no Programa de Paz, cujos objetivos são: ajudar na construção de uma nova visão de paz, aumentar a consciência de toda a humanidade para fomentar a implementação de políticas comuns de forma a assegurar a justiça entre seres humanos, fomentar elementos de paz e Direitos Humanos em todos os programas educacionais e por último, encorajar ações internacionais como forma de garantir a proteção do meio-ambiente (*ibidem*).

A ONU considera a Cultura da Paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados em princípios como: o fim da violência por meio da educação e do diálogo, a resolução pacífica dos conflitos, o respeito pleno e a promoção de todos os direitos e liberdades fundamentais humanos, a adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, diversidade cultural, entre outros, em todos os níveis da sociedade que contribuam para a fomentação da paz onde todos os direitos humanos sejam cumpridos dando a todas as pessoas a possibilidade de desenvolverem atitudes de diálogo e respeito que permitam terminar com todas as formas de racismo, discriminação racial xenofobia e intolerância (*ibidem*).

Com o objetivo de promover a execução dos programas de educação em todos os setores posteriores à Década, em 2005 no «Documento Final da Cimeira Mundial», a Assembleia Geral das Nações Unidas realça a importância da «promoção da educação e aprendizagem no domínio dos direitos humanos a todos os níveis» (*ibidem*, p. 14) e implementa o Programa Mundial para a Educação de Direitos Humanos. Da autoria da UNESCO e do Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos, este Programa, tem um plano de ação estruturado em sucessivas fases<sup>7</sup> enfatizou a implementação da educação dos Direitos Humanos no ensino primário e secundário; a Fase II (2010/14) abrange o ensino superior e o desenvolvimento de programas de educação para os Direitos Humanos para professores, formadores e diversos técnicos especialistas; a Fase III (2015/19) onde se pretende que os Estados e as outras instituições de Direitos Humanos nacionais informem

---

<sup>7</sup> Resolução Nº 59/113 da Assembleia Geral, de 10 de dezembro de 2004): a Fase I (2005/09)

sobre possíveis temas e áreas de Direitos Humanos pertinentes a desenvolver nesta fase, focando-se ao mesmo tempo nos jornalistas e outros profissionais dos *mass media*.

Considerando a ONU, a educação como o meio fundamental para edificar uma Cultura de Paz, principalmente a Educação no âmbito dos Direitos Humanos, através do Programa de Ação sobre Uma Cultura de Paz de 6 de outubro de 1999<sup>8</sup> pretendeu que os governos, as organizações internacionais e a sociedade civil pudessem orientar as suas atividades a fim de promover e fortalecer uma Cultura de Paz através da Educação no novo milénio.

No que se refere à prevenção e intervenção sobre a violência escolar as medidas vinculadas à Educação devem zelar para que as crianças recebam desde cedo formação sobre valores, atitudes, comportamentos, entre outros, que lhes possibilitem resolver conflitos de forma pacífica e com respeito pela dignidade humana; devem-se preparar as crianças de forma a cultivarem objetivos de uma Cultura de Paz; rever os planos de estudo tendo em conta a Declaração e o Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz e estimular atividades direcionadas para a prevenção de conflitos e gestão de crises de forma pacífica.

Para promover o respeito de todos os Direitos Humanos dever-se-á encorajar a formulação de planos de ação nacionais de forma a proteger todos os Direitos Humanos (*ibidem*).

Em 2007, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou 2009 como o «Ano Internacional da Aprendizagem para os Direitos Humanos»<sup>9</sup>, a abertura decorreu a 10 de dezembro de 2008.

Como problemática mundial que é, a violência em contexto escolar, mereceu ao longo dos tempos, também a atenção da União Europeia.

---

<sup>8</sup> Resolução N° 53/243

<sup>9</sup> Resolução N° 62/171 da AGNU

## **1.2 A realidade da união europeia - a situação da violência escolar e as respostas europeias na investigação e intervenção desta problemática**

Sendo a violência escolar uma realidade que não tem passado indiferente nas sociedades atuais, após a descrição de algumas medidas tomadas a nível mundial para uma cultura de paz eis que é necessário ter em conta o contexto onde Portugal está mais proximamente inserido, ou seja, o contexto Europeu, onde são diversas as iniciativas relacionadas com a prevenção e intervenção.

Tem-se verificado, por parte da União Europeia, uma crescente preocupação relativamente a esta temática, o que tem dado origem à criação de diversas iniciativas no âmbito da sua prevenção e intervenção (Balerdi, 2001).

Com o objetivo de desenvolver um ambiente escolar seguro, surge o artigo 126 do Tratado de Maastrich em 1992 e o artigo 149 do Tratado de Amesterdão em 1997, onde se ressalva o valor da qualidade da educação e se considera a segurança nas escolas um fator determinante dessa mesma qualidade, com o objetivo de permitir o trabalho de alunos e professores num clima aberto e seguro (*ibidem*).

Nas conclusões do Conselho da União Europeia em outubro de 1995 fomenta-se «a contribuição da escola na luta contra atitudes racistas e xenófobas e o desenvolvimento de uma educação em valores solidários, tolerantes, democráticos e de respeito pelos direitos humanos na escola» (*ibidem*, p. 149).

Com a Declaração do Conselho da Europa, de 21 de novembro de 1996, realça-se a necessidade da proteção da infância, sublinhando que «todas as crianças têm direito a uma infância segura que facilite o crescimento do seu potencial» ao mesmo tempo que acrescenta a responsabilidade dos sistemas de educação que devem esforçar-se por facilitar sempre uma aprendizagem segura e adequada «onde todas as crianças e jovens estejam protegidos e possam chegar a ser adultos equilibrados capazes de participar no desenvolvimento da sociedade» (*ibidem*, p. 149), destaca ainda a função importante dos professores, das escolas e dos sistemas educativos na proteção da infância em geral e na prevenção do abuso físico, emocional e sexual em particular.

De acordo com o mesmo autor, na reunião do Conselho da Europa de 22 de setembro de 1997, conclui-se que os estados membros devem desenvolver atividades no âmbito da segurança escolar, proceder ao intercâmbio de informação e experiências e elaborar

projetos não só com intuito preventivo, mas também de forma a apurar as causas deste fenómeno.

Deste modo constata-se que a violência escolar é um problema em constante crescimento que preocupa instituições europeias, governos dos estados membros, entidades locais, pais e professores. Neste sentido, a União Europeia, mais concretamente os seus países membros, tentam abordar este novo desafio colocando em marcha iniciativas locais, nacionais e projetos de cooperação internacional.

Desde 1997 que o Conselho da Europa considerou como área prioritária a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos.

Em maio de 1999, o Conselho de Ministros adotou um Plano de Ação sobre Educação para a Cidadania Democrática (ECD) que serviu como referência para o trabalho do Conselho da Europa acerca dos Direitos Humanos e responsabilidades dos cidadãos europeus (Aguilar, et al., 2009).

Em 2002 o Conselho de Ministros dirigiu a todos os países membros uma recomendação onde se estipularam objetivos, conteúdos e métodos para as políticas e reformas de Educação para a Cidadania Democrática no futuro, entre eles: propor a cooperação no campo da Educação para a Cidadania e Democracia segundo os princípios fundamentais do Conselho da Europa; desenvolver instrumentos que garantam a qualidade tendo em conta a interculturalidade; desenvolver indicadores de qualidade e ferramentas para a autoavaliar e desenvolvimento dos objetivos educativos estabelecidos (*ibidem*).

Em 2003, o Conselho da Europa iniciou a elaboração dos «Estatutos Europeus para os Centros Educativos Democráticos sem Violência», aprovados definitivamente em finais de 2004 onde foram estabelecidos valores e princípios fundamentais, onde cada indivíduo pertencente à comunidade educativa deverá: ter direito a um centro seguro e sem conflitos, contribuindo para a criação de um ambiente positivo que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento pessoal; ter direito a ser tratado e respeitado por igual apesar das suas características pessoais, sendo elas o sexo, a raça, ou a religião, podendo gozar de liberdade de expressão sem ter medo de discriminação ou repressão. Para tal, a comunidade educativa garantirá que todos os seus membros conheçam os seus direitos e responsabilidades e através de um órgão de tomada de decisões constituído por representantes de estudantes, pais e outros elementos da comunidade educativa, com direito a voto permitirão resolver os conflitos em estreita colaboração com todos os

elementos de forma construtiva e sem violência, usufruindo de pessoal preparado para prevenir e resolver conflitos através da mediação e do consenso tratando com a maior prontidão possível todos os casos de violência independentemente dos implicados. Por último, o centro educativo faz parte da comunidade local procedendo ao intercâmbio de informação e cooperação com outras entidades locais essenciais para a prevenção e resolução de problemas.

Devido às diferenças existentes entre os vários sistemas educativos, para que fosse possível a difusão e aplicação destes Estatutos foi recomendado que os mesmos não fossem adotados de forma literal, mas antes adotados e reforçados pelas comunidades educativas dos respetivos países (*ibidem*).

De acordo com o mesmo documento, com intenções idênticas a estas, o ano 2005 foi declarado o Ano Europeu da Cidadania através da Educação pelo Conselho da Europa e teve como objetivos prioritários elevar a consciência de que a educação pode contribuir para desenvolver a cidadania democrática participativa, convertendo-a em objetivos prioritários e proporcionando-lhe os meios e recursos necessários.

Esta proposta educativa internacional converte-se também numa ferramenta de melhoria dos sistemas educativos, onde todos os agentes implicados têm um papel que exige, para além da participação ativa no sistema, criar, manter e desenvolver um bom clima escolar, essencial para o bom funcionamento entre os elementos que configuram os processos e relações que se estabelecem num centro educativo (*ibidem*).

Segundo Balerdi (2001), entre os diversos programas e iniciativas estratégicas criadas na Europa, no que respeita à Educação, coordenados pela Direção Geral da Educação e Cultura da Comissão Europeia, destaca-se o marco geral, e dentro do programa SÓCRATES, DGXXII, uma iniciativa estratégica denominada «Violência na Escola» que tem como título genérico «Cooperação Europeia sobre Segurança no Contexto Escolar» o qual considera a segurança nas escolas um tema que interessa a todos os elementos implicados no projeto educativo: políticos, professores, alunos, pais, organizações públicas e privadas, entre outros.

De formas diferentes todos os países europeus sofrem os efeitos da violência escolar ao mesmo tempo que vão colocando em prática diversas ações com o objetivo de desenvolver uma prevenção eficaz, capaz de promover atitudes e comportamentos positivos (*ibidem*).

Entretanto, em 1997 a Comissão Europeia, seguindo esta linha de atuação, propôs aos estados membros, para o mesmo ano, várias ações de cooperação na luta contra a violência escolar e neste contexto a Holanda incluiu no seu programa governamental este tema como prioritário e organizou uma conferência sobre a segurança na escola intitulada «Escolas (mais) Seguras», em *Utrecht* nos dias 24 e 26 de fevereiro de 1997 (*ibidem*).

O programa atrás referido, foi um programa para dois anos (1997-1999), após o qual se previa a elaboração de um dossier final. Tinha como objetivo a troca de informação e experiências através da participação em ações conjuntas baseadas em experiências já existentes nos estados membros e que consistiam, a título de exemplo, em ensaiar em outros países programas que já estavam em prática em outros estados (*ibidem*).

Os programas sobre os quais se desenvolve a cooperação são aqueles que têm resultados positivos e geralmente se caracterizam por serem intervenções em meio escolar e com a família, implicando-os a todos na educação. Esta implicação conjunta é a chave do êxito no momento de intervir para reduzir os comportamentos violentos e promover o desenvolvimento de comportamentos sociais positivos (*ibidem*).

Entre as atividades Europeias que se colocaram em marcha destacam-se os Projetos, onde estão representados a maioria dos estados membros e que de seguida serão indicados junto com diversos programas também levados a cabo em alguns países da União Europeia (*ibidem*):

**Os projetos Piloto de 1997**, foram cerca de 20 projetos-piloto colocados em prática a nível europeu com o tema principal, a violência na escola, com a finalidade de tornar reais as conclusões do Conselho deste mesmo ano.

De acordo com Balardi (2001), estes projetos tinham como objetivo impulsionar a participação de todos os países europeus e promover a cooperação entre eles relativamente a diversos temas como a criação de um manual sobre violência e disciplina, cursos para os estudantes com o fim de desenvolver a sua autonomia e a participação.

**A rede 40 escolas**, trata-se da primeira rede europeia de escolas acerca da prevenção da violência entre crianças, foi criada de 19 a 20 de setembro de 1997, denominada «40 cidades, 40 escolas» e destaca o papel da escola na proteção das crianças contra os maus tratos físicos, emocionais e sexuais e a prevenção da violência com crianças, tendo por objetivo sensibilizar, prevenir, informar e favorecer intercâmbios entre professores, crianças e jovens.

Quarenta escolas da União Europeia participaram neste projeto numa fase experimental estando, no entanto, acessível a entrada a outras que o pretendessem fazer. O seu objetivo principal foi colocado nos profissionais, crianças e jovens, com a finalidade de sensibilizar, prevenir, informar, dar oportunidade de se expressarem, favorecer intercâmbios e confrontar as práticas de forma interativa.

Dentro deste marco celebrou-se em Nápoles, de 7 a 9 de dezembro de 2000, o Fórum da Segurança e da Democracia (*ibidem*).

**A Rede Europeia de Escolas Seguras**, reunindo professores e alunos de diversos países europeus, é um projeto que procura favorecer um clima escolar de segurança e convivência baseada em 3 pilares: assegurar boas relações dos membros da comunidade escolar, prevenir e responder perante problemas que surgem em torno da violência escolar, garantir a segurança dentro e fora da escola. Este projeto, também chamado «*Peers&Pro's*», tem como lema «Trabalhar para uma escola vivível» e reúne professores e estudantes de diversos países europeus num clima de segurança.

**Natureza e Prevenção do *Bullying***, Projeto Europeu de Investigação sobre a violência escolar coordenado pelo *Goldsmiths College* e da Universidade de Londres «*Nature and prevention of bullying and social exclusion*», dentro do programa *European Research Training Network*, tratando-se de um Projeto Europeu de Investigação (1998-2006) sobre a violência escolar, tem como objetivo específico facilitar o intercâmbio do conhecimento, especialmente entre jovens investigadores, mas também analisar as causas e a natureza da intimidação escolar, a exclusão social na escola e as formas para a sua prevenção. Nela participam não só países europeus, mas também a China, o Japão, a Tailândia e a Eslovénia. Os seus conteúdos destacam os aspetos terminológicos do *bullying* e a sua interpretação em diversas culturas (*ibidem*).

«*The Safe School Project*», levado a cabo pelo Ministério da Educação, Ciência e Cultura da Holanda e de acordo com as mesmas diretrizes do programa de 1995 com o mesmo nome, tem como objetivo conseguir a segurança nas escolas em coordenação com outras entidades locais. É uma campanha dirigida especialmente a responsáveis educativos e todos os implicados no sistema educativo. Este projeto conta com diversos instrumentos e materiais que são oferecidos a quem queira desenvolver programas de prevenção e intervenção perante a violência escolar. «Dispõe-se de um programa de emergência perante situações de crise, materiais para medir e diagnosticar o grau de incidência do programa no centro escolar (...)» (*ibidem*, p. 153).

**Programa Escocês de luta contra o *bullying***, na Escócia o Conselho Escocês de Investigação em Educação (SCRE) presta informação sobre *bullying* nas escolas, informa ao mesmo tempo as famílias sobre aquilo em que consiste o *bullying* e o que podem fazer perante esta problemática. Através de um segundo programa, facilita às escolas recursos para poderem fazer frente à violência, assim como informação acerca do problema e maneiras de responder perante situações reais.

**Rede anti-*bullying*** com sede na Faculdade de Educação de Edimburgo, em Moray House. Este projeto inclui a utilização de diversos modos de trabalho, tais como: «uma Web e um telefone de informação direta, uma conferência nacional para agrupar estratégias efetivas e facilitar a consciência do trabalho da rede, uma série de grupos de trabalho sobre modos de enfrentar o *bullying*...» (*ibidem*).

**Programa SAVE (Sevilha Anti Violência Escolar)**, liderado por Rosário Ortega este programa compreende uma série de unidades de análise com a finalidade de responder antes da fase de intervenção, tanto a nível de prevenção como de trabalho direto com as vítimas, agressores e alunos em risco.

Existem três perspetivas que vão na direção do projeto de prevenção: a gestão democrática da vida comunitária na classe, o programa de trabalho de cooperação em

grupo e a aprendizagem de sentimentos, emoções, comportamentos e valores (Aguilar et al., 2009).

**Os relatórios nacionais dos países que compõem a União Europeia** são 15, que recolhem diferentes informações da política nacional acerca da violência escolar. Estes são sobre atividades e programas nacionais, iniciativas colocadas em prática, estudos e projetos, entre outros (*ibidem*).

***Informe de la Asociación de Padres europeos (EPA)*** é uma associação que agrupa mais de 100 milhões de pais na Europa e tem como objetivos principais impulsionar, a nível europeu, políticas de educação que garantam uma boa qualidade para todas as crianças, apoiar uma cooperação eficaz no campo da educação em toda a Europa para poder partilhar as boas práticas.

Segundo Aguilar, et al. (2009), a EPA, ao longo dos anos, percebeu que o tema da violência na escola está a dificultar o pleno desenvolvimento dos estudantes e que numerosas vítimas sofrem em silêncio, apesar da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças.

Um estudo realizado pela EPA em 1995 confirmou que o tema do *bullying* constitui um problema grave nas escolas, primária e secundária, e é um dos motivos de abandono escolar e por vezes de suicídio (*ibidem*).

**O Observatório Europeu e o Observatório Internacional da violência escolar:** fundado em 1998 e cofinanciado pela Comissão Europeia, o Conselho Regional de Aquitânia, o Ministério da Educação Nacional e a Universidade de Bordeaux II. O Observatório Europeu da Violência Escolar centrou-se, desde a sua fundação, no tema da violência escolar, convertendo-se numa referência no estudo desta temática.

Este Observatório reúne uma rede de investigadores e representantes de centros educativos que têm como objetivos:

- Melhorar o conhecimento da violência escolar, da delinquência e vitimização juvenil e seus respetivos problemas;

- Identificar e reconhecer boas práticas de intervenção e de prevenção;
- Descobrir e homologar boas metodologias de investigação.

No que diz respeito às suas atuações, Aguilar, et al. (2009) destacam que compete ao Observatório Europeu da Violência Escolar:

- Avaliar continuamente o ambiente nos centros escolares;
- Realizar comparações e acordos de cooperação entre diversos países;
- Promover a realização de seminários e conferências com o objetivo de formar continuamente as pessoas relacionadas com a educação, a justiça, a polícia, avaliando cada uma delas;
- Disponibilizar um centro de documentação de informação;
- Avaliar o impacto de programas de intervenção.

Os mesmos autores referem que este Observatório favoreceu, desde o primeiro momento, o encontro entre diversos países através da realização de conferências, sendo a primeira celebrada em Paris em 2001, intitulada «Violência na Escola e Políticas Públicas», que permitiu um trabalho comum entre 36 países onde se comparam diversos estudos internacionais e analisando, ao mesmo tempo, os dados recolhidos sobre a temática. Acrescentam ainda que coordena também, duas redes de cooperação sobre o mesmo tema: Uma rede de investigadores multidisciplinares num projeto de abertura e cooperação para facilitar uma perspetiva diversificada do fenómeno; e outra com o objetivo de criar grupos e intercâmbios entre os diferentes atores do sistema educativo e as instituições que se encarregam do cuidado de jovens. Estas duas redes trabalham em estreita colaboração uma com a outra, desde a perspetiva da investigação-ação à informação e diagnóstico (*ibidem*).

A base epistemológica e metodológica de muitos dos trabalhos científicos do Observatório é a comparação. Em 1991 a França criou uma base de dados com a finalidade de realizar um balanço da realidade acerca da violência escolar nos seus estabelecimentos de ensino, avaliando as vitimizações, o clima escolar, o sentimento de insegurança, através da recolha de dados qualitativos e quantitativos. Com a criação do

Observatório, as bases de dados sobre os balanços realizados nas diversas escolas foram generalizadas a nível europeu a partir de protocolos que permitiram comparações sincronizadas entre diversos países com o objetivo principal de poder fazer uma avaliação do fenómeno a partir de uma perspetiva ajustada à realidade. As comparações realizadas permitiram avaliar a evolução do fenómeno em cada país e as políticas públicas tomadas a este nível (*ibidem*).

As instituições que participam neste Observatório europeu da violência escolar são a Comissão Europeia; Direção Geral de Educação e Cultura (XXII); o Ministério da Educação Nacional, da Investigação e da Tecnologia, *L'Institut des Hautes Etudes de la Securite Interieur* (IHESI), de França; *The Lord Scarman Centre for the Study of the Public Order* (Leicester); *The Netherlands Institute of Care and Welfare* (Holanda); *Board of Teachers, Education and Research, Umea University* (Suecia); *La Fondation de France y el Conseil Regional Aquitaine*.

A primeira investigação comparada desenvolveu-se entre França e Inglaterra em 2001 e a segunda entre Bélgica e Alemanha, em 2006 entre França e Espanha.

Através da organização de diversas conferências, a primeira realizada em Paris em 2001, «Violência na escola e políticas públicas», o Observatório Europeu da Violência Escolar favoreceu o encontro entre diversos países.

O êxito da primeira conferência e a celebração da segunda que surge em maio de 2003 em *Québec* onde estiveram representados 34 países, permitiram a criação do Observatório Internacional da Violência Escolar que nasceu com a pretensão de completar o Observatório Europeu, na aquisição de um conhecimento mais abrangente sobre a violência nos centros educativos com a finalidade de detê-la. Desde a sua fundação que foi dirigido por Debarbieux e realizou diversos estudos nos estados Unidos sobre a violência nas aulas. Os dois observatórios fizeram uma previsão de organizar conferências mundiais com uma periodicidade de aproximadamente dois anos (Budapeste, 2006; Londres, 2007; Ottawa 2009). Estes dois observatórios estão dirigidos para fomentar a cooperação e a comparação europeia desta temática através da investigação (Aguilar et al., 2009).

## **A Ação CONNECT**

De acordo com Aguilar, et al. (2009), a ação CONNECT é uma iniciativa do Parlamento Europeu implementada pela Comissão Europeia entre os anos 1999 e 2002 com a intenção não só de apoiar os Observatório Europeu e o Internacional contra a violência escolar através de projetos de inovação educativa, mas também com a finalidade de reforçar a união entre a Educação, a Formação e a Cultura em campos como os da investigação, inovação e novas tecnologias. O seu objetivo principal consistiu em descrever o estado das experiências de cada um dos países participantes através do estabelecimento de uma rede de investigadores que facilitassem o intercâmbio de informação.

Embora a Ação CONNECT, segundo os mesmos autores, tenha terminado em 2002 a Comissão Europeia decidiu criar uma base de dados para recolha de memórias dos seus coordenadores. Esta base de dados organizou-se por «Domínios da ação» e um deles foi denominado por *Luta contra a violência na escola* onde aparecem cinco experiências coordenadas por Portugal, Bélgica, Finlândia, Itália, e Grã-Bretanha, onde se aborda a violência nos centros educativos em diferentes perspetivas.

No que concerne a Portugal, a gestão de conflitos e da violência é feita através da mediação social, mais concretamente da mediação escolar e familiar.

Relativamente aos resultados deste projeto denominado GESPOSIT, os mesmos resultaram na criação de uma rede de mediadores em colaboração com as universidades intervenientes no projeto; de centros de mediação familiar; de um grupo de prevenção da violência através das iniciativas legislativas e, por fim, na difusão nacional e europeia dos resultados.

A Bélgica procedeu, em 1993, à criação de um projeto europeu multicultural para lutar contra a violência escolar. Denominado «MUS-E: Arte na Escola», este projeto, fonte de equilíbrio e tolerância, engloba mais de 15 países europeus e Brasil, numa rede internacional, promovendo a integração social com o objetivo de reduzir os níveis de violência, exclusão social e racismo entre as camadas jovens.

Na Finlândia foi constituído um Centro para a Promoção da Saúde, proposta de um plano de ação contra a violência escolar para uma aproximação global à promoção da saúde mental com diversos âmbitos de intervenção.

O projeto desenhado na Itália, denominado NOVA RES, destinado a estudar ações que podem modificar os comportamentos violentos nas escolas e tem como objetivo partilhar,

validar e publicitar as experiências de prevenção mais significativas que envolvam comunidades escolares e familiares.

Com a implementação da chamada Escola Goldsmiths a Grã-Bretanha propõe-se compreender e intervir eficazmente contra a violência nas escolas a nível europeu.

### **O Projeto VISIONARY e o Projeto VISIONARIES-NET**

O projeto *Visionary* nasce em 2002, é um projeto europeu de cooperação centrado na prevenção e financiado pela Comissão Europeia através do então Programa SOCRATES. O seu objetivo principal consiste em reconhecer e organizar a informação disponível numa plataforma de fácil acesso. Este portal foi criado por uma equipa de cinco países: Alemanha (coordenador), Dinamarca, Finlândia, Portugal e Reino Unido (Aguilar et al., 2009).

A sua finalidade é uma rede de trabalho e intercâmbio entre os usuários do Projeto que para além de professores, pais e alunos, são todas as pessoas interessadas no problema da violência escolar, tanto a nível nacional, como internacional (*ibidem*).

Em dezembro de 2004 teve início o Projeto Visionaries-net, que deu continuidade ao projeto mencionado anteriormente. Tem como objetivo facilitar o contato com técnicos através de conferências online. Cada uma destas conferências permanece aberta durante quatro semanas e é dirigida por grupos de técnicos de diversos países do mundo (*ibidem*).

Para além do até aqui referido, e no que à violência escolar e educação diz respeito, Balerdi (2001) realça ainda as diversas conferências realizadas na Europa acerca desta problemática e onde se destacam:

A Conferência realizada em 1996 organizada pela Associação de Pais Europeus (EPA) em conjunto com a Associação de Sindicatos Europeus CSEE, da qual surge posteriormente uma declaração conjunta em que os Sindicatos do Ensino e as Associações de Pais de alunos se afirmam preocupados «pelo futuro dos jovens, do progresso económico e social e da qualidade do sistema educativo e de formação pelo que devem coordenar esforços para criar e fortalecer a cooperação e o diálogo entre pais e professores de forma a imbuir nas políticas de educação dos governos europeus» (p. 156).

Segundo o autor suprarreferido, em Amesterdão em 1997 é organizada outra conferência sobre o tema «A luta contra o *bullying* para evitar o fracasso escolar» onde se constatou

que a violência escolar é uma realidade que afeta todos. Depois desta conferência, foram formuladas diversas recomendações fundamentais relativas ao desenvolvimento do respeito entre iguais, impulsionar a tolerância e reconhecer a gravidade do problema valorizando como necessária a formação conjunta de pais e professores para o resolver. Neste âmbito em 1998 colocou-se em marcha um programa piloto de formação, desenvolvimento e apoio da cooperação em matéria de educação em toda a Europa e que se manifestou muito positivo.

A Conferência «*Safe (r) schools*» realizada em *Utrecht* nos dias 24-26 de fevereiro de 1997, sobre a presidência da Holanda reuniu governos, organizações de professores, pais e alunos com a finalidade de preparar o futuro no que respeita à segurança na escola.

No mês de maio de 1998 realiza-se em Londres a «Conferência Europeia sobre iniciativas para combater a intimidação nas escolas», financiada pela Comissão Europeia (DGXXII) inserida no programa «Iniciativa violência e escola» e pelo Departamento de Educação e Emprego de Londres, englobando 6 Conferências e 12 Seminários específicos onde participaram 13 países europeus. As principais conclusões dos técnicos foram as transcritas seguidamente:

Helen Cowie, analisou a função de apoio por parte dos companheiros contra a violência na escola. Defendeu que os espectadores da violência são afetados na mesma medida que as vítimas, ao não poderem atuar contra a violência, e ainda, que a ajuda dos companheiros não substitua a atuação dos profissionais, pode proporcionar uma rede de segurança social e emocional decisiva para os mais vulneráveis. Esta ajuda supõe uma vantagem considerável pois parece melhorar o clima da escola. A implicação dos professores é uma peça chave deste programa;

Jacques Pain, expõe as iniciativas institucionais na aula para reduzir a violência. Chamou a atenção sobre a excessiva judicialização do problema da violência nas aulas, com programas que abrangem a polícia, os juízes e o Ministério da Educação. A pedagogia institucional, construída a partir de aplicações concretas da pedagogia baseia-se na aplicação das regras do jogo democrático a partir do início da escolarização, com o intuito dos alunos aprenderem o que é a responsabilidade, as relações sociais, o império e a lei da comunicação;

Rob, abordou o tema da participação de todos os agentes da escola com o fim de combater eficazmente a violência, explicando a experiência prática positiva, levada a cabo pelos

pais na Holanda. Elaborou um método para lutar contra a violência escolar, contando com a colaboração de todos os implicados no programa (pais, professores, alunos, agressores, vítimas, espectadores) que teve um profundo êxito e recebeu um forte apoio de toda a sociedade holandesa assim como dos meios de comunicação;

Mona O'Moore, examinou o tema da formação de professores na hora de fazer frente aos problemas da violência e dos maus tratos. O principal objetivo desta conferência foi a necessidade da formação dos professores e a necessidade de mudar a sua atitude ambivalente para prevenir e combater a violência escolar.

Rosário Ortega, apresentou o programa SAVE para a prevenção da violência escolar, fazendo um resumo das investigações que se realizaram em Espanha.

Apresentou os resultados da investigação realizada na Universidade de Sevilha e o método educativo implementado em várias escolas, com o fim da prevenção da violência, atuando com vítimas e agressores escolares.

Erling, apresentou o programa Norueguês para a prevenção e tratamento da violência nas escolas. Este programa contempla uma informação ampla para prevenir a violência, um método específico para acabar com ela, princípios para integrar as atividades envolvendo professores, pais e alunos.

Segundo o mesmo autor, na Conferência Mundial «Violência na escola e políticas públicas» realizada em Paris, 5-7 de março de 2001, reuniram-se durante três dias especialistas de 36 países e onde se conclui que a violência escolar é um fenómeno de preocupação a nível mundial e que deve contar com a prevenção e o trabalho comum institucional, local e familiar com o fim único de criar políticas anti violência.

Para além das conferências descritas cada um dos países participantes apresentou uma informação sobre a situação no seu sistema escolar e realizou 12 seminários sobre os vários aspetos da violência escolar, tais como o estudo das necessidades das vítimas e dos agressores, os métodos de investigação e ferramentas de diagnóstico, a linha telefónica de ajuda, a legislação sobre a violência, as intervenções a nível escolar e nacional (*ibidem*).

Para Balerdi (2001) só nos anos de 1995 e 1996 é que a imprensa internacional, nacional e regional passou a dar visibilidade ao fenómeno da violência escolar, mas só quando este se torna visível como fenómeno social é que as autoridades educacionais tomaram consciência da necessidade de implementar a sua própria intervenção educacional.

A principal forma de violência escolar a preocupar a Europa é a violência entre iguais, ou seja, entre alunos. Para proceder à redução ou neutralização deste tipo de violência é necessária a colaboração conjunta dos diversos agentes sociais envolvidos, como pais, professores, técnicos sociais, polícia, responsáveis locais, entre outros, para uma atuação a dois níveis: onde é necessária a intervenção e a prevenção dos conflitos e violência e a resolução e correção das situações de violência (*ibidem*).

A preocupação europeia sobre a temática torna-se então cada vez mais evidente, com especial atenção ao tipo de violência denominado *bullying*. Tratando-se de um problema em constante crescimento, os países europeus tentam abordar este desafio com as mais diversas iniciativas, tanto a nível local, nacional, como internacional (*ibidem*).

### **1.3 A violência escolar e o *bullying* – papel dos estabelecimentos de ensino e aspetos jurídicos em Portugal**

Tal como já foi anteriormente referido, e de acordo com a Convenção Sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, «a responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe principalmente aos pais e, sendo caso disso aos representantes legais» Art. 18.1, nas sociedades, embora se conceda grande importância à educação assiste-se muitas vezes a que essa responsabilidade seja delegada para os estabelecimentos de ensino que frequentam. Neste sentido torna-se necessário ter consciência de que a entidade de ensino tem não só o dever de ensinar, mas ao mesmo tempo, de guarda e prevenção da integridade física e psicológica dos alunos, com a obrigação de empregar a mais diligente vigilância, prevenindo e evitando qualquer ofensa ou dano decorrente do convívio escolar proporcionando um ambiente seguro para o seu desenvolvimento. Sejam públicos ou privados, é obrigação dos estabelecimentos de ensino proteger os alunos de toda e qualquer tipo de violência escolar.

Segundo Ventura (2016), o combate ao fenómeno do *bullying* só poderá ter início quando as escolas reconhecerem em primeiro lugar a existência desta problemática e principalmente da consciência dos prejuízos causados nos intervenientes.

Entre as condições que contribuem para a violência escolar, destacam-se três características das escolas, referidas por Díaz-Aguado (2005):

*«la justificación o la permisividad de la violencia entre chicos, como forma de resolución de conflictos entre iguales; el tratamiento habitual que se da a la adversidad actuando como si no existiera; y la falta de respuesta del profesorado ante la violencia entre escolares»* (p. 26).

A mesma autora refere ainda que existem escolas que afirmam não existir violência ou indisciplina no seu seio ou referem que surgem situações esporádicas e que estão sob controlo. Nestes casos não é sentida a necessidade de prevenir ou remediar a situação, simplesmente cruzam-se os braços.

A CONFAP para além de alertar para a necessidade de refletir sobre o fenómeno do *bullying* nas escolas, apostando sobretudo na sua prevenção, alertou também para a

incorreta e perigosa desvalorização de certas situações consideradas «normais entre crianças», que «degeneram em situações mais graves».

Em março de 2010, os sindicatos chamam a atenção para o facto de haver uma tendência para minimizar a gravidade desta problemática, sendo também real a falta de preparação das escolas quando confrontadas com esta realidade.

Para além dos diversos contextos escolares onde o *bullying* pode ocorrer, não podemos ignorar que muitos dos comportamentos deste fenómeno, principalmente verbais, ocorrem dentro das salas de aula na presença dos próprios professores. Existe, portanto, uma necessidade eminente para a consciencialização urgente de docentes, funcionários, alunos e familiares no que respeita à gravidade das práticas de *bullying* de forma a intervir o mais precocemente possível.

Quando no entanto, muitas entidades escolares, são informadas da existência de um ou mais casos de *bullying*, as reações nem sempre são as mais corretamente esperadas e assim sendo, ou simplesmente ignoram, ou negam a existência da situação, chegando por vezes até a inverter as culpas acusando as vítimas de serem muito sensíveis ou até dar respostas pouco convincentes de que irão resolver o problema, indicadores que revelam que para além de se intervir é necessária uma intervenção a nível da aceitação da problemática por todos os atores do meio escolar.

Se o reconhecimento da existência de tal problemática for uma realidade, é importante que o passo seguinte seja saber como agir, tanto a nível da escola, como a nível criminal quando se verificar se necessário.

A nível escolar existem ainda profissionais com pouca formação para dar a melhor resposta quando deparados com situações de *bullying*. Se para uns certas atitudes habituais de agressividade se tratam apenas de procedimentos normais de crescimento entre crianças ou adolescentes e por tal deverão ser eles próprios a resolver, para outros, conscientes de situações reais de *bullying*, optam por propor a mudança de escola da vítima, julgando assim estar a protegê-la do agressor esquecendo que poderá continuar a ser propensa das mesmas situações por se tratar de uma pessoa fragilizada e fora do seu contexto habitual.

Sendo as escolas não só um local para aquisição de conhecimentos, tal como já foi anteriormente frisado, mas também um local onde se estabelecem relações sociais, devem ser um dos principais mobilizadores do combate ao *bullying*, tornando-se em lugares

seguros que sempre terão um papel importante na continuidade ou interrupção deste fenómeno.

Assumir a existência da problemática em meio escolar, proceder a uma intervenção assertiva por parte da comunidade escolar poderá vir a resolver alguns problemas, mesmo conscientes que algumas situações mais complexas poderão requerer uma intervenção jurídica apropriada e isto já fora do âmbito escolar (Carvalhosa, 2009).

É de consciencialização pública que os atos de violência deixam nos seus intervenientes marcas assoladoras, no entanto, em contexto escolar estes têm maior gravidade, uma vez que se refletirão negativamente ao nível da aprendizagem, do desenvolvimento pessoal e social das crianças, neste sentido, considera-se pertinente a criação de leis específicas que regulem a violência escolar.

Há vários anos que a sociedade portuguesa em geral e a comunidade educativa em particular debatem o fenómeno da violência escolar.

No que respeita à tipificação legal deste tipo de crime (violência escolar/*bullying*), em Portugal continua a necessidade da criação de um tipo legal específico deste tipo de violência, pois, muito embora alguns comportamentos já possam ser enquadrados em tipos legais de crime já existentes, não existe, no entanto, uma especificação para ao que ao *bullying* diz respeito.

Estando o crime de ofensas à integridade física simples previsto no Artigo 143º- do Código Penal:

- 1- «Quem ofender o corpo ou a saúde de outra pessoa é punido com pena de prisão até três anos ou com pena de multa»<sup>10</sup>.

Este artigo, não destaca especificamente, nem nele são enquadradas, as lesões causadas pelo *bullying* que a longo prazo podem causar lesões do foro psicológico mais graves do que uma única agressão que provoque marcas físicas visíveis.

Não sendo o *bullying*, uma mera agressão pontual e que nem sempre deixa marcas visíveis no corpo não parece que as vítimas de *bullying* se possam considerar protegidas pelo Artigo supracitado.

---

<sup>10</sup> Decreto-Lei Nº 48/95 do Diário da República Nº 63/1995, Série I- A de 1995-03-15

O Artigo 145º/Nº 2 – Ofensa à integridade física qualificada, do mesmo Decreto-Lei refere:

1- «Se as ofensas à integridade física forem produzidas em circunstâncias que revelem especial censurabilidade ou perversidade do agente este é punido:

- a) Com pena de prisão até quatro anos no caso do artigo 143º;
- b) Com pena de prisão de 1 a 5 anos no caso do Nº 2 do artigo 144º-A;
- c) Com pena de prisão de 3 a 12 anos no caso do artigo 144º e do N º1 do artigo 144º-A».

O Artigo 132º/Nº 2- Homicídio qualificado, acrescenta ainda que se a morte for produzida em circunstâncias que demonstrem perversidade ou censurabilidade, o culpado é punido com pena de prisão de doze a vinte e cinco anos de prisão.

Tendo por base os dois artigos atrás referidos (145º/Nº 2 e 135º/N º2) existem juristas que concordam em não haver necessidade para a tipificação legal da violência escolar, uma vez que, com a reforma do código penal no ano de 2007 foi incluída a expressão «membro comunidade escolar». Assim, optou-se, não pela criação de um crime específico para a repressão da violência nas escolas, mas antes pelo agravamento dos mesmos desde que praticados em ambiente escolar, através da introdução no Código Penal das expressões «membro da comunidade escolar, docente e examinador», sempre que os crimes de homicídio, ofensas à integridade física, coação, difamação, ameaça e injúria sejam praticados contra aquelas pessoas.

No que diz respeito ao *bullying* escolar em Portugal, o problema que se coloca é verificar que se está perante atos que isoladamente não possuem qualquer valor penal mas que, em conjunto, é preciso acautelar com a criminalização do fenómeno, uma vez que a mesma é tratada de forma diferente na literatura jurídica, consoante os autores que se lhe referem, conscientes de que o significado jurídico atribuível a *bullying* é decisivo na forma como o legislador elabora soluções que converte em regras a cumprir.

Devido à insuficiência dos meios existentes para travar o fenómeno do *bullying*, poder-se-á entender que existe realmente carência penal, e que a tipificação das condutas de violência escolar se afigura o meio mais conveniente e eficaz para combater este fenómeno.

Procura-se então indagar sobre o papel que cabe ao Direito e aos Tribunais – e mais concretamente os Tribunais de Família e Menores - face ao fenómeno do *bullying*.

As matérias com que lidam na jurisdição de menores (nas quais se inclui o *bullying*), têm muitas vezes por objeto problemas que têm na sua génese um comportamento desviante, seja dos menores ou dos seus pais. Esses problemas colocam-se sobretudo no âmbito da Lei de Proteção das Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) e da Lei Tutelar Educativa (LTE) pelo que importa, sinteticamente, deixar algumas notas sobre tais intervenções.

### **1.3.1 Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP)**

A LPCJP e de acordo com o previsto no seu Artigo 2º, refere que este diploma se aplica «a crianças e jovens em perigo que residam ou se encontrem em território nacional».

Sempre que um adulto (pais, representante legal, entre outros) coloque em perigo a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento de uma criança ou jovem. O Artigo 3º da LPCJP prevê a intervenção para a promoção dos direitos e proteção destas mesmas pessoas. Para tal acrescenta que se considera que a criança ou o jovem se encontra em perigo quando:

- Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- Não lhe são prestados os cuidados ou afetos adequados à sua idade;
- É obrigada a realizar atividades ou trabalhos excessivos e inadequados à sua idade e dignidade ou ainda se tornam prejudiciais à sua formação e desenvolvimento;
- Está sujeita, de uma forma ou de outra, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- Assume comportamentos ou pratica atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento.

Sempre que surja(m) alguma(s) das situações atrás referidas é necessária uma intervenção imediata. Esta intervenção surge orientada de acordo com diversos princípios e tendo

como principal objetivo o interesse superior da criança e do jovem, previstos no Artigo 4º da LPCJP, entre eles salientam-se:

- Privacidade;
- Intervenção precoce;
- Intervenção mínima;
- Proporcionalidade e atualidade;
- Responsabilidade parental;
- Prevalência da família;
- Obrigatoriedade da informação;
- Audição obrigatória e participação;
- Subsidiariedade.

Para melhor se compreender em que medida pode o tribunal intervir nos casos de *bullying* abordam-se apenas dois destes princípios, nomeadamente: *a intervenção mínima e a subsidiariedade*.

Assim, de acordo com o primeiro:

«A *intervenção* deve ser exercida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do jovem em perigo» (p. 1).

No entanto, por força do princípio da subsidiariedade, a *intervenção* deve ser efetuada sucessivamente:

- Pelas entidades com competência em matéria da infância e juventude (v.g. escolas);
- Pelas comissões de proteção de crianças e jovens e, em última instância;
- Pelos tribunais.

Devido ao princípio da *intervenção* mínima ficam fora do alcance da LPCJP as situações que, podendo ainda estar compreendidas no conceito de *bullying*, não coloquem a vítima ou o agressor na concreta situação de perigo a que se reporta os artigos. 2º e 3º da LPCJP. Por outro lado e por força do princípio da *subsidiariedade*, salvo nos casos em que se configure um perigo atual ou eminente para a vida ou integridade física da vítima ou do agressor, a primeira intervenção deve ser das entidades com competência em matéria da infância e juventude, em seguida das comissões de proteção de crianças e jovens e só quando estas não consigam dar a adequada resposta ao problema deverá intervir o tribunal.

No caso de *bullying* a intervenção destas entidades pode dirigir-se não só à vítima, mas também ao agressor. No que respeita à primeira, a intervenção do Estado está legitimada pois o menor encontra-se em situação de perigo ao ser vítima desta problemática, relativamente ao segundo, desde logo importa adiantar que a Lei Tutelar Educativa só é aplicável quando, no momento em que é praticado o facto que constitui um crime, o menor tenha entre 12 e 16 anos de idade. Assim, caso os comportamentos que integram o *bullying* constituam crime, mas o menor tenha menos de 12 anos de idade, a única intervenção possível ocorre em sede de LPCJP.

Tendo o *bullying* efeitos perniciosos não apenas na vítima, mas também no agressor, pois através desses comportamentos – e sobretudo se os mesmos ficarem impunes – estes menores têm uma maior probabilidade de evoluírem para um percurso delinvente ou marginal, para manter um comportamento agressivo na família, na escola e na sociedade em geral. Daí que tais situações sejam, com frequência, subsumíveis no conceito de perigo e por isso enquadráveis no âmbito de aplicação da LPCJP.

### **1.3.2 Lei Tutelar Educativa (LTE)**

Nos termos da alínea c) do artigo 161º da Constituição a Assembleia da República faz valer como lei geral da República o seguinte:

«Artigo 1º- É aprovada a Lei Tutelar Educativa, anexa à presente lei e que dela faz parte integrante» (p. 1).

O Título I do Anexo da Lei Tutelar Educativa no seu Artigo 1º dá a conhecer o âmbito da Lei: «a prática, por menores com idade compreendida entre os 12 anos e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime dá lugar à aplicação de medida tutelar educativa em conformidade com as disposições da presente lei» (p. 1), pois sendo imputáveis em razão de idade não se lhes é aplicável o código penal.

No que respeita ao *bullying* escolar, normalmente os intervenientes neste fenómeno são menores de idade, com personalidade ainda em formação, neste sentido o Estado tem o direito e o dever de intervir de forma corretivamente neste processo sempre que um jovem entra em rutura, ofendendo bens jurídicos tutelados pelo direito penal para esta intervenção tutelar educativa por parte do Estado pelo que criou as chamadas medidas tutelares educativas, ou abreviadamente designadas por medidas tutelares, que têm por finalidade a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e

responsável, na vida em comunidade (Art. 2º/Nº 1). As causas que excluem ou diminuem a ilicitude ou a culpa são consideradas para a avaliação da necessidade e da espécie de medida (Art. 2º/Nº 2).

De acordo com Figueiredo Dias (2004), a criança ou jovem deve ser protegida ao máximo de ser submetida a sanções mais graves, não só pela estigmatização que sempre advém de uma passagem pelos corredores da justiça penal, mas também pelos efeitos gravosos que esse tipo de penas podem vir a produzir na sua personalidade, marcando o seu crescimento e toda a sua vida futura.

Segundo a literatura, a inimputabilidade não pode significar irresponsabilidade, pelo que, é decisivo não tanto o momento em que se fixa a idade da imputabilidade, mas as medidas que se irão adotar e qual o tratamento a dispensar aos menores infratores inimputáveis.

São várias as medidas tutelares apresentadas pela LTE descritas no seu artigo 4º (institucionais e não institucionais):

- A admoestação;
- A privação do direito de conduzir ciclomotores ou de obter permissão para conduzir ciclomotores;
- A reparação ao ofendido;
- A realização de prestações económicas ou de tarefas a favor da comunidade;
- A imposição de regras de conduta;
- A imposição de obrigações;
- A frequência de programas formativos;
- O acompanhamento educativo;
- O internamento em centro educativo, que se aplica segundo um dos seguintes regimes de execução: Regime aberto, Regime semiaberto e regime fechado.

De salientar ainda que: «a execução das medidas tutelares pode prolongar-se até o jovem completar 21 anos, momento em que cessa obrigatoriamente» (Art. 5º), «deve ser proporcional à gravidade do facto e à necessidade de educação do menor para o direito manifestada na prática do facto e subsistente no momento da decisão» (Art. 7º/Nº 1).

No que respeita à medida mais gravosa, isto é, o internamento em centro educativo, esta «não pode, em caso algum, exceder o limite máximo da pena de prisão prevista para o crime correspondente ao facto» (Art. 7º/Nº 2). Para se aplicar a medida de internamento

do menor em regime fechado, a pena máxima prevista pelo Código Penal a aplicar ao facto cometido terá de ser superior a cinco anos.

Em jeito de informação podemos referir que os crimes cometidos por crianças e jovens podem ser punidos de três diferentes formas, de acordo com a faixa etária em que se inserem. Assim: os menores de 12 anos caso cometam um crime não serão alvo de qualquer reação penal, cabendo a intervenção às comissões de proteção de menores; aos jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade é aplicada a Lei Tutelar Educativa, procurando reeducar o menor para o direito. Por último, os jovens a partir dos 16 anos já respondem perante a justiça penal beneficiando, no entanto, de um regime especial até aos 21 anos, aprovado pelo Decreto Lei N° 401/82 de 23 de setembro, na medida em que são já considerados imputáveis de acordo com o artigo 19° do Código Penal, conjugado com o Artigo 5° da LTE.

Esta lei visa, não a educação do menor para o Direito e a sua inserção digna e responsável na comunidade, mas apenas a sua educação para não cometer crimes, pelo que alguns críticos acham que o seu âmbito de intervenção deveria ser mais alargado.

Fora da intervenção da LTE ficam diversos comportamentos desviantes que apenas são censurados pela moral e ainda aqueles que, merecendo tutela do Direito, não o são pelo Direito Criminal por não afetarem bens jurídicos fundamentais para a vida em sociedade. A delimitação do campo de intervenção da LTE assume particular importância para a abordagem do fenómeno do *bullying*, já que, diversos comportamentos em que o mesmo se desdobra não têm, ao menos quando isoladamente considerados, dignidade para merecerem a sua tutela.

De acordo com a LTE, no que diz respeito à tipificação legal do fenómeno do *bullying* e uma vez que a maioria das vítimas são muitas vezes inimputáveis penalmente devido à idade, verifica-se que existem muitos obstáculos para a aplicação desta lei relativamente a esta problemática em particular.

### 1.3.3 Proposta de Lei Nº 46/XI/2º

Uma outra proposta a nível penal com vista à criminalização do fenómeno da violência escolar em Portugal é a Proposta de Lei Nº 46/XI/2º do governo, de janeiro de 2011, lei que abrange igualmente o fenómeno de *bullying* - «*school bullying*». Esta proposta acrescentaria ao Código Penal já existente<sup>11</sup> o novo crime de violência escolar aditando o artigo 152º-C do código Penal, onde prevê que, quem infligir maus tratos físicos ou psíquicos onde se incluem a privação da liberdade, castigos corporais e ofensas sexuais, de modo reiterado ou não, a membros da comunidade escolar é punido, pelo menos, com pena de prisão de 1 a 5 anos. A mesma pena aplica-se ainda a quem pratique os mesmos crimes contra um membro da comunidade escolar a que também pertença um seu descendente, colateral até ao 3º grau. Se dos crimes previstos anteriormente resultar ofensa à integridade física grave, o agente que os praticar é punido com pena de prisão de 2 a 8 anos, se, entretanto, for provocada a morte a pena de prisão irá de 3 a 10 anos. Podem ainda ser aplicadas penas acessórias de proibição de contato com a vítima, proibição de uso e porte de armas ou a obrigação de frequência de programas específicos de prevenção da violência escolar.

Um dos efeitos mais relevantes desta proposta era a possibilidade, criada pela tipificação do crime de violência escolar, de aplicar medidas tutelares educativas aos agentes menores com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade que, por esse facto, são inimputáveis para efeitos da lei penal (Saleiro, 2015).

Com o objetivo principal de proteger juridicamente o «ambiente escolar», foi proposta a criminalização das condutas de membros da comunidade escolar que «de modo reiterado ou não» infligem maus tratos físicos ou psíquicos, incluindo castigos corporais, privações da liberdade e ofensas sexuais, a membros da comunidade escolar onde se inserem. A tipificação deste crime previa ainda a sanção destas condutas quando praticadas por pais ou outros familiares (Saleiro, 2015).

No entanto, a 31 de março de 2011, esta lei veio a caducar, por falta de publicação nos trinta dias posteriores previstos, mas integrava no catálogo dos crimes contra a integridade física, previstos e punidos pelo Código Penal<sup>12</sup> um novo tipo legal, o crime de violência escolar.

---

<sup>11</sup> Decreto-Lei Nº 48/95, sucessivamente alterado

<sup>12</sup> Decreto-Lei Nº 48/95

Apesar do passo importante que foi esta Proposta em relação à consciencialização da necessidade de proteção que têm as vítimas de violência escolar, assim como a falta de punição para os agressores, a mesma não pode deixar ser criticada, não só por se centrar apenas na gravidade dos atos e não reiteração dos mesmos, fundamental para se poder identificar um caso de *bullying*, mas também pela ausência de referência na norma proposta, da diferença de «poderes» entre vítima e agressor. Não fazendo referência à fragilidade e incapacidade de defesa da vítima *bullying*, faz com que se considere vítima qualquer membro da comunidade escolar seja ele capaz ou não de reagir perante as diferentes agressões e ao mesmo tempo também não foi delimitado o espaço em que as agressões ocorrem, o crime de violência escolar da forma como foi tipificado na Proposta de Lei não preenche todos os requisitos do fenómeno.

Nesta Proposta Lei o crime de violência escolar foi configurado como crime público e referiu como uma das fundamentações para a necessidade de tipificação do fenómeno a possibilidade de se poder aplicar a Lei Tutelar Educativa aos agressores menores de 16 anos.

Apesar da proposta descrita anteriormente ter sido uma resposta das mais bem estruturadas nos últimos anos a mesma não previu os elementos fundamentais que definem o *bullying* escolar, pois o legislador abdicou de características fundamentais.

### 1.3.4 Projeto de Lei Nº 495/XI

O Projeto Lei Nº 495/XI apresentado em 13 de janeiro de 2011 por um grupo de deputados, com vista a alterar a Proposta de Lei do Governo Nº 46/XI/2ª, trata-se da 27ª alteração ao código penal e da 18ª alteração ao Decreto-Lei 15/93, de 22 de janeiro consagrando o crime de violência escolar e agravando penas por crimes praticados em ambiente escolar e estudantil ou nas imediações de estabelecimentos de ensino.

De acordo com a exposição de motivos do referido Projeto-Lei, a segurança da comunidade escolar, quer no exterior quer no interior das escolas, tem sido uma constante preocupação, sendo várias e em diferentes ocasiões, as iniciativas que visavam agravar a resposta sancionatória a atos graves de violência cometidos em ambiente escolar.

A criação do crime de violência escolar tem como objetivo dar resposta à crescente problemática denominada *bullying* ou mais precisamente *school bullying*.

Os atos de violência escolar praticados quer em estabelecimentos de ensino, quer nas suas imediações, não podem deixar ninguém indiferente até, muitas vezes pela gravidade das suas repercussões, tanto na comunidade como no sistema educativo em Portugal.

Pelas consequências que acarretam estes atos criminosos praticados em ambiente escolar considera-se que sejam especialmente penalizados.

Embora possuidor de pontos positivos como identificar como nexos territoriais o espaço: «em recinto de estabelecimento de ensino ou nas respetivas imediações durante o período correspondente ao horário de funcionamento do mesmo (...)» artigo 155º- e) ou o facto de ser aplicável a mesma pena: «a quem infligir maus tratos físicos ou psíquicos a docente, examinador ou membro da comunidade escolar a que também pertença um seu descendente, colateral até ao 3.º grau ou menor relativamente ao qual seja titular do exercício das responsabilidades parentais» artigo 152º-C (Violência escolar), este Projeto de Lei foi rejeitado na Assembleia da República a 21 de janeiro de 2011.

Em Portugal, apesar de até ao momento não existir um crime específico de violência escolar, o que poderia contribuir para um efeito dissuasor deste tipo de comportamentos, existem diferentes instrumentos jurídicos destinados a combater este fenómeno, nomeadamente: o *novo Estatuto do Aluno*, o *Programa Escola Segura e a Mediação*, que se explicam de seguida.

### 1.3.4.1 O Estatuto do aluno

De acordo com Saleiro (2015) o Estatuto do Aluno e da Ética Escolar, aprovado pela Lei N.º 51/2012 de 5 de setembro revogando a Lei N.º 30/2002 de 20 de dezembro, prevê um conjunto de deveres do aluno e veio acrescentar alguns pontos importantes destinados a prevenir os comportamentos normalmente associados ao *bullying* e cujo incumprimento faz incorrer o seu autor em infração disciplinar e na eventual aplicação de medidas disciplinares corretivas previstas no artigo 26º (advertência, ordem de saída da sala de aula, realização de tarefas e de atividades de integração na escola ou na comunidade, condicionamento de utilização de certos espaços escolares ou equipamentos e a mudança de turma).

O novo estatuto acrescenta pontos importantes relativamente ao combate ao *bullying*, de realçar desde logo, os deveres do aluno referidos no artigo 10º e, mais concretamente as alíneas d); i) e j), onde se destaca: que qualquer membro da comunidade escolar deverá ser tratado com respeito, não podendo em caso algum ser discriminado; a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa deverá ser respeitada, não praticando atos, designadamente violentos que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, alunos e pessoal não docente.

Merecem ainda destaque as alíneas que se referem ao *cyberbullying*. Segundo a alínea t) o aluno tem o dever de não difundir, na escola ou fora dela, através da internet ou de outros meios de comunicação, sons ou imagens captados nos momentos letivos e não letivos, sem autorização do diretor da escola.

É de glorificar o abrangimento deste tipo de situações no estatuto do aluno, de modo a combater o fenómeno do *cyberbullying*.

De acordo com o artigo 22º, «a violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 10.º ou no regulamento interno da escola constitui infração disciplinar passível da aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória...».

Quanto às medidas disciplinares corretivas previstas no Artigo 26º do estatuto do aluno destacam-se: advertência; a ordem de saída da sala de aula e outros locais onde se verifiquem trabalhos escolares; a realização de tarefas e atividades de integração na escola ou comunidade, mesmo que para tal seja necessário aumentar o período diário ou semanal de permanência obrigatória do aluno no espaço escolar ou locais onde ocorram.

No que diz respeito às medidas disciplinares sancionatórias, previstas no Artigo 28º do estatuto do aluno, são elas: «a repreensão registada; a suspensão até 3 dias úteis; a suspensão da escola de 4 a 12 dias úteis; a transferência de escola; a medida de expulsão da escola».

Tendo em conta as consequências graves que as vítimas acarretam e a desvalorização ainda eminente do problema por parte dos estabelecimentos escolares, o Estatuto do Aluno torna-se ainda insuficiente para banir de vez este tipo de violência escolar.

No âmbito deste Estatuto é também de referir o que o mesmo destaca relativamente ao papel dos professores ou membros do pessoal não docente. Segundo o N.º 1 do Artigo 23º do estatuto do Aluno, «o professor ou membro do pessoal não docente que presencie ou tenha conhecimento de comportamentos suscetíveis de constituir infração disciplinar deve participá-los imediatamente ao diretor dos agrupamentos de escolas ou escola não agrupada».

Ainda de acordo com Saleiro (2015), além do atrás referido, este Estatuto faz ainda incumbir sobre os pais ou encarregados de educação o dever de «reconhecer e respeitar a autoridade dos professores no exercício da sua profissão» (Art. 43.º, alínea f), uma dimensão fundamental do funcionamento das escolas e da prevenção da violência, e o dever de «contribuir para a preservação da segurança e integridade física e psicológica de todos os que participam na vida da escola» (Art. 43.º, alínea h), estando previstas contraordenações para aqueles que, consciente e reiteradamente, não asseguram o cumprimento, pelos seus filhos ou educandos, das medidas disciplinares a que estejam sujeitos, nomeadamente, as atividades de integração na escola e na comunidade e a comparência em consultas ou terapias prescritas por técnicos especializados.

O papel do diretor do agrupamento de escolas deve também ser tido em consideração no âmbito do Estatuto do Aluno, sendo importante referir que o mesmo: «perante situação de perigo para a segurança, saúde, ou educação do aluno, designadamente por ameaça à sua integridade física ou psicológica, deve (...) diligenciar para lhe pôr termo, pelos meios estritamente adequados e necessários e sempre com preservação da vida privada do aluno e da sua família, atuando de modo articulado com os pais, representante legal ou quem tenha a guarda de facto do aluno» (Art. 47.º, N.º 1), requerendo, «quando necessária, a cooperação das entidades competentes do setor público, privado ou social» (N.º 2), mesmo «quando se verifique a oposição dos pais, representante legal ou quem tenha a

guarda de facto do aluno» (N.º 3), caso em que «deve comunicar imediatamente a situação à comissão de proteção de crianças e jovens com competência na área de residência do aluno ou, no caso de esta não se encontrar instalada, ao magistrado do Ministério Público junto do tribunal competente» (N.º 3). A este deve ainda ser inculcado o «dever de vigilância e do cuidado» dos menores entregues à guarda das escolas durante o seu período de funcionamento letivo, tal como entendem os tribunais portugueses.

#### **1.3.4.2 O Programa Escola Segura**

A propósito do *bullying* e do seu enquadramento legal não se pode deixar de fazer referência ao Programa Escola Segura que surgiu em 1992, através do protocolo estabelecido entre o Ministério da Administração Interna e o Ministério da Educação. Este programa tem um papel muito importante na dissuasão da violência em ambiente escolar, tendo por objetivo assegurar o policiamento de proximidade dos estabelecimentos escolares, sendo a sua execução regulada por um protocolo celebrado entre o Ministério da Administração Interna e da Educação e os seus objetivos encontram-se definidos no Despacho Conjunto N.º 25 649/2006, publicado no Diário da República em 29 de novembro desse ano (Saleiro, 2015).

Segundo a Diretiva N.º 10/2006 de 15 de maio da PSP os elementos policiais que integram este programa têm várias funções, entre elas, garantir a segurança, visibilidade e proteção de pessoas e bens nas áreas escolares e desenvolver de forma sistemática ações de sensibilização e de formação junto da comunidade escolar numa perspetiva de prevenção de comportamentos de risco e de adoção de procedimentos de autoproteção.

Para além destes elementos da PSP, o Conselho de Ministros aprovou ainda o recrutamento de elementos das Forças Armadas na reserva para também participarem na vigilância das zonas escolares, assegurando as funções de vigilância relativas ao ambiente do espaço escolar, especialmente os recreios, junto das imediações das escolas trabalho realizado em conjunto com a PSP.

As principais missões são: zelar pelo cumprimento dos regulamentos das escolas, sensibilizar os alunos para a conservação e gestão dos equipamentos das escolas e impedir a prática de qualquer tipo de agressão, verbal ou física, na comunidade escolar<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Site: <https://www.psp.pt/Pages/atividades/programa-escola-segura.aspx>

### 1.3.4.3 A Mediação

A *Mediação* foi pensada para ser um dos principais instrumentos da justiça restaurativa ou reparadora, tendo vindo a ganhar relevo como uma das soluções para os casos de *bullying* nas escolas estipulada no artigo 42º da LTE, tendo em vista uma solução consensual para o conflito interpessoal, traduzida na reparação dos danos causados. Porém, só poderá ter lugar com o consentimento de ambas as partes, na medida em que, só numa entrega voluntária se empenharão no trabalho intenso e pessoal que exige o processo de mediação (Santos, 2006).

Ainda sobre a tipificação do crime de violência escolar em Portugal, por um lado há quem defenda uma maior aposta nas medidas pedagógicas, rejeitando uma hipotética tipificação legal, por outro, há quem entenda que é necessária a criação de um crime específico na medida em que a lei existente não é suficiente para prevenir a violência nas escolas nem para proteger as vítimas. Entende-se assim que o ideal seria uma conjugação sequencial das duas respostas, ou seja, apenas quando as escolas não sejam eficazes na resposta ao problema, quando sejam omissos ou quando a gravidade do ato o exija, é que o direito penal deveria intervir.

### 1.3.4.4 Despacho N.º 8404-C/2019

Em 2019 foi publicado no Diário da República Portuguesa N.º 181/2019 o Despacho N.º 8404-C/2019<sup>14</sup> que cria um grupo de trabalho, com o objetivo de apoiar a comunidade escolar na promoção de uma «Escola Sem *Bullying*. Escola sem Violência», através do acompanhamento e monitorização do «Plano de Prevenção e Combate ao *Bullying* e *Cyberbullying*» implementado nas escolas, no ano letivo de 2019/2020.

O XXI Governo Constitucional no seu programa, estabeleceu como prioridade o apoio às escolas na promoção de uma cidadania responsável, para tal promoveu mecanismos que estabeleçam parcerias com pais ou encarregados de educação e restante comunidade educativa com o intuito de prevenir situações de indisciplina e violência.

Dando seguimento a este propósito, o Ministério da Educação promoveu iniciativas concretas de apoio à comunidade educativa de forma a minimizar o fenómeno da

---

<sup>14</sup> Despacho n.º 8404-C/2019 publicado no Diário da República N.º 181/2019, 2º Suplemento, Série II de 2019-09-20: <https://dre.pt/home/-/dre/124917029/details/maximized>

violência em contexto escolar, em particular o *bullying* e o *cyberbullying*. Como exemplos desta atuação salienta-se a disponibilização de recursos de prevenção e combate ao *bullying* e *cyberbullying*, no âmbito do Centro de Sensibilização SeguraNet e da Equipa de Educação para a saúde.

A necessidade da erradicação desta problemática em meio escolar torna-se essencial, para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2016/2030, que nos seus pontos de 4 a 16 propõe, respetivamente, assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e promover sociedades pacíficas e inclusivas (ODS, 2017).

O referido Despacho determina que é criado um grupo de trabalho, com o objetivo de apoiar a comunidade escolar na promoção de uma «Escola Sem *Bullying*. Escola Sem Violência» a quem compete:

Promover a implementação do «Plano de Prevenção e Combate ao *Bullying* e *Cyberbullying*, através de uma abordagem estratégica de sensibilização, prevenção definindo ao mesmo tempo mecanismos de intervenção em meio escolar;

Acompanhar a implementação do referido plano, de forma a assegurar a promoção de ações de formação e capacitação relativas à temática da violência escolar, particularmente o *bullying* e o *cyberbullying*;

A divulgação de orientações e instrumentos que possibilitem e auxiliem as escolas no diagnóstico precoce da problemática, assim como as boas práticas de prevenção e intervenção;

A celebração de parcerias e protocolos com instituições e organizações com vista ao combate do *bullying* e *cyberbullying*;

A definição de critérios de forma a garantir a certificação anual de «Escola Sem *Bullying*. Escola Sem Violência»;

A monitorização da existência de situações de violência escolar, em particular do *bullying* e *cyberbullying* a nível nacional;

Dar conhecimento à tutela do desenvolvimento de todo o trabalho realizado, assim como a informação sobre o *bullying* e *cyberbullying* nas escolas».

Segundo a Lusa<sup>15</sup>, em 30 de janeiro de 2020, o Observatório Nacional do *Bullying*, lançou na cidade portuguesa de Matosinhos, um questionário online<sup>16</sup>, que permite a denúncia informal e anónima de casos de *bullying* em contexto escolar, com o objetivo de contribuir para o reforço das políticas públicas de combate ao fenómeno do *bullying* em contexto escolar, incluindo o ensino universitário.

Apesar das diversas iniciativas em prol da erradicação da problemática do *bullying* em Portugal, a nível legislativo, considera-se que o fenómeno deveria ser criminalizado, com leis mais concretas e específicas.

Na opinião de Gil Villa (2020b), o *bullying* é punível, mas nem a definição jurídica do problema, nem o procedimento para levá-lo a cabo conseguem delimitar, nem acabar com ele. Não existe nem consenso completo sobre a lista de situações de *bullying*, nem na escola, nem fora dela.

Conclui-se deste modo, que até ao momento as leis existentes no Código Penal português não são ainda suficientes, nem eficazes para prevenir a violência nas escolas, ou seja, os meios existentes não são os mais adequados à violência escolar e em específico ao fenómeno de *bullying*.

---

<sup>15</sup> Lusa: <https://www.publico.pt/2020/01/30/p3/noticia/partir-hoje-possivel-denuncias-anonimas-bullying-1902268>

<sup>16</sup> Disponível no site da Associação Plano i - <https://www.associacaoplanoi.org/>

## CAPÍTULO II

### Enquadramento teórico dos conceitos ligados à problemática do estudo

---

#### Introdução

Hoje em todo o mundo verifica-se que a agressão exercida no espaço escolar entre pares é um problema bastante significativo, que ganha cada vez mais e maiores dimensões, sendo denominada de *Bullying*.

No presente capítulo, pretende-se dar a conhecer o enquadramento teórico desta problemática com base na análise da literatura produzida, procedendo-se à explicação das condutas agressivas, à definição de violência escolar, de seguida à definição e formas de expressão do *bullying*, procede-se à caracterização do perfil associado a cada um dos sujeitos implicados no fenómeno, ou seja, o perfil do agressor, o perfil da vítima e o perfil das testemunhas/observadores, referenciam-se locais escolares onde o *bullying* ganha expressão, assim como os fatores de risco e fatores de proteção inerentes à problemática, as consequências e os sinais de alerta que estão associadas ao fenómeno, perspetiva-se o Ensino Pré-Escolar e o *bullying*, mencionam-se os tipos de intervenção existentes para a prevenção, alude-se ao jogo como uma possível forma de prevenção e descrevem-se estudos efetuados sobre *bullying*.

## 2.1 Condutas agressivas

A explicação das condutas agressivas é feita com base em várias teorias cujos contributos visam desmistificar este fenómeno.

Numa abordagem inicial faz sentido começar por esclarecer o conceito de agressão. Conforme a literatura, etimologicamente este termo provém do latim «agredden», podendo ter dois sentidos, o primeiro significa «acercar-se de alguém em busca de conselho» e o segundo significa «ir contra alguém com a intenção de produzir um dano».

De acordo com Leme (2004) a agressão é uma forma de resolução de conflitos pela coerção física ou psicológica, podendo manifestar-se de maneira explícita e/ou de forma encoberta.

Segundo Carvalhosa, Moleiro & Sales (2009) a agressão é um comportamento marcado pela intenção de produzir danos a outra pessoa. Já Bandura (1973) descreveu-a como sendo um «comportamento que resulta numa injúria pessoal ou na destruição de objetos, pondo em evidência a ação e não a intenção do autor» (p. 5).

Lisboa (2005) define agressão como «(...) todo o comportamento que visa causar danos ou prejudicar alguém» e que emerge da interação social (p. 13).

Vários autores (Fischer 1994; Buss, 1995; Krahe, 2001) perspetivam a agressão como uma forma de violência, contextualizada numa situação de interação, em que determinadas atitudes e/ou ações visam lesar a integridade física, moral e cultural de outrem.

De acordo com Ormero & Williams (2003) a agressão é uma forma destrutiva de comportamento social que provoca dano e transtorno tanto para o agredido quanto para o agressor, como para outros envolvidos no grupo social. Neste sentido, o ato de agressão vai envolver pelo menos dois intervenientes, um deles o agressor, que exerce o controlo e opressão, o outro a vítima, que é o sujeito agredido e oprimido.

Carvalhosa, Moleiro & Sales (2009) apresentam uma definição de agressão que consiste em qualquer tipo de comportamento físico, verbal ou psicológico com intenção de causar dano, infligir dor ou magoar outra pessoa, o próprio ou o objeto, podendo os atos ser diretos ou indiretos e sendo tidas em consideração diferentes funções como a reativa, a emocional, a pró-ativa ou instrumental. Sebastião (2009) corrobora esta ideia dividindo a agressão em reativa/afetiva, pró-ativa/instrumental, física e social, e defende que o

comportamento agressivo se define pela seleção (físico ou verbal), intenção (intencional e consciente) e pessoal (contra o próprio ou contra outros).

Na mesma linha de análise, Murray-Close & Ostrov (2009) reforçam que o comportamento agressivo pode assumir diferentes formas de manifestação, ou seja, como agressão física ou relacional e funções como ser proativo ou reativo. A agressão física mais conhecida consiste em causar algum dano ao bem-estar físico de outra pessoa, por outro lado a agressão relacional atinge as interações interpessoais, como, por exemplo, na exclusão social; a agressão proativa é planejada e caracterizada por comportamentos orientados por um objetivo; a modalidade reativa, pelo contrário, consiste numa reação perante experiências negativas, tais como provocação ou frustração.

Díaz-Aguado et al. (1996) faz a distinção entre estas duas formas de agressão que pode conduzir a formas diferentes de intervenção sendo que no primeiro caso, a intervenção seria ao nível do controle emocional, da autorregulação dos impulsos e no segundo caso a intervenção seria ao nível da representação cognitiva sobre o conflito interpessoal e da diferenciação e modificação de estratégias para alcançar determinados objetivos.

Acerca da utilização destes tipos de agressão é ainda possível identificar indivíduos que empregam mais a violência reativa, outros que recorrem mais à violência proativa e alguns em que as duas estão presentes (*ibidem*).

Sobre a classificação da agressão Sherfetter (2002) propôs a tipificação da mesma em: agressão comportamental; agressão dirigida a outra pessoa; agressão contra o próprio, agressão contra um objeto; agressão que magoa ou danifica; agressão abusadora; agressão que ofende ou humilha; agressão que desvaloriza; agressão que limita; agressão que expulsa e agressão que mata.

Quanto ao alvo pode ser direta (a agressão é dirigida à pessoa ou ao objeto), deslocada (a agressão é dirigida a um alvo que não é responsável pela causa da agressão) e autoagressão (a agressão é deslocada para o próprio sujeito agressor).

Quanto à forma, a agressão pode ser aberta (agressão explícita física ou psicológica), dissimulada (cinismo e ironia, que objetivam a provocação e humilhação do outro, gerando sentimentos de ansiedade) e agressão inibida (o sujeito dirige a agressão a si próprio) (*ibidem*).

Outros exemplos de tentativas de classificação da agressão são referidos por Lisboa & Koller (2001; Heilbron & Pristein, 2008) que classificam os comportamentos agressivos como confrontativos e não confrontativos, diretos e indiretos.

Relativamente às formas confrontativas dizem respeito a ações diretas, físicas e verbais, como por exemplo, dar pontapés, bater, morder, estragar objetos pessoais e dos outros, começar discussões, dizer palavrões, ameaçar ou provocar alguém. Em relação às formas não confrontativas é uma agressão hostil, ou seja, que visa magoar o outro indiretamente, atacando a sua reputação ou criando intrigas (Lisboa & Koller, 2001).

Os comportamentos agressivos também podem ser analisados considerando a forma diferenciada como se manifestam na interação com colegas ou com figuras de autoridade como os pais, familiares e professores. No primeiro caso, de modo geral, a agressão manifesta-se de forma mais confrontativa e, no segundo caso, de forma não confrontativa (*ibidem*).

No que se refere à agressividade e segundo o Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa (2008), a agressividade é definida como «qualidade de agressivo, disposição para ser violento ou para agredir, estado caracterizado por comportamento hostil, violento e destrutivo. Sujeito que provoca, ataca alguém de forma violenta, podendo ser de forma física ou psicológica» (p. 25).

Para Marcelli (2005) a mesma está associada a uma expressão emocional ou comportamento de ataque.

De acordo com Lisboa & Koller (2001), a agressividade é um comportamento que provoca danos ou prejuízos a alguém e este pode ser expresso de duas formas: confrontativa e/ou não confrontativa. A agressividade assume estas duas formas, tendo em conta a direção e os objetivos. Para além disso, a agressividade muda de acordo com as relações hierárquicas entre a criança agressiva e o objeto da sua agressão que pode ser, tanto os professores, como os colegas ou mesmo os próprios pais, e também, se altera consoante as características que fazem parte do próprio género (*ibidem*).

Na visão de Matos, et al. (2009) a agressividade é algo inerente ao ser humano e à sua sobrevivência e, por isso, é considerado normal que uma criança/jovem manifeste impulsos agressivos adaptativos, os quais se revelam desde o nascimento e vão diminuindo ou aumentando dependendo dos genes (herdar um «feitio» agressivo) e/ou do

contexto familiar e social no qual cresce e que irão ditar o seu comportamento em ambiente escolar e social.

Segundo Raimundo (2005), o conceito de agressividade reativa tem as suas raízes na teoria da frustração-agressão, sendo definida como uma manifestação de raiva e furor pouco controlado, que consiste numa resposta defensiva a uma provocação, ameaça, frustração das expectativas e bloqueio de objetivos. Esta possui uma natureza mais impulsiva, hostil, e como tal, assume uma materialização tendencialmente mais violenta.

A pesquisa do autor supracitado reporta a duas linhas teóricas que objetivam explicar o comportamento agressivo reativo. Uma dessas teorias – o modelo de processamento de informação social de Dodge (1980) – estabelece uma relação entre o nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo e as variações do seu comportamento agressivo, ou seja, perante resultados negativos não intencionais, o indivíduo reage com agressividade porque possui uma deficiência ao nível da interpretação das pistas ambientais, logo revela incapacidade para «(...) integrar informação acerca da intencionalidade do comportamento de terceiros» (p. 127).

Quanto ao outro modelo teórico, a ênfase é colocada na distorção das pistas ambientais. Por outras palavras, o indivíduo não apresenta uma deficiência na utilização das pistas, apenas distorce a intenção das mesmas. Neste modelo a intenção está intimamente relacionada com as expectativas que o indivíduo tem acerca dos seus pares, porque se ele tiver expectativas elevadas de que o seu par terá um comportamento hostil, então o indivíduo vai perceber o comportamento como sendo hostil, o que o impele a reagir com hostilidade (Raimundo, 2005).

Relativamente à agressividade proativa, de acordo com o mesmo autor esta enquadra-se na teoria da aprendizagem social e define-se como «(...) um comportamento controlado, quase um ritual, deliberado, premeditado, centrado em objetivos externos e caracterizado pela falta de emoção» (ibidem, p. 129). Neste modelo, o indivíduo reage agressivamente independentemente de estar ou não exposto a frustrações, ou seja, a agressão ocorre na ausência de provocação deliberada. A agressão surge como a única estratégia para resolver problemas do quotidiano, reforçada pelas crenças e expectativas do indivíduo relativamente à eficácia social da agressividade (ibidem).

Nesta linha de análise, Underwood (2008) argumenta que o agressor é motivado pela crença de que a agressão física poderá produzir consequências positivas, resultando em

ganhos para o mesmo. Lisboa (2005) acrescenta que este tipo de agressão ocorre em antecipação das respostas dos outros, seguindo, por este motivo, um padrão deliberado, voluntário e determinado por reforços externos. Está associada a problemas como a delinquência, criminalidade, vitimização, fobia social, e por outro lado, numa dimensão adaptativa, está vinculada a aspetos positivos como as habilidades de liderança, autonomia, iniciativa e competência social.

A agressão verbal é definida como sendo aquela que se concretiza pelo recurso a palavras ou expressões verbais de cariz ofensivo e dirigida ao outro. Nesta, de acordo com Raimundo (2005), enquadram-se o chamar nomes à família como sendo umas das formas de agressividade verbal que mais sofrimento causa nas crianças. Outros estudos apontam que a agressão verbal é aquela que é mais utilizada pelas crianças e adolescentes para agredir os seus pares (ibidem).

Relativamente à agressão física, Corsini (1996), citado por Sousa (2005), define-a como aquela que se materializa através do ataque físico a um indivíduo.

De acordo com Pereira (2002; Raimundo, 2005; Lisboa, 2005), estudos mais recentes apontam para a existência de uma agressividade assente na relação, que se denomina de agressividade relacional ou social. Esta caracteriza-se pela exibição de um comportamento de influência social no grupo dos pares, capaz de prejudicar o outro, e que se traduz na exclusão social dos pares, no espalhar rumores, em estragar as amizades, dar alcunhas depreciativas, intimidar através do gesto ou olhar e ridicularizar os pares.

Neste tipo de agressividade verifica-se que existe uma intenção de prejudicar as amizades ou sentimentos de inclusão da pessoa no grupo de iguais, estando associada à rejeição pelo grupo de pares, solidão, depressão, baixo índice de competências sociais na capacidade de fazer e manter amizades (Lisboa, 2005).

Com esta linha de análise verifica-se que as explicações sobre a agressividade se dividem, pois, se por um lado algumas consideram que se trata de um comportamento aprendido; por outro, há as que defendem que é um comportamento inato.

Pereira (2002) destaca que a agressividade constitui um fator de risco que ameaça gravemente o desenvolvimento psicológico e o bem-estar das crianças. Outros estudos também enquadram a agressividade como um comportamento de risco, um desarranjo de personalidade convergente em patologia do agir, com graves consequências na idade adulta (Bolsoni-Silva & Del Prette 2003; Silva, 2008).

Segundo Lisboa & Koller (2001) a agressividade dirigida aos colegas é diferente daquela que é direcionada aos docentes e aos familiares. Esta diferença está relacionada com a percepção que a criança tem da autoridade do outro e da posição hierárquica que ocupa. Quando os comportamentos agressivos são dirigidos aos colegas, normalmente exprimem-se sob formas confrontativas, através de conflitos, agressões físicas e verbais, discussões, ameaças e danificação de objetos. Quando a agressão é orientada para os docentes e familiares, as formas são geralmente não-confrontativas, através da criação de intrigas e dificuldades em colaborar em jogos competitivos, nas atividades e tarefas do dia-a-dia, uma vez que se recusam a fazê-las, recorrendo a birras. Para além disso, o comportamento não confrontativo origina perturbação do ambiente escolar e/ou familiar, como, por exemplo, através da agitação motora e da dispersão.

Como se pode constatar, quando relacionada com as crianças, a agressividade pode ser vista como potencial que permite enfrentar os problemas e o desenvolvimento a partir do conflito, ou ser um tema central, ligada à passagem ao ato e angústia, sendo o destino da agressividade o pano de fundo do desenvolvimento da criança e do adolescente, emergindo na fase fálica e no complexo de Édipo, diminuindo e aparentemente extinguindo-se no período de latência, em que deriva para o jogo, desporto e aprendizagem escolar (Figueira, 2002; Marcelli, 2005; Bergeret, 2004).

A literatura indica uma tendência de esta ser maior entre os meninos, que por questões socioculturais e educacionais tendem a exibir condutas mais diretas, confrontativas, tal como chutar, bater e morder; enquanto que as meninas tendem a expressar a agressão de forma mais encoberta, não confrontativa e de agressões verbais como estragar a reputação, criar intrigas, entre outros, (Chung-Hall & Chen, 2009; Heilbron & Pristein, 2008; Joly, Dias & Marini, 2009; Lisboa & Koller, 2001).

Os motivos biológicos, culturais e sociais são mencionados como os causadores destas diferenças (Lisboa & Koller, 2001).

Conforme Pacheco (et al, 2005; Pesce, 2009; Ramírez, 2001) há que ter em atenção que a agressividade pode manifestar-se precocemente, persistir e agravar-se, podendo aparecer em outras fases do desenvolvimento humano e/ou metamorfosear as suas formas e funções durante o curso de vida. Esta tem exteriorizações diferentes, dependendo do nível de desenvolvimento da criança, uma vez que certos comportamentos podem ser próprios da idade (Ramírez, 2001).

Na mesma linha de interpretação, Brazelton & Sparrow (2005) defendem que a primeira manifestação de agressividade pode acontecer antes dos quatro anos de idade, começando por ser aleatória e pouco dirigida. Contudo, à medida que a criança vai crescendo, começa a concentrar-se mais em objetivos concretos e a dirigir-se para a hostilidade e para a vingança (*ibidem*).

Ramírez (2001) indica os fatores *biológicos*, os *ambientais*, os *cognitivos*, os *sociais* e também os de *personalidade* como fatores de risco que podem favorecer o desenvolvimento da agressividade na infância.

No que diz respeito aos *fatores biológicos*, a autora considera-os insuficientes para explicar isoladamente o desenvolvimento de condutas agressivas em idades precoces. No entanto, Silva (2008) argumenta que o mau crescimento dos instrumentos de controlo do sistema nervoso central pode provocar, para além do atraso do desenvolvimento cognitivo, uma atrofia do desenvolvimento afetivo e social.

Por sua vez, os *fatores ambientais* terão um maior relevo. Na visão da mesma autora, destes agentes ambientais salienta-se o ambiente familiar e a exposição repetida à violência nos meios de comunicação. A influência familiar está pautada pelas condutas agressivas apresentadas pelos pais ou por outros elementos adultos no meio familiar que facilitam a aprendizagem da agressividade nas crianças. Os estudos de Capaldi & Bank (1991) aludidos por Ramírez (2001) demonstraram que as condutas antissociais, geradas entre elementos da família, irão servir de modelo ao comportamento das crianças e jovens em outros ambientes.

Relativamente à violência a que as crianças estão expostas através dos meios de comunicação, autores como Bushman & Geen (1990), referenciados por Ramírez (2001) nos seus estudos, verificaram que o visionamento de filmes violentos aumentaria significativamente o nível de agressividade dos indivíduos, por levar a sentimentos de ira, a reações psicológicas, emocionais e cognitivas, no entanto, esta ideia não deve ser generalizada a todos os indivíduos.

As investigações teóricas e empíricas de alguns autores (e.g. Pesce, 2009) debruçaram-se sobre o estudo da influência de fatores ambientais na emergência e manutenção da agressividade. De entre estes, são evidenciadas variáveis como a violência televisiva, as situações de pobreza, a exposição à violência na vizinhança, as dinâmicas familiares,

patologia parental, a discriminação racial, a associação com adolescentes e/ou adultos delinquentes e o ambiente escolar como estando na gênese da agressividade.

Através dos estudos empíricos comprovou-se que a exposição deliberada e repetida à violência televisiva e de outros meios de comunicação, constitui um antecedente na emergência da agressividade na medida em que geram no indivíduo sentimentos de ira, reações emocionais, cognitivas e psicológicas (*ibidem*).

A verdade é que, atualmente, existe um conjunto de meios de entretenimento e de comunicação como a televisão, os videogames, o cinema, a internet, entre outros, aos quais as crianças acedem sem o acompanhamento e controle dos pais, não existindo por parte destes uma preocupação em selecionar os produtos (programas, filmes, jogos) adequados à faixa etária dos filhos, sendo muitas vezes dado à criança, um ser ainda em formação, o poder de selecionar o que consome.

Outro conjunto de fatores que estariam na base da agressividade seriam os *fatores cognitivos e sociais* (Ramírez, 2001). De acordo com os investigadores Rubin, LeMare & Hollis (1991), citados por Ramírez (2001), as condutas agressivas de um indivíduo são o produto da rejeição por parte dos grupos sociais, conduzindo-o ao isolamento e à inexistência de interação social necessária para o desenvolvimento das suas competências.

Na perspectiva de Coie & Kupersmidt (1983, Rubin & Daniels-Bierness, 1983), autores mencionados por Ramírez (2001), quando uma criança agressiva é rejeitada, cresce interiorizando que o mundo é hostil e que está contra ela. Este sentimento leva-a a procurar apoio em grupos de indivíduos desestabilizadores e rejeitados de igual modo pela sociedade que, por sua vez, a acolhem e onde ganha valorização e solidariedade.

Por último, os *fatores de personalidade* defendidos por Slee & Rigby (1993), que nas suas investigações procuraram estabelecer uma ligação entre a personalidade e as condutas agressivas das crianças, concluíram que as crianças agressivas parecem possuir uma tendência para a psicose, traduzindo-se na despreocupação com os outros, no prazer de os enganar e ridicularizar, onde está patente um sentimento de crueldade e insensibilidade perante os problemas, havendo dificuldade nas ligações íntimas. Foram ainda apontadas outras características como a extroversão, a impulsividade e a tendência para a mudança, apresentando perturbações de conduta.

Lisboa (2005) salienta que, apesar de ser um construto amplamente estudado, os diferentes tipos e funções da agressividade ainda não foram examinados e integrados em unidades de medida ou num único sistema de avaliação. Esta situação surge como uma consequência da visão dicotómica da agressividade.

Por se tratar de um conceito complexo e polissémico, a literatura mostra que não existe um consenso na tipificação da agressividade, havendo diversos estudos que diferenciam vários tipos e funções do comportamento agressivo.

De acordo com Ramírez (2001; Lisboa, 2005; Underwood, 2008), os estudos conceptualizam, maioritariamente, dois tipos de comportamento agressivo: o reativo e o proativo. No primeiro coexistem conceitos como agressividade hostil, agressividade maligna, agressividade afetiva, agressividade impulsiva, agressividade indireta e agressividade de exteriorização. No segundo encontram-se os conceitos de agressividade indireta, agressividade benigna e agressividade instrumental (*ibidem*).

Para Silva et al. (2015) diferentes teorias têm contribuído para a compreensão do comportamento agressivo, nomeadamente: as abordagens teóricas clássicas, como a Psicanálise, a Etologia, o Behaviorismo e a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura. Estas teorias associam a agressividade às pulsões, predisposições genéticas, à frustração e à modelagem, respetivamente. Na Psicanálise, os conceitos são caracterizados por pulsões, que são energias da libido, promotoras da vida (pulsão de vida) ou direcionadas para a destrutividade ou agressividade (pulsão de morte). Freud, em 1996 considerou a agressividade como sendo a resposta do sujeito à dor da frustração. Portanto, uma energia inata ao ser, pois quando a agressividade é exteriorizada, isto é, expressada e direcionada para o outro, ou objeto, ele está a tentar destruir algo ao invés do seu próprio *self* ou eu. Por isso, a agressividade para a Psicanálise é considerada um comportamento saudável, para que o sujeito não destrua o seu próprio *self* ou eu (autodestruição), já que ele precisa libertar essa energia. Normalmente esta catarse tem a sua concretização em comportamentos socialmente inaceitáveis, como criminalidade, e aceitáveis, como atividade desportiva (*ibidem*).

A Etologia defende a agressividade como inata, que surge de uma ação premeditada e instintiva do sujeito, com objetivo de prevenir e proteger-se. Aqui encontra-se um ponto de divergência da Psicanálise, pois Freud defende a agressividade como algo destrutivo. Já no Behaviorismo, a agressividade é defendida como sendo uma agressão/frustração

(Dorllard et al. 1939). Para os mesmos autores a agressão é uma forma de reagir à frustração, o sujeito reage por não conseguir algo que deseja sendo algo inato e natural, mas, para ele, não se trata de defesa ou destrutividade, e sim de uma resposta ao sentimento de raiva, frustração e outros estados emocionais do sujeito, desencadeados por fatores externos.

Na modelagem, conceito de Albert Bandura (1999), a agressividade é a aprendizagem de um comportamento a partir da observação de modelos. O comportamento agressivo é socialmente aprendido e não está ligado nem a sentimentos inatos nem a frustrações, raiva ou ira. Este autor rejeita a ideia do inatismo do comportamento agressivo, falando do comportamento aprendido a partir do que é visto. Diante deste propósito, Bandura (2008) afirma que a exposição a modelos pode produzir três efeitos: modelar padrões de resposta, inibir ou desinibir respostas, até então não praticadas e influenciar o observador a dar respostas similares às observadas. As crianças tendem a manifestar comportamentos específicos semelhantes aos que elas veem, neste sentido, o que influencia os comportamentos agressivos será a televisão, os jogos, o cinema, os videogames, a internet, entre outros, aos quais elas muitas vezes têm acesso sem a fiscalização dos pais (Silva et al., 2015).

Segundo Silva (2008), para que se possa confirmar o diagnóstico de comportamento agressivo é necessário que se verifique um padrão de comportamento intenso, contingente, persistente e severo por um período igual ou superior a seis meses.

Independentemente do tipo e classificação de agressividade, o comportamento agressivo na infância constitui-se num fator de risco importante na trajetória de desenvolvimento pessoal da criança. Este vai prejudicar o seu desempenho acadêmico e o estabelecimento de relações saudáveis (Elias & Maturano, 2004; Lisboa & Koller, 2001). No entanto, alguns estudos também evocam fatores de proteção fase à agressividade e a presença de tais fatores promove o desenvolvimento saudável e equilibrado da criança. São apontados como fatores de proteção o suporte parental, o desenvolvimento de habilidades sociais e as instituições, entre elas a escola (Luizzi, 2006).

Relativamente às condutas agressivas, os autores Díaz, Moreno & Venegas (2006) mencionam que estas:

«são as manifestações mais evidentes do desajuste pessoal e social de que sofrem os indivíduos que as realizam, em todos os âmbitos do comportamento humano» e utilizam para o efeito «o uso desonesto, prepotente e oportunista de poder sobre um terceiro sem estar legitimado para o exercer» (p. 1)<sup>17</sup>.

Na mesma linha de análise as condutas agressivas são um tipo de perturbação do comportamento e/ou da personalidade que transcende o próprio sujeito (Ramírez, 2001).

Estas podem ganhar expressão em vários contextos como na família, entre amigos, nas escolas, sendo no âmbito escolar que o fenómeno tem vindo a assumir inquietações alarmantes.

Os estudos de Picado & Rose (2009; Souza & Castro, 2008) consideram que o clima escolar é determinante quer na prevenção como no favorecimento de condutas agressivas.

Na escola o comportamento agressivo associado à ausência de habilidades sociais e à deficiência na regulação da emoção tendem a gerar a reprodução do mesmo tipo de interação que tem com os pais na relação com os pares e professores (Marinho, 2003).

Bolsoni-Silva & Del Prette (2003) acrescentam que as crianças que foram expostas a contingências aversivas no ambiente familiar, com a manifestação de comportamentos agressivos tendem a reproduzir esse padrão comportamental na escola. A repetição de condutas agressivas pelos alunos somada às dificuldades dos professores em lidar com a agressividade faz com que as condutas inadequadas persistam prejudicando a aprendizagem e a socialização (*ibidem*).

O trabalho dos professores vê-se condicionado pelos comportamentos agressivos, pois o ensino é obstaculizado pela falta de limites, pelas condutas inadequadas, pelo desrespeito às figuras de autoridade, pelas depredações, pelos danos ao património, pelos furtos ou roubos, pelas agressões físicas e verbais entre alunos e aos professores.

Na investigação realizada por Picado & Rose (2009) verificou-se que 45% dos alunos em idade pré-escolar apresentavam, de forma consistente e intensa, condutas agressivas, manifestações de raiva, irritabilidade, condutas desafiadoras, birras, insultos, ameaças e desobediência e as crianças mais jovens recorrem com maior frequência à agressão física quando comparadas com outras mais velhas.

---

<sup>17</sup> Tradução livre da autora.

Como já foi aludido anteriormente, a instituição escola é tida como um dos locais onde as condutas agressivas podem assumir dimensões assustadoras, ou seja, onde os comportamentos agressivos ficam mais evidentes (Sisto, 2005; Rodrigues, 2004). Neste sentido, para Díaz, Moreno & Venegas (2006) são consideradas condutas agressivas na escola aquelas que:

«a) mediante o uso da força física alteram a ordem escolar, como é o caso do vandalismo, das brigas entre alunos e agressões a professores e b) causam sofrimento às pessoas, como é o caso do assédio ou abuso de crianças pelos colegas, conhecido por *bullying*» (p. 2).

Como conduta agressiva o *bullying* é resultado da violência e agressividade que se desencadeia em contexto escolar.

## 2.2 Violência na Escola

### 2.2.1 Violência: Conceito e Tipologia

A violência é universal e sempre existiu. No entanto, o que surpreende e preocupa é o fato de, nas últimas décadas, esta se manifestar nas escolas, vistas como lugares seguros, privilegiados e preservados, protegidos de conflitos. Aumentando lentamente nas escolas primárias, este comportamento cotidiano toma diversas formas (ruído permanente, recusa de trabalhar, hostilidade, entre outros). Trata-se de um problema complexo e multidimensional que afeta cada vez mais o sistema educativo, com tendência para um acréscimo quer da frequência, quer da intensidade.

Conforme a literatura, a palavra violência é evolução do termo latino *violentia* e o seu conceito vem, etimologicamente, do latim *vis*, que significa força, vigor, potência, emprego de força física

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (Porto Editora, 2013), violência é «a ação ou efeito de empregar força física (contra alguém ou algo) ou de intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força» (p. 45). Judicialmente, define-se o termo como «constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem, coação» (p. 35). O dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2020) define violência como constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um ato qualquer; coação.

De acordo com o *Encarta World English Dictionary* (2009), ser violento significa violar, aleijar ou danificar alguma coisa. São exemplos:

- 1- Força física, implica o uso da força física para aleijar alguém ou danificar algo;
- 2- Força destrutiva, de carácter extremo, destrutivo e incontrolável, provocada por fenómenos naturais;
- 3- Fervor, no sentido de intensidade de um sentimento ou expressão;
- 4- Lei criminal (força ilegal), o uso ilegal de uma força injustificada, ou o efeito de intimidação gerado pela ameaça da força.

Ramírez (2001), ao citar Berkowitz (1993), refere que a violência é um comportamento antissocial, cujas repercussões aumentam significativamente, sobretudo nas comunidades mais jovens e entre pares, que se manifesta através de comportamentos desajustados, com

a intenção de magoar, maltratar, humilhar ou causar dano a alguém física ou psicologicamente.

Segundo Pain (1992) violência é uma agressividade injusta e cruel, que se pode revestir de formas físicas ou psicológicas. Já Fisher (1994) considera violência «o recurso à força para atingir o outro na sua integridade física e/ou psicológica» (p. 15).

A violência é um comportamento agressivo em que o sujeito ou agressor usa o seu corpo ou um objeto, incluindo uma arma, para infligir ferimentos ou desconforto a outro indivíduo (Olweus, 1999).

Segundo Sebastião et al. (1999) violência é:

«o excesso que, numa relação social, condensa uma visão do mundo como um espaço social de relações conflituais que tendem para uma qualquer forma de ruptura com a normalidade social considerada legítima. É uma relação de poder que pretendendo ser irreversível, visa a constituição de um estado de dominação; é uma relação em que a coação é imperativa» (p. 123).

Neste sentido, a violência pressupõe a ação de uma pessoa sobre outra, condicionado a sua capacidade de agir, usando da força física ou mecanismos de pressão psicológica, onde a vítima é desfavorecida limitando a sua capacidade de reagir às consequências da agressão (Burns & Flam, 2000).

Segundo Anderson (2000), na situação de violência está sempre presente a agressão, vista como um comportamento levado a cabo por um indivíduo (o agressor) com a intenção de magoar outro indivíduo (a vítima), este ato pode assumir um carácter físico ou psicológico.

Na definição de violência de Pires (2000), o uso da força é repetido, existe uma intencionalidade da ação e a possibilidade dos seus resultados serem físicos ou psicológicos.

Para Abramovay (2002) a violência «é um fenómeno que tem vindo a ter destaque cada vez maior no mundo contemporâneo» (p. 49).

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), define violência como «o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de

resultar em lesão, morte dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação» (p. 4).

Esta definição associa intencionalidade com a realização do ato, independentemente do resultado produzido. São excluídos da definição os incidentes não intencionais. A introdução da palavra «poder» completando a frase «uso de força física», alarga a natureza de um ato violento e amplia o conceito usual de violência para considerar os atos que resultam de uma relação de poder onde se incluem ameaças e intimidação. O «uso de poder» inclui a negligência ou atos de omissão. O conceito de «uso de força física ou poder» deverá abranger negligência e todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico, assim como o suicídio e outros atos autoinfligidos. Esta definição abrange vários resultados, como a injúria psicológica, privação e desenvolvimento precário (OMS, 2002).

Embora existam tipos de violência que não produzem necessariamente sofrimento ou morte, estes têm efeitos nefastos nos indivíduos, famílias, comunidades e sistemas de saúde em todo o mundo. Portanto, definir as consequências da violência apenas em termos de ferimentos ou morte, limita a compreensão total da violência em indivíduos, nas comunidades e na sociedade em geral (*ibidem*).

Podemos falar de violência quando estamos diante de ações que envolvam força física intensa, utilização de armas, dano (destruição), imposição, fazer submeter alguém a algo e perversão, moral individual e social (Martínez, 2006).

A violência pode assumir diversas formas e caracteriza-se por ser um fenómeno dinâmico e mutável, o que significa que as suas representações, dimensões e significados passam por adaptações ao passo que as sociedades se transformam, dependendo do momento histórico da localidade, do contexto cultural, entre outros fatores (Abramovay et al., 2006)

Para Sanmartin (2006), a definição de violência deve expressar a natureza do ato praticado, por tal, entende a violência como toda a ação (ou omissão) intencional que pode ferir (ou fere) terceiros, o que se pretende obter através da violência (controlo da vítima, prazer, entre outros) o que não altera a sua natureza prejudicial. O mesmo autor acrescenta ainda que, quando a violência é cometida contra coisas devemos falar de vandalismo, já quando é contra pessoas pode assumir diversas modalidades, de acordo com o tipo de conduta, de dano causado, do contexto onde ocorre e tipo de vítima. Tendo

em conta o tipo de conduta, a violência pode consistir em ações como bater, insultar, entre outros, conforme o dano causado pode ser: física, sexual, econômica ou psicológica.

Os contextos onde a violência ocorre com mais frequência são: a guerra, a família, a escola, a comunidade e a cultura, no entanto há que realçar que esta acontece em qualquer situação que implique interação entre pessoas.

Autores como Coie & Dodge (1998; Díaz-Aguado et al., 1996), assinalam dois tipos de violência: a violência reativa ou expressiva e a violência instrumental proativa. A primeira é desencadeada pelos acontecimentos que a antecedem, sendo utilizada como um instrumento para alcançar um determinado resultado; a segunda é desencadeada pela perspectiva dos resultados que o indivíduo pretende obter, ou seja, é utilizada como um instrumento para alcançar um determinado fim. Surge como uma explosão emocional em que o nível de tensão é tão elevado que ultrapassa a capacidade da pessoa para enfrentar o acontecimento social de outra forma. Apresenta uma determinada sequência; trata-se de um ato que começa por provocar frustração, depois raiva e, por último, ataque. As emoções que se encontram nestes dois tipos de violência são diferentes; na violência reativa a emoção predominante é a raiva, enquanto na violência proativa as emoções envolvidas são o prazer e a estimulação do ego.

Para Silva (2017), violência é tudo aquilo que fere, destrói, agride ou machuca as pessoas, ações que não preservam a vida e/ou prejudicam o bem-estar tanto individual, quanto social. A autora categoriza a violência da seguinte forma: a violência pode ser, tanto física (quando as ações ou comportamentos colocam em risco a integridade física do indivíduo), como simbólica (quando as ações e comportamentos trazem riscos à integridade psíquica e emocional do indivíduo); Pode ser tanto «macro» (quando as suas consequências atingem um grande número de pessoas, por exemplo a fome, a corrupção), como pode ser «micro» (quando as suas consequências são sentidas nas relações quotidianas, pessoais, nos indivíduos, por exemplo a agressão verbal e física).

A noção de violência é logo à partida ambígua, de acordo com Waiselfisz (2008):

«não existe uma violência, mas uma multiplicidade de atos violentos. A violência é, segundo este autor, parte da própria condição humana, aparecendo de forma peculiar. É um fenómeno que se manifesta nas diferentes esferas sociais, seja no espaço público, seja no espaço privado, apreendido de forma física, psíquica e simbólica» (pp. 144-145).

A OMS (2002) propõe uma tipologia da violência que, de acordo com as características daqueles que cometem o ato violento, subdivide a definição geral em três categorias: a) violência autodirigida; b) violência interpessoal; c) violência coletiva. Estas três categorias subdividem-se, a fim de mostrar tipos mais específicos de violência.

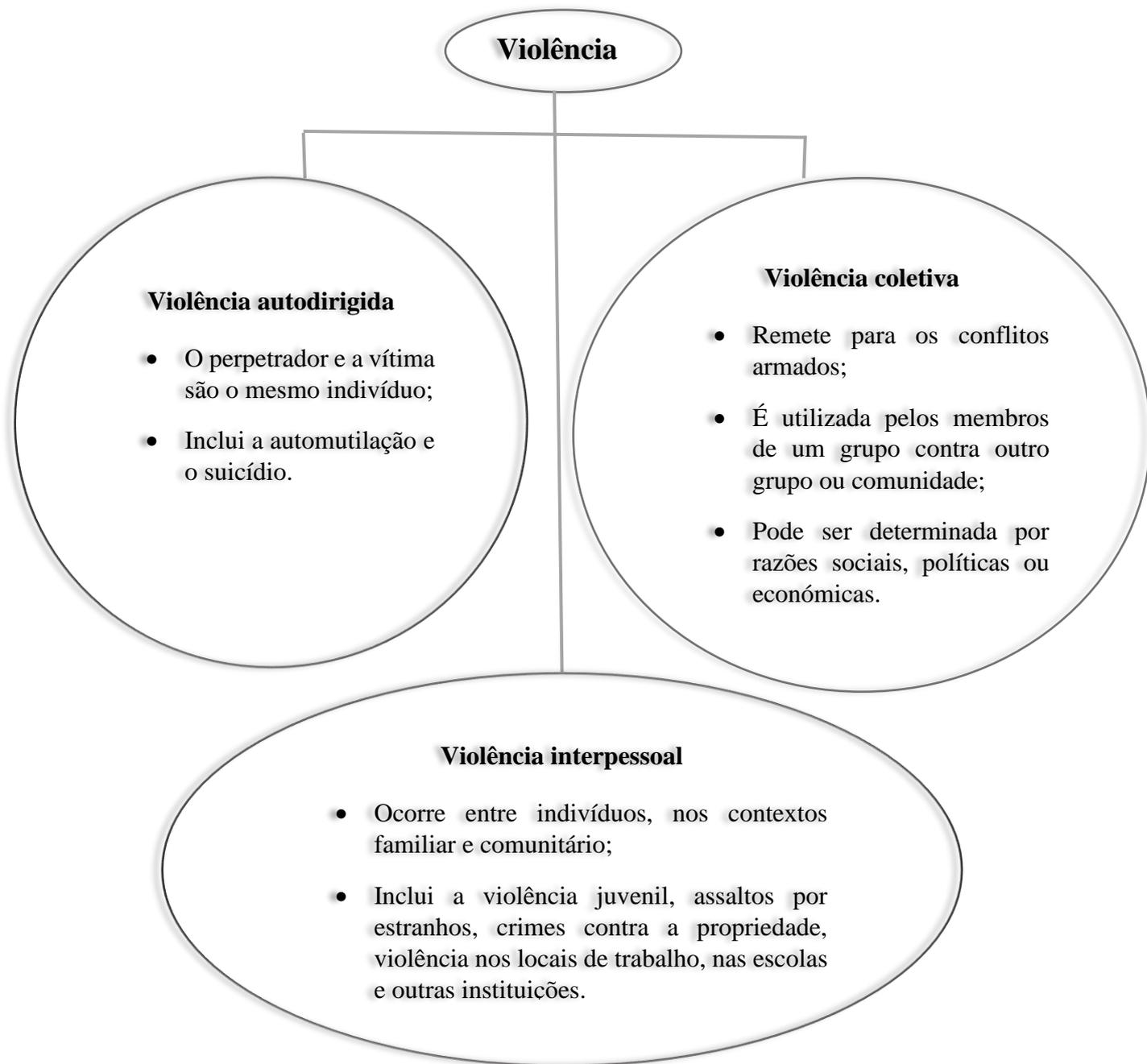
- Violência autoinfligida subdivide-se em comportamento suicida e agressão autoinfligida. O comportamento suicida inclui pensamentos suicidas, tentativas de suicídio e suicídios propriamente ditos. A agressão autoinfligida abrange atos como a automutilação;

- Violência interpessoal divide-se em duas subcategorias: a) violência de família e de parceiros íntimos, ou seja, principalmente entre membros da família ou parceiros íntimos, ocorre normalmente nos lares; b) violência na comunidade, entre indivíduos sem relação pessoal, que podem ou não ser conhecidos e ocorre normalmente fora dos lares. Inclui a violência juvenil, assaltos, crimes contra a propriedade, violência no trabalho, nas escolas, entre outros;

-Violência coletiva subdivide-se em violência social, política e económica. Cometida por grandes grupos ou países, com o fim de realizar um plano específico de ação social. Inclui conflitos armados, é normalmente utilizada pelos membros de um grupo contra outro grupo ou comunidade e é determinada por razões sociais, políticas ou económicas.

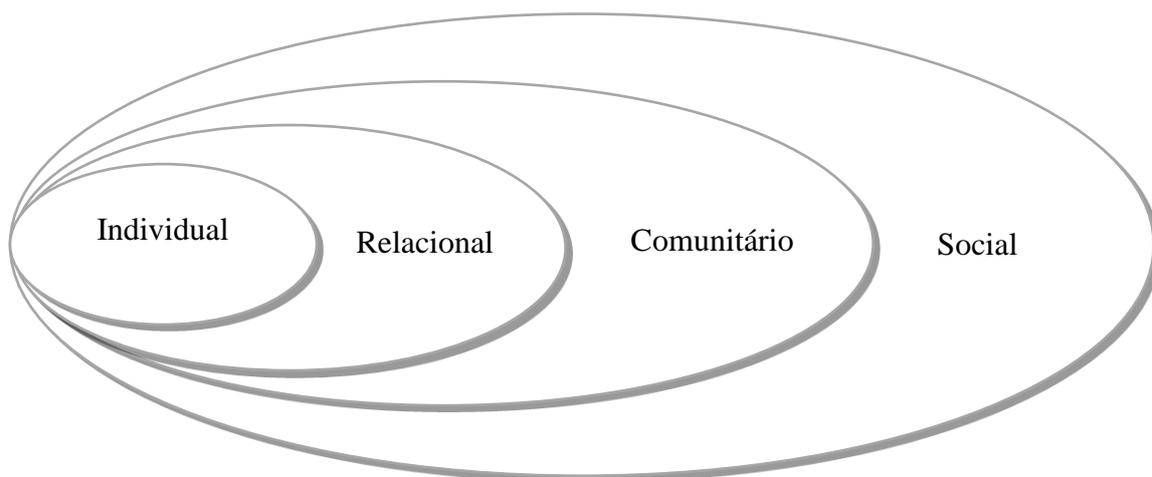
A natureza dos atos violentos pode ser: 1- física; 2- sexual; 3- psicológica; 4- relacionada à privação ou ao abandono.

A Figura 1 ilustra a Tipologia da violência de acordo com a OMS:



**Figura 1: Tipologia da violência (OMS, 2002, p. 4-5)**

Como fenómeno complexo que é, as causas da violência baseiam-se na interação de diversos fatores: 1- biológicos; 2- psicossociais; 3- culturais; 4- económicos e políticos. Para melhor compreender a natureza multifacetada da violência a OMS (2002), propõe a aplicação de um modelo ecológico (Figura 2).



**Figura 2: Modelo ecológico para compreender a violência (OMS, 2002, p. 9)**

O primeiro nível do modelo ecológico, o individual, identifica os fatores de história pessoal que influenciam a probabilidade do indivíduo se tornar uma vítima ou um agressor. Para além dos fatores biológicos e demográficos, este nível, inclui também fatores como a impulsividade, baixo nível educacional, abuso de substâncias químicas e uma história de agressão ou abuso.

O segundo nível, o relacional, foca-se nas relações sociais próximas ou mais íntimas (como a família, amigos, pares, parceiros íntimos) e analisa a forma como essas relações aumentam o risco de vir a ser uma vítima ou um agressor. Neste seguimento, Cairns et al. (1988, Vitaro et al., 1997; Coie, 2004) realçam que ter amigos na adolescência que se envolvem e estimulam a violência, pode aumentar o risco de incorrer em condutas violentas na vida adulta. Também Schwartz et al. (1997; Baldry, 2003) consideram que ter estado exposto à violência na infância ou conjugal, pode aumentar o risco de se envolver em condutas agressivas na escola, ter sido vítima de maus-tratos na família aumenta o risco de se tornar uma vítima ou agressor na escola. Família, companheiros, parceiros íntimos, têm o potencial de moldar o comportamento do indivíduo.

O terceiro nível, o comunitário, examina os contextos comunitários onde ocorrem as relações sociais, escolas, locais de trabalho, bairro onde reside, e tenta identificar as características destes contextos que estão associados ao facto de a pessoa ser vítima ou agressor.

Por último, o quarto nível, o social, examina os fatores sociais mais amplos da sociedade que influenciam as taxas de violência, isto é, os que criam um clima favorável ao encorajamento ou inibição da violência.

Entre os fatores significativos da sociedade estão: 1) normas culturais que sustentam a violência como forma aceitável para resolver conflitos; 2) atitudes que consideram o suicídio como uma questão de escolha individual em vez de um ato de violência evitável; 3) normas que dão prioridade aos direitos dos pais sobre o bem-estar da criança; 4) normas que fixam o domínio masculino sobre as mulheres e crianças; 5) normas que apoiam o uso excessivo da força pela polícia contra os cidadãos; 6) normas que apoiam o conflito político.

O modelo ecológico reflete como a violência pode ser causada por diferentes fatores nas diversas etapas da vida.

A sobreposição dos anéis do modelo ecológico ilustra a relação existente entre os quatro níveis: os fatores de cada nível são modificados ou reforçados por fatores dos outros níveis. Para prevenir a violência é necessário atuar simultaneamente nos diferentes níveis (OMS, 2002; Orpinas & Horne, 2006).

Toda a violência, segundo Cardoso (2009), é caracterizada pelo abuso de poder de um ou mais indivíduos sobre um outro ou vários, pelo que a prevenção da violência promovendo a não violência é importante e necessária, sobretudo nas escolas.

A violência pode ser definida de diferentes maneiras e pode ser dividida em autoinfligida, interpessoal ou coletiva (Dahlberg & Krug, 2007), sendo um conceito difícil de delimitar. A violência é universal e diz respeito a uma componente inata (Alexandre, 2007; Bergeret, 2004).

A violência encontra-se presente na vida social e regula as relações de dominância entre indivíduos e grupos sociais, exprimindo-se associada ao poder, domínio e controle (Alexandre, 2007). Segundo Sá (2007) a violência é uma forma particular de transgressão e partilha. Enquanto Sebastião (2009) acrescenta que a violência pressupõe a ação de alguém sobre outro, e que essa ação implica o condicionamento da capacidade de agir desse outro, seja pelo uso da força física ou mecanismo de pressão psicológica.

### 2.2.2 Violência escolar

A violência escolar é um problema social grave e complexo, sendo o tipo mais frequente e visível de violência juvenil cometida por indivíduos com idades compreendidas entre os 10 e os 21 anos. É um problema que afeta de forma séria os alunos, os professores, os encarregados de educação, os pais e a comunidade em geral (Pereira & Pinto, 2001).

Segundo Amado & Freire (2002), a violência na escola é uma grande diversidade de comportamentos antissociais que podem ser desencadeados por alunos ou por outros elementos da comunidade escolar.

Para além de constituir um objeto de reflexão importante, a violência escolar tornou-se, antes de tudo, num grave problema social. A escola deixou, de certa forma, de representar um lugar seguro e protegido para os alunos e perdeu grande parte dos seus vínculos com a comunidade. Os comportamentos de violência no contexto escolar são tema habitual de investigação e preocupação para os cidadãos em geral e, em particular, para os que lidam de perto com o problema.

Segundo Abramovay (2002), «inicialmente a violência na escola era tratada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil, expressão de comportamento antissocial. Hoje é percebido de maneira muito mais ampla, sob perspetivas que expressam fenómenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises não restritas às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles» (p. 12).

Sendo um tema recorrente na sociedade, diversos autores tentam reafirmar o conceito de violência, considerando como população alvo os jovens e o lugar da escola como instituição (*ibidem*). Em 2006, a mesma autora refere que, apesar do aumento da visibilidade da «violência dura», o que ocorre nas instituições escolares não são atos delituosos, mas sim transgressões, pequenos atos de agressão e de incivilidade. No mesmo ano, Sanmartin refere que a violência escolar se traduz em «qualquer ação ou omissão intencional que, na escola, no espaço envolvente à escola ou em atividades extraescolares, provoca ou pode provocar danos a terceiros» (p. 27), acrescenta que na violência escolar entre pessoas se distingue a violência do professor contra o aluno, a violência do aluno contra o professor e a violência entre colegas.

O conceito de violência escolar é classificado por Charlot (2002) em três níveis: a) violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo; b) incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c) violência simbólica ou institucional: compreendida com a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos, o ensino como um desprazer, que obriga a aprender matérias e conteúdos diferentes dos seus interesses; as imposições da sociedade que não sabe acolher os jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos; a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores e a obrigação de suportar o absentismo e indiferença dos alunos.

Segundo Abramovay (2002) violência é «(...) intervenção física de um individuo ou grupo contra a integridade de outros ou de grupos e também contra si mesmo (...) compreende igualmente todas as formas de violência» (p. 27). Para entender este fenómeno é necessário atentar aos processos internos engendrados no quotidiano escolar e o modo como eles podem fomentar conflitos e violências (Abramovay, 2006).

No ano de 2002, Charlot refere que a violência escolar não é um fenómeno novo, mas tem assumido características novas, o que contribui para a produção de «uma angústia social face à violência escolar» (p. 433). Este facto ocorre porque, em primeiro lugar surgiram formas de violência muito mais graves, como os homicídios e as agressões com armas, que apesar de ocorrerem raramente nas escolas, dão origem a um sentimento de insegurança. Os ataques e insultos a professores são também uma realidade. Em segundo lugar, os estudantes envolvidos em episódios de violência são cada vez mais jovens. Em terceiro, e último lugar, realça o aumento do número de «intrusões externas», nas quais os jovens ou familiares vêm para a escola «resolver» problemas externos a esta. A escola passa a apresentar-se como um espaço aberto às agressões vindas de fora (*ibidem*, p. 433).

Ao analisar episódios de violência que aconteceram em escolas francesas e inglesas, Blaya (2002) constatou que o maior problema das escolas não é a violência «bruta», mas antes as perturbações e microvitimizações repetidas. Também Debarbieux (2007), ao analisar diferentes inquéritos sobre violência escolar em diversos países, constata que o número de delinquentes juvenis autores de violências graves é relativamente reduzido. No contexto escolar, as vitimizações sérias são mais raras e o que é muito mais frequente são as violências menores que se repetem quotidianamente.

No que diz respeito à complexidade da violência, o mesmo autor acrescenta que tem um carácter socialmente construído e dependente de códigos sociais, jurídicos e políticos das épocas e dos lugares nos quais ela ganha sentido e as fragilidades pessoais, nas quais se insere. O autor alude ainda às diversas pesquisas mundiais sobre a temática e o vasto campo semântico: «assédio, brutalidade, distúrbios de comportamento, incivildades, crime ou delinquência» (*ibidem*, p. 91).

Para Chauí (2003) a violência é «(...) um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror» (pp. 41-42).

Aurea Guimarães (2005) considera a violência escolar «(...) como uma tessitura cujos fios são, ao mesmo tempo, destruição e vida, retração e expansão, enfim, uma ambiguidade que fundamenta o espaço escolar e (...) regenera-o ritualmente» (p. 47).

Tratar de violência na escola significa lidar com uma interação de elementos, ou seja, um fenómeno de uma nova ordem e não simplesmente o somatório dos objetos «escola» e «violência» (Fante, 2005).

Por detrás de todas as possíveis palavras que definem a violência, está a compreensão da maneira como podemos ser vítimas da violência escolar e da maneira como conceber a luta de prevenção contra esta problemática. Existe uma violência específica no meio escolar, diária, que não é necessariamente criminosa, mas ao mesmo tempo, não é suportável (Debarbieux, 2007).

De acordo com Rebelo (2008), a ocorrência com frequência de roubos, intimidação e/ou agressão física e psicológica, destruição de bens da escola, de alunos e até de professores, despertou um debate sobre as situações e formas de violência entre crianças/jovens no dia-a-dia escolar, tornando-se, segundo Almeida & Barrio (2003) num tópico de investigação.

Em 2009, Sebastião propõe um modelo de análise de situações de violência na escola (Figura 3), onde os fenómenos de violência são estruturados de acordo com duas dimensões: a primeira, relacionada com o poder, enquanto exercício de dominação unilateral e desigual inerente aos processos de interação; a segunda, associada a situações de não conformidade com o sistema de regras sociais interior e/ou exterior à escola. De acordo com o autor através da análise deste modelo é possível realçar os constrangimentos que resultam do sistema de regras característico da escola e a capacidade de atuação dos

diferentes atores sociais inerentes ao contexto educativo, depreende-se ainda que um agressor é um indivíduo que utiliza formas de poder (física, verbal, psicológica, sexual) com o objetivo de exercer o domínio sobre um ou mais indivíduos e anular a capacidade reguladora do sistema de regras, enquanto a vítima é um indivíduo que não tem capacidade para resistir aos processos de dominação nem para impulsionar, para sua proteção, o sistema de regras sociais da escola. O autor acrescenta ainda que a utilidade do modelo referido reside no facto de permitir distinguir a indisciplina da violência, fenómenos muito idênticos, mas que são diferenciados por: na indisciplina existe uma elevada não conformidade com o sistema de regras, mas o uso do poder é limitado; na violência pode-se identificar, não apenas um quadro de não conformidade, mas também a alteração das hierarquias internas da escola.

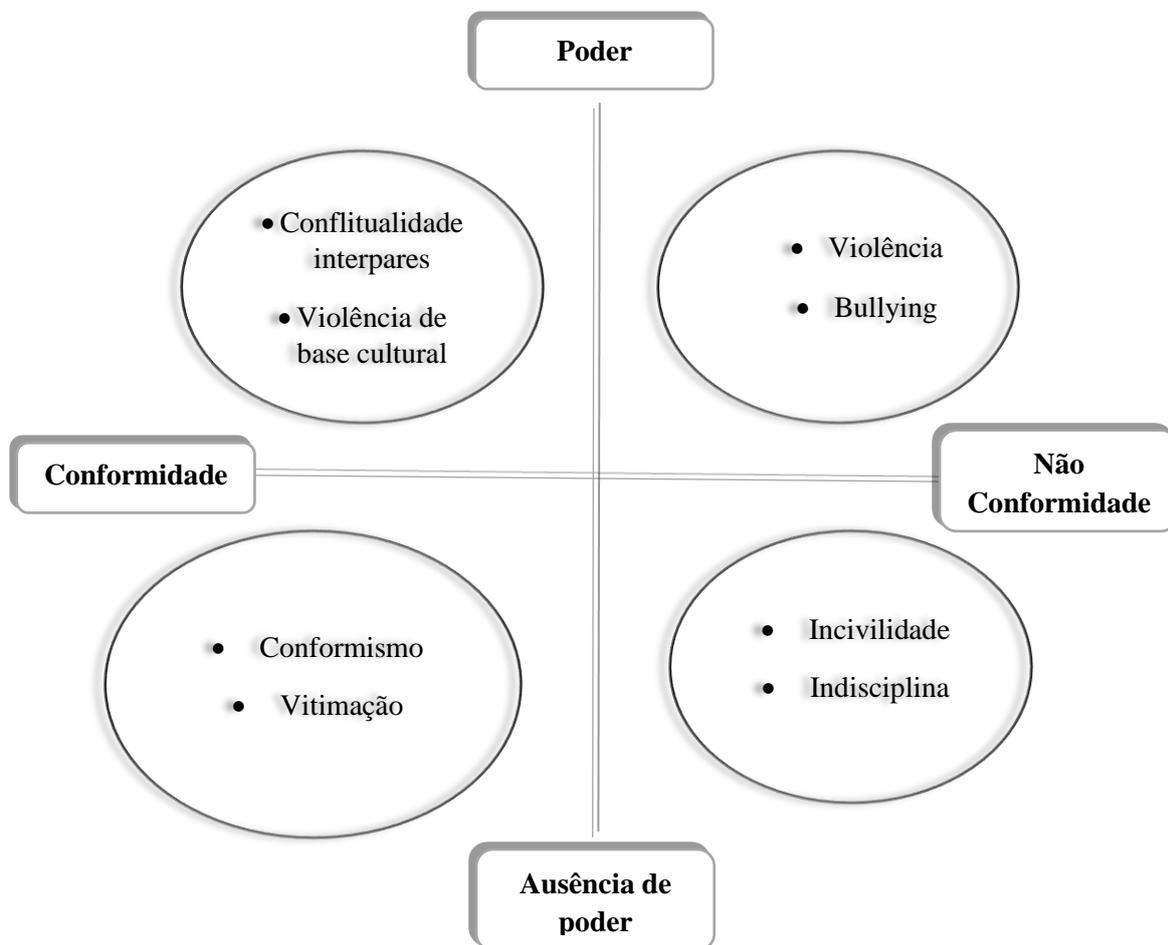


Figura 3: Modelo de análise de situações de violência na escola (adaptação de Sebastião, 2009)

Não sendo recente a violência em contexto escolar, é um fenómeno social que prospera entre a comunidade educativa, com implicações a nível escolar, familiar e da própria sociedade.

De acordo com a bibliografia, os primeiros estudos sobre violência escolar ocorrem na década de 50, nos Estados Unidos.

Em 1997, Charlot reconhece que a violência escolar significa um fenómeno heterogêneo e difícil de delimitar, principalmente porque o seu entendimento está estritamente relacionado às representações dos sujeitos envolvidos e às relações estabelecidas na escola, mas, também por desestruturar representações sociais que têm valor. A exemplificar, a ideia da infância associada à inocência e da escola, vista como refúgio da paz. Neste sentido, também Abramovay (2002) refere a dificuldade na apreensão e análise da violência escolar, apontando como um dos fatores, a não existência de consenso sobre o significado de violência, pois, segundo a autora, o que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos), da idade e até do género.

Segundo Costa & Vale (1998), a violência escolar é um fenómeno multifacetado que engloba uma diversidade de manifestações. Para Costa (2001) esta problemática abrange fenómenos como o défice de competências, os fatores desenvolvimentais, os distúrbios de comportamento, os comportamentos de oposição, de delinquente, o vandalismo, o *bullying* ou a perturbação da atenção com hiperatividade.

De acordo com Backer (1998), a violência escolar é um conjunto de comportamentos antissociais praticados nas escolas, acrescenta ainda que é um fenómeno esporádico, que tende a ser representado por comportamentos de elevada intensidade.

A violência escolar, como fenómeno complexo e reflexo das violências sociais existentes, pode manifestar-se de diversas formas, incluindo agressões no âmbito do relacionamento interpessoal (violência física, verbal, psicológica, sexual); ações contra o património público (sabotagens, ameaças de bomba); ações contra os bens alheios (furto, roubo, vandalismo) e uso e tráfico de drogas (Dubet, 1998). Para o mesmo autor «(...) a violência escolar aparece como expressão de um processo de desinstitucionalização, em que a escola vem perdendo progressivamente a sua capacidade socializadora, ou seja, a sua capacidade de inserir indivíduos numa determinada ordem social» (p. 13).

A violência implica relações de poder que impedem o reconhecimento do outro ou o exercício da sua liberdade (Álvarez-García et al., 2010; Jiménez-Bautista, 2012).

A violência escolar é um fenómeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não se reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares.

Quando analisada a bibliografia existente sobre a temática apraz referir que algumas pesquisas começam por definir a violência escolar diferenciando-a da violência social presente nas escolas. Referindo Sposito (2002) a autora faz a distinção entre violência social e violência escolar. A primeira pode observar-se na escola e suas imediações e é decorrente do aumento da criminalidade e do desenvolvimento da violência social nas cidades; a segunda, apresenta-se em duas modalidades: uma caracterizada por atos de violência contra a escola através de ações que danificam o património escolar; e outra, decorre de um padrão de sociabilidade nas relações interpessoais e revelam práticas que envolvem os alunos e os seus pares.

Nesta linha de ideias também Furlong & Morrison (2000) realçam a importância de diferenciar a violência na escola, tendo em conta a instituição escolar como espaço físico onde acontecem atos de agressão, da violência escolar, onde a escola aparece como um sistema que causa e acentua problemas individuais.

É evidente que hoje consideramos como violentos comportamentos que noutros tempos não eram vistos como tal, no entanto «os indicadores da violência devem ser vigiados atentamente pelos analistas sociais para irem trazendo novos elementos ao debate sobre as novas tendências» (Gil Villa, 2020b, p. 31).

Alguns estudos caracterizam a violência escolar apenas como atos de violência física, outros, por sua vez, enfocam a violência verbal e as agressões e existem ainda os que atentam para o comportamento de oposição às regras e atividades escolares, a depredação da escola, os furtos e os comportamentos antissociais (Paula & Sales, 2010).

Existem também trabalhos que reconhecem a violência escolar como consequência de um processo que tem início na família e continuidade nos grupos e relações sociais pertencentes ao ambiente intra e extraescolar; outros realçam a exclusão social, tráfico de drogas, a falta de oportunidades, de perspetivas e sonhos (Priotto & Boneti, 2009).

A violência escolar tem relações com as condições estruturais da sociedade e caracteriza-se por apresentar especificidades provenientes da própria instituição escolar, isto é, uma violência de origem endógena (Chispino & Dusi, 2008).

Segundo Marra (2007), a violência sempre existiu nas escolas, mas com a ajuda das famílias era mais facilmente controlada.

A violência pode ser exercida não apenas pelos alunos mas também pelos adultos, neste sentido, para além da violência escolar propriamente dita e do *bullying* ou do *cyberbullying* podemos encontrar outros tipos, como a violência no trabalho (*mobbing*), a sexual (*grooming*), o imobiliário (*blockbusting*), salientamos a existência de um outro fenómeno social denominado *stalking* (Gil Villa, 2020b), que só a partir de finais dos anos 80 começa a ser objeto de verdadeira consciencialização pública (Meloy, 1997). Analisando propostas de diversos autores (eg. Gil Villa, 2020b, Meloy, 1997) entende-se por *stalking* a perseguição e/ou assédio persistente, reiterada e consciente de uma pessoa a outra que o exerce contra a vontade da vítima. Podemos acrescentar ainda, tratar-se de uma perseguição obsessiva, com ou sem contato com a vítima, que envolve a perseguição intencional, maliciosa e repetida.

Este tipo de perseguição provoca nas vítimas sentimentos de medo, incerteza podendo mesmo levar à destruição de vidas.

Tal como acontece com o *bullying* escolar, em Portugal, após consulta da legislação, verifica-se a inexistência de uma tipificação do *stalking* ao contrário daquilo que acontece em outros países, nomeadamente nos Estados Unidos, no entanto, é de salientar que só recentemente foi reconhecido como delito.

Salienta-se que em Espanha, com a reforma em 2015, o Código Penal incorporou, finalmente, no artigo 172, o assédio permanente a outro sujeito, ou seja, *stalking* (Gil Villa, 2020b).

A maioria dos cidadãos possui uma ideia muito vaga das diversas formas de violência existentes e esta falta de conhecimento torna-se ainda mais evidente quando se trata de *bullying* escolar (Gil Villa, 2020b).

### **2.3 *Bullying*: definição e formas de expressão**

O *bullying* é um fenómeno de escala mundial que afeta crianças e jovens de todas as classes sociais e é uma problemática não de hoje, mas de sempre, com a única diferença que antigamente se acreditava (quase sempre erradamente) que este fenómeno não passava apenas de meras brincadeiras entre alunos nas escolas e, nos últimos anos, tem ganho cada vez mais e maiores proporções.

Para o conhecimento do significado de uma palavra, há primeiramente que procurar a sua origem e conforme Fante (2005), *bullying* é um termo em inglês que se produz da palavra *bully* significando brigão, valentão, tirano e designa comportamentos agressivos, antissociais, repetitivos e intencionais, praticados por uma ou mais pessoas.

Foi a partir dos anos 80 que vários países começaram a pesquisar este fenómeno. Heinemann foi um dos primeiros a estudar o fenómeno usando o termo *mobbing*, referindo-se à violência de um grupo contra uma pessoa «diferente» que ocorre inesperadamente e termina inesperadamente (Cubas, 2006).

Também na década de 80 várias pesquisas foram realizadas no Japão, onde apelidaram o *bullying* de «*jime*». Os pesquisadores japoneses acreditavam tratar-se de um fenómeno unicamente local (Smith, 2000).

De acordo com Olweus (1993) em países como a Suécia, Finlândia, Noruega e Dinamarca o termo inicialmente usado para designar este fenómeno também foi, *mobbing*, como já se referiu anteriormente, na Itália denominava-se prepotência (Genta et al., 1996) e em Espanha, *intimidación*, maltrato, violência e *acoso* escolar (Serrano, 2006).

Segundo Almeida (2006) o fenómeno também tem sido traduzido por autores ibéricos por maus tratos entre pares.

Em português, até ao momento, não existe uma palavra exata que traduza literalmente o sentido original dos termos *bullying*, no entanto não é, por isso, que este deixa de ser grave e de grande relevo em Portugal. Silva (2006) considera que em Portugal a tradução mais aceite para o conceito é «maus tratos entre pares» (p. 43).

Tendo em consideração a dificuldade de encontrar um termo que traduza em cada país o fenómeno de origem inglesa, *bullying*, o mesmo tem sido apropriado pela maior parte dos países.

As primeiras indagações, através de estudos acerca do *bullying* verificam-se com os trabalhos do Professor Dan Olweus, na Universidade de Bergen na Noruega (1978 a 1993) e com a Campanha Nacional Anti-*Bullying* nas escolas norueguesas (1993). Neste mesmo ano, Olweus definiu o conceito de *bullying* afirmando que um aluno está a ser agredido ou vitimado quando ele ou ela está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de um ou mais alunos.

Smith em 2013 dividiu a história da investigação sobre o *bullying* escolar em quatro períodos: o primeiro período corresponde aos anos de 1970- 1980, onde se destacou a publicação de *Forskning & skolmobbing* em 1973 por Dan Olweus, o surgimento da primeira definição de *bullying* (incompleta) e o primeiro programa anti-*bullying*. No segundo período, compreendido entre 1989 e meados da década de 90, começou a usar-se a técnica sociométrica de nomeação de pares, o conceito sofreu uma redefinição, tendo-se adicionado o *bullying* indireto e o relacional, noções derivadas das investigações de Bjorkqvist, e ainda uma internacionalização da temática. O terceiro período decorreu entre a década de 90 e o ano de 2004, estabelecendo-se um programa internacional de investigação e aumentando a cooperação entre países. Finalmente, o último período que teve início em 2004 e que se arrasta até aos dias de hoje é marcado pelo aparecimento do *cyberbullying*, apesar de os estudos sobre outras formas de *bullying* «tradicionais» continuarem a ser realizados.

Em termos de definição e consultando o *APA Dictionary of Psychology* (Vandebos, 2007) o conceito de *bullying* adquire o significado de ser um «comportamento ameaçador e agressivo persistente direcionado às pessoas, especialmente aqueles que são menores ou mais fracos» (p. 139).

Para Amado (2005) o *bullying* pode ser definido como «o abuso de poder direto e vitimização (persistente e prolongado no tempo) de um aluno ou de um grupo de alunos sobre outro, mais vulnerável e que assume o papel de vítima» (p. 310).

Olweus em 2006 voltou a definir o conceito de *bullying* descrevendo-o como uma forma de tortura a que habitualmente e de forma continuada um colega (ou um grupo) mais forte sujeita outro colega, verificando-se, pois, um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Também em 2006, Lago, Massa & Piedra referiram-se ao conceito de *bullying* como sendo uma violência continuada, física ou mental guiada por um indivíduo ou grupo em idade escolar e dirigida a outro indivíduo também em idade escolar que não é capaz

de se defender a si próprio e esta interação ocorre no espaço escolar. Avilés (2006) reforça que o *bullying* se define como a intimidação e o mau trato entre alunos, de forma repetida e sustentada ao longo do tempo, por parte de um indivíduo ou de um grupo, que ocorre longe da observação dos adultos, com a intenção de humilhar e submeter abusivamente uma vítima indefesa, através de agressões físicas, verbais e/ou sociais, com resultados de vitimização psicológica e rejeição do grupo.

Segundo Lopes Neto (2005), o *bullying* compreende «todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adoptadas por um ou mais estudantes contra outro (s), causando dor e angústia, sendo executada dentro de uma relação desigual de poder» (p. 165).

Para Pereira et al. (2011), o tema é definido «por comportamentos agressivos de intimidação ao outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com carácter regular e frequente» (p. 16). Seguindo esta linha de análise, a agressividade é identificada pela intencionalidade de magoar alguém que é alvo de prática agressiva (Pereira, 2008).

Conforme Fante (2005) a expressão *bullying* tem sido gradativamente utilizada nos ambientes escolares, para se referir às atitudes hostis, agressivas e mesmo violentas que ocorrem sistematicamente nas relações interpessoais de alunos entre si ou de professores e alunos. Em 2008, o mesmo autor afirma que o *bullying* é um fenómeno que se refere a ações agressivas e gratuitas contra uma mesma vítima, que ocorrem num período alargado de tempo, marcado pelo desequilíbrio de poder. Neste seguimento Barton (2006) reforça que o *bullying* é intencional.

Em consonância com os autores anteriores encontram-se Vlachou et al. (2011), os quais vêm reforçar as teses anteriores, alertando para o facto das situações de *bullying* revelarem uma assimetria de poder entre as crianças envolvidas, sendo que a criança agressora assume um papel de supremacia na relação, à qual a criança vítima se encontra subjugada.

Freire & Aires (2012) defendem que este fenómeno comporta comportamentos agressivos, antissociais e recorrentes que ocorrem entre estudantes no contexto escolar e de acordo com Oliveira (2015) caracteriza-se por atitudes ofensivas, intimidação, humilhação, constrangimento, isolamento, exclusão, difamação, agressão física e/ou

verbal até mesmo furtos e está presente nas escolas, embora muitas delas neguem esse tipo de comportamentos quer nas próprias instituições, quer nas suas imediações.

Também Gil Villa (2020b) considera que «o *bullying* é um fenómeno complexo, difícil de etiquetar previamente de forma protocolizada, porque as causas podem ser diversas» (p. 10). Este vem normalmente provocado por uma explosão de espetáculo e diversão, um ato lúdico à custa do sofrimento das vítimas<sup>18</sup>.

O mesmo autor acrescenta que nem todos os investigadores utilizam a mesma classificação de comportamentos relativos ao *bullying*.

Neste sentido, Antunes & Zuin (2008; Marques, 2005; Neto 2009), enquadram as formas do fenómeno em: emocional/psicológico, verbal, físico, racista, sexual, *cyberbullying* ou relacional/social, enquanto Matos et al. (2009) apontam apenas três: a verbal (insulto, boatos, intimidação, ameaças, mentiras, gozo, troça, comentários ordinários, burlas); a ação (roubo, extorsão, agressão física como bater ou empurrar, dano de objetos, impedir a passagem, abuso ou assédio sexual) e outras formas (gestos obscenos, exclusão de alguém do grupo).

Em termos de tipificação também Seixas (2005) considera, tal como autores anteriormente referidos, que o *bullying* pode ser dividido em vários tipos, nomeadamente: verbal, físico, sexual, psicológico, social e acrescenta o ataque à propriedade que segundo o mesmo consiste em mexer na propriedade da vítima sem a sua autorização, danificar a propriedade desta de forma propositada ou roubar a sua propriedade.

Ao anteriormente referido, Smith (2013), acrescenta a existência de outras formas de *bullying* dirigidas contra grupos que se distinguem por algum aspeto identitário, sendo exemplos o *bullying* racista, o *bullying* baseado nas crenças religiosas (discriminação de indivíduos por aderirem a determinada crença religiosa) e o *bullying* homofóbico.

De acordo com Poteat & Espelage (2005) apesar da investigação sobre *bullying* e vitimização ter sofrido um aumento significativo nos últimos anos, verifica-se que a sua relação com outras áreas, como a homofobia, tem sido menos estudada.

O *bullying* homofóbico pode ser caracterizado por comportamentos associados ao *bullying* no geral (e.g. agressões físicas, verbais, sexuais), mas revestidos de teor homofóbico (*ibidem*).

---

<sup>18</sup> Tradução livre da autora.

Segundo alguns autores (e.g. Adams et al., 2004), o *bullying* homofóbico pode tornar-se mais grave relativamente ao *bullying* em geral por ser menos visível e menos credibilizado do que as outras formas de *bullying*, inclusivamente pelos/as próprios/as professores/as.

É ainda de salientar que este tipo de *bullying* pode ser expresso em relação quer a pessoas heterossexuais, quer LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgénero), ou seja, também existem estudantes heterossexuais que podem ser vítimas de homofobia, não pela sua orientação sexual, mas porque são percebidos/as como sendo diferentes das expectativas tradicionais do papel de género masculino ou feminino (Poteat & Espelage, 2005).

Neste sentido, a investigação existente sugere que a homofobia e o *bullying* homofóbico mostram ser uma consequência negativa dos estereótipos de papel de género (Higgins-Norman, 2008). Para o mesmo autor, o *bullying* homofóbico pode ser dividido em dois tipos: (a) *o bullying subjacente ao carácter hetero-normativo do ambiente escolar*, relacionado com as expectativas de papel de género independentemente da orientação sexual da vítima, nomeadamente ao nível do policiamento dos comportamentos considerados representativos dos géneros feminino e masculino; e (b) *o bullying* que tem por base comportamentos discriminatórios e persecutórios contra pessoas LGBT.

Em Portugal, apesar da escassez de resultados relacionados com o *bullying* homofóbico, é possível revelar alguns indicadores. Tendo por base os resultados obtidos pela Associação *rede ex aequo* (Associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros e simpatizantes em Portugal, 2008), através do Observatório de Educação LGBT, realizado em 2008 em território nacional, a maior parte das queixas de situações de homofobia em ambiente escolar regista-se entre o final da adolescência e o início da idade adulta e em grandes centros urbanos, nomeadamente Lisboa, com 38% das queixas e o Porto, com 12%.

Em termos de consequências deste tipo de *bullying* nas vítimas salienta-se a baixa autoestima, isolamento, dificuldades de concentração, fobia à escola e tentativas de suicídio Adams et al. (2004; Berlan et al., 2010). A longo prazo, Adams et al. (2004) apontam como consequências os sentimentos de culpa, depressão e ansiedade, bem como receio de estabelecer relações interpessoais e timidez. Deste modo, os efeitos deste tipo de *bullying* englobam, sobretudo, a perda de confiança, a diminuição da autoestima e do desempenho escolar e o aumento do abandono da escola (Higgins-Norman, 2008).

Apesar das diversas tipificações anteriormente descritas segundo, Gil Villa (2020b), o mais lógico é distinguir o maltrato verbal, o físico, o psicológico, o sexual, o social e o exercido através do telemóvel e da internet o chamado *cyberbullying*.

No que diz respeito à forma de agressão *verbal*, Barton (2006) refere que nela constam atos como o ameaçar, provocar, chamar nomes, desvalorizar as origens (raça, condições socioeconómicas, família, entre outros.), importunar, chantagear, gozar com algumas características específicas, envergonhar, humilhar, entre outros.

Para Serrate (2009) este tipo de *bullying* é mais comum nos últimos tempos, realizando-se não só de forma direta, onde o agressor consegue por à prova de uma forma mais rápida a sua capacidade de destabilizar a vítima e de a controlar, mas também de forma indireta, através das novas tecnologias, como o telemóvel. Em contexto de sala de aula, o comportamento de *bullying* mais comum é o verbal (e.g. pôr alcunhas, denegrir a imagem do colega) e a exclusão do colega do grupo, impedindo-o de participar nas tarefas de grupo (Rodríguez, 2004).

A forma de agressão *física* inclui comportamentos, como bater, puxar, esmurrar, apertar o pescoço, estragar coisas dos outros, cuspir, enfiar num caixote do lixo ou na sanita, atirar-lhe coisas, entre outros (Barton, 2006). Este tipo de *bullying* manifesta-se mais no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, sendo um comportamento direto (Serrate, 2009) .

Segundo Barton (2006) a forma de agressão *sexual* expressa-se fazendo afirmações relativamente à sexualidade ou a questões sexuais, tocar inapropriadamente, ameaçar ou provocar, a que Serrate (2009) acrescenta ainda os contactos físicos, nos rapazes ou raparigas sem o seu consentimento, gestos obscenos, pedidos de favores sexuais, podendo ser colocado em prática de forma direta ou indireta.

A forma de agressão *psicológica* tem como objetivo incutir um sentimento de insegurança e de medo na vítima, enfraquecendo a sua autoestima e inclui espalhar rumores, revelar segredos, criar e espalhar boatos, entre outros (Olweus,1993). Opinião partilhada por Barton (2006) que acrescenta ainda os comportamentos de exclusão (excluir por exemplo de jogos, brincadeiras, almoços), fazer com que os outros pareçam imbecis, burros, idiotas ou ridículos, destruir relacionamentos das vítimas de propósito, entre outros. Este tipo de *bullying* encontra-se em todas as formas de maltrato (Serrate, 2009). O agressor cria ações e intenção de deteriorar a autoestima da vítima fomentando a sua sensação de insegurança e medo. Através desta forma de expressão do *bullying* o agressor manipula a vítima

emocionalmente, faz com que fique dependente deste, destruindo a sua autoestima, construindo uma sensação de medo e sendo mais comum ser praticado por raparigas do que por rapazes de forma indireta. Pereira (2006) adverte que, apesar de este o tipo de *bullying* ser mais difícil de detetar, é também um dos mais difíceis de conter e dos que mais marcas tendem a deixar, caso a vítima não beneficie de apoio especializado.

Existem autores que fazem a junção entre o *bullying* psicológico e o *bullying* social e autores que fazem a sua separação. Perspetivada em cariz social esta forma de *bullying* tem por objetivo afastar a vítima do restante grupo e dos colegas, através de comentários, de abuso verbal, insultos, ameaças, agressões, podendo ser racial, religioso ou até sexista (Serrate, 2009). De acordo com o mesmo autor o *bullying social* é o tipo de *bullying* mais comum na adolescência e tem como objetivo principal excluir a vítima do grupo de pares, recorrendo a boatos, atitudes cruéis, insultos, entre outros. Para que esta ação de *bullying* tenha sucesso, é necessário haver aprovação das atitudes agressivas por parte do grupo de pares.

Por último, o *cyberbullying* que segundo Seixas, Fernandes & Morais (2016) a literatura tem tido alguma dificuldade em encontrar uma definição consensual, mas os mesmos referem que são vários os autores que o consideram como sendo um comportamento de *bullying* realizado com recurso a ferramentas de comunicação digital e que implica a presença de três elementos principais: intenção, repetição e desequilíbrio. Acrescentam ainda que pode ser definido «como o uso indevido das tecnologias digitais, para deliberada e repetidamente, agir de forma hostil com o intuito de causar dano a outro (s)» (p. 36).

Rodrigues (2013) reforça que o *cyberbullying* corresponde a comportamentos de *bullying* expressados através das novas tecnologias, como os *smartphones*, as salas de *chat* da Internet, o *Facebook*, o *Instagram*, entre outros, para, por exemplo, mandar emails maldosos, mensagens instantâneas, criar páginas web para gozar com alguém ou com a sua aparência, roubar uma identidade cibernética para se fazer passar pela pessoa, entre outros.

Para Fante & Piedra (2008) o *cyberbullying* é caracterizado pelo uso das novas tecnologias, utilizando sobretudo a internet para desvalorizar as vítimas. Os jovens que recorrem a este meio, por norma, motivam-se pelo anonimato, pois utilizam apelidos/*nicknames*, ou fazem-se passar por outras pessoas.

Segundo vários autores o *cyberbullying* tem-se tornado cada vez mais frequente devido ao aumento do uso de telemóveis e da internet por crianças e jovens (Griffin & Gross, 2004; Scheithauer et al., 2006; Willians & Godfrey, 2011).

Através da prática do *cyberbullying* a vítima não fica exposta apenas a um grupo limitado, dentro do espaço escolar, mas sofre repercussões de agressão e humilhação perante centenas de pessoas da rede mundial de computadores (Barton, 2006).

O *cyberbullying* não se limita ao espaço escolar, podendo, tal como refere Rodrigues (2013), ter continuidade fora do espaço físico escolar, uma vez que a vítima pode estar sempre contactável através das diversas tecnologias da informação e comunicação.

Contrariamente às outras formas de *bullying*, onde normalmente todas as pessoas podem estar no local e assistir às agressões, o *cyberbullying* pode ampliar o fenómeno já que os insultos e agressões podem ser filmadas e/ou publicadas online, muitas vezes sem conhecer a própria vítima (*ibidem*). Em termos de vigilância, o espaço virtual conta com menos que o espaço físico (Gil Villa, 2020b).

Quanto aos intervenientes no *cyberbullying* e tal como sucede no *bullying* não existe um perfil definido e homogéneo quer para vítimas, quer para agressores (Seixas, Fernandes & Morais 2016).

Devido ao anonimato proporcionado pela internet no que respeita a esta forma de expressão do *bullying* não é possível afirmar-se que agressores e vítimas sejam efetivamente pares, o que faz com que este não seja um elemento considerado relevante por alguns autores (Smith et al., 2008; Ortega & Rodriguez, 2009).

Segundo Seixas, Fernandes & Morais (2016) o *cyberbullying* pode contemplar diferentes ações, à exceção do *bullying* físico, todos os restantes tipos podem existir nesta forma de expressão.

Tomando por base a classificação de Rodrigues (2013), podem-se identificar oito tipos de *cyberbullying*:

- 1) Manifestação de ódio (*flaming*): ódio emitido através do envio de mensagens virtuais;
- 2) Assédio (*harassment*): disseminação de mensagens ofensivas, rudes e insultuosas;

- 3) Difamação (*denigration or defamation*): páginas *web* com expressões difamatórias ou comentários depreciativos virtuais para intencionalmente denegrir ou difamar alguém;
- 4) Representação (*impersonation*): apropriação da conta de alguém para enviar mensagens, representando-a ao fazer-se passar por ela de modo a denegrir a sua imagem;
- 5) Exposição (*outing*): partilha de informações confidenciais ou segredos online de terceiros, incluindo imagens incómodas (*sexting*);
- 6) Embuste (*trickery*): persuasão de alguém para revelar segredos ou informação embaraçosa e depois partilhá-la *online*;
- 7) Exclusão (*exclusion*): exclusão de alguém de forma intencional de uma lista *online* correspondente a um grupo de discussão, de um jogo ou de um fórum de discussão;
- 8) Ciber-perseguição (*cyberstalking*): envio repetido de mensagens que incluem assédio ou ameaças físicas ou mesmo que provocam medo e insegurança.

A cada uma das categorias acima referidas, Seixas, Fernandes & Morais (2016), citando Nancy Willard (2005), referem corresponder diversos tipos de ações, comportamentos e condutas, geralmente conhecidos por palavras ou expressões de origem anglo-saxónica.

Relativamente às formas de disseminação identificam as seguintes: através de todos os meios de comunicação digital e de publicação na *web*; através de *emails* (comunicação assíncrona enviada para um sujeito ou grupo de sujeitos; através de blogs; através de grupos de discussão; através de salas de *chat* (comunicações síncronas de grupo na *web*; através de plataformas e aplicações de partilha de fotos e/ou vídeos; através de programas de mensagens instantâneas; através de trocas de mensagens para *smartphones*, tais como, o *Facebook*, o *Messenger*, o *Whatsapp*, o *Snapchat*, entre outros; através de mensagens de texto/multimédia (SMS ou MMS, enviadas por telemóvel); através de chamadas telefónicas provocadoras, ameaçadoras, realizadas através de telemóvel; através de jogos online para múltiplos jogadores, entre outros.

De acordo com Ferro Veiga (2013) «na realidade há tantas formas de *cyberbullying* como as possibilidades que as novas tecnologias permitem» (p. 59).

Retirar o acesso à internet ou aos dispositivos que permitem esse acesso não parece ser a solução, já que acabará por ser assumido como um castigo pela vítima. A atenção, e até o controlo não exagerado, evitando comprometer a interação social da vítima enquanto

elemento de determinados grupos da sociedade onde pretende ser reconhecida, será certamente uma posição mais adequada. É verdade que o estado de ansiedade e os constantes pensamentos se centram nas agressões, humilhações e outros comportamentos similares por via digital, pelo que o professor e os pais devem estar atentos a estes sinais de alerta (Seixas, Fernandes, & Morais, 2016).

As condutas agressivas podem muitas vezes, combinar todas as formas acima referidas, tornando a situação mais nociva. Uma das características deste fenómeno é que existe habitualmente pelo menos um agressor e um agredido, havendo um desequilíbrio de poder entre as duas partes (Matos et al., 2009).

Autores como Raimundo & Seixas (2009) enquadram as diferentes formas de *bullying* em duas formas de atuação: a direta e a indireta. Sendo que a agressão direta envolve o tipo físico e o verbal, e da agressão indireta constam os tipos psicológico e o *cyberbullying*. Também Neto (2005; Pereira, 2008; Matos, et al., 2009) corroboram esta classificação, defendendo uns, que o ataque às vítimas é direto quando é caracterizado por agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que incomodam e indireto quando as ações têm por objetivo levar ao isolamento social, envolvendo atitudes de indiferença, isolamento, difamação e exclusão, e outros acrescentam que variam desde excluir, discriminar, danificar objetos da vítima, roubar, a bater e agredir fisicamente.

Neste âmbito Craig, et al. (2007) acrescentam que o *bullying* direto ocorre «face a face», ou seja, caracteriza-se por comportamentos de confrontação direta entre a vítima e o agressor. Por outro lado, os comportamentos indiretos ocorrem «por trás das costas», através de um terceiro elemento não envolvendo um conflito direto entre os sujeitos envolvidos. Na agressão indireta, o agressor consegue permanecer anónimo e evitar um contra-ataque provocando sofrimento na pessoa alvo sem demonstrar a sua intenção de o fazer.

Para Cuba (2006) o *bullying* direto é mais fácil de ser percebido, pois deste fazem parte ataques abertos à vítima, como ataques físicos (socos, empurrões, chutes, entre outros) e verbais (colocar apelidos, ameaças, insultos, espalhar boatos e fofocas). Por outro lado, o *bullying* indireto é um tipo de agressão mais subtil e, por isso, mais difícil de ser percebido, que inclui, por exemplo, gestos obscenos para as vítimas, manipulação de relacionamentos, isolar e excluir colegas das atividades de grupo.

Dentro dos comportamentos de ação indireta podem incluir-se também os comportamentos que ofendam a integridade cultural da vítima, havendo um desrespeito pelas suas crenças e cultura e a integridade ética e integridade moral, quando o sujeito é pressionado pelo agressor de forma indireta (através do grupo, por exemplo) para realizar comportamentos com os quais não concorda e que são contrárias às suas crenças morais ou éticas (Pereira, 2011).

De acordo com a mesma autora podem ainda definir-se as formas instrumentais do *bullying*, ou seja, os instrumentos utilizados pelos agressores, para promover uma ação de *bullying*, enquadrados em três formas: a forma física, definida por haver contacto corpo a corpo, deixando vestígios de agressão na vítima, desde a roupa rasgada, ataque à propriedade, a sinais de agressão (i.e. nódoas negras); pictórica, através de imagens, figuras, desenhos, feitos pelo agressor e que são percebidos pela vítima como agressões e, por fim, a verbal, ou seja, a utilização de palavras ou conceitos, para poder agredir ou ofender a vítima.

Como se pode verificar este flagelo assume várias formas e maneiras de atuação, umas mais cruéis que outras, mas sempre com a intencionalidade de magoar o outro.

Apesar de existirem distinções teóricas bem delineadas entre os diferentes tipos de *bullying*, os maus tratos geralmente acontecem sob múltiplas formas combinadas e não de uma isoladamente (Gutiérrez, et al., 2008).

De acordo Barton (2006) o *bullying* é uma forma de agressão continuada, durante um longo período, no entanto, os investigadores ainda não conseguiram determinar o período de tempo necessário para que tenha impacto sobre o bem-estar da vítima, ou seja, ainda não determinaram o tempo necessário para se considerar *bullying*. Para Héctor & Massa (2011) não se trata de um episódio esporádico, mas persistente, que pode durar semanas, meses e até anos. Gendreau & Archer (2005) entendem que nem toda a agressão pode ser considerada *bullying*. É importante distinguir o *bullying* de outros comportamentos similares com os quais, por vezes, se confunde (Fernandes & Seixas, 2012). Corroborando a ideia destes autores também Martínez (2006) considera importante demarcar o que não pode ser classificado como *bullying*, especificamente, as situações de interação brusca entre alunos, as situações perturbadoras da convivência (disrupção, lutas ocasionais, jogo turbulento, quezílias esporádicas), as condutas criminosas e o abuso sexual, desde que não envolvam maus tratos continuados, ou seja, pode falar-se de

*bullying* sempre que se verifiquem situações de recorrência, intencionalidade e desequilíbrio.

Seixas, Fernandes, & Morais (2016) defendem que uma característica que se encontra subjacente à definição de *bullying* e que o distingue de outros comportamentos agressivos é o facto de apenas se considerarem como atos de *bullying* as ações que ocorrem entre pares. Para Fante (2008) o *bullying* é diferente de outros tipos de agressões, pelo facto de ser repetitivo, deliberado e intencional.

Em 1998 Rigby propôs a identificação de sete aspetos que permitem o reconhecimento deste fenómeno, respetivamente: um desejo inicial de magoar; o desejo exprimir-se numa ação; o facto de alguém ser magoado; o *bullying* ser dirigido por uma pessoa ou grupo de pessoas mais poderoso contra alguém de menor poder; não ter justificação e ser um ato repetitivo que evidencia divertimento.

Nesta linha de análise, Olweus (2006) menciona que, para que exista *bullying* é necessário que a vítima se sinta ameaçada e salienta que o sentimento de intimidação constitui a chave para determinar se existe ou não este tipo de comportamento. Este autor refere ainda que existem quatro requisitos a que este tipo de violência escolar, deve cumprir para ser tipificado como *bullying*, nomeadamente: deve ocorrer entre pares; deve verificar-se um desequilíbrio de poder; deve repetir-se no tempo e deve ser intimidatório. Esta ideia é também atestada por Martínez (2006), que considera que os indicadores de *bullying* como conduta agressiva são a repetição, a duração, a intenção, o desequilíbrio, de forças, a incapacidade de defesa, a diversidade de formas que assume e as consequências que dele resultam.

Fernandes & Seixas (2012) resumem os critérios que permitem caracterizar o *bullying* em três: a intencionalidade, o carácter repetitivo e sistemático e a desigualdade de poder entre os alunos envolvidos.

Conforme Cowie & Jennifer (2008) uma revisão da literatura sugere que professores e alunos têm muito mais definições de *bullying* do que aquelas usadas pelos pesquisadores, principalmente crianças. Numa pesquisa com 225 professores e 1820 alunos do ensino médio, que procurou investigar definições de *bullying*, Naylor et al. (2006) descobriram que apenas 18% dos professores e 8% dos alunos incluíram repetição do comportamento de *bullying* nas suas respostas. Além disso, apenas 25% dos professores e 4% dos alunos incluíram intenção de prejudicar, enquanto quase três quartos dos professores invocaram

o desequilíbrio de poder como critério nas suas definições, ao mesmo tempo, somente 40% dos alunos o fizeram (*ibidem*).

Este fenómeno complexo, comporta três tipos de intervenientes, os agressores, as vítimas e as testemunhas, a quem a literatura atribui perfis que a seguir se descrevem, embora alguns autores defendam que as características que lhes são atribuídas se devam relativizar.

## **2.4 Perfil associado a cada um dos intervenientes no fenómeno de *Bullying***

De acordo com Fernandes & Seixas (2012) para que se verifique *bullying* é necessário o «envolvimento ativo de, pelo menos, dois sujeitos, um agressor e uma vítima» (p. 24).

Para Seixas (2005) o *bullying* é um fenómeno multidimensional, complexo e no qual intervêm vários atores, sendo os principais, os agressores e as vítimas. Segundo Gil Villa (2018) os agressores, assim como as vítimas, podem ser individuais ou em grupo, embora no segundo caso tendam a concentrar-se mais.

Em 2020a o mesmo autor acrescenta que o *bullying* é sustentado ao longo do tempo por um ou mais alunos sobre outros que são vistos como vulneráveis e que em princípio têm dificuldades para se defender.

Em contexto escolar, um mesmo aluno pode desempenhar o papel de vítima, de agressor e de observador. Neste sentido, afirma-se que são normalmente três os sujeitos implicados no fenómeno de *bullying*: a vítima, o agressor e as testemunhas (Lago, Massa & Piedra, 2006).

Certos estudos referem que algumas dimensões da personalidade são claramente diferenciadas para cada um dos indivíduos envolvidos na dinâmica de agressão e vitimização. Mas a literatura aponta ainda algumas características que parecem ser comuns a todas as vítimas, a todos os agressores e a todas as testemunhas, contudo não se deve generalizar, pois cada caso será um caso (*ibidem*).

O agressor é, normalmente, o aluno considerado o mais forte e temido pelos mais fracos (Olweus, 2010).

De acordo com os estudos de Lago, Massa & Piedra (2006), os agressores do sexo masculino são mais prevalentes do que as agressoras (numa proporção de três para uma), costumam possuir uma constituição física forte, embora esta característica não seja uma constante. Num prisma de personalidade, o perfil que se sugere é o de um sujeito agressivo, geralmente violento com os que considera cobardes e fracos. São impulsivos, têm falta de empatia para com a vítima e não têm sentimentos de culpa. Consideram-se líderes, possuem uma autoestima elevada e considerável capacidade de afirmação.

Ainda, sobre o perfil dos agressores e conforme Raimundo & Seixas (2009; Lopes, Neto, 2005; Costa & Pereira, 2010; Reijntjes et al., 2013), este constitui-se de algumas

características, a referir: maior idade, mais prática de exercício físico, maior consumo de drogas, tabaco e álcool, mais comportamentos violentos, melhor imagem corporal, mais extroversão e segurança, confiança em si, ausência de sentimentos de medo, ansiedade ou culpa, tendência a ter pior relação com os pais. Muitas vezes são hiperativos, têm dificuldades de atenção, menor inteligência, desempenho escolar deficiente, são os principais responsáveis por levarem armas para a escola, são tipicamente populares e veem a sua agressividade como qualidade, podendo mostrar-se agressivos inclusive com os adultos. Estes gostam de desafiar e mostrar superioridade perante as vítimas e a forma como se relacionam com os outros, pautada por uma baixa capacidade de autocontrolo nas relações sociais o que dificulta a sua integração na escola (Martínez, 2006).

Em contexto escolar, os autores de *bullying* praticam as agressões contra colegas utilizando a sua força física, ou aptidão psicoemocional, para intimidar, maltratar, dominar, liderar e vitimizar os mais fracos/indefesos, os que são mais vulneráveis e que não conseguem contrariar ou impedir essas mesmas agressões (Freire & Aires, 2012; Fernandes & Seixas, 2012). Manifestam níveis elevados de autoconfiança e autoestima e níveis mais baixos de incapacidade e rejeição, nervosismo e depressão (Fernandes & Seixas, 2012). Farrington (2005) acrescenta ainda que revelam alguma dificuldade em interpretar os sentimentos dos outros.

Para Seixas, Fernandes & Morais (2016) o agressor é considerado o indivíduo com boa capacidade física, emocionalmente agressivo e com uma fraca relação com a escola.

No que se refere ao aproveitamento escolar, Ramízez (2001) destaca que os agressores têm baixo rendimento escolar e frequentemente não acompanham o ritmo de aprendizagem da turma, revelando uma certa atitude negativa perante a escola.

Quanto às motivações dos agressores Fernandes & Seixas (2012) salientam que as mesmas estão orientadas para a obtenção de determinado fim, seja uma recompensa, aprovação pelos pares, integração no grupo ou a necessidade de obter pertences de outro.

Em 1998 Olweus, definiu três tipos de agressores: *o agressivo, o seguidor (ou passivo) e o relacional*. O tipo *agressivo* utiliza agressão «às claras», quer física quer verbal, recorrendo à intimidação e às ameaças para alcançar os seus objetivos. Tanto podem ser pessoas extremamente populares como rejeitados pelos pares e os seus comportamentos vão sendo reforçados quer por subornos, quer por perceberem que com estes comportamentos conseguem o que desejam. Os agressores intitulados de *seguidores ou*

*passivos* são um tipo menos comum do que o agressivo, caracterizando-se normalmente por não iniciarem o *bullying*, mas, irão seguir o agressor agressivo, se o comportamento de *bullying* for recompensador. São pessoas ansiosas, inseguras e desejosas de atenção. Juntar-se-ão aos agressores do tipo agressivo ajudando, apoiando ou simplesmente rindo de forma a melhorar a sua autoestima. Por último, o agressor *relacional* é o tipo de agressor que utiliza formas encobertas ou indiretas de agressão, tais como: isolar intencionalmente outro aluno; excluir colegas de um grupo; ameaçar acabar com a amizade; espalhar rumores ou mentiras sobre os outros. É caracterizado como sendo aquele que mais destrói a autoestima da vítima (*ibidem*).

Posteriormente, Martínez (2005) e Olweus (2005) enquadraram os agressores em dois tipos: os *agressores participantes principais* e os *agressores participantes secundários*.

Os *agressores participantes principais* são, geralmente, subdivididos em: *agressor seguro de si mesmo*: sente satisfação ao exercer o seu domínio e ao humilhar a vítima, manifesta empatia cognitiva, mas não manifesta conduta afetiva nem moral relativamente às suas vítimas (Martínez, 2006); *agressor ativo*: utiliza a força física de forma impulsiva, manifesta descontrolo emocional e revela uma conduta organizada de forma a alcançar os seus objetivos (Olweus, 2005); *agressor social-indireto*: possui uma capacidade de planificação maquiavélica e uma grande habilidade social para maltratar (Martínez, 2006) e o *agressor agredido*: detentor de um perfil misto denominado agressor/vítima, é agredido pelos mais fortes, mas é mais agressor do que agredido (Olweus, 2005).

Dentro da categorização *agressores participantes secundários* distinguem-se dois tipos: *agressor ansioso ou reativo* e o *agressor seguidor ou passivo*. No que diz respeito ao *agressor ansioso ou reactivo* caracteriza-se por ser inseguro, nervoso, ansioso, emocionalmente instável e perante o acumular de tensões revela um modelo de resposta reativa (Martínez 2006); o *agressor seguidor ou passivo* caracteriza-se por participar a nível coletivo enquanto seguidor, mas não age, pois deseja assegurar a sua proteção relativamente ao líder, que também teme (Olweus, 2005).

Na classificação de agressores existem também os denominados *agressores-vítimas*, que são aqueles que ora sofrem, ora praticam *bullying*, mudando de papel de acordo com o momento e o contexto em que estão inseridos. Estes alunos partilham ambas as características dos agressores e das vítimas e constituem-se no grupo com maiores prejuízos (Arseneault, Bowes & Shakoor, 2010).

Por último, no que diz respeito aos agressores virtuais não são necessariamente mais fortes que as suas vítimas e como são normalmente anónimos não podem perceber o sofrimento e a humilhação que causam. A maioria dos agressores virtuais conhece as suas vítimas (Kiriakidis & Kavoura, 2010).

No Ensino Pré-Escolar, em crianças de 4 e 5 anos o agressor é sobretudo do sexo masculino. Quanto às idades, as crianças mais velhas, de 5 anos, são mais agressoras do que as de 4 anos (Rodrigues, 2010).

Neste contexto escolar Storey & Slaby (2013) acrescentam que as crianças agressoras conseguem encobrir as suas ações perante os adultos, bem como persuadir as crianças vítimas ao silêncio, para que não as denunciem. Para além disso, e apesar de não terem muito desenvolvidas algumas competências sociais, como a cooperação e empatia, as crianças agressoras tendem a assumir uma posição de liderança no seu grupo de amigos, levando-os muitas vezes a seguir as suas ações.

Relativamente às vítimas, no geral são alguém que se sente indefeso e sofre repetidamente devido às agressões infligidas por outros (Berger, 2007), ou seja, são os sujeitos submetidos à maldade dos agressores sendo mais fracos do que estes. São os alvos que estão expostos de forma repetida e prolongada aos atos negativos praticados por um ou mais colegas, demonstrando fracas aptidões de socialização e não conseguem reagir perante a agressão ou até mesmo terminá-la (Freire & Aires, 2012; Fernandes & Seixas, 2012; Strech, 2008).

De acordo com Fernandes & Seixas (2012) existem alunos mais propensos a serem vítimas, nomeadamente, alunos caracterizados por «ansiedade, baixa autoestima, inibição, retraimento social, timidez, submissão e dificuldades de regulação» (p. 96). Martínez (2006) corrobora o defendido por Fernandes & Seixas (2012) ao referir que as vítimas tendem a ser tímidas, inseguras, sensíveis, mais débeis e sofrem de baixa autoestima, acrescentando que raramente se defendem ou retalias quando são agredidas, o que as torna presas fáceis para os agressores. São mais ajuizadas e precavidas, não se mostram agressivas, nem assertivas, nem violentas.

Conforme Olweus (1993) as vítimas podem ser fisicamente mais fracas do que seus colegas (principalmente entre os meninos), ter vergonha do próprio corpo, apresentar dificuldades em desenvolver as atividades físicas, ser ansiosas, ser quietas, relacionar-se

melhor com adultos do que com pessoas da sua idade e, além disso, podem apresentar notas mais baixas que as dos seus colegas (não sendo regra geral).

Para Vlachou et al. (2011) as crianças vítimas são muitas vezes mais novas, mais fracas e mais passivas que as crianças agressoras, mostrando-se inseguras, cautelosas, sensíveis, pouco faladoras, com tendência a isolarem-se e que reagem às situações chorando.

Segundo Lago, Massa & Piedra (2006), em geral aceita-se que em termos de género, a prevalência divide-se igualmente pelos dois sexos, embora, alguns autores refiram que existem mais rapazes agredidos por *bullying* do que raparigas. Normalmente, caracteriza-se a vítima como uma pessoa com constituição física de aspeto frágil, por vezes, poderá ser portadora de algum tipo de incapacidade ou «defeito». Segundo Cleave & Davis (2010) ser criança com necessidades de cuidados de saúde especiais está associado com o ser vítima de *bullying*, mas não com o ser agressor ou vítima.

Para diversos autores as pessoas com deficiência física e mental, com diferentes orientações sexuais e de género, com defeitos congênitos ou adquiridos e com sobrepeso são as principais vítimas do *bullying* (Cruz, Silva & Alves, 2007; Méndez, 2007; Patrick et al., 2013).

Outros grupos que, dadas as suas características, podem potenciar a vitimização são os imigrantes, as pessoas que mudam de meio social e ainda não aprenderam as regras e códigos de conduta de onde estão inseridos; os autistas, dada a dificuldade em compreenderem normas sociais; os alunos muito bons ou rapazes com aspeto efeminado sendo os homossexuais muito atacados não só na adolescência, como no mundo do trabalho depois na idade adulta (Anabel & Anna, 2009; Barrio et al., 2008; González, 2008; Smith, 2013; Freire, Simão & Ferreira, 2006; Stevens, 2006; Mora-Merchán, 2006; OCDE, 2017).

Em termos de perfil de personalidade, Barton (2006) refere que se apresentam como pessoas tendencialmente tímidas, retraídas e isoladas socialmente. De acordo com a revisão bibliográfica realizada tudo indica que tem sido pouca a investigação feita com o propósito de se caracterizar o tipo de pessoas mais suscetíveis de se tornarem vítimas de *bullying*, no entanto, algumas investigações apontam para que exista alguma semelhança entre os agressores e as vítimas, na medida em que ambos têm dificuldade em lidar com os problemas. As vítimas revolvem os conflitos evitando-os ou fugindo e os agressores usam meios agressivos (*ibidem*).

Segundo Orpinas & Horne (2005) as vítimas, tal como os agressores, também podem subdividir-se em três tipos: *o passivo, o provocador e o relacional*. O tipo de vítimas *passivas* é o tipo de pessoas, com o qual, mais se associa a probabilidade de serem vítimas de *bullying*. Estas são excluídas sem que tenha existido alguma provocação por parte delas, ou seja, as vítimas deste tipo não fazem nada que as coloque diretamente na situação de alvo da agressão, mas poderão possuir algumas características específicas que as tornam alvos mais fáceis, tais como: não terem muitos amigos ou não terem os mesmos amigos por muito tempo; terem menores competências verbais para responder a provocações e insultos; aparentarem ser ansiosas ou tímidas; serem submissas e passivas.

Às vezes, basta apenas serem diferentes como, por exemplo, possuírem sotaque, gaguez, serem muito altos, magros ou gordos, usarem óculos muito graduados, vestirem-se de maneira diferente da maioria ou não possuírem as coisas que a maioria possui, entre outros. O tipo *provocador*, ao contrário do passivo, sabe exatamente o que fazer para provocar a agressão, mas, não detém poder em ganhar os conflitos com os outros. Tal como o seu comportamento indica, estas crianças necessitam desenvolver competências sociais e de interação, sendo que, aparentam estar ansiosas de atenção, simplesmente não sabem como ou pensam que esta será a melhor forma de a obter. Este tipo de vítima é a que mais necessita que se esteja atento, até porque é o que mais corre risco de suicídio.

Por último, o *relacional* engloba o tipo de vítimas que sofre mais com o *bullying* encoberto e subtil, estas são alvos de exclusão e de rumores (*ibidem*).

As investigações de Martínez (2006; Prinstein et al., 2005; Unnever, 2005), permitiram distinguir outros tipos de vítimas: as vítimas *submissas ou passivas* (as mais comuns) e as vítimas *ativas ou provocadoras*. As vítimas *submissas ou passivas* não respondem quando são atacadas, transmitindo, assim, uma imagem de fraqueza, vulnerabilidade, insegurança, submissão e falta de reação. São crianças/jovens ansiosos, depressivos, sensíveis, reservados/introvertidos, tímidos, infelizes e possuem baixa autoestima, apresentam uma constituição física mais débil e têm maior tendência para ideias suicidas do que os seus iguais. Têm poucos amigos, relacionam-se melhor com os adultos do que com os seus pares e dirigem a sua raiva para dentro de si próprias, o que as leva a desenvolver problemas a nível interior (Prinstein et al., 2005). As vítimas *ativas ou provocadoras* caracterizam-se por uma combinação de padrões de resposta ansiosa e agressiva, trata-se de alunos que revelam problemas de concentração e dificuldades na leitura e na escrita, podendo alguns ser considerados hiperativos, por vezes, o seu

comportamento provoca sentimentos de irritação e tensão que conduzem a reações negativas dos colegas e inclusivamente da própria turma.

Segundo Olweus (2010; Trautmann, 2008; Carvalhosa, 2008), as vítimas *provocadoras* apresentam características dos agressores e das vítimas de forma mais acentuada, ou seja, comportamentos excessivos de internalização e externalização. Normalmente deixam transparecer um mal-estar físico e psicológico sofrendo de níveis de depressão e solidão mais acentuados (Houston, 2007; Olweus 2010). São muito ansiosas, impulsivas e agressivas, sofrendo de problemas de concentração e hiperatividade (Cottello, 2008; Elfstrom, 2007; Stevens, 2006; Trautmann, 2008). Pelos colegas são descritas como irritantes, provocando conflitos que não têm capacidade de resolver nem de se defenderem dada a falta de competências sociais (Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Matos & Gonçalves, 2009; Matos, Simões & Gaspar, 2009; Cottello, 2008; Gonçalves & Matos, 2007).

Cotello (2008; Trautmann, 2008; Olweus, 2010) defendem que estas desempenham o papel de agressores para tentarem fugir da angústia de serem vítimas, optando por atacar os mais fracos, sendo simultaneamente vítimas dos agressores mais fortes, o que depois se reflete numa rejeição acentuada e generalizada por parte dos pares.

Os alunos apelidados de *vítimas provocativas* obedecem à máxima que a melhor defesa é o ataque (Siegel, 2008).

Relativamente às *vítimas virtuais* e de acordo com Kiriakidis & Kavoura (2010) estas normalmente não relatam aos pais a forma de agressão *cyberbullying* por temerem perder o acesso aos seus próprios meios eletrónicos/digitais. Estes autores acrescentam ainda que menos de um terço das vítimas virtuais conhece os seus agressores.

No que se refere a estudos sobre o aumento tanto de vítimas como de agressores, Gil Villa (2018) menciona que existem três países onde se verificou um aumento substancial do número de vítimas (Canadá, Inglaterra e País de Gales) e três onde aumentaram os agressores (Inglaterra, Irlanda e Portugal) o mesmo autor acrescenta ainda que o número das chamadas vítimas ocasionais sofreu também um aumento em seis países (Canadá, Inglaterra, Grécia, Irlanda, Letónia e Portugal). Por último aumentaram também os apelidados agressores ocasionais em oito países (Canadá, Inglaterra, Estónia, Letónia, País de Gales, Grécia, Irlanda e Portugal).

No que especificamente diz respeito ao Ensino Pré-Escolar, em crianças de 4 e 5 anos a vitimação é predominante entre os rapazes mas também afeta com frequência as raparigas (Rodrigues, 2010).

No dualismo relacional de vítima e agressor surge uma terceira personagem, as chamadas testemunhas/observadores que perante as vítimas podem vir a tornar-se num eixo de apoio ou de indiferença. As testemunhas ou observadores são sujeitos que também são afetados pela agressividade.

Em 1998 Olweus referiu que os observadores são geralmente alunos mais inseguros, dependentes, influenciáveis socialmente e não possuem um estatuto entre os colegas.

Outros autores como Amado & Freire (2002) referem que os observadores/testemunhas perante os episódios de agressão presenciados e nos quais revelam impotência para intervir mantêm inicialmente uma atitude impávida e condescendente que, futuramente, se refletirá no seu desenvolvimento social e moral, valores como a solidariedade e cooperação serão praticamente extintos ou pouco evidentes nestas crianças. No entanto, não se pode proceder a uma generalização, pois existem observadores que, pela sua sensibilidade, apresentam sintomas de sofrimento e incompreensão acerca deste fenómeno (*ibidem*).

Lago, Massa & Piedra (2006) referem que a passividade das testemunhas funciona com uma forma defensiva para evitarem serem eles os próximos alvos de agressão «enquanto o fizerem a outro não o fazem a mim». Normalmente receiam ser as próximas vítimas.

Tendo em consideração as características reveladas pelos observadores, Martínez (2006) considera três tipos de observadores: o *indiferente* (não se envolve nem mostra qualquer reação perante as ocorrências, desde que não lhe sejam dirigidas); o *observador culpabilizado* (sente medo do agressor, não se atrevendo a agir por poder ser o próximo a ser agredido, mas sente-se culpado por não atuar, pois reconhece a injustiça do que observa) e o *amoral* (justifica os comportamentos agressivos como inevitáveis, normais e lógicos, baseando-se na lei do mais forte e da cobardia da vítima, considerando que nada pode alterar a situação).

Também Silva (2010) divide os observadores em três grupos distintos:

*observadores passivos* que assumem esta postura por medo absoluto de se tornarem a próxima vítima, recebem ameaças explícitas ou veladas, não concordam e até repelem as

atitudes dos *bullies*, no entanto, ficam de mãos atadas para tomar qualquer atitude em defesa da vítima. Nesta linha de análise Camargo (2009; Fernandes & Seixas, 2012) reforçam que os observadores que não participam de forma direta nas agressões, mas que participam indiretamente enquanto audiência, normalmente desempenham papéis passivos, que podem ser encorajados para a continuidade do *bullying* e quando se manifestam em defesa da vítima é, maioritariamente por uma questão de amizade;

*observadores ativos*: estão incluídos os alunos que, apesar de não participarem ativamente dos ataques contra as vítimas, manifestam «apoio moral» aos agressores, com risadas e palavras de incentivo. Não se envolvem diretamente, mas isso não significa, em absoluto, que deixam de se divertir com o que veem. É importante ressaltar que misturados aos observadores podem-se encontrar os verdadeiros articuladores dos ataques, perfeitamente «camuflados»;

os *observadores neutros*: estes alunos não demonstram sensibilidade pelas situações de *bullying* que presenciam, são acometidos por uma «anestesia emocional», em função do próprio contexto social no qual estão inseridos.

As quatro atitudes de um observador perante uma agressão classificam-no da seguinte forma: *auxiliares* (participam da agressão), *incentivadores* (incitam e estimulam o agressor), *observadores* (só observam ou afastam-se) e os *defensores* (protegem a vítima ou chamam alguém para interromper a agressão) (Fekkes et al., 2005).

Escury & Dudink (2010) corroboram a classificação anterior ao definirem os observadores, como: os que não agem, os que não agem, mas sentem que deviam fazê-lo, os que intervêm no sentido da defesa da vítima e os que se juntam ao agressor.

Segundo Rivers & Noret (2013) os estudantes que observaram comportamentos de *bullying* na escola têm maior propensão do que os estudantes não envolvidos em episódios de *bullying* em reportar maior desamparo e, potencialmente, maior ideação suicida, ou seja, o desamparo percebido está significativamente associado com a potencial ideação suicida nos observadores.

Os atos de agressão direcionados a colegas podem ser praticados e presenciados em diferentes locais escolares que faz sentido abordar de seguida.

## 2.5 Locais de *Bullying*

Como problema mundial que é, o *bullying* pode ocorrer em toda e qualquer escola, não se limitando a nenhuma específica.

De acordo com diversos autores o contexto escolar foi o mais explorado no que concerne à produção científica relativamente ao *bullying* e, dentro deste, são apontados vários espaços para a ocorrência deste fenómeno dentro da escola, sendo mais comum em espaços não vigiados (Copeland, 2009; Espinheira & Jólluskin, 2009; Houston, 2007; Marques, 2005; Sebastião, 2009; Walters, 2009).

A escola é, pois, um dos contextos em que nos dias de hoje o *bullying* mais se faz sentir, uma vez, que é um espaço onde se reúnem muitas crianças.

As pesquisas realizadas por Olweus em 1993 apontaram que não há relação entre o tamanho da escola e a frequência de casos de *bullying*, isto é, independentemente do tamanho da escola, da sala de aula e até mesmo de sua localização (urbana ou rural, central ou periférica), este flagelo foi e continua a ser na atualidade identificado em todas elas.

Os recreios, corredores, casas de banho, entradas e saídas das escolas são os locais onde o fenómeno ocorre com mais frequência (Lago, Massa & Piedra, 2006).

Na perspetiva de Pereira (2005/2006) os recreios são o local de eleição para o comportamento *bullying*, seguindo-se os corredores e, finalmente com pouca expressão, as salas de aula ou o caminho de ida e volta para a escola. Atualmente a maioria dos estudos contraria esta tendência e referem que, a seguir aos recreios a sala de aula ocupa o segundo lugar no *raking*, seguindo-se dos corredores, a cantina e ainda outros locais (Pereira, 2008; Pereira, Silva & Nunes, 2009).

Em 2011 Pereira reforça que é no recreio que ocorrem a maioria das agressões físicas, verbais, de carácter sexual e de ataque à propriedade e que na sala de aula é mais frequente ocorrer agressões verbais e pictóricas, como desenhos ofensivos, bilhetes intimidatórios e verbalizações. Nas casas de banho, costumam ocorrer agressões físicas, pictóricas, escritas e verbais. Por fim, nos espaços interiores ou exteriores à escola, ocorrem rumores, exclusão social, ameaças e agressões físicas.

Na perspetiva das crianças os recreios são normalmente vistos como locais para medir forças e estabelecer relações de poder (Pereira, Neto & Smith, 2003).

Conforme os mesmos autores, entre os prováveis motivos para que o *bullying* ganhe mais expressão nos recreios destacam-se as restrições impostas aos alunos durante o recreio, que acabam por os aborrecer por não serem aceites ou compreendidas; a falta de atividades; a superlotação dos pátios e até mesmo a arquitetura do local que não leva em consideração as necessidades das crianças. Os ambientes não atrativos, que não possuem nada para despertar o interesse das crianças, podem favorecer o comportamento antissocial. No caso das escolas portuguesas, verifica-se que os espaços destinados ao recreio são considerados secundários e pouco valorizados.

A falta de vigilância é outro fator apontado pelos autores, como algo que favorece o comportamento agressivo durante os horários não preenchidos com atividades.

O recreio é um local onde não existe praticamente nenhum adulto nas escolas do 5º ao 9º ano, ao contrário do que acontece em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardim-de-infância em que a presença de um funcionário ou professor já é habitual.

Ficou constatado que quanto maior for o número de adultos a supervisionar os períodos livres de aulas, menor será o número de casos de *bullying*. No entanto, enquanto alguns autores sugerem um aumento no número de adultos disponíveis para a supervisão dos horários livres, Pereira, Neto & Smith (2003) afirmam que usar isso apenas como forma de policiamento não é algo produtivo para a prevenção de comportamento agressivo. Sugerem que uma boa maneira de intervir e prevenir casos de *bullying* pode ser a criação de uma relação de confiança entre supervisores e alunos, e que, feito isso, as crianças ficarão mais dispostas para comunicar as agressões.

Ainda sobre os recreios Pereira (2006) realça que são áreas desvalorizadas, de pequenas dimensões e com pouco convívio, lazer, observação, entre outras características. Neste sentido, a mesma autora, alerta para o facto de:

«ser necessário reinventar os recreios das escolas para prevenir o *bullying* (...). Os espaços reduzidos, sem equipamentos de jogo, são espaços monótonos, aborrecidos, que parecem estar associados ao *bullying*» (p. 7).

É necessário olhar para os recreios escolares não só pela necessidade de se lançarem novos olhares sobre estes espaços, como também por serem os locais onde o *bullying* é mais frequente (Pereira 2008). Sendo este um local privilegiado para as crianças fazerem amigos e gozar o tempo livre, Pereira (2008) afirma:

«um dos primeiros passos visando a valorização dos recreios como espaço e tempo de educação é discutir e definir os comportamentos desejáveis dos alunos em todo o espaço escolar, na sala de aula ou no recreio. Este não deve ser o local de «ninguém» e de «certos de contas», mas pelo contrário, um tempo e um espaço de atividade lúdica, onde as crianças não se aborrecem, mas gostam de estar» (p. 191).

Seguindo esta linha de análise, conclui-se que se torna urgente repensar os recreios. Primeiramente, é fundamental resolver o problema da falta de vigilância, pois as crianças, ao serem deixadas sós, muitas vezes têm conflitos em resultado da dificuldade em se organizarem. Adicionalmente, é fundamental reinventar estes espaços (Grossi & Santos, 2009; Pereira, 2008).

Cunha (2005) acrescenta ainda que os melhoramentos no recreio devem ter como objetivo a modificação do comportamento das crianças, mas também devem considerar os níveis de segurança mínimos e promover brincadeiras que respondam às suas necessidades de desenvolvimento.

Para tal é necessária uma reabilitação pedagógica dos recreios, visando proporcionar qualidade às práticas exercidas durante os horários livres. Uma das maneiras de contornar este problema, seria a criação de áreas destinadas a promover atividades lúdicas durante os intervalos, de áreas de convívio e repouso calmas e acolhedoras, que despertem o interesse de conservação da natureza, com atividades voltadas para a formação de hortas e jardins, além de atividades para melhorar a estética dos pátios através de pinturas, murais e esculturas que podem ser feitas por alunos e professores com a ajuda de artistas da comunidade. Outra forma de preservar as instalações e criar um espírito de responsabilização comunitária seria, por exemplo, responsabilizar uma turma pela limpeza das áreas de recreio um dia por semana, alternando as turmas para que todas compartilhem a responsabilidade por essa tarefa (Neto & Smith, 1997).

Outros espaços apontados como locais de *bullying*, mas, menos falados na literatura, são os balneários e os espaços desportivos onde o controlo é mais escasso, fugindo assim à vigilância dos professores e outros funcionários das escolas (Escury & Dudink, 2010; Jachyna, 2013). Estes podem ser interpretados como locais heterotópicos no qual os corpos são policiados por alunos que possuem capital corporal e masculinidade, fazendo regularmente discursos de heteronormatividade,

logo, os corpos que não estejam de acordo com as expectativas masculinas podem ser sujeitos a humilhações frequentes podendo ser um espaço considerado traumático para alguns (Jachyna, 2013; Roberts, 2008). Nestes espaços os alunos com estatura baixa tendem a ser vistos como pouco atléticos e trapalhões e assim a pouca habilidade física é um fator que pode contribuir para se ser vítima de *bullying* ou *bullie*-vítima, podendo tornar-se *bullies* com o intuito de aumentar o seu nível (estatuto) social no grupo (Escury & Dudink, 2010).

Outro motivo para a existência de *bullying* nos espaços desportivos escolares é o facto da vítima ter uma aparência diferente, incluindo questões relacionadas com o peso sendo este um dos principais fatores potenciadores de *bullying*: os alunos com peso baixo tendem a ser vítimas de *bullying* físico e os que têm excesso de peso, tendem a sofrer ofensas verbais (Jing, Iannotti & Luck, 2010) e muitas vezes a serem excluídos de atividades (*bullying* social/psicológico). É, portanto, necessário ter uma especial atenção a estes locais, onde muitas das formas de expressão do *bullying* ganham vida. Se os adultos não intervirem de forma adequada o preconceito contra o peso será uma forma de *bullying* que trará consequências psicológicas para crianças e adolescentes.

No que se refere aos locais de *bullying* no Ensino Pré-Escolar Rodrigues (2010) refere que em idade pré-escolar a criança passa grande parte do seu tempo no recreio escolar o qual ocorre maioritariamente em parques infantis. Nos estudos levados a cabo por esta autora as crianças referiram como espaços onde o *bullying*/agressões ganham mais expressão o recreio, seguindo-se os cabides e sala de atividades e as casas de banho.

Hohmann & Weikart (2011) referem que no recreio, durante as brincadeiras, as crianças formam grupos, por vezes diferentes dos que apresentam na sala de atividades, servindo os pares como modelos de aprendizagem, já que as crianças tentam imitar aquilo que veem os colegas fazer, se a imitação for para comportamentos negativos, o adulto neste espaço terá um papel de extrema importância. Os autores supracitados defendem que o adulto deve participar e apoiar as brincadeiras que as crianças têm no recreio, brincando com elas e sugerindo novas, evitando que este espaço em concreto se torne no chamado local de *bullying* tal como acontece no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

Para a ocorrência do fenómeno de *bullying* nos espaços referidos e para evitar os mesmos podem contribuir diversos fatores que importa referir.

## **2.6 Fatores de risco e fatores de proteção associados ao fenômeno de *Bullying***

São vários os fatores considerados de risco, associados à prática de *bullying*.

Conforme Urra (2009) são difíceis de apurar as causas dos comportamentos agressivos nas crianças e jovens, uma vez, que variam de caso para caso e a sua origem pode resultar da interação de fatores internos e externos que poderão estar interligadas aos fatores de risco a que muitos estão expostos.

De acordo com Blaya (2006) vários estudos apontam para que os fatores que estão associados à violência e, mais concretamente ao *bullying*, sejam de dois tipos: fatores de proteção e fatores de risco, podendo os mesmos serem divididos em *fatores pessoais, familiares, sociais e escolares*.

Uma abordagem realizada tendo por base os fatores de risco e os fatores de proteção permitirá identificar quais os que favorecem o aparecimento de distúrbios, permitindo evidenciar os outros que, inversamente previnem o aparecimento de problemas ou promovem a resiliência dos jovens (Blaya, 2006; Matos et al., 2009).

A teoria ecológica é considerada uma das melhores teorias para explicar o fenômeno do *bullying* (Swearer & Hymel, 2015). Esta teoria tem em conta a interação de múltiplos fatores e refere que o aparecimento de um episódio de *bullying* não é só produto das características individuais dos intervenientes, mas também da sua relação com o meio que os rodeia, como a família, os vizinhos, os professores, o grupo de pares, entre outros, e as influências sociais onde estão inseridos (e.g. redes sociais, internet, computador, entre outros) (Bronfenbrenner, 1977).

Nesta linha de análise Swearer & Hymel (2015) concluíram que o fenômeno não é resultado de uma única causa, mas, sim da influência de vários fatores em conjunto, desde fatores próximos ao aluno (i.e. família, grupo de pares, ambiente da escola) até fatores mais distantes (i.e. fatores culturais), ou seja, de acordo com a teoria do modelo ecológico, existem alguns fatores, cuja influência poderá vir a resultar numa ação de *bullying*, nomeadamente, as características individuais; a dinâmica familiar; os fatores no grupo de pares; os fatores na escola e as características sociais.

Neste sentido segundo Freire & Aires (2012) é necessária uma visão ecológica e ampla antes de se fazer qualquer inferência sobre a origem de comportamentos antissociais dos jovens, seja culpando o aluno, seja culpando a escola, a família ou a sociedade. É,

portanto, necessário percebê-los como o resultado de problemas que estão inseridos em todos os ambientes, pessoal, escolar, familiar ou social e nas inter-relações que ocorrem entre eles.

No que diz respeito aos *fatores de risco pessoais*, Blaya (2006) refere que algumas situações perinatais como a prematuridade, o baixo peso ao nascer, a exposição intrauterina a drogas, álcool e outras substâncias tóxicas, bem como as dificuldades associadas a um mau ambiente familiar durante a gravidez, parecem influenciar positivamente o comportamento violento. Outro fator pessoal diz respeito ao gênero sexual, sendo os rapazes mais vitimizadores, por um lado, e também mais vitimizados, por outro<sup>19</sup> (Athaniades & Deliyani-Koumitzis, 2010).

Relativamente aos *fatores de risco familiares*, a falta de comunicação, a falta de regras, a autoridade excessiva, a falta de clareza dos papéis parentais, são fatores suscetíveis de criar comportamentos violentos entre as crianças, enquanto que as crianças maltratadas também podem ser maltratantes, repetindo elas próprias a violência de que são alvo, havendo também uma propensão para a violência das crianças cujos pais são toxicodependentes ou alcoólicos (Blaya, 2006). Neste sentido Gil Villa (2020a) acrescenta ainda que em contextos violentos e pobres uma criança que observa como o seu pai maltrata a sua mãe pode no futuro reagir reproduzindo esse padrão, ora exibindo condutas opostas, incluindo a inibição, para se conseguir defender.

Olweus (1993) acrescenta que os agressores são muitas vezes oriundos de famílias onde a violência é comum e há falta de harmonia, por outro lado as famílias superprotetoras podem não desenvolver competências sociais e estratégias para fazer face à violência, o que não protege as crianças da vitimização.

Segundo Urra (2009), a influência do ambiente familiar é um dos fatores mais estruturados para a ocorrência de *bullying*, quer pela ausência de uma figura masculina ou presença de uma figura agressiva, quer pelas novas estruturas familiares, com a coabitação de filhos de diferentes uniões. Com a entrada na adolescência, que se caracteriza pelas inúmeras mudanças biológicas, cognitivas, emocionais e sociais, o jovem passa por uma fase mais vulnerável no seu desenvolvimento. Como resposta a

---

<sup>19</sup> Tradução livre da autora

estas profundas alterações, alguns jovens podem apresentar um desenvolvimento desequilibrado (problemas comportamentais e psicológicos).

Os *fatores de risco sociais* que segundo Blaya (2006) mais parecem favorecer os comportamentos violentos, são os ambientes violentos, embora por vezes situações de pobreza e de exclusão, também o possam fomentar.

Por último, e de acordo com a mesma autora, os *fatores de risco escolares* estão relacionados perceptivelmente com o ambiente onde a escola está inserida. A escola, para além do papel de educadora do ponto de vista do conhecimento formal, funciona também como um local de socialização, onde a criança vai aprender a relacionar-se com os outros segundo regras. Neste sentido vão existir fatores que podem contribuir para um ambiente agressivo na escola e que se relacionam com o ambiente escolar. Blaya (2006), refere que a falta de regras claras e coerentes e as injustiças das sanções são fatores predisponentes para a violência na escola.

Na perspectiva de Orpinas & Horne (2005) diferentes estudos referem a existência de motivos que colocam os jovens em situação de risco face ao *bullying*. Os fatores pessoais, familiares, ambientais têm sido indicados como associados a este fenómeno. Sendo que, embora analisados independentemente, estes não deverão ser vistos dessa forma, pois segundo este modelo, eles interagem e relacionam-se entre si.

Para estes autores, entre os *fatores de risco pessoais*, as investigações destacam o género, verificando-se uma maior percentagem de jovens do sexo masculino envolvidos em situações de *bullying*. Os rapazes são tendencialmente os agressores e as vítimas, isto é, na maior parte das vezes, o agressor e a vítima são do sexo masculino. Mas nem todos os rapazes são agressivos, o que, não permite excluir o fator socialização nem tomar esta estatística como regra.

Neste sentido é consensual que são vários os fatores pessoais que influenciam a prática de *bullying* entre a esmagadora maioria das investigações empíricas sobre o fenómeno, a existência de uma diferença significativa entre comportamentos de *bullying* manifestados pelos rapazes (fundamentalmente diretos e físicos), comparativamente aos comportamentos de *bullying* manifestados pelas raparigas (fundamentalmente indiretos e relacionais) (Seixas, 2009).

Também a etnia, a religião, as opções sexuais e as próprias características físicas (ser gordo magro, alto, baixo, usar óculos, entre outras) tendem a ser fatores de risco para muitas crianças e jovens.

Segundo Gil Villa (2020a) a etnia é a variável que mais potencia a diferença no contexto escolar e que pode levar ao *bullying*.

De acordo com o estudo Rodríguez Hídalgo (2010) referido por Gil Villa (2020a), e um dos poucos realizados em Espanha específico ao *bullying* praticado a causas étnicas conclui que as vítimas de agressão deste tipo de *bullying* existem numa proporção bastante considerável e que se manifesta pelo facto de as mesmas terem uma aparência diferente, por serem de países diferentes ou ainda de outras raças ou culturas.

Numa investigação dirigida por Gil Villa em 2012 em escolas públicas de Castilha e León durante o ano letivo 2007/2008, verificou que se por um lado, os estudantes emigrantes têm mais probabilidades de serem vítimas por outro no que se refere a cometer infrações comuns, como vandalismo e lutas, estes registam valores muito inferiores (*ibidem*).

Robles Gavira (2017) referido por Gil Villa (2020a) desmistifica o facto de se considerar o aluno imigrante como um aluno problemático e potencialmente violento, salvo algumas exceções de minorias com insucesso escolar e pertencentes a *gangs*.

Conforme Gil Villa (2020a) «dentro do *bullying* étnico nem todas as conclusões são extrapoláveis a todos os grupos» (p. 28). De referir ainda, tal como faz o autor atrás referido que crianças de etnia cigana são também, muitas vezes, consideradas mais agressivas que os «paços», mas em termos de percentagens, existem estudos que revelam o contrário, «a perceção da agressividade é uma questão cultural» (*ibidem*).

Sobre a etnia, nos estudos de Vervoort, Scholte & Overbeek (2010), verificou-se que os adolescentes pertencentes a minorias étnicas eram menos vítimas, mas não foi encontrada uma diferença significativa para o caso dos agressores. A vitimização foi mais prevalente em classes etnicamente heterogéneas. Além disso, os autores referiram que os adolescentes de minorias étnicas agrediam e intimidavam mais os adolescentes das classes mais etnicamente heterogéneas.

As características biológicas e comportamentais da criança também aumentam o risco de violência. De salientar o exemplo das crianças que sofrem de desordem por défice de atenção com ou sem hiperatividade, as crianças com problemas motores, com

dificuldades de aprendizagem, com complicações perinatais e comprometimentos mentais que são mais suscetíveis a este risco (Orpinas & Horne, 2005).

De acordo com os mesmos autores o insucesso escolar pode também estar associado à prática de *bullying*, isto porque um rendimento escolar pobre resulta num reforço comportamental menos eficaz. A falta de competências sociais é igualmente apontada como um fator importante, sendo que muitos agressores e vítimas apresentam comprometimentos neste sentido. Quando não existem problemas nesta área há uma maior probabilidade de um ajustamento social positivo e melhor capacidade de resolução de problemas.

Matos et al. (2009) classificam os fatores potenciadores de comportamentos de *bullying* segundo três níveis: *individual, familiar e social*.

A *nível individual* salienta-se a ousadia elevada ou baixo nível cognitivo, fraco rendimento escolar, histórias de agressão precoce, consumo de substâncias nocivas antes dos 12 anos de idade. Os fatores individuais que mais têm sido testados pelos investigadores são os problemas relacionados com complicações natais e perinatais; os problemas de saúde, em especial os problemas cardíacos; os distúrbios psicológicos internalizados, como nervosismo, ansiedade e depressão; os problemas de temperamento ligados à concentração e à hiperatividade; a agressividade; a iniciação precoce de condutas violentas; a crença no comportamento antissocial; o abuso precoce de álcool e drogas. Em alguns estudos, para além dos fatores anteriormente aludidos, foram ainda considerados outros como o baixo nível de inteligência, associado a uma maneira inadequada de resolver os problemas que possam surgir.

Na mesma linha de análise Marczyk & Festinger (2005) identificou como fatores de risco de carácter individual os défices cognitivos, especialmente relacionados com competências verbais e de planificação; os erros na interpretação e processamento de informação social; as fracas competências sociais; a impulsividade; a hiperatividade; os problemas de atenção; o abuso de estupefacientes; o fraco controlo comportamental; a procura de sensações e historial anterior de comportamentos agressivos, de início precoce.

Também os estudos de Bettencourt et al. (2006), realizados com o objetivo de procurar compreender qual a relação entre a personalidade do indivíduo e o seu comportamento agressivo, sob condições de provocação e na sua ausência, permitiram constatar a

existência de diversas variáveis da personalidade que influenciam o comportamento agressivo, tanto perante situações de provocação como em condições neutras, tais como a agressividade e a irritabilidade. No entanto, constatou-se que outras variáveis como, por exemplo, a zanga ou a dissipação-ruminação, levam a que os comportamentos agressivos surjam apenas quando ocorre provocação. De entre os fatores de risco que se têm revelado consistentes nas diversas pesquisas realizadas ao longo das últimas décadas, em diversos países, estes autores destacam como mais determinantes e também mais estáveis: a hiperatividade, a impulsividade, o défice de atenção, a tendência para as crianças agressivas, disruptivas ou antissociais se revelarem agressores e manterem as condutas antissociais, a relação entre a agressão escolar e a fraca empatia, sobretudo a afetiva.

Relativamente aos fatores que se têm revelado menos consistentes, os autores consideram ser provável que um baixo Quociente de Inteligência (QI) e o insucesso académico se encontrem relacionados com a agressão escolar, enquanto a depressão e a baixa autoestima se encontram mais relacionadas com a agressão das raparigas do que com a dos rapazes (*ibidem*).

A *nível familiar* destaca-se o fraco envolvimento e supervisão parental, as práticas disciplinares dos pais, os conflitos violentos entre os progenitores, a discórdia parental ou separação dos pais e a criminalidade familiar. A família constitui-se num dos núcleos de referência para a aquisição de modelos de conduta, neste sentido alguns comportamentos dos pais podem ser considerados como influentes para o desenvolvimento de comportamentos agressivos nas crianças e jovens (*ibidem*). Nesta linha de análise, Blaya (2006) afirma que «os pais são os primeiros referentes da criança e servem de modelo em termos de comportamento a adoptar» (p. 82). Esta autora considera que alguns fatores familiares como a falta de supervisão parental e de clarificação dos papéis familiares, a ausência de regras claras, os ambientes familiares demasiado autoritários ou estilos parentais inconsistentes, bem como a falta de comunicação são prenúncio de comportamentos desviantes e violentos. Esta ideia é reforçada por Negreiros (2008) quando afirma que ao crescer e interagir com um mau ambiente social e familiar a criança tende a apresentar comportamentos desajustados na sociedade. Se o estilo educativo dos pais for negligente, sem imposição de regras, desinteressado e ausente, ou se em sentido contrário for autoritário com recurso a punições físicas, maior é a probabilidade de potenciar uma reação desajustada da criança ou jovens noutros contextos.

Para Smith (2006) os fatores familiares podem interligar-se com os fatores genéticos, com o temperamento e com o género. Este autor considera que os fatores de risco mais importantes são os conflitos familiares em geral (entre pais e entre irmãos) e a forma como ocorrem; as estratégias disciplinares parentais deficitárias, especialmente as mais severas e inconsistentes; as relações negativas entre o progenitor e o filho e a depressão crónica da mãe.

Bettencourt et al. (2006) acrescentam ainda, que a presença de traços de violência, de conflitos parentais e divórcio, de pobreza, de provocação e de má qualidade das relações entre pais e filhos figuram como algumas das mais importantes variáveis situacionais que influenciam os comportamentos agressivos das crianças.

Por último, a *nível social* salienta-se a origem social, o baixo estatuto socioeconómico, as infraestruturas fracas ou inexistentes, o desemprego, o tráfico de substâncias ilícitas e a fácil aquisição de armas, é na própria sociedade que se podem encontrar as causas de muitas formas de violência que afetam as crianças e jovens (Martínez, 2006).

Alguns fatores que contribuem para tais comportamentos são o modelo económico utilizado na maioria dos países, que acentua, cada vez mais, as desigualdades sociais; os processos migratórios conducentes à formação de guetos; o aumento das diferenças sociais e o acesso ao bem-estar social; a facilidade de acesso a determinadas drogas e o consumo de álcool. Nesta perspetiva, a atitude da sociedade perante a violência é um fator que pode incrementar a incidência deste tipo de comportamentos e assim, uma sociedade individualista, que incita a competição, não pode exigir uma atitude tolerante de quem nela se insere (*ibidem*).

Outro fator de risco associado aos comportamentos de *bullying* é a escola. De entre os fatores de risco escolares, os mais referidos na literatura são os seguintes: o meio em que a escola se insere, o tamanho e a estrutura da escola, o sistema de gestão da disciplina, a influencia da direção, a atitude dos docentes, o insucesso escolar e o ano de estudo desejado (*ibidem*).

De acordo com Blaya (2006), os alunos com fraco desempenho escolar têm maior probabilidade de se envolver em comportamentos violentos e de estabelecer relações negativas com os docentes e com os seus pares. Para esta autora, «uma escola que não consegue gerar um sentimento de sucesso, a valorização da aprendizagem e uma ligação forte nos seus alunos será incapaz de fazer concorrência aos grupos de pares desviantes

no seio dos quais o aluno com insucesso será mais facilmente tentado a valorizar-se» (p. 88). Destaca-se assim a necessidade de os professores desenvolverem o seu papel de educadores e de considerarem os alunos como indivíduos. Para tal terá de haver formação específica, inicial e contínua, dos professores e demais agentes educativos para que estejam preparados para resolver os conflitos com que se deparam, cada vez mais, nos estabelecimentos de ensino e servindo desta forma como um dos fatores de proteção mais eficaz contra a violência escolar (*ibidem*). Nesta linha de análise Beane (2010), reconhece como fatores de risco o egocentrismo e a violência a que o jovem tem acesso facilitado, através dos media ou do ambiente familiar.

Quanto aos fatores de proteção, de acordo com Fernandes & Seixas (2012), «podemos assumir que os fatores de risco e, portanto, facilitadores de comportamentos de *bullying*, e os fatores de proteção, são os mesmos, variando apenas na sua configuração» (p. 64). Neste sentido é necessário identificar a existência de elementos protetores, intrínsecos ou extrínsecos que possam ajudar e afastar as crianças e jovens de situações de *bullying*. Como já foi referido, os mesmos podem e devem existir a *nível familiar e escolar*. Segundo Blaya (2006) a *nível familiar* o bom relacionamento da criança/jovem com a família vai reforçar a sua autoestima, valorizando a atitude do aluno em relação à escola. Urra (2009) corrobora esta ideia acrescentando que um adequado equilíbrio emocional, uma boa relação com familiares, amigos e comunidade, constituem-se como elementos protetores da criança e jovem;

a *nível escolar* uma cultura de escola que enfatiza o êxito e se baseia em sanções positivas, como os encorajamentos e as felicitações, ações que terão efeitos positivos no comportamento dos alunos, contribuindo igualmente para fortalecer a ligação com a escola, funcionará como um fator de proteção no que diz respeito a comportamentos desviantes. Acresce ainda, que as práticas escolares que não isolam os alunos desnecessariamente (por exemplo, através de suspensões e expulsões) e não encorajam a formação de grupos de pares desviantes, também reforçam a autoestima das crianças e jovens, pois criam um sistema consistente de reforço e reconhecimento, agindo preventivamente face a comportamentos antissociais. Outro fator de proteção passará pela implementação de programas de prevenção que tenham em conta as diferentes formas de violência entre iguais, que incluam perspetivas sobre o desempenho e que não sejam dirigidos apenas aos alunos, mas, também, aos adultos. Os programas que se têm tornado mais eficazes são aqueles que incluem a família e toda a comunidade educativa (*ibidem*).

Em suma, os fatores de proteção vão ser todas as variáveis que diminuem a probabilidade da criança ou jovem desenvolver comportamentos negativos ou indesejáveis (Reppold, et al., 2002).

Para o conhecimento mais claro deste fenómeno, interessa apresentar uma explicitação das consequências nefastas que este veículo nos distintos agentes envolvidos.

## 2.7 Consequências associadas ao fenômeno de *Bullying*

Segundo Almeida (2012) existem várias causas que favorecem situações de *bullying* e que aumentam pela heterogeneidade existente no contexto escolar, uma vez, que aí convivem jovens de diferentes etnias, culturas e níveis socioeconômicos, mas independentemente das causas que estão na sua origem, o *bullying* apresenta consequências a vários níveis para os seus intervenientes, pois quando não existem e não se fazem intervenções todo o ambiente escolar fica profundamente afetado.

Calmaestra et al. (2016) acrescentam que esta forma de violência tem consequências importantes para as pessoas nela envolvida e para a sociedade como um todo.

De acordo com Gini & Pazzoli (2009; Schnohr & Niclasen, 2006; Farrington et al., 2011), nos últimos anos, tem havido um aumento da quantidade de pesquisas que mostram as consequências a curto, médio e longo prazo da prática de *bullying*.

Felizmente médicos, psicólogos escolares, professores, educadores e pais tornaram-se cada vez mais conscientes das consequências nefastas deste problema entre crianças e jovens.

Neste sentido são múltiplas as consequências que advêm deste fenómeno e que afetam simultaneamente as vítimas (alunos vítimas), os agressores (alunos agressores) e os alunos que testemunham as situações de *bullying* (alunos observadores).

Conforme Amado & Freire (2002), qualquer situação que interfira com alguma intensidade nas relações interpessoais dos alunos de uma turma acarreta consequências quer ao nível da turma enquanto grupo (baixando o rendimento, gerando mal-estar entre os diferentes membros), quer ao nível individual (aluno vítima/agressor), quer mesmo ao nível da própria comunidade escolar.

Silva et al. (2013), referem que as consequências do *bullying* são de natureza psicossocial e repercutem-se na vida das vítimas, agressores e espetadores. Cuba (2006) corrobora esta ideia reforçando que a frequência de casos de *bullying* sem nenhum tipo de intervenção traz sérias consequências, pois favorece comportamentos antissociais e de não aceitação ou quebra de regras que se podem estender para a vida adulta. As consequências negativas existem tanto para agressores quanto para as vítimas e observadores.

Uma das consequências decorrente dos comportamentos de *bullying* serão os problemas de saúde mental e física, tanto para as vítimas como para os agressores. No entanto é

necessário categorizar/padronizar as consequências para cada um dos intervenientes (Fekkes et al., 2005).

Em relação aos alunos vítimas, Neto (2005; Pedreira 2004) referem que estes têm maior probabilidade de manifestar uma grande tensão nervosa, sintomas como enurese noturna, gastralgias e cefaleias, pesadelos, alterações do sono, ataques de ansiedade, desmaios, vômitos, paralisias, hiperventilação podendo também surgir alterações de comportamento (birras e negativismo, fobias e medos da escola) que, muitas vezes, resultam em absentismo e abandono escolar (como forma de comportamento de evasão).

Pereira (2002) aponta como consequências do *bullying* para as vítimas: a perda de autoconfiança e confiança nos outros, a falta de autoestima, o autoconceito negativo e depreciativo, a falta de concentração, a morte (suicídio ou vítima de homicídio), as dificuldades de ajustamento na adolescência e vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas.

Segundo Fernandes & Seixas (2012) o *bullying* estará na base de depressões e dificuldades de inserção social futuras da vítima, quando adulta. Acrescenta, ainda que parece existir uma maior incidência de delinquência nos jovens com historial de *bullying* na escola.

Para Serrano (2006), este fenómeno tem efeitos mais graves que a violência escolar ocasional, já que as vítimas estão mais nervosas, sentem-se mais tristes e sós, apresentam um menor rendimento escolar e maiores alterações do sono do que as que são agredidas ocasionalmente.

Peskin, Tortolero & Markham (2007) defendem que crianças e adolescentes que são repetidamente vítimas de *bullying* podem desenvolver sintomas de internalização.

De acordo com Seixas (2005) as crianças e jovens vítimas de *bullying* são, por norma, mais isoladas socialmente, têm baixos níveis de popularidade e dificuldade em fazer amigos, passando muito tempo sozinhas na escola, o que pode desenvolver elevados níveis de evitamento perante esta, bem como sentimentos de insegurança e tal como Pereira (2002) esta autora refere que a consequência extrema do *bullying* pode ser o suicídio.

Os estudos de Fekkes et al. (2006) concluíram que o stress provocado pelo *bullying* faz com que se desenvolvam problemas de saúde somática e psicológica.

Ainda em relação ao aluno vítima, as situações de ameaça frequente no ambiente escolar, baixam-lhe a autoestima e a autoconfiança, a noção de controlo sobre o meio, levando-o muitas vezes a refugiar-se no silêncio e na não-participação, podendo ainda tornar-se em agressor, refugiar-se em grupos rivais, alterar o seu comportamento para agradar aos agressores e deste modo integrar-se no seu grupo, mesmo que isso implique renunciar a valores pró-escolares (Amado & Freire, 2002).

De acordo com Gil Villa (2020a; 2020b) ) as vítimas podem inverter os papéis e tornar-se agressoras por duas razões: por vingança onde o papel do fracasso escolar é preponderante para a formação de grupos ou *gangs* onde as vítimas passam a encontrar um aumento de autoestima e inserção nesses grupos passando a praticar atos de violência seja contra grupos rivais, seja contra um companheiro com um sentimento de vingança, enquadrado numa elaboração mental, bastante organizada e abstrata com tendência a personificar a vingança contra o sistema, atos mais próprios da dinâmica de bandos ou *gangs*; ou como complemento psicológico, não como reação mas apenas por complemento o que explica a pequena percentagem de vítimas maltratadas no *bullying* que diferem não só no número como também nas suas características. Os agressores ditos «puros» segundo Gil Villa (2020a) exibem um perfil diferente sendo em muitos casos alunos populares que sabem exercer técnicas de manipulação entre os seus colegas. Pelo contrário, as vítimas que se tornam agressoras exercem as agressões não sobre os seus agressores, mas sobre outras pessoas e poderão ter problemas de relacionamento, certa instabilidade e tendência à depressão e ansiedade.

Para Lopez (2006), a vitimização assume assim especial relevo quando a vítima é criança, uma vez, que a personalidade está em formação e poderá trazer consequências como a diminuição da motivação académica, da participação nas atividades escolares e o aumento do receio em frequentar a escola. A criança vitimizada tenderá a adoecer com mais frequência que as outras crianças, a ter problemas de sono, de alimentação e manifestações psicossomáticas (dores, pesadelos, diarreia, entre outros).

Conforme Martins (2007), as crianças agressoras, vítimas e vítimas/agressoras têm muitas vezes problemas quer ao nível das aprendizagens académicas, quer ao nível do rendimento escolar e do absentismo.

Em suma, diversos autores identificam várias consequências do *bullying* nas vítimas, quer psicossomáticas (irritabilidade, nervosismo, cansaço, falta de apetite, insónias), quer ao

nível da saúde, com sintomas físicos (dores de cabeça, garganta, barriga) e quer ao nível do bem-estar psicológico, através de sentimentos de solidão, tristeza, infelicidade, baixo autoconceito, elevados níveis de depressão, ansiedade e maior risco de suicídio (Cardoso, 2009; Urra, 2009; Seixas, 2012).

Em 2020a, Gil Villa, reforçando esta ideia, acrescenta que o *bullying* para além de adotar diversas formas de expressão pode ter consequências negativas em diferentes níveis de ensino podendo levar ao suicídio – *bullycide*.

Segundo a literatura este fenómeno a nível físico pode também contribuir para o desenvolvimento de perturbações alimentares como a anorexia e a bulimia nervosa.

Sobre as marcas psicológicas Urra (2009) alerta que embora não sejam visíveis, as vítimas têm uma imagem muito negativa de si próprias e são muito inseguras nas relações com os outros. «Para a vítima é difícil falar, pois sente vergonha e culpabilidade. Crê que merece o que lhe aconteceu por ser diferente dos outros» (p. 333). Silva (2006) reforça esta ideia acrescentando que as vítimas acreditam que são merecedoras dos atos de violência e, portanto, ficam bastante constrangidas, chegando ao ponto de não ter coragem de manifestar-se, mantendo-se em silêncio e fechando-se no seu sofrimento, durante tempo indeterminado.

Vlachou et al. (2011) alertam que sem intervenção do adulto as crianças vítimas tendem a ser vítimas de forma repetitiva o que pode levar a uma situação de exclusão, depressão e baixa autoestima constante.

No que diz respeito ao aluno agressor, as situações de agressividade trazem-lhe graves consequências pessoais e sociais. Interiorizando um modo de lidar com os outros baseados no uso da força e de outros tipos de poder, a sua personalidade e o seu modo de estar na sociedade poderá ser marcada com reflexos muito negativos na idade adulta. A incidência de problemas de delinquência neste tipo de jovens é bastante superior à daqueles que não apresentam este tipo de comportamento (Olweus, 2000; Amado & Freire, 2002).

De acordo com Gini & Pazzoli (2009) os agressores também apresentam maior probabilidade de perturbações psicossomáticas do que as crianças não relacionadas com o *bullying*, contudo esta probabilidade é inferior à das vítimas.

Em termos de escola estes tendem a ter maior probabilidade de não gostarem da mesma e de adotarem outros comportamentos não-saudáveis, como fumar e beber (Schnohr & Niclasen, 2006).

As pesquisas realizadas por Olweus (1993) permitem concluir a existência de uma forte correlação entre a prática do *bullying* sobre os colegas em idade escolar e a experiência de problemas legais ou criminais na idade adulta, dado que existe uma grande possibilidade de estes comportamentos se tornarem crónicos, crescendo com os indivíduos e continuando a revelar-se na fase adulta, interferindo sempre de forma negativa com a sua capacidade para desenvolver e manter relacionamentos positivos. Pereira (1999) reforça esta ideia ao afirmar que muitas das crianças agressoras, entram na marginalidade, apresentando comportamentos desviantes ou perturbações de conduta que se vão agravando ao longo dos anos.

Quando adultos os agressores, segundo Harris & Petrie (2006), poderão ter filhos que também o vão ser, além disso serão certamente mais propensos a envolverem-se em crimes violentos e em abusos com os cônjuges, recorrendo muitas vezes ao castigo físico com os próprios filhos, justificando-se desta forma a disfunção que persiste.

Ainda como consequências para os agressores existem relatos que estes podem a vir a tornar-se vítimas, normalmente isto sucede na passagem de um grau de escolaridade para outro, exemplo, da passagem do 1º Ciclo para o 2º Ciclo, que muitas das vezes implica a mudança de instalações escolares. Com o passar do tempo estes alunos também se podem sentir sozinhos e rejeitados pelos demais. Sobre esta consequência Turkel (2007) acrescenta que tanto os agressores como as vítimas apresentam maior probabilidade de terem comportamentos violentos no futuro, comparando com outras crianças ou jovens que nunca estiveram envolvidos em *bullying*. É provável que se referisse às vítimas que são simultaneamente agressoras.

No que se refere aos alunos observadores são igualmente afetados, uma vez que, se as situações se repetem frequentemente, acabam por se sentir impotentes para intervir tornando-se assim indiferentes e tomando atitudes de distanciamento e de não intervenção ativa em situações que causam sofrimento ao outro, o que se vai refletir no seu desenvolvimento sociomoral e na criação de uma sociedade em que cada elemento se «preocupe» com o bem-estar de todos os outros (Amado & Freire, 2002).

Neste sentido as situações de agressividade vão trazer-lhes graves consequências pessoais e sociais, nomeadamente, dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm; a crença na força, para solução dos seus problemas; problemas de relacionamento afetivo e social; incapacidade ou dificuldade de autocontrolo e comportamentos antissociais (Pereira 2002).

As crianças que testemunham *bullying* podem aprender que o desrespeito, a intimidação e a crueldade podem ser recompensados e podem sentir-se encorajados a imitar esses comportamentos ou, por outro lado, sentir um clima de medo na escola (*Committee for Children*, 2001/2005). Neste sentido e conforme Amado & Freire (2002), os agressores vão interiorizando um modo de lidar com os outros baseados no uso da força e de outros tipos de poder, a sua personalidade e o seu modo de estar na sociedade poderá ser marcada com reflexos muito negativos na idade adulta. A incidência de problemas de delinquência neste tipo de jovens é bastante superior à daqueles que não apresentam este tipo de comportamento.

Urra (2009) acrescenta que a «exposição à violência pode dar lugar a uma conduta antissocial, passiva perante os problemas alheios, a relações entre iguais de domínio-submissão, a valores pouco solidários» (p. 335), para os alunos que apenas testemunham/observam situações de *bullying*.

Segundo o mesmo autor os observadores manifestam alguns sentimentos de fraqueza e depressão, pois ora estão a sofrer, ora estão a aprender comportamentos negativos.

Geralmente a curto, a médio e a longo prazo grande parte dos alunos observadores de *bullying* vai calar-se por medo de ser a próxima vítima, por não saber como agir ou por não acreditar nas atitudes positivas e eficazes da escola em relação ao *bullying* (Lopes Neto 2005; Berger, 2007).

Conforme os estudos de Sourander et al. (2007) as crianças envolvidas no fenómeno de *bullying* para além dos custos pessoais e dor que trazem para os demais seres humanos e para eles próprios, o resultado dos seus comportamentos resultam em problemas graves e persistentes, que se traduzem em enormes custos públicos.

Em qualquer esfera de participação no *bullying*, quer como vítimas, quer como agressores ou observadores as atitudes de abuso de poder podem acarretar problemas graves no desenvolvimento das crianças e adolescentes que se refletirão até mesmo na vida adulta (Obrdalj et al., 2013).

Evitar as consequências que afetam os diferentes intervenientes no fenómeno de *bullying*, não será tarefa fácil, mas se todos os que rodeiam as crianças, pais, amigos, professores e auxiliares nas escolas, estiverem atentos a possíveis sinais que podem despontar o fenómeno, será, pois, uma mais-valia para a sua prevenção.

## 2.8 Sinais de alerta do fenómeno de *Bullying*

De acordo com Calmaestra et al. (2016) a «Lei do Silêncio» que prevalece diante deste fenómeno agrava a situação e torna-a mais difícil a sua identificação.

Segundo Fante (2005) e como já foi referido, identificar esta problemática é difícil, visto ser muito peculiar, sendo preciso estar atento a qualquer mudança no comportamento, ainda que a mesma possa parecer insignificante.

Seguindo esta linha de análise é de reforçar que os sinais de alerta são de extrema importância, uma vez, que podem ajudar atempadamente vítimas e agressores.

As crianças ou os adolescentes que são vítimas de *bullying* podem apresentar vários sinais tanto ao nível da escola como em casa.

De uma forma geral, no que respeita ao *bullying*, Díaz-Aguado (2005) considera indispensável que exista intervenção caso sejam observados alguns dos seguintes sinais: padrão de mal-estar físico, tal como dores de cabeça ou estômago, ansiedade face aos percursos de e para a escola; mudanças de temperamento ou comportamento; sinais de ansiedade ou tristeza, como dificuldade em adormecer, falta de apetite, pesadelos, introversão ou insociabilidade; objetos desaparecidos ou propriedade danificada; cortes ou nódoas negras sem explicação; alteração, no sentido negativo, do desempenho escolar ou perda de motivação e interesse pela escola e relutância da criança / jovem em dizer o que o apoquentia e autoflagelação ou tentativa de suicídio.

Ao nível da escola e de acordo com Amado & Freire (2002) podem ser encontrados *sinais primários* e *sinais secundários*. Dos *sinais primários* fazem parte o serem ridicularizados, ameaçados, chamarem-lhes nomes, serem dominados, estarem sujeitos a brincadeiras e risadas de modo ridicularizante, serem empurrados, pontapeados, espancados, serem envolvidos em brigas onde assumem uma atitude perfeitamente defensiva e de onde se tentam afastar, os seus bens, como por exemplo, o material escolar, são muitas vezes espalhados, escondidos ou destruídos, aparecem com ferimentos, cortes, com roupa rasgada sem explicação; a estes sinais, Olweus (1993) acrescenta ainda que normalmente são motivo de piadas não amigáveis; os *sinais secundários* caracterizam-se pelo isolamento e a exclusão do grupo de pares durante os intervalos, serem os últimos a ser escolhidos para jogos de equipa, tentam ficar próximo do professor ou de outros adultos durante os intervalos, aparentemente não têm um «melhor amigo», parecem depressivos,

apresentam uma redução repentina no desempenho escolar, têm dificuldades em falar em frente à turma, mostram ao mesmo tempo ansiedade e insegurança, parecem angustiados, infelizes e deprimidos (Olweus, 1993; Amado & Freire, 2002).

De acordo com os mesmos autores, no que diz respeito aos sinais de alerta em casa, os mesmos podem ser *primários e secundários*, deste modo, os possíveis *sinais primários* que poderão ser percebidos pelos pais quando os filhos chegam da escola são: chegar a casa com a roupa rasgada, com os livros estragados ou ainda com ferimentos e cortes sem explicação natural; dos *sinais secundários* destacam-se o facto de não levarem colegas da turma ou outros amigos para casa, não terem amigos com quem partilhar o tempo livre, não serem convidados nem organizarem festas, estarem receosos ou relutantes em ir para a escola, terem pouco apetite, repetidas dores de cabeça e de estômago, escolherem um percurso pouco lógico para ir e vir da escola, sono desassossegado, com pesadelos frequentes, desinteresse pelos trabalhos escolares, com conseqüente mau aproveitamento, infelizes, tristes, deprimidos, com mudanças repetidas de humor e podem pedir ou desviar dinheiro à família para dar aos agressores.

Tal como acontece com a vítima, o agressor também apresenta sinais de alerta aos quais se deve estar atento quer na escola quer em casa. Neste sentido, podem ter grandes necessidades de dominar e vencer através do poder ou da ameaça e da submissão. A impulsividade, o zangarem-se facilmente e terem baixa tolerância à frustração podem ser sinais desencadeadores de agressividade, assim como o facto de serem opositoristas, provocadores e agressivos para com os colegas e com os adultos, o envolverem-se precocemente em outros comportamentos antissociais também podem ditar sinais de alerta (Olweus, 2000). Em 1993 o mesmo autor refere que na escola, os agressores normalmente importunam outros alunos de maneira desagradável, insultam, agridem, ridicularizam e estragam os pertences dos seus colegas. Podem apresentar esse comportamento diante de qualquer aluno, mas os seus alvos preferenciais são os alunos mais fracos. Muitos são capazes ainda de induzir outros colegas a fazerem o «trabalho sujo» para ficarem em segundo plano. Os agressores têm forte necessidade de dominar os outros, ficam irritados com facilidade, são intolerantes e têm dificuldades para obedecer às regras, são desafiadores e bons para falarem sobre si mesmos, inclusive em situações difíceis, são considerados valentões e durões, têm autoestima e, com frequência, infelizmente, são apoiados mesmo que por um grupo pequeno de colegas (*ibidem*).

Na atualidade, são cada vez mais os autores a investigar o fenómeno *bullying*, principalmente o que decorre nas escolas entre alunos (Nunes, Pereira & Silva, 2009), mas, apesar de muito ser dito em termos do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico no que ao *bullying* diz respeito, pouco se tem vindo a estudar acerca do que ocorre em contexto de Ensino Pré-Escolar.

## 2.9 O Ensino Pré-Escolar

De acordo Vasconcelos & Assis (2008) o Ensino Pré-Escolar surge em Portugal no século XIX associado à afirmação da classe média que se tornava mais influente e mais educada, sendo portadora de novos valores relativos à educação da criança e do cidadão. No entanto, segundo a Associação de Profissionais de Educação de Infância – APEI (2020) as primeiras instituições especificamente para crianças até aos 6 anos datam de 1834.

Durante o período da Monarquia, diversas entidades públicas e privadas dedicaram-se à educação de crianças em idade não escolar, quer nas vertentes de assistência social de apoio às famílias e das crianças desvalidas, nomeadamente, através da Sociedade das Casa de Asilo de Infância Desvalida, quer de ação educativa orientada predominantemente para o desenvolvimento da criança (Vasconcelos & Assis, 2008).

Conforme a APEI (2020) o início da Educação de Infância como sistema público de educação surge nas últimas décadas da Monarquia, correspondente à primeira legislação sobre educação infantil<sup>20</sup>, relativa aos objetivos da Educação Pré-Escolar e à formação dos educadores.

É depois da implantação da República, em 1910, que a Educação Pré-Escolar adquire um estatuto específico no sistema oficial de ensino (Vasconcelos & Assis, 2008). Logo em 1911, foi criada a rede privada de Jardins-Escolas João de Deus, de acordo com o modelo pedagógico do seu mentor. Paralelamente, dando cumprimento ao Programa do Partido Republicano Português, foi criada oficialmente a educação de infância, mas muito pouco, foi feito devido à situação económica caótica do país (*ibidem*).

No período de 1910 a 1926 foram criados 11 jardins-de-infância, 7 oficiais e 4 privados todos no género do de João de Deus (APEI, 2020).

Nas primeiras décadas do Estado Novo foram extintos os jardins-de-infância oficiais e as medidas políticas orientaram-se no sentido de estimular a função educativa da família e no apoio a instituições particulares. O Ministério da Educação deixou de ser responsável pela Educação Pré-Escolar, enquanto outros ministérios desenvolviam serviços para as crianças antes da sua entrada no ensino obrigatório sendo o objetivo principal destes serviços, a diminuição da mortalidade infantil onde a enfermeira de saúde pública tinha um papel fundamental. Verificou-se que até 1906 a maioria dos centros para as crianças

---

<sup>20</sup> Diário do Governo, nº 141 de 27 de junho de 1886

com menos de 6 anos não tinham objetivos educacionais preocupando-se com os cuidados e necessidades mais básicas das crianças (*ibidem*).

Em 1971 com Veiga Simão no Ministério da Educação, a Educação Pré-Escolar foi reintegrada no sistema educativo oficial fazendo parte de uma remodelação total do sistema educativo português, que foi interrompido devido à Revolução do 25 de Abril de 1974. Após 1974 notou-se um aumento significativo do número de jardins de infância e creches, do número de escolas de formação de educadores de infância e ainda no número de centros de educação especial.

Os serviços de educação infantil passaram a estar dependentes de dois ministérios, o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social. De acordo com a filosofia do novo sistema pós-revolução, estender a pré-escolaridade a toda a população tornou-se um objetivo nacional, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças<sup>21</sup> (*ibidem*).

Posteriormente em 1978/79, ainda de acordo com a APEI (2020), foram criados jardins de infância pertencentes à rede oficial do Ministério da Educação, com prioridade em situar estes novos equipamentos em áreas onde existiam poucos ou nenhuns jardins de infância, havendo um aumento de 65% destas instituições oficiais.

Em 1986/87 foi possível verificar que o número dos Jardins de Infância pertencentes ao Ministério da Educação, 3303, (oficiais e particulares) era superior ao do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 1148, (creches e Jardins-de Infância).

Nos finais dos anos 80, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e com o início da reforma do sistema educativo o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social tutelou todas as opções de cuidados infantis até aos 3 anos com as seguintes opções:

- Creche (setor público e privado);
- Amas oficializadas (setor público e privado);
- Creches familiares (setor público e privado).

O Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social tutelaram a Educação Pré-Escolar, o Jardim de Infância como o contexto educativo para crianças

---

<sup>21</sup> Dr. N° 542/79

dos 3 aos 6 anos. Os seus objetivos e condições de funcionamento apareciam citados no Dr. N.º 542/1984 (*ibidem*).

Constata-se assim que foi no século XX, com a reorganização das relações humanas e as consequentes mudanças no papel da mulher e da família, que se observou uma intensa produção de conhecimentos sobre o desenvolvimento, as necessidades e as competências das crianças. Nas últimas décadas, a infância e as inúmeras questões que envolvem as crianças têm sido pauta não só das discussões dos diferentes campos de investigação científica, como também da política e dos media (Vasconcelos & Assis, 2008).

A literatura atribuía esta recente atenção especial ao facto que o mundo atual introduziu novas circunstâncias e condições à vida das crianças e à inserção social da infância, enquadráveis no que denominaram de paradoxos da infância.

Os serviços de apoio à infância têm uma história relativamente longa em Portugal, embora o seu grau de cobertura se tivesse mantido extremamente baixo até às décadas mais recentes, sendo sempre todas as instalações existentes, instalações de solidariedade. Ao longo dos anos esta área tem-se vindo a desenvolver, mas apenas no ano de 1995, se pode dizer, que foi um momento chave na Educação Pré-Escolar Portuguesa pois criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (jardins de infância), passando a educação nesses anos prévios à escolaridade básica a ser também da responsabilidade do estado. Visava-se, assim garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças<sup>22</sup> enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. No mesmo ano, foi dada orientação oficial acerca das características físicas dos Jardins-de-infância: qualidade estética, recursos múltiplos e materiais naturais. A Educação Pré-Escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo.

De acordo com Vasconcelos & Assis (2008) em nome da igualdade de oportunidades e da promoção da qualidade, a Educação Pré-Escolar foi, desde 1995, assumida pelo Governo como primeira prioridade de política educativa e como fator decisivo de desenvolvimento da sociedade portuguesa. Do acesso das crianças a uma Educação Pré-Escolar de qualidade depende, em parte significativa, o seu sucesso em futuros níveis de escolarização, tornando-se essencial garantir, em todos os estabelecimentos que integram

---

<sup>22</sup> Decreto-Lei N.º 147/97

a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, a devida articulação entre a dimensão educativa e a dimensão de apoio social à família. Com efeito, a Educação Pré-Escolar constituiu-se um fator insubstituível do processo de aprendizagem, como primeiro passo da educação básica e como modo de concretizar o objetivo da UNESCO de educação de qualidade para todos.

A partir de 1997, o Ministério da Educação implementou o Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, com o lema «Um Bom Começo Vale para toda a Vida».

A partir daqui observa-se uma nova evolução na educação de infância, com a criação de um grande número de jardins de infância por todo o país, com a definição da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar que a consagrou como a primeira etapa da educação básica e o Despacho N.º 5220 com as Orientações Curriculares para a mesma, documento orientador da prática pedagógica (APEI, 2020). Com esta Lei ficou definido o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, das Autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social. O Ministério da Educação passou a assumir a tutela pedagógica de todas as instituições, foram clarificados os conceitos de rede pública e de rede privada, devendo o Estado promover a expansão de jardins de infância da rede pública e ir gradualmente assegurando a gratuitidade da componente educativa da Educação Pré-Escolar. A par da valorização da componente educativa é implementada a componente de apoio à família em parceria com as Autarquias (*ibidem*).

Na contemporaneidade, segundo Rosário, Núñez & González-Pienda (2007), a Educação Pré-Escolar é a primeira fase da educação escolar na vida da criança, onde processos implícitos, ao aprender são desenvolvidos.

A visão destes autores é reforçada com a Lei N.º 5/97 de 10 de Fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar<sup>23</sup>), que declara que esta é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Conforme o artigo N.º 3 a Educação Pré-Escolar refere-se às crianças dos 3 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória e é ministrada em estabelecimentos de Educação Pré-

---

<sup>23</sup> Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf)

Escolar; a frequência na mesma é facultativa, reconhecendo à família o primeiro papel na educação dos filhos, consagrando-se, contudo, a sua universalidade para as crianças que perfazem 5 anos de idade. Por estabelecimento de Educação Pré-Escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e atividades de apoio à família.

De acordo com o Artigo N.º 9 da Lei N.º 5/97 de 10 de fevereiro as redes de Educação Pré-Escolar são constituídas por uma rede pública e uma rede privada, complementares entre si, visando a oferta universal e a boa gestão dos recursos públicos.

Segundo a Direção-Geral de Educação (DGE, 2020) a rede pública integra os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar criados e a funcionar na direta dependência da administração pública central e local, isto é, do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. A rede privada integra os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar que funcionem em estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social e em instituições, sem fins lucrativos, que prossigam atividades no domínio da educação e do ensino.

Em qualquer uma das redes são asseguradas às crianças e às famílias as seguintes componentes:

- letiva, que compreende 5 horas diárias de atividades letivas orientadas pelo/a educador/a responsável;
- atividades de animação e de apoio à família que abrangem as entradas, o serviço de almoço, as atividades de animação socioeducativa e os períodos de interrupção letiva.

Com esta oferta os pais podem inscrever os filhos na rede pública ou na rede privada, independentemente do seu poder económico pois na Educação Pré-Escolar a frequência da componente letiva é gratuita na rede pública e na rede privada sem fins lucrativos. Esta componente é integralmente financiada pelo Ministério da Educação, à exceção dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo que pertencem à rede privada com fins lucrativos (*ibidem*).

O Ministério da Educação apoia as famílias, em particular as menos favorecidas do ponto de vista económico, que optam pela frequência em estabelecimentos do ensino particular

e cooperativo. Com as entidades titulares mencionadas são celebrados contratos de desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, na modalidade de apoio à família<sup>24</sup> (*ibidem*).

Na rede pública e na rede privada sem fins lucrativos, se a criança apenas frequentar a componente letiva, sem usufruir da refeição e das atividades de animação e de apoio à família, a sua frequência é gratuita. Caso usufrua das atividades de animação e de apoio à família (as entradas, o serviço de almoço, as atividades de animação socioeducativa e os períodos de interrupção letiva) a participação dos pais/encarregados de educação é calculada de acordo com os rendimentos da família, estando a fórmula de cálculo legalmente prevista<sup>25</sup> (*ibidem*).

Relativamente à Educação Pré-escolar itinerante é uma modalidade de Educação Pré-Escolar que possibilita o acesso das crianças dos 3 aos 5 anos de idade residentes em zonas rurais, a atividades educativas naqueles locais onde, pelo número insuficiente de crianças, (menos de quinze), não é possível a criação de um Jardim-de-Infância. Nesta valência o (a) educador (a) de infância desloca-se às diferentes localidades geograficamente distantes e de acesso difícil, onde trabalha com um número reduzido de crianças e desenvolve o currículo de acordo com as orientações curriculares, da mesma forma que os educadores que trabalham em jardim-de-infância.

De acordo com a Lei N.º 5/97 de 10 de fevereiro, a Educação Pré-Escolar tem por objetivos, entre outros: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências promovendo a orientações e encaminhamentos adequados; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

---

<sup>24</sup> Despacho N.º 17472/2001, de 20 de agosto e Portaria N.º 64/2018, de 23 de janeiro

<sup>25</sup> Despacho Conjunto N.º 300/97, de 4 de setembro

No que diz respeito aos espaços do Ensino Pré-Escolar e como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, et al., 2016), estes podem ser diversos, pois o espaço educativo não é limitado ao espaço da sala, devendo integrar todo o estabelecimento educativo.

Segundo os mesmos autores o espaço educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham. Este deve estabelecer procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), tem um papel na gestão de recursos humanos e materiais, o que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição, ou seja, o espaço educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa.

Conforme a literatura em várias instituições são apontados como espaços do Ensino Pré-Escolar: a sala de atividades; a sala polivalente; os espaços de jogos ao ar livre (recreio); os espaços do brincar interior; as casas de banho; o refeitório; os corredores, entre outros.

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2011) o espaço-sala é um «território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer» (p. 11). Este espaço deve tornar-se num ambiente afetivo, acolhedor, onde a criança é ouvida, valorizada, onde aumenta a sua autoestima e o desejo de aprender.

Hohmann & Weikart (2011) salientam a importância da organização do espaço-sala por áreas, referindo que estas «favorecem a capacidade de iniciativa e as interações sociais» (p. 165). Desta forma, o espaço poderá dar resposta não só às suas necessidades como às suas características, proporcionando à criança a possibilidade de realizar atividades diversificadas. As áreas, permitem à criança «ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e oportunidades de trabalho» (p. 51).

Sabendo-se que a criança aprende a partir da exploração e da ação, as áreas vão permitir-lhe descobrir em conjunto com os outros e com os objetos, o que vai fazê-la refletir e, conseqüentemente, compreender.

Para Oliveira-Formosinho (2013) o espaço educativo subdivide-se em seis áreas «básicas de atividades» (p. 150), contemplando também uma área central polivalente (sala polivalente) composta por mesas e cadeiras suficientes para todo o grupo onde se realizam

alguns momentos do dia (conselho, acolhimento, comunicações, recreio quando as questões climatéricas não permitam que se realize no espaço exterior, entre outros).

A área da biblioteca, deve ser uma zona confortável e para além de livros e revistas deve integrar trabalhos desenvolvidos pelas crianças no âmbito de algumas atividades e/ou projetos, juntamente ou perto da biblioteca deve existir uma oficina da escrita. Nesta área os materiais devem promover a aprendizagem desta capacidade, mas também a leitura, por exemplo, com livros de histórias, fantoches, estimulando-se para o conhecimento das letras, favorecendo a comunicação, a imaginação, para além do prazer que todas as crianças sentem ao ouvir uma história.

A área das artes deve conter materiais propícios para o desenvolvimento de atividades de artes plásticas, tais como desenho, pintura, modelagem, entre outros. Nesta área, também denominada das construções os materiais podem ser estruturados e não estruturados, sempre acessíveis às crianças, favorecendo o desenvolvimento de brincadeiras planificadas e estruturadas. Estes materiais permitem empilhar e organizar os mesmos de forma criativa tentando corresponder a situações vivenciadas dos seus contextos sociais.

A área das ciências deve promover a realização de atividades que impliquem o recurso a medidas de capacidade, peso e medida. Esta área é propícia à observação de objetos, plantas e animais, pelo que tem também implementada alguns materiais de registo de observações.

A área do «faz de conta», é uma zona da sala que integra brinquedos propícios para o desenvolvimento do jogo simbólico, neste local existe também um conjunto de adereços que permitem a realização de algumas pequenas dramatizações, criando neste espaço subespaços como a área dos jogos e a área da casinha. A área de jogos constituída por uma mesa de jogos e blocos de encaixe contribuirá para a criatividade, imaginação, fazer enfiamentos, construções, favorecendo o pensamento lógico-matemático; a área da casinha, com fogão, mesa, cadeiras, panelas, frigorífico, loiça, permite-lhe representar as pessoas com quem vive, os familiares, os amigos, permite que represente papéis sociais, desenvolva relações interpessoais (Oliveira-Formosinho, 2013).

Segundo o mesmo autor as áreas constituem, portanto, uma forma de organização do espaço que permite que a criança vivencie diferentes situações de aprendizagem, desenvolva a imaginação, autonomia, socialização e cognição.

Como se pode constatar as áreas podem ser diversas o importante é que sejam criadas de acordo com as características do grupo de crianças e que sejam potencializadoras de aprendizagens intelectuais, afetivas e sociais. Esta diversidade de áreas justifica-se pelo facto de as necessidades de uma criança poderem não ser as mesmas de outra, pelo que estas devem poder ser modificadas, pelas crianças e pelo educador, a fim de permanecerem atualizadas às necessidades e características dos grupos que vão passando por esses espaços (*ibidem*).

Independentemente da organização dos espaços Hohmann & Weikart (2011) defendem que:

«as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses» (p. 162).

O espaço exterior também faz parte dos espaços das instituições, tal como as salas que os compõem, sendo denominados muitas vezes de espaços de jogos ao ar livre (recreio).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, et al. 2016) «o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior» (p. 27).

Este permite desenvolver a interação social das crianças e o contacto direto com materiais naturais, este tipo de objetos pode ser utilizado na sala permitindo a realização de pesquisas, integrando as diversas áreas de conteúdo que podem ser exploradas quer de forma orientada pelos adultos, quer pela livre escolha das crianças (Formosinho & Gambôa, 2011).

Post & Hohmann (2011) corroboram a ideia anterior defendendo que este é um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças «(...) que alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras» (p. 161) e acrescentam que «a zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira» (*ibidem*). Lino (2013) partilha a mesma ideia referindo que «o espaço exterior é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam» muitas vezes na sala de atividades (p. 121).

Conforme as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, et al., 2016):

«O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.), [bem como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre» (p. 27).

De forma resumida, pode dizer-se que os espaços do Ensino Pré-Escolar devem de ser atraentes, práticos e com materiais diversificados para que as crianças desejem explorá-los. Estes proporcionam, também, um espaço alargado de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, em que a partilha dos espaços comuns como a entrada (*hall*), os corredores, o refeitório, a biblioteca, o ginásio, sala polivalente, entre outros, deverá ser planeada em conjunto pela equipa educativa (Silva, et al. 2016).

No seguimento desta linha de análise sobre o Ensino Pré-Escolar Souza & Castro (2008) referem que a educação infantil é o primeiro momento da educação básica, tratando-se de um segmento escolar que recebe crianças pequenas. Neste, contexto devem ser trabalhados aspetos como a personalidade da criança, a socialização e a inteligência emocional. As primeiras experiências que as crianças têm podem tornar-se em marcas profundas na vida adulta. Se a rotina vivenciada pelas crianças, no ambiente escolar, for algo positivo, tendem a tornar-se adultos cooperativos, autoconfiantes, solidários, responsáveis. Por outro lado, as crianças que tendem a ter comportamentos «indesejáveis» e que não são manejadas de forma adequada, quando são punidas e rejeitadas pelos colegas ou professores, têm probabilidade de agravar esses comportamentos, podendo torna-se adultos imprudentes e agressivos (Silva et al., 2015).

De acordo com Cerezo (2009) o aumento do *bullying* não se verifica apenas no tempo, mas também, no espaço, ou seja, não é que aumente nas mesmas escolas, mas estende-se por outras escolas e idades, afetando a educação no Ensino Pré-Escolar.

## 2.10 O Ensino Pré-Escolar e o *Bullying*

De acordo com Coie & Dodge (1998) embora em todas as idades os alunos recorram ocasionalmente a comportamentos agressivos para resolver conflitos interpessoais e enfrentar situações estressantes, existem alunos que desde a pré-escola apresentam, de forma consistente e intensa, condutas agressivas, manifestações de raiva, irritabilidade, comportamentos desafiadores, de birra, insultos, ameaças, condutas violentas e recusa à obediência. Em geral, as crianças agressivas não só representam uma ameaça para os seus colegas e professores, mas também se colocam em situação de perigo e este tipo de agressividade implica, em geral, o aparecimento de sérias dificuldades de relacionamento entre os alunos e os pais, os colegas e professores.

Apesar de muito ser dito em termos do 1º, 2 e 3º Ciclos do Ensino Básico e também no Secundário no que à agressividade e ao *bullying* diz respeito, pouco se tem vindo a estudar acerca do que ocorre no Ensino Pré-Escolar apesar de começarem a surgir os primeiros indícios de que existem situações de *bullying* neste contexto (Vlachou et al., 2011).

De acordo com Kishimoto (2003) entre as crianças de idade pré-escolar pode-se aventar a hipótese de que o egocentrismo e a dificuldade de perceber o outro favorecem práticas ascéticas. Lino (2006) corrobora a opinião do autor anterior referindo ser muito característico destas idades um certo egocentrismo que impede a criança de se colocar no lugar do outro, levando-a a agir para sua própria satisfação.

Para Katz & McClellan (2006) no Ensino Pré-Escolar as competências sociais ao nível das relações interpessoais encontram-se ainda em construção. Por outras palavras, neste contexto educativo ocorrem frequentemente conflitos entre as crianças facto que é expetável, uma vez que nesta faixa etária apresentam ainda bases sociais rudimentares que lhes dificultam o processo de resolução de problemas (Evans, 2012). A mesma autora chama a atenção para o facto de que, por vezes, estes conflitos/comportamentos, apesar de expetáveis, podem tomar proporções maiores, deixando de ser considerados meros conflitos, aproximando-se mais de situações de *bullying*.

Num dos estudos encontrados sobre a problemática e o Ensino Pré-Escolar considerou-se *bullying*, a ação da criança produzindo dano ou desconforto a outrem, devido à reduzida faixa etária (e.g. Rodrigues, 2010).

As formas de agressão que foram consideradas nestas idades foram: ameaçar (chamar nomes, insultar, espalhar histórias humilhantes, para causar mal-estar ou prejudicar o colega); bater, empurrar, dar pontapés, rasteirar; provocar estragos, destruir algo do colega; roubar; mentir, levantar falsos testemunhos; excluir, ignorar o colega e não o respeitar (Pereira & Pinto, 1999, referidos por Rodrigues, 2010). Gagliotto, Berté & Vale (2016) reforçam esta ideia acrescentando que no contexto escolar, os comportamentos agressivos da criança apresentam-se pelo bater, gritar, chutar e morder e estes atos costumam ser motivo de preocupação dos pais e professores.

Como foi mencionado anteriormente a agressividade manifesta-se desde muito cedo e tem exteriorizações diferentes, dependendo do nível de desenvolvimento da criança, uma vez que certos comportamentos podem ser próprios da idade (Ramírez, 2001). É antes dos quatro anos de idade que a agressividade pode acontecer, começando por ser aleatória e pouco dirigida e passando a concentrar-se mais em objetivos concretos e a dirigir para a hostilidade e para a vingança, à medida que a criança cresce, podendo ser uma afirmação.

As crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos estão numa fase em que a autoafirmação e o negativismo fazem parte das suas características, o que leva a que as ações de agressividade se agravem e sejam uma forma de interação quase frequente (*ibidem*).

De acordo com as OCEPE (Silva, et al., 2016) a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças, no entanto, deve-se ter em consideração que esta diversidade pode vir a potenciar episódios agressivos, muitas das vezes dos mais velhos perante os mais novos.

Os estudos de Coie & Dodge (1998) verificaram que as crianças com três anos são desafiadoras e desobedientes, impulsivas e agressivas com os seus pares e adultos, verificando-se uma real tendência de manterem estes comportamentos na segunda infância e na adolescência. Por outro lado, as crianças com quatro anos começam a ter comportamentos reativos, ou seja, a agressividade aparece como reação à frustração por não conseguir terem aquilo que desejam. Esta agressividade é dirigida ao objeto ou à pessoa que a criança entende como responsável pela sua frustração e denomina-se por

agressividade manipulativa pois tem uma função adaptativa, ligada ao crescimento, à luta que a criança estabelece com as situações ou pessoas, ao tentar integrar-se num grupo.

À medida que as crianças conseguem controlar mais os seus comportamentos e conseguem expressar-se melhor verbalmente, geralmente passam a manifestar a sua agressividade com palavras em vez da agressividade física (Feshback, 1997, referido por Ramírez, 2001).

Conforme Hughes & Dunn (2001), as crianças que aos dois anos têm por hábito agredir ou discutir porque querem os brinquedos das outras tendem a mostrar maior agressividade física aos cinco anos e as crianças que normalmente se envolvem em brincadeiras agressivas, podem ter predisposição para demonstrações violentas de raiva aos seis anos.

No Ensino Pré-Escolar ocorre também com frequência a agressão hostil, que se define como um comportamento que visa agredir ou prejudicar o outro, independentemente de qualquer tipo de vantagem que possa conseguir.

Rodrigues (2010), no seu estudo em contexto pré-escolar teve por base o tipo de comportamento agressivo das categorias de Magalhães & Otta (1995), por serem as mais adequadas para esta faixa etária, neste sentido, considera-se agressão física quando a criança se comporta provocando desconforto, dor ou dano físico a outro. Incluem-se nesta categoria, comportamentos direcionados a alguém tais como: puxar (cabelo, braço, perna, roupas, ...), segurar, arranhar, apertar ou torcer, beliscar, bater com a mão ou com outra parte do corpo (dar estalada, dar pontapés, ...), disputar objetos e retirá-los, ou tentar retirá-los, bater com um objeto, lutar, atirar areia; considera-se agressão oral quando uma criança dirige insultos/chama nomes ou inventa histórias humilhantes e a criança-alvo reage mostrando insatisfação, logo não é a palavra em si, mas o efeito produzido na criança vítima dos insultos. Exemplificando uma criança ao dizer «Tu és chato», só é considerado ato de agressão se a criança assim chamada, der sinal de tristeza/desconforto, como, por exemplo, «ficar com lágrimas nos olhos»; por último considera-se agressão gestual quando se faz uso de agressões não verbais e sem contactos físicos, mas que indicam que a criança ameaça a outra. Estão incluídas aqui posturas ou gestos, como olhar desafiador, cuspir, atirar objetos a alguém (sem atingir), fazer gestos de luta, perseguir, mostrar a língua. De igual forma há agressão oral, só quando a criança que está a ser vítima destes atos se mostrar desconfortável com a situação, é que é considerado um comportamento agressivo.

Na investigação realizada por Picado & Rose (2009) verificou-se que 45% dos alunos em idade pré-escolar apresentavam, de forma consistente e intensa, condutas agressivas; manifestações de raiva, irritabilidade, condutas desafiadoras, birras, insultos, ameaças e desobediência. Também Raimundo (2005) concluiu, na sua pesquisa, que as crianças mais jovens recorrem com maior frequência à agressão física quando comparadas com outras mais velhas.

No estudos levados a cabo por Rodrigues (2010) os resultados obtidos concluíram que no Ensino Pré-Escolar o recreio é o espaço onde há maior predominância do *bullying* e que o género e o tipo de espaço influenciam a prática do mesmo, contudo relativamente às dimensões do espaço não se pode verificar se interfere ou não, pois o fator que influencia mais é o tipo de brincadeira e não as dimensões dos espaços.

No que diz respeito às crianças agressoras na literatura há relatos que estas tentam persuadir os colegas no sentido de atenderem às suas vontades. Yeboach (2002) defende que estas terão mais sucesso na transição do pré-escolar para o 1º Ciclo, se os processos de autorregulação forem desenvolvidos ao longo do Ensino Pré-Escolar.

Nesta linha de análise será fundamental que o sentimento de responsabilidade seja desenvolvido pelas crianças precocemente, ao aprenderem a colocar-se no lugar do outro, ou a suporem o que o outro está a sentir (Romano et al., 2005).

Para o sucesso de um percurso escolar sem *bullying* será também importante o papel da família, pois crianças que têm pais afetivos e que adotam estratégias disciplinares positivas, têm tendência a ter naturalmente um comportamento pró-social (Knafo & Plomin, 2006).

Segundo os mesmos autores as crianças que têm pais afetivos e que adotam estratégias disciplinares positivas, têm tendência a ter naturalmente um comportamento pró-social, pois o facto de as crianças terem pais com comportamentos pró-sociais, também faz com que estas tenham tais comportamentos, uma vez que os últimos são um modelo e servem de apoio e incentivo para os desenvolverem (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

As famílias devem ser um dos atores envolvidos na prevenção do *bullying*, cooperando com a equipa educativa, de forma a que as estratégias utilizadas no contexto educativo sejam compreendidas e aplicadas no contexto familiar (Storey & Slaby, 2013).

Neste sentido os mesmos autores alertam para a necessidade de os pais estarem informados e esclarecidos sobre esta temática, nomeadamente, perceberem o que é o *bullying* em idades precoces e a importância de intervir como forma de travar as situações de agressão. A família, deve ser encarada como um dos contextos primordiais para o desenvolvimento de *skills* sociais, tais como: a empatia, a assertividade e a capacidade de resolução de problemas, fundamentais para prevenir situações de *bullying*.

Na perspetiva de outros autores, (Eisenberg, 1992; Eisenberg & Fabes, 1998) citados por Papalia, Olds, & Feldman (2009), para além dos pais existem outros modelos na vida das crianças, que podem ajudar a modelar e a fortalecer os seus comportamentos pró-sociais, sendo estes os irmãos, os colegas e os professores que podem prevenir ou desencadear precocemente o fenómeno de *bullying*.

Conforme as OCEPE (Silva, et al., 2016), no que diz respeito ao educador/a, este deve apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam. Cabe também ao educador/a, em situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema.

Tal como a família, também os/as educadores/as terão um papel de extrema importância na prevenção e combate a esta problemática, de acordo com Evans (2012), em vez de rotular e punir, o/a educador/a deve ajudar as crianças a encontrar soluções, envolvendo-as no processo e considerando-as partes ativas do mesmo, dando desta forma, a possibilidade de se sentirem um agente colaborativo. Para tal, Katz & McClellan (2006) aconselham o/a educador/a a criar uma imagem positiva da criança agressora, uma vez que tal estratégia auxilia o adulto a identificar comportamentos positivos que até então não tinha identificado, quebrando deste modo a tendência de rotular negativamente a criança.

Para Evans (2012), outro aspeto a ter em consideração prende-se com o facto de, apesar de as crianças envolvidas nos casos de *bullying* (criança agressora e criança vítima) serem o alvo da maior parte da investigação acerca desta temática, há também que considerar os adultos que estão indiretamente envolvidos no processo, nomeadamente os que «ignoram, subestimam ou até se apresentam mesmo como modelos de comportamentos relacionados com o *bullying*» (p. 2). Segundo a mesma autora, em muitos casos, as

situações de *bullying* surgem na relação adulto-criança, em que o adulto grita, ameaça, envergonha e castiga a criança em vez de apresentar uma postura calma, definir limites e mediar a resolução de conflitos através de interações positivas. Em contextos educativos onde existem situações de *bullying*, será também importante analisar o comportamento dos adultos envolvidos (educadores, pais, auxiliares, entre outros) para averiguar se os comportamentos agressivos das crianças têm raízes nas interações negativas que estabelecem com os adultos presentes na sua vida, tal como se aludiu anteriormente.

No que diz respeito à intervenção do/a educador/a no contexto de sala, em primeiro lugar, e tendo por base o autor anteriormente referido, deve saber reconhecer as diferenças entre os conflitos e o *bullying*, isto é, entre aquelas situações críticas que estão diariamente presentes e que surgem muitas vezes como forma das crianças comunicarem e expressarem as suas emoções, face a agressões «deliberadamente e repetitivamente usadas para magoar ou assustar um colega» (*ibidem*, p. 3). Para além de identificar a diferença entre estas duas situações, cabe também ao educador/a mostrar-se disponível para intervir precocemente nas situações de *bullying*, uma vez que, quando não há intervenção do adulto como forma de auxílio na construção das competências sociais e emocionais, estas ações de violência física ou psicológica tornam-se um padrão com impacto negativo nas relações do grupo de crianças. Neste sentido o/a educador/a deve ajudar as crianças a resolver os problemas e a falar sobre os seus sentimentos de forma construtiva e, assim, prevenir o surgimento da problemática (*ibidem*).

De acordo com Dowling (2011), tanto as situações de conflito como as de *bullying* devem ser encaradas pelo/a educador/a como uma oportunidade para desenvolver as competências sociais das crianças em idade pré-escolar. Esta autora diz-nos ainda que, para uma prática educativa que espelhe a intencionalidade de promoção destas competências, é fundamental que o/a educador/a perspetive a criança agressora como alguém com dificuldades em expressar as suas emoções, e não como uma criança má ou de má índole. Desta forma, cabe ao/a educador/a proporcionar momentos de conversa em grande grupo, com o objetivo de colocar as crianças a falar sobre os seus receios, as suas inseguranças e, simultaneamente, mediar o processo de definição de regras e medidas a adotar para minimizar estes sentimentos. Compete também a este profissional, mostrar às crianças as consequências das suas ações e sugerir alternativas aos seus comportamentos (Bullock, 2002).

Segundo Evans (2011) a leitura de histórias pode ser um instrumento a adotar com as crianças pois permite ao adulto trabalhar em grande grupo questões importantes para a aquisição de competências sociais, sendo possível clarificar valores, principalmente porque fomenta o debate e a distinção entre comportamentos adequados e inadequados. Para Lino (2006) este tipo de atividade permite mesmo que as crianças estabeleçam uma comparação entre os comportamentos das personagens da história e situações vivenciadas por elas próprias. Através destes dois momentos, em grande grupo, o/a educador/a tem a possibilidade de trabalhar com as crianças diretamente envolvidas no *bullying*, mas também com as crianças espectadoras destas situações, que apresentam um papel importante na resolução destes problemas, intervindo e ajudando os colegas a ser mais assertivos e empáticos (Storey & Slaby, 2013).

De acordo com Evans (2011) o papel do/a educador/a na prevenção ou mesmo erradicação do *bullying*, passa também pela observação e registo de informações pertinentes acerca destas situações, nomeadamente, quem está envolvido nas agressões, onde e quando acontecem os conflitos, assim como acontecimentos que ocorram antes ou depois das situações de agressão. Através deste registo, o/a educador/a poderá identificar as crianças que mais se envolvem neste tipo de conflitos, assim como as situações ou espaços que propiciam mais ações de agressão. A partir destas informações, é possível adequar de forma mais direcionada e personalizada as estratégias utilizadas na prevenção deste flagelo.

Vlachou et al. (2011) alertam para a importância deste tipo de recolha de informação, uma vez que a observação permite «evidenciar subtis ações de *bullying*» (p. 333) difíceis de identificar através de outras formas. Após a informação recolhida e identificadas as crianças envolvidas nas situações de *bullying*, será importante apresentar um plano de intervenção mais individualizado, que vá ao encontro das necessidades específicas dessas mesmas crianças, nomeadamente, no que diz respeito à aquisição de competências sociais (Bullock, 2002).

Segundo Storey & Slaby (2013) a maior parte da literatura apresenta estratégias a adotar em situações de *bullying*, que passam pela adoção de uma postura tranquila e simultaneamente firme, por parte do/a educador/a, o/a qual deve conversar com os intervenientes, por forma a que a criança agressora perceba as consequências dos seus atos para com o par (criança vítima). Estes autores advogam que o/a educador/a deve mostrar-se sempre disponível para ajudar quer as crianças agressoras, quer as vítimas. Às

primeiras, de acordo com Bullock (2002), deve apresentar formas alternativas «de conversar, interagir e negociar» (p. 132), mediando desta forma o processo de aquisição de *skills* sociais. Às segundas, deve transmitir que se preocupa com elas e que as situações de *bullying* não podem ser toleradas.

Inicialmente, as crianças vítimas necessitarão da mediação do adulto para «responder assertivamente» (Storey & Slaby, 2013, p. 13) às agressões, com comportamentos que travem o *bullying*, como, por exemplo, afastar-se da criança agressora, pedir ajuda, informar os adultos sobre as agressões de que é alvo e responder de forma assertiva à criança agressora. Em alguns casos, a intervenção dos pares, ou seja, das crianças espetadoras, pode ser fundamental no auxílio e proteção das crianças vítimas, mediando o conflito entre os intervenientes de situações de *bullying* e ajudando a criança vítima a responder assertivamente. Com o apoio dos colegas, a criança vítima deixa de estar tão exposta a situações de *bullying*, sendo por isso fundamental que o/a educador/a promova momentos que proporcionem o alargamento da rede de amigos das crianças que são alvo das agressões (Bullock, 2002).

Também Evans (2011), apresenta estratégias para a intervenção do adulto mediante situações de *bullying*, passando estas pela adoção de seis passos: 1) Parar a agressão verbal ou física; 2) Mediar a resolução de problemas – através dos 6 passos de resolução de problemas *HighScope*; 3) Observar e registar informação pertinente (como, quando, onde e quem, assim como incidentes que ocorram imediatamente antes ou depois da ação violenta); 4) Possibilitar situações de escolha; 5) Ser um modelo; e 6) Possibilitar atividades e momentos que promovam a construção de relações.

Bullock (2002) clarifica ainda que, o/a educador/a deve informar as famílias acerca das medidas adotadas no combate ao *bullying*, trabalhando, sempre que possível, em conjunto com estas. Esta autora defende que cabe ao/a educador/a «encorajar as famílias a falar com as suas crianças sobre o *bullying*» (p. 132).

De forma resumida pode concluir-se que toda a comunidade escolar (professores, auxiliares de ação educativa, alunos, pais, entre outros), deve incentivar o desenvolvimento de intervenções anti-*bullying* e de prevenção de violência nas escolas, que deveriam iniciar no Ensino Pré-Escolar e persistir ao longo do currículo escolar.

O envolvimento de todos será fundamental para a realização de projetos de redução de *bullying*, ou seja, uma educação de infância de qualidade para todos será um fator fundamental para combater este flagelo social.

Assim a Educação Pré-Escolar, deve preparar as crianças para uma escolaridade bem-sucedida, constituindo-se num apoio importante às famílias na sua tarefa educativa.

Neste sentido, independente do nível de ensino, considera-se que será pertinente elaborar propostas eficazes e diversificadas no que à prevenção diz respeito.

## 2.11 Tipos de intervenção para a prevenção do fenómeno de *Bullying*

Segundo Gil Villa (2018) a diversa literatura acerca do *bullying* e a sua divulgação é uma das causas para o aumento da sensibilização da opinião pública para esta problemática.

Dada a complexidade dos fenómenos de *bullying*, exigem-se cada vez mais respostas de intervenção eficazes e diversificadas no que diz respeito à prevenção.

Neste sentido, a intervenção na organização escolar será fundamental, mas para o sucesso das medidas preventivas é necessário que toda a comunidade escolar seja envolvida, principalmente quando se trata de atos respeitantes ao *bullying*. Por conseguinte, a intervenção direta nas vítimas e nos agressores, conforme modelos clássicos, não é suficiente assim sendo, exige-se o envolvimento de todos, a intervenção indireta e a capacitação dos indivíduos e das comunidades na resolução dos problemas e na promoção de bem-estar (Amado & Freire, 2002).

Nesta linha de análise, os mesmos autores identificam três frentes de ação da escola para a prevenção da violência e indisciplina: a *prevenção primária*; a *prevenção secundária* (intervenção precoce) e a *prevenção terciária* (intervenção face aos casos persistentes). A *prevenção primária* corresponde ao conjunto de ações que atuam por antecipação face a um fenómeno, pretendendo-se promover competências e comportamentos gerais, mais do que prevenir comportamentos de risco ou resolver problemas. Esta dá ênfase a ações de sensibilização, consciencialização, promoção e informação do problema (Vaissman, 2004) e é dirigida para o público em geral. Por sua vez, a *prevenção secundária* é direcionada para grupos de risco e consiste na implementação de programas e atividades dirigidos, por exemplo, às crianças vítimas e agressoras (*ibidem*). De acordo com Hutz (2007) este tipo de prevenção ocorre durante o período em que o problema já está instalado com o objetivo de prevenir a evolução do mesmo, reduzindo a sua duração ou efeito, inclui ainda a identificação precoce dos casos para o rastreamento, tratamento imediato e eficaz. Amado & Freire (2002) reforçam a ideia relatando que esta prevenção parte dos fatores de risco associados a um potencial problema, o qual deve ser combatido quanto mais precoce, melhor. Quanto à *prevenção terciária* visa remediar o problema já existente, promovendo o ajustamento do indivíduo a condições irremediáveis sendo uma prevenção no campo da reabilitação (Amado & Freire, 2002; Hutz, 2007).

O relatório de Vettenburg em 1999 afirma que, para a prevenção da violência escolar, é necessário pensar pelo menos em termos de três grandes linhas de atuação: a *prevenção*

*primária*, que teria uma finalidade de otimização das condições sociais em geral que cercam o sujeito; a *prevenção secundária*, que se referiria diretamente à ação da escola, ou desencadeada a partir dela, prestando assistência aos estudantes em risco e a prevenção terciária, que se refere ao trabalho direto com os estudantes que já estão envolvidos em fenómenos de violência, de conduta antissocial, de criminalidade juvenil, vitimização, entre outros.

No que diz respeito ao *bullying* escolar, para Fernandes & Seixas (2012), existem também duas formas de o abordar: programas de prevenção (intervenção primária) ou programas de intervenção (intervenção secundária ou terciária). A intervenção primária visa «reduzir a probabilidade dos alunos evidenciarem comportamentos perturbadores, agressivos ou violentos» (p. 67), os programas destinam-se a toda a comunidade escolar e através deles «procura-se alterar o clima e cultura escolares, eliminar os fatores que facilitam a ocorrência de comportamentos de agressão e de vitimização, promover o desenvolvimento de competências pro-sociais» (*ibidem*, p. 68).

Urra (2009) acrescenta que este tipo de intervenção requer uma maior proximidade entre família-casa e escola-família-comunidades, desenvolvendo um código disciplinar positivo e prevê uma maior supervisão dos vários locais comuns da escola. Martínez (2006), corrobora esta ideia ao defender que estes programas devem contemplar também a família, pois sabemos que, esta promove os primeiros modelos de conduta, influenciando, assim, no aparecimento ou não de comportamentos violentos. Deste modo, torna-se fundamental que os pais tenham informação e formação sobre o fenómeno da violência escolar, para que eles próprios possam trabalhar o problema com os seus filhos e para que desenvolvam uma atitude colaborativa relativamente à escola. Igualmente importante, é a intervenção na violência centrada na comunidade, visando influenciar o ambiente social dos jovens e a mudança das normas e dos valores (Matos et al., 2009).

Para Martínez (2006), um dos principais objetivos de qualquer programa de intervenção anti-*bullying* deve incidir sobre o grupo de observadores, no sentido de os fazer reagir quando assistem a comportamentos agressivos. A importância dos observadores reside, também, no facto de ser a estes sujeitos, enquanto pares, que as vítimas tendem maioritariamente a recorrer quando precisam de ajuda.

Freire & Aires (2012) reforçam que qualquer tipo de intervenção nesta problemática deve ter em conta as dimensões sociais, educacionais, familiares e individuais devendo ser

encarado como um fenómeno social, aditando ainda que as formas de prevenção devem estar de acordo com o contexto onde ocorrem, envolvendo medidas psicopedagógicas e preventivas que levam em consideração aspetos sociais em vez de medidas punitivas, ameaças e intimidações. Se tradicionalmente reinava uma perspetiva de intervenção punitiva, atualmente, e embora em Portugal ainda exista uma postura de exclusão perante os alunos intervenientes em situações violentas, aposta-se numa intervenção construtiva, assente no desenvolvimento da capacidade do indivíduo, no seu desenvolvimento pessoal (*empowerment*) e em vez de atender aos fatores de risco, é suposto que se trabalhe com os fatores de proteção (Amado & Freire, 2002).

Evidencia-se aqui a necessidade de promover o *empowerment*, entendido segundo Rappaport, (1987)<sup>26</sup>: como «um processo ou um mecanismo através do qual as pessoas, as organizações e as comunidades podem assumir o controlo sobre as suas próprias vidas» (p. 129). O que faz todo o sentido no contexto de intervenção no *bullying*, onde se pretende que todos os atores participem no processo, para assim aumentar o controlo de cada um dos intervenientes, no ato em particular e da comunidade em geral, contribuindo para uma melhoria da qualidade de vida de todos.

Pode verificar-se o forte contributo deste conceito, no que se refere ao caso concreto, das vítimas de *bullying*, que na sua grande maioria são pessoas que se isolam e se mantêm no silêncio e para as quais é necessário criar condições para que possam elas também intervir no processo de mudança para melhoria das suas vidas, o mesmo acontecendo para a mudança das vidas dos agressores.

No que se refere à intervenção do fenómeno do *bullying*, de acordo com Matos et al. (2009), estudos recentes apontam para as vantagens de uma prevenção e intervenção precoce nas escolas, destacando a necessidade de se criarem programas traçados com base num diagnóstico do contexto peculiar de cada escola e abrangerem toda a comunidade escolar (O'Moore, 2005).

Fante (2008) corrobora esta ideia reforçando que a intervenção deve acontecer com a maior brevidade possível, pois a gravidade do *bullying* está relacionada com a sua continuidade, causando às vítimas sensações de abandono e insegurança e aos agressores o sentimento de impunidade e poder. Para Cardoso (2009) a violência é um

---

<sup>26</sup> Tradução livre da autora.

comportamento aprendido que também pode ser desaprendido, sendo desta forma, a escola um ambiente privilegiado para:

«os programas de prevenção onde as aprendizagens de respeito pelo outro, assertividade, resolução pacífica de conflitos, as estratégias de autocontrolo emocional, resistência à frustração e pressão dos pares e a consciencialização sobre a igualdade de género podem ser não só aprendidas, mas também experimentadas e solidificadas, através do diálogo e confronto de ideias do treino de competências e da observação participante, permitindo que os indivíduos possam escolher alternativas não violentas» (p. 279).

Na mesma linha de análise González & Pozo (2007) defendem a prevenção através da educação para uma cultura de paz e não violência, o que se traduz em mediar, criar pontes que tentem evitar o aparecimento de problemas e dificuldades, através da sua prévia identificação e da rápida intervenção, ensinando capacidades e competências aos alunos, no sentido de melhorar as suas relações interpessoais. Uma intervenção preventiva focada no desenvolvimento de competências socioemocionais, produz efeitos positivos nos alunos, que tenderão para um menor envolvimento em comportamentos agressivos e vitimizadores (Fernandes & Seixas, 2012).

De forma resumida, deve-se ter em conta que antes de qualquer intervenção, é necessário perceber de que forma ocorre o *bullying* na escola e promover o reconhecimento deste na comunidade escolar para além de que todos devem ter um papel importante na prevenção deste fenómeno, pois tanto agressores como vítimas têm sofrimento psíquico, pelo que é importante a atuação de pais, educadores e professores cada vez mais precoce, ou seja, tem que se ter em consideração que a implementação dos programas de intervenção deve ser efetuada de forma consistente e sistemática por toda a comunidade escolar (Fernandes & Seixas, 2012).

Só atuando a todos os níveis será expetável reduzir o *bullying* e observar os resultados desejados pelos programas de prevenção (*ibidem*) que devem também contar com os apoios do Ministério da Educação, das autoridades regionais e locais, dos média e da sociedade civil (O'Moore, 2005).

Também o lúdico/jogo poderá funcionar como uma forma de prevenção do *bullying* escolar, um elemento de ajuda para estas crianças, podendo-lhes proporcionar momentos de comunicação, encorajamento e inculcar-lhes atitudes positivas e corretas perante os outros.

## 2.12 O Jogo como forma de prevenção do *Bullying*

Desde tempos remotos e tanto quanto foi possível apurar através de pesquisa de diversos estudos, os jogos têm vindo a ganhar um papel de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, auxiliando-as no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, é importante compreender a ligação entre os conceitos educação e jogo. Ambos os termos adquiriram significados distintos devido às diferentes concepções construídas sobre a infância ao longo dos tempos.

De acordo com consulta ao Dicionário Português-Latim (2013) a palavra jogo «deriva do termo latino «ludus», sinónimo de divertimento e antes de ser entendido como instrumento de valor para a educação» (p. 343), foi apenas utilizado como recreação e fora deste contexto, como um momento de lazer, sendo que, a primeira ligação entre a educação e o jogo, se estabeleceu na antiguidade greco-romana (Palma, 2008).

Com o avançar dos anos o jogo foi qualificado como útil no crescimento intelectual dos alunos e valorizado como um dos meios mais eficazes de educar as crianças e não como um fim em si mesmo.

Na perspetiva de Huizinga (2008) «toda e qualquer atividade humana é jogo». Ele afirma que existe uma ligação forte entre jogo e cultura. Para o autor, o jogo é fundamental para a civilização, sendo através dele que ela surge e se desenvolve. Este vê o jogo sempre ligado a algum propósito e a sua existência definida por algum motivo, que não o próprio jogo, acrescentando que:

«O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana (p. 33).

A ludicidade é também entendida pelas Ciências Sociais do ponto de vista objetivo e externo ao sujeito. O jogo, é um facto social, ou seja, está relacionado à imagem que a sociedade tem do mesmo (*ibidem*).

Nesta linha de análise, para o mesmo autor, jogo é um processo cultural, que tem significados que emergem da própria sociedade onde é jogado, atribuídos através da linguagem. As argumentações, sob esse ponto de vista, são as diversas formas e diversos significados que o jogo e o lúdico assumem, a depender da cultura ou do momento

histórico analisado. Assim, o lúdico está diretamente relacionado ao contexto onde ele é vivido e contribui no estreitamento de laços e sentimentos de pertença aos grupos sociais (D'Ávila, 2006; Huizinga, 2008).

A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (2004), no seu Artigo 31º, consagra o direito da criança ao jogo e como refere Pereira (2008), o jogo tem consigo o poder de mudar a escola, sendo através deste que a criança se socializa, aprende as normas e a noção de limites.

Allué (2000) reforçou a ideia da importância do papel do jogo, quer para o desenvolvimento físico quer para o desenvolvimento intelectual, daí ser considerado essencial na infância e ganhar um carácter de gratuidade, prazer e alegria fazendo com que adquira ainda significados como: relacionar-se, divertir-se e aprender.

Na visão de Neto (1997) o jogo é entendido como:

«um processo de liberdade da criança exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico e social sem constrangimento (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidade de ação)» (p. 21).

Segundo o mesmo autor, e para diversos investigadores que aprofundaram os seus estudos nos domínios da educação, saúde e intervenção social durante a infância, o jogo é atrativo e intrigante e uma das formas mais comuns de comportamento.

Para Jean Piaget (1978) os jogos não funcionam apenas como um passatempo, mas contribuem também para a socialização e desenvolvimento intelectual e cognitivo das crianças. Neto (2009) corrobora esta ideia acrescentando que o jogo contribui para um desenvolvimento não só cognitivo, mas também relacional e social.

Através desta atividade adquire-se autonomia, aprende-se a respeitar as regras, para além de auxiliar as crianças na organização e desenvolvimento da personalidade, de igual modo, na opinião de Erikson (1974) o jogo deveria estar ligado ao desenvolvimento social e emocional das crianças.

De acordo com Cunha (2005) o jogo permite a assimilação da realidade, comunicação e resolução de conflitos, podendo ter efeitos positivos ao nível da auto-perceção, autoestima e bem-estar psicológico (Neto, 2001).

Alguns autores referem que existem inúmeros motivos para jogar, desde a libertação de energia, até ao exercício de competências futuras, despertando o companheirismo e a cooperação (Cunha, 2005; Neto 2001; Marcelli, 2005).

Conforme o raciocínio de Dollabona & Mendes (2004), os termos, brincar e aprender acabam por ser sinónimos um do outro, uma vez, que ambos criam um espaço para desenvolver o pensamento, para estabelecer proximidade social, para desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade. A dinâmica entre estes dois conceitos permite ainda reduzir o excesso de egocentrismo, desenvolver a solidariedade e a empatia.

No que diz respeito ao *bullying* escolar Neto (1997) frisou a importância de se estudarem os comportamentos agressivos e violentos para que se possam criar programas de intervenção através do jogo.

Assim, expondo as palavras de Campos (2010) os jogos «são um convite para a interação, com a capacidade de seduzir e introduzir bons hábitos às crianças» (p.128), podendo ser neste contexto encarado como o instrumento ideal para o combate à problemática do *bullying* escolar. Na perspetiva de Dollabona & Mendes (2004):

«se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade» (p. 2).

Lopes (2004) reforça esta ideia ao relatar que a relação entre ludicidade e aprendizagem, é benéfica na medida em que potencializa as capacidades dos alunos ao viabilizarem o aprendizado com prazer. Neste sentido este autor observou o seguinte:

«[...] a ludicidade pode funcionar como uma importante via para atingir o sucesso no processo educativo, na medida em que [...] em todas estas manifestações [...] (os alunos) [...] vão aprendendo a conjugar vontades, a ultrapassar o desprazer que neste prazer experienciam, a manter a face em coerência com o compromisso assumido e, assim, ensaiam ,apropriam-se e re-constroem o mundo. (p. 61)»

As manifestações da ludicidade, nomeadamente o brincar e o jogar estão na génese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar, de transformar o mundo. Por sua vez, estas manifestações têm implicações na educação da criança, melhoram a aprendizagem, aumentam os saberes, os conhecimentos e a

compreensão do mundo, o lúdico é considerado pela literatura a principal constante da vida da criança.

Após consulta do Dicionário de Pedagogia (1980) reforça-se a ideia de «através do jogo a criança se construir, pois o mesmo oferece-lhe uma fonte inesgotável de informação, primeiramente joga-se sozinho, depois a dois e finalmente organiza-se o grupo, promovendo a socialização» (p. 332). No que diz respeito a esta, no campo da psicanálise, Ana Freud distinguiu-se por ser a primeira autora a realçar o papel fundamental do jogo na socialização da criança (Marcelli, 2005).

Para Cunha (2005) os jogos desempenham um carácter universal e imprescindível no desenvolvimento infantil, sendo necessário para a maturação da criança e têm um impacto considerável na educação e terapia. De acordo com Marcelli (2005) um adulto paciente pode conceder ao jogo um cariz de experiência emocional corretora.

Muitas vezes o aproveitamento dos jogos educativos conseguirá servir como uma alternativa à aprendizagem, uma vez, que surgirão como um ponto de equilíbrio no que se refere a valores adquiridos.

Neto (2001) defende que através dos jogos a criança aprende a estruturar a linguagem. Nesta linha de raciocínio Guttman (2004) acrescenta que através do jogo a criança pode inclusive aprender o mundo e os flagelos que do mesmo fazem parte, podendo desta forma ter um papel importante na preparação do caminho para a fase adulta (Neto, 2001).

Tal como as sociedades, a construção de jogos foi evoluindo, existindo atualmente uma imensidade de tipos e formas, como os tradicionais de tabuleiro, com sons, de cores, de cartas, corporais, apenas com papel e lápis, matemáticos, puzzles e mais recentemente os jogos de computador. Estes adquirem ainda uma série de classificações podendo agrupar-se em jogos de construção, de treino, de estratégia, de aprofundamento, motores, cognitivos, competitivos, cooperativos, individuais e em grupo.

Como foi possível constatar, da utilização dos jogos vão, pois, derivar uma série de vantagens, como a melhoria no convívio social, a aquisição de valores, o auxílio na aprendizagem, a motivação, assim como a formação de pessoas mais conscientes do seu papel dentro de uma sociedade.

Na pré-escola o jogo é considerado a linguagem das crianças e os brinquedos são as palavras (Neto, 2001; Burgos, 1999) sendo com ele que as crianças adquirem

competências e desenvolvem a manha (*trickery*), a decepção (*deception*), a perseguição (*harassment*) e a adivinhação (*divination*), que não são aprendidos formalmente através dos educadores e que irão ter um papel importante na vida futura ao nível das relações humanas (Guttman, 2004).

Relativamente aos tipos de jogo em idade pré-escolar Berger & Thompson (1996) categorizaram-no como, o que pode ser observado como sendo um jogo sensório motor que captura os prazeres de usar os sentidos e habilidades motoras; como sendo um jogo violento, de lutas, que inclui lutas e bater uns nos outros, imitando a agressão; como jogo de perícia que conduz ao domínio de novas habilidades e por último, como jogo socio dramático, no qual as crianças dramatizam vários papéis e temas em histórias da sua própria criação.

Gordinho (2009) consuma sobre a importância do brincar para aprender, que as crianças quando brincam estimulam os sentidos ao mesmo tempo que adquirem domínio voluntário sobre os seus corpos; desenvolvem a sua motricidade ampla e fina; adquirem novas habilidades; exercitam a sua criatividade; lidam com diversas emoções; direcionam os seus pensamentos; tornam-se proficientes na língua; exploram o mundo, a si mesmas e diferentes papéis; «ao recenarem situações da vida real, aprendem a gerir a complexidade do seu papel histórico e a fazer decisões com confiança e autoestima (*ibidem*, p. 39)».

O mesmo autor alerta ainda para o fato de existir muita mais complexidade no ato de brincar, do que aquilo que pode parecer a um mero observador.

Após elucidação dos termos, educação e jogo, no capítulo VI aludir-se-á sobre a iniciativa que se pretende levar a cabo com o projeto de criação de um jogo didático como forma de prevenção do *bullying* direcionado para o Ensino Pré-Escolar.

Convém, no entanto, realçar que, quando se fala da problemática do *bullying* é necessário também ter em conta a série de estudos e investigações que foram realizadas ao longo dos tempos, neste âmbito.

Assim a cooperação na investigação e na intervenção educativa com vista à erradicação da violência escolar e mais concretamente o *bullying*, tem sido preocupação não só em Portugal, mas a nível mundial, principalmente em países com tradição na investigação sobre esta problemática.

São vários os estudos realizados, apontados pela literatura, que contribuíram para uma maior consolidação de equipas de investigação, políticas e práticas educativas que permitiram a muitos países abordar este fenómeno de forma sistemática.

Neste sentido, a elucidação acerca da investigação realizada até ao momento sobre a problemática do *bullying*, a nível Nacional e Internacional torna-se pertinente.

## 2.13 Estudos efetuados sobre *bullying*

De acordo com Gil Villa (2020b) «a maioria dos cidadãos tem uma vaga ideia sobre o *bullying*. Mas o problema não reside tanto nesse feito como na ideia que tenham da gravidade do fenómeno, algo que depende, em boa parte, dos resultados dos estudos quando se tornam públicos...» (p. 17).

Em 2018 o mesmo autor refere que faz aproximadamente meio século que este tipo de comportamento começou a ser investigado.

A nível mundial, existem muitas investigações acerca desta problemática, tanto por se verificar o seu crescimento, como por estar a atingir cada vez mais faixas etárias, mas em contrapartida podemos afirmar que os estudos acerca deste fenómeno não são recentes.

De acordo com Amado & Freire (2002) assinala-se o início do desenvolvimento do estudo e intervenção nesta área com os trabalhos do Professor Dan Olweus, na Universidade de *Bergen* na Noruega (1978 a 1993) e a Campanha Nacional Anti-*Bullying* nas escolas norueguesas (1993). Também foi mote de interesse público sobre o assunto o facto de se ter associado o suicídio de dois rapazes na década de 80 como consequência desta problemática.

As primeiras indagações, baseadas no *Bully/Victim Questionnaire* e realizadas sobre 15% dos alunos da Primária e Secundária na Noruega no ano letivo 1983-84 encontraram-se 9% de vítimas, 7% de agressores e 1,6% de vítimas e agressores ao mesmo tempo. Estas percentagens reduzem-se a 3%, 2% e 0,2%, respetivamente, se passamos da frequência «de vez em quando» para uma frequência mínima semanal (Olweus, 1998).

Em 1993, Olweus publicou o livro «*Bullying at school*» apresentando e discutindo o problema, os resultados do seu estudo, projetos de intervenção e uma relação de sinais ou sintomas que poderiam ajudar a identificar possíveis agressores e vítimas. Isto deu origem a uma campanha nacional, com o apoio do governo norueguês, que reduziu cerca de 50% dos casos de *bullying* nas escolas. Obteve-se também repercussões internacionais, que assim, desenvolveram igualmente as suas próprias ações.

Neste sentido, em 1974, no Reino Unido, Lowenstein direcionou os seus estudos para as características dos agressores utilizando uma amostra constituída por 5774 rapazes e raparigas de escolas dos ensinos primários, preparatório e secundário com idades dos cinco aos sete anos, dos sete anos aos 11 anos e dos 11 anos aos 16 anos. Dos resultados

obtidos é de salientar que a conduta *bullying* foi entendida em três vertentes: a física (mais frequente em ambos os sexos); a verbal e a psicossocial. Foram identificados um maior número de rapazes agressores do que raparigas, sendo estas mais propícias a recorrer aos ataques verbais e psicossociais. Relativamente aos agressores quer do sexo feminino, quer do sexo masculino é mais frequente que os seus progenitores tenham problemas sociais, sejam agressivos e tenham pouca consciência sobre a educação dos filhos. Os agressores foram considerados mais hiperativos, disruptivos e extrovertidos e o seu aproveitamento escolar apresentava classificações baixas (Ramírez, 2001).

Um outro estudo foi realizado por Sourander, et al. (2000) citados por Díaz, Moreno & Venegas (2006) com crianças finlandesas com idade entre oito e 16 anos, constatando-se que cerca de 15% dos meninos, 7% das meninas são agressores e 12% das meninas e 13% dos meninos foram vítimas, verificando-se ainda que os resultados apontaram para que ambos (agressores e vítimas) apresentam problemas psicológicos nesta faixa etária e observou-se a persistência do *bullying* associada a graves problemas emocionais e comportamentais, sendo ainda referido que um grande número de colegas têm conhecimento destes atos, embora não estejam diretamente envolvidos no processo de vitimização.

Entre os anos de 2005 e 2006 foi realizada uma pesquisa entre escolas de 40 países da Europa e da América do Norte, dentre os comportamentos de risco analisados, destacou-se o fenómeno do *bullying* sendo analisados dados tanto do ponto de vista do adolescente que sofreu intimidação (vítima) quanto do que provocou a intimidação no outro (agressor). No que se refere às vítimas, os resultados mostram que adolescentes de 11, 13 e 15 anos de idade identificaram ter sofrido de *bullying* na escola, respetivamente, 15%, 14% e 10% nos últimos meses. Relativamente aos agressores, os dados revelaram que estudantes com idades de 11, 13 e 15 anos referiram ter praticado *bullying*, na ordem respetiva, 9%, 12% e 12% nos últimos dois meses (World Health Organization, 2008).

Os estudos de *bullying* com crianças em idade pré-escolar são relativamente escassos, Picado & Rose (2009) realizaram uma investigação onde se verificou que 45% dos alunos em idade pré-escolar apresentavam, de forma consistente e intensa, condutas desafiadoras, birras, insultos, ameaças e desobediência.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), no relatório de 2011, *Health Behaviour in School Aged-Children*, (HBSC), mostra a percentagens de crianças que declaram terem

sido vítimas de *bullying* escolar pelo menos uma vez durante os dois meses anteriores. Espanha seria o terceiro país com menos declarações (cerca de 15%), atrás da Itália e Suécia).

Nos anos de 2003 e 2011 foi realizada uma pesquisa transversal em escolas de 79 países, (fizeram parte desse inquérito países da África, do Mediterrâneo Oriental, da Ásia e da Europa), onde foi analisada a prevalência de vitimização do *bullying* e agressões físicas entre jovens. Entre os resultados, verificou-se que, aproximadamente, 30% dos estudantes apresentam relatos de vitimização por *bullying* nas escolas. Além das vítimas, foram relatados, no ano anterior à pesquisa, quatro ou mais episódios de agressões físicas entre 10,7% dos meninos e 2,7% das meninas (Elgar et al. 2015).

Já em 2017, no volume III del PISA 2015 verificou-se que 18.7% dos entrevistados declaram terem sido vítimas de algum tipo de *bullying* várias vezes durante o mês (14% em Espanha). Onde 4% diz ter sofrido *bullying* físico, através de golpes ou empurrões, várias vezes no mês, num intervalo que oscila entre 1% a 9,5% nos diferentes países da OCDE. As modalidades verbal e psicológica são mais comuns, 11% declaram-se objeto de burlas, 8% de rumores negativos e 7% sentem-se marginalizados (OCDE, 2017, p. 45).

Em Espanha, a primeira investigação é atribuída a Vieira Fernández & Quevedo, em 1989, realizada com crianças com idades de 8, 10 e 12 anos, onde foi concluído que 17% tinha sofrido intimidação por parte dos seus companheiros, 3% dos quais de maneira frequente (Serrano, 2006; Garaigordobil & Oñederra, 2010).

Outros contributos empíricos referenciados por Ramírez (2001) foram realizados, nomeadamente por Cerezo & Esteban (1991 a 1996) e Ortega (1994). Relativamente ao estudo de Cerezo & Esteban (1991 a 1996) com uma amostra composta por 12 grupos pertencentes aos anos 6º, 7º e 8º de quatro estabelecimentos do Ensino Geral Básico da região de Múrcia com idades entre os dez e os 16 anos, perfazendo um total de 317 alunos (169 rapazes e 148 raparigas), os resultados deste estudo demonstraram que em todos os estabelecimentos de ensino estudados, foram encontrados agressores e vítimas mas o número dos agressores é o dobro do das vítimas, sendo que, quer vítimas, quer agressores tinham idades entre os 13 e os 15 anos. Neste estudo, o nível de ensino que apresentava maior incidência era o 7º ano, tendo em conta que a idade média dos agressores era de 13-15 anos, depreendia-se que a maioria teria de repetir de ano pelo menos uma vez,

verificou-se ainda que, relativamente ao género, os rapazes estavam mais implicados neste fenómeno do que as raparigas, tanto como vítimas e como agressores.

Em Sevilha, no estudo de Ortega (1994) também direccionado para a problemática do *bullying* participaram 575 alunos de três escolas diferentes do ensino secundário com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Os resultados deste estudo evidenciaram que, relativamente ao género, 77% dos agressores eram rapazes, 13% eram raparigas e 10% eram grupos mistos. Quanto ao bem-estar e mal-estar dos alunos na escola, 2% dos inquiridos referiram sentir-se mal, 5% confessaram ser frequentemente mal tratados pelos colegas e 10% afirmaram ser muitas vezes violentos. As formas de intimidação mais usadas eram os insultos e o isolamento social, os locais que foram referidos por ordem decrescente, como locais onde as agressões eram infligidas foram a sala de aula, o pátio, o corredor, entre outros (*ibidem*).

Num trabalho intitulado *El acoso escolar, cuatro décadas de investigación internacional*, Ovejero (2013) dá conta dos diversos resultados de estudos internacionais e mostra, de maneira geral, um grupo de países com taxas superiores a 15%, entre os quais figuram os EE. UU., Austrália e Japão; um segundo grupo, com os países escandinavos, com taxas entre 6% e 9% e um terceiro grupo, que inclui Espanha e os países vizinhos com taxas de agressores à volta dos 15% (p. 22).

As perceções sobre *bullying* e os seus efeitos emocionais em crianças estudantes da educação básica foram também estudados com 276 crianças entre os 6 e os 11 anos, numa escola pública de Castilla-La Mancha, em Espanha. A representação sobre o *bullying* entre pares mostrados pelos alunos nos seus desenhos, encaixavam na definição de assédio moral, tanto nas suas características básicas, quanto na distribuição de papel. Os resultados demonstraram que os meninos são os mais implicados, do que as meninas, no fenómeno do *bullying*. A tristeza e emoções negativas foram as características mais apontadas nas vítimas (Ortega, et al., 2015).

Nos EE.UU., o NCVS (*National Crime Victimization Survey*) realizado em 2015 mostrava uma percentagem geral de *bullying* de 20% (Gil Villa, 2020b, p. 18).

Conforme expõe Gil Villa (2020b) na América Latina, as vítimas rondariam entre os 11% do Chile e 47% do Perú (Román & Murillo, 2011, p. 40). No Brasil, Machado de Oliveira-Menegotto, Pasini e Levandowski, no seu artigo de revisão sobre o *bullying*, datam o primeiro artigo científico sobre esta problemática em 2005, com um total de 50 artigos

até 2011-2013. Os resultados são dispares. Um dos estudos mais ambiciosos, de 2010, em que colaboram o Ministério da Saúde e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com uma amostra de mais de 60 000 alunos, encontrou relatos de *bullying* em 6% dos alunos e 4,8% das alunas, contrastando com outros trabalhos que encontraram percentagens maiores, de 17%, 78,8% até 91% (p. 19).

Em Portugal, segundo Carvalhosa (2007) as amostras nacionais de Carvalhosa, Lima e Matos, de 1998 e 2004, com alunos entre os 11 e os 16 anos, apresentam percentagens quase idênticas de agressores, vítimas e uma mistura de ambas (à volta de 10%, 22% e 26%, respetivamente, o que levou os autores a considerar a existência de «elevadas taxas de *bullying*» (p. 2).

De acordo com Gil Villa (2020b) «apesar de na atualidade muitas publicações só fazerem uma breve revisão histórica do fenómeno, o certo é que existem poucos estudos de revisão propriamente ditos, isto é, que façam uma comparação dos estudos ao longo do tempo» (p. 19).

Garaigordobil & Oñederra (2008) referem 42 amostras espanholas e 41 estudos noutros países, com uma percentagem média de vítimas graves entre os 3% e os 10%, e de alunos que sofrem condutas violentas em geral entre 20% e 30% (p. 27). Segundo os mesmos autores, estudos realizados em diversos países, apontaram para uma percentagem entre 3 e 10% de alunos que sofrem condutas violentas, mas passados dez anos estas percentagens aumentam para 50% (Olweus, 2006).

Em 2005-06, a OCDE, divulgou uma taxa de 10% similar à encontrada por *Save the Children* numa amostra espanhola de 21 487 alunos entre 12 e 16 anos, publicada em 2016 (9,6% de estudantes), afirmaram terem sido vítimas de *bullying* nos últimos meses (6,9% no caso do *cyberbullying*).

No «*Informe Cisneros, X. Acoso e violência escolar en España*», realizado em 2006 com uma amostra de 25 000 alunos em 14 comunidades autónomas, seguindo o questionário AVE (*Acoso y Violencia Escolar*), com alunos da Primária, Educação Secundária Obrigatória (ESO) e Bacharelato, oferecia uma taxa de *bullying* total de 23,3%. Acerca dos 25 comportamentos frequentes sobre os quais foram questionados, 16,10% assumiu que ter recebido um desses maltratos (Gil, Villa, 2020b, p. 20).

O estudo de Ramírez (2009) na cidade de Ceuta com uma amostra de 587 alunos e alunas de 3º, 4º e 5º da Primária e de 1º e 2º da Educação Secundária Obrigatória, de colégios

públicos, cerca de 16,5% dos alunos implicados diretamente no maltrato severo já o tinham como vítimas ou como agressores (*ibidem*).

De acordo com as investigações de Pereira (2006, Pereira, 2004; Lopes, 2005, Almeida, 2006) o tipo de agressão usada pelos alunos varia, não só com a idade, mas, também com o género, sendo que os rapazes têm maior envolvimento em agressões físicas e verbais e as raparigas, por sua vez, adotam mais as agressões indiretas usando mais o *bullying* social/psicológico e estes atos terão uma maior expressão nos níveis de escolaridade iniciais.

No que respeita a estudos realizados em Portugal, destacam-se os de 1996 dos autores Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente & Smith com alunos de 2º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de perceber se o *bullying* é mais frequente no Sul (Lisboa) ou no Norte (Braga e Guimarães) de Portugal. Com este estudo foi possível averiguar que tanto nos alunos das escolas do Norte como do sul do país, dos nove aos 16 anos, os rapazes eram frequentemente vítimas e agressores, o tipo mais frequente de *bullying* foi o verbal e o recreio foi o local de eleição para os incidentes ganharem mais expressão (Gebara, et. al.,2009).

Já segundo Carvalhosa (2008) são sempre os rapazes que mais referem serem vítimas de *bullying*. Comparativamente com os outros países envolvidos no estudo, os jovens portugueses com 11 e 13 anos de idade, colocam Portugal em 4º lugar no *ranking* da vitimização na escola.

Num estudo comparativo sobre a evolução do fenómeno em Portugal, verificou-se que a frequência dos comportamentos de vitimização e de provocação, uma vez por semana ou mais, aumentaram nos últimos anos nas escolas portuguesas (*ibidem*). Destaca-se, ainda, que, dos alunos portugueses entre os dez anos e os 18 anos, 23,5% estão envolvidos em comportamentos de *bullying*, duas a três vezes por mês ou mais, ou seja, um em cada quatro alunos; os rapazes envolvem-se mais em comportamentos de *bullying* na escola, quer como agressores, quer como vítimas, quer com duplo envolvimento (simultaneamente agressores e vítimas); o envolvimento em comportamentos de *bullying* parece ter um pico aos 13 anos, embora os mais novos (11 anos) se envolvam mais, enquanto vítimas. Nos últimos anos, verificou-se um aumento na frequência de *bullying*, uma vez por semana ou mais, quer em relação a provocar os outros, quer em relação a ser vítima.

O estudo levado a cabo por Sá (2007), numa escola da Bela Vista situada no litoral norte do distrito de Aveiro, foi direcionado para alunos do 3º Ciclo, de idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade, referindo que a forma de agressão que os rapazes exercem com mais frequência é a física e as raparigas a verbal. Das agressões sofridas pelos inquiridos foram destacadas o chamar nomes feios, seguindo-se os empurrões e as mentiras, o gozar, o atirar uma bola de propósito, o insultar, o bater, o puxar o cabelo e o espalhar falsos rumores. Nesta investigação verificou-se que os alunos *bystanders*, ou seja, observadores/testemunhas do sexo masculino que presenciam agressões perante outros colegas procuraram socorrer a vítima, já os *bystanders* do sexo feminino perante situações de conflitos presenciados procuram ajuda junto de um adulto. Uma outra percentagem dos participantes deste estudo mencionou agir de forma passiva perante uma situação deste tipo e outros ainda referiram nada fazer, limitando-se apenas a assistir e depois viram as costas.

Relativamente às razões que levam os alunos a agredir os seus pares, foi mencionado que podem ser de vária ordem, nomeadamente como fruto de circunstâncias de momento, tentativas falhadas de furto de dinheiro aos colegas, pela resistência das vítimas gera-se violência, por desentendimentos com origem no exterior da escola, mas resolvidos dentro da mesma, devido a emoções vivenciadas pelos alunos em jogos, a motivações pessoais, por ciúmes, entre outros. Os alunos vitimizados foram ainda referidos neste estudo, como sendo alunos que podem apresentar uma deficiência visível, excesso de peso, sobressair dos demais pela forma de vestir e também por terem comportamentos menos masculinos ou por se evidenciarem dos colegas em virtude de apresentarem um desempenho escolar acima da média.

Relativamente a estudos realizados no 1º Ciclo do Ensino Básico, Pereira (2002) cita o de Pereira & colaboradores (1996) realizado em escolas do norte do país, onde apuraram que 20% dos alunos de 1º Ciclo se encontravam envolvidos em comportamentos de *bullying*, com relativa frequência.

Tal como o estudo anterior, um outro realizado em Lisboa por Raimundo & Seixas (2009) também com alunos do 1º Ciclo (do 2º ao 4º ano de escolaridade) evidenciou uma prevalência preocupante de 30,42% de vítimas, 18,75% de agressores e 9,58% de vítimas-agressivas sendo a agressão mais frequente a verbal e o local de ocorrência o recreio.

Nesta investigação os agressores eram principalmente, colegas da mesma sala ou mais velhos. Em relação às vítimas, na sua maioria, sentiam-se apoiadas pelos pares, especialmente os rapazes, embora menos de metade das mesmas tenham contado a adultos (professores e pais) as situações de violência por que passaram. O género masculino foi apontado significativamente como mais agressor e mais vítima de comportamentos diretos de *bullying*, por sua vez o sexo feminino foi apontado como sendo mais vítima de *bullying* relacional e os rapazes tendiam a agredir sobretudo rapazes e as raparigas sobretudo raparigas.

No estudo da Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA, 2009), 40,5% dos 5785 alunos participantes da 5ª à 8ª série (brasileiras) admitiram estar diretamente envolvidos em atos agressivos na escola e a idade de maior incidência intencional é mais elevada na faixa dos 13 anos<sup>27</sup>.

Os resultados dos estudos levados a cabo, por Pereira (2006/08; Botelho & Souza, 2007) identificam como principal local de práticas de agressão e vitimização na escola, o recreio. Tal facto é fundamentado por Botelho & Souza (2007):

«porque o recreio é um período onde se verificam diversos atos de agressão, por não haver supervisão por parte dos professores ou outros adultos, embora quando se verifica, estes são em número reduzido para o contingente de alunos; por constituir um aglomerado de turmas, onde conseqüentemente, os alunos de diferentes idades partilham o mesmo espaço e também porque não se desenvolverem atividades orientadas para o recreio» (p. 32).

Porém, o recreio é caracterizado como o local preferido pela maioria dos alunos (Pereira, 2008), embora no Brasil se encontrem estudos onde a sala de aula é o maior ambiente de agressividade (Gebara et al., 2009).

Relativamente aos alunos observadores/testemunhas, a investigação levada a cabo por Ferreira, Freire & Simão (2006) com alunos do 3º Ciclo relatou que estes têm uma tendência para nada fazerem para proteger os colegas vítimas e a observação de situações de agressão parece fazer parte do quotidiano de muitos alunos, independentemente do ano que frequentam, da idade, do género a que pertencem, do estatuto social ou origem étnica.

---

<sup>27</sup> Site: <http://bullying.com.br/Bcomunicação.htm>

Ainda, nesta investigação, verificou-se que as alunas estão mais envolvidas em situações de agressão indireta e verbal e os alunos mais envolvidos em situações de agressão física.

Os alunos oriundos de outras origens que não a autóctone (lusa) tendem a sentir-se mais vítimas de *bullying*. Comparativamente a estudos anteriores, o género masculino foi indicado como mais agressor e o feminino mais como vítima.

Este fenómeno é também visível no distrito de Bragança, através de dois estudos recentes um realizado por Nunes, Pereira & Silva (2009), a alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico e outro realizado por Vaz (2011) com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. No que diz respeito ao primeiro estudo, os resultados traduzem que cerca de uma em cada quatro crianças foi vítima de agressão três ou mais vezes, na escola, verificou-se que o tipo de *bullying*, mais difundido era o recurso ao insulto (verbal) seguindo-se da agressão física.

Em relação às agressões apresentadas com menor frequência, destacou-se os insultos ligados às questões de cor e etnia, que não facilita a integração das crianças nos grupos de pares. Os locais onde o *bullying* ocorre com mais frequência são os recreios escolares seguindo-se os corredores, as escadas e a sala de aula e relativamente à idade das crianças agressoras são sobretudo, os mais velhos seguidos pelos que são da mesma idade os responsáveis por *bullying* na escola.

No que concerne ao segundo estudo, realizado por Vaz em 2011, foi possível apurar que o género feminino era o que mais agredia comparando com o género masculino que foi o mais indicado como vítima. Os inquiridos envolviam-se muitas vezes no fenómeno de *bullying* quer como agressores, quer como vítimas, quer como observadores, isto é, com triplo envolvimento (simultaneamente agressores, vítimas e observadores). As características físicas foram a principal razão apontada pelos alunos para agressão, constatou-se ainda que a maioria dos alunos vítimas não procurou ajuda após ser alvo de agressões sendo o principal motivo para não o fazerem o ignorarem o sucedido, não se quererem incomodar e o medo.

Segundo informação da UNICEF de 2013 houve um declínio da percentagem de crianças que sofriam *bullying* escolar durante a primeira década do século XXI em 16 dos 21 países pesquisados. Espanha partilhava com a Dinamarca e Itália um dos declínios mais significativos, mais de 10 pontos (p. 52). Por seu lado, de acordo com informação do Defensor *del Pueblo* intitulado *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006*, observava-se uma certa diminuição de

alunos vítimas de insultos, que tinham passado de 39% para 27%, assim como um decréscimo de vítimas de atos ofensivos, que passaram de 37% para 26% nos dois géneros (VV: AA, 2006, p. 13).

Para Gil Villa (2018), um dos estudos mais ambiciosos realizados, foi o realizado com dados internacionais longitudinais graças à HBSC (Molcho, Craig, Due, Pickett, Harel-Frish & Overpecke, 2009), onde se analisaram 27 países durante os anos de 1993-94, 1997-98, 2001-02 e 2005-06 e observou-se, que à medida que decorria o tempo, aumentavam ou diminuía tanto os agressores como as vítimas e distinguiram um nível ocasional, mais inofensivo, de um nível mais grave, que denominam crónico. Um dos objetivos da pesquisa, situava-se na frequência com que haviam participado em atividades de *bullying* ou haviam sofrido. Para o ocasional seria uma vez ou mais. Para o crónico, duas ou mais vezes nos últimos dois meses. O resultado era que o *bullying* tinha diminuído em 20 dos 27 países estudados tanto no que diz respeito a vítimas como a agressores e tanto a nível ocasional como a nível crónico. Encontram-se, no entanto, três países onde aumentaram o nível grave de vítimas: Canadá, Inglaterra e Gales e em três aumentaram os agressores confessos: Inglaterra, Irlanda e Portugal. Em seis aumentaram as vítimas ocasionais: Canadá, Inglaterra, Grécia, Irlanda, Letónia e Portugal. Por fim, aumentaram os agressores ocasionais: Canadá, Inglaterra, Estónia, Letónia, Gales, Grécia, Irlanda e Portugal (p. 21).

Acerca deste estudo o mesmo autor conclui a grande diferença de resultados em relação à tendência observada por Olweus na Noruega nos anos de 1983 e 2001. No estudo comentado pelo autor suprarreferido, a Noruega tinha baixado a sua percentagem de crianças agressoras não ocasionais de 20,3% para 11,2%, ou seja, quase a metade, entre 1993-94 e 2001-02.

No que diz respeito ao *cyberbullying* em Espanha, Garaigordobil Landazabal (2015), num estudo realizado no País Vasco, observa que o número de vítimas se mantém, reconhecendo no entanto que existem outros estudos que mostram tanto aumentos como diminuições do número de vítimas, devido às diferenças das amostras e dos instrumentos utilizados. Acrescenta ainda que os agressores aumentariam com a idade a partir dos 14 anos, praticando atos como: a publicação de fotos ou vídeos privados, ameaças através de mensagens ou chamadas, agressões sexualmente através de meios virtuais, entre outros.

Em Portugal o último estudo reporta a 2020, realizado durante o período de confinamento imposto pela fase pandémica (Covid-19) pela qual o mundo inteiro passou, por uma equipa do Centro de Investigação e Intervenção Social do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa com 485 jovens e intitulou-se: «*Cyberbullying* em Portugal durante a pandemia da covid-19».

Da amostra verificou-se que 60% dos estudantes disseram-se vítimas de *cyberbullying* durante os três meses de confinamento, que transferiu o ensino das salas de aula para os ecrãs e 41% assumiram-se como autores dos ataques, tendo os sentimentos preponderantes para tal sido a raiva, a alegria e a indiferença face aos danos causados (Faria, 2020).

Os insultos, partilha de fotos íntimas, incitações ao suicídio foram algumas das formas de expressão «Mandaram-me fotos com teor sexual e muitas mensagens com: «devias-te matar» ou «se fosse como tu já me tinha matado», foram alguns relatos de inquiridos.

As investigadoras deste estudo alertam que é preciso trabalhar mais a empatia e a tolerância, nas escolas e em casa (*ibidem*)<sup>28</sup>.

Apesar da existência de vários estudos acerca do *bullying*, na opinião da UNICEF: «é lamentável que se disponha de tão poucos dados para comparar a exposição das crianças à violência, seja como vítima, seja como agressores» (UNICEF, 2013, p. 23).

Gil Villa (2020a) considera também que a maioria dos estudos sobre o fenómeno se baseiam em pesquisas, acrescentando que existem menos abordagens desde a etnografia, entrevistas a diferentes gerações ou revisão de documentos históricos escritos que permitam detetar o *bullying* no passado, para poder ser comparado com o da atualidade. Perante o exposto e após a revisão da literatura consultada pode-se afirmar que em Portugal são escassos os estudos de revisão que permitam a comparação dos diversos estudos realizados ao longo do tempo.

---

<sup>28</sup>Site: <https://www.publico.pt/2020/09/16/sociedade/noticia/60-jovens-vitimas-cyberbullying-pandemia-agressores-indiferentes-1931643>

## CAPÍTULO III

### Metodologia e Fundamentação da Investigação Empírica

---

#### Introdução

Numa investigação empírica os dados recolhidos são posteriormente interpretados e analisados a fim de se chegar a conclusões, por sua vez numa investigação bibliográfica, os dados recolhidos são comparados com as conclusões já publicadas por diversos autores podendo ser utilizadas para confrontar e organizar novas sínteses.

Neste capítulo expõe-se a investigação realizada, de carácter misto. Caracteriza-se quanto à sua importância, definindo os seus objetivos, as hipóteses, a amostra, o instrumento utilizado e os procedimentos adotados.

Recorre-se ao uso de dois questionários, um aplicado a Educadores de Infância e outro a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de Norte a Sul de Portugal, incluindo as ilhas. Segundo Ghiglione & Matalon (1993), o questionário, tem como objetivos descrever a população ou sub-população. Apesar desta investigação ser de natureza quantitativa, os questionários utilizados contemplam também perguntas para a recolha de dados de natureza qualitativa, sendo neste sentido mista.

Procede-se à apresentação, interpretação e cruzamento dos dados recolhidos nos questionários aplicados, recorrendo à revisão bibliográfica, sempre que possível, para suportar os mesmos.

Os resultados destes questionários foram cruzados (os resultados dados pelos Educadores de Infância com os Professores do 1º Ciclo de Ensino Básico, de Portugal), permitindo comparar as perspetivas de uns e de outros face ao *bullying* escolar e à importância da sua prevenção primária.

No final é feita uma síntese e discussão dos principais resultados.

### 3.1 Método da Investigação

A investigação levada a cabo teve uma natureza exploratória pelo facto de se verificar serem escassos os estudos realizados com a população alvo escolhida no âmbito do *bullying*, a nível nacional e até internacional.

É de cunho bibliográfico, pois está focada na utilização de referenciais teóricos publicados e com o objetivo de aprofundar as informações ou conhecimentos prévios.

Segundo Lima & Mioto (2007) a pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A indicação para esses estudos relaciona-se ao facto de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

De acordo com os mesmos autores, a pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde artigos de revistas e jornais científicos, livros, pesquisa de monografias, teses, entre outros. Tem como objetivo interpretar o fenómeno que se observa.

No que respeita ao tipo de dados, esta investigação articula os paradigmas qualitativo e quantitativo, permitindo complementar a análise dos principais aspetos dos mesmos (Morais, 2000). De acordo com Vala (1990):

«(...) a quantificação é sem dúvida uma estratégia cheia de virtualidade, mas não há justificação para não reconhecer os sucessos das investigações de orientação qualitativa» (p. 103).

Conforme Aliaga & Gunderson (2002), pode-se entender a pesquisa quantitativa como a explicação de fenómenos por meio da coleta de dados numéricos que serão analisados através de métodos matemáticos, em particular, os estatísticos, ou seja, com a investigação quantitativa os dados recolhidos são em forma de números. Este tipo de pesquisa busca uma precisão dos resultados, a fim de evitar equívocos na análise e interpretação dos dados, gerando maior segurança em relação às inferências obtidas.

Dalfovo, Lana & Silveira (2008) acrescentam que nos estudos quantitativos, o pesquisador desenvolve o seu trabalho partindo de um plano muito bem estruturado e preestabelecido, formulando hipóteses a respeito do que pretende estudar, com variáveis claramente definidas, pois partindo das hipóteses é possível deduzir uma lista de consequências, cuja coleta de dados permitirá ou não a sua verificação, implicando na aceitação ou não das hipóteses.

As características da pesquisa quantitativa no geral são: inferência dedutiva; a realidade investigada é objetiva; a amostra é geralmente grande e determinada por critérios estatísticos; generalização dos resultados; utilização de dados que representam uma população específica; utilização de questionários estruturados com questões fechadas, testes e *checklists* (Denzin & Lincoln, 2011; Alves-Mazzotti & Gewandszajder, 2004).

Blatter (2008) acrescenta ainda que as investigações quantitativas, baseadas no paradigma positivista, têm uma aproximação centrada na variável, recorrendo tendencialmente a N's elevados.

Acerca da natureza qualitativa importa referir de acordo com Bogdan & Biklen (1994) e Campenhoudt & Quivy (1998) que os métodos adotados pela mesma «privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação» (p. 86).

Segundo os autores Bogdan & Biklen (1994) este método «exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo» (p. 49).

Para Dalfovo, Lana & Silveira (2008), a pesquisa qualitativa é caracterizada por não se utilizar número ou estatísticas. No entanto, existe uma preocupação com a interpretação, com a subjetividade e com o processo, ou seja, o foco principal deste método é o sujeito pesquisado e como o estudo é compreendido. Richardson (2008) corrobora esta ideia referindo que o método qualitativo não aplica instrumentos estatísticos para análise de um problema, uma vez que seu objetivo não é medir nem numerar os eventos estudados.

Denzin & Lincoln (2011) afirmam que a pesquisa qualitativa consiste num conjunto de práticas interpretativas que faz o mundo visível. Esse tipo de pesquisa procura a obtenção de dados descritivos de pessoas, lugares e processos interativos que acontece através do contato direto do pesquisador com aquilo que está a ser estudado, sendo que a

compreensão dos fenómenos se dá segundo a perspectiva dos sujeitos participantes (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008).

Neste sentido, é possível entender que muitos dos aspetos envolvidos numa pesquisa qualitativa não são controláveis, mas difíceis de serem interpretados, generalizados e reproduzidos, uma vez que os sujeitos participantes irão agir segundo os seus valores, sentimentos, experiências, cultura, entre outros (Terrence & Escrivão Filho, 2006).

De acrescentar ainda que esta pesquisa conta com três componentes: (i) os dados, que podem vir de várias fontes como entrevistas, observações, documentos, registros e gravações; (ii) os procedimentos, que podem ser utilizados para interpretar e organizar os dados; e (iii) relatórios escritos e verbais, que podem ser apresentados em artigos, palestras, ou livros (Strauss & Corbin, 2015).

Para Silva, Lopes & Braga Junior (2014) as abordagens quantitativas requerem do pesquisador um extenso conhecimento sobre o que será investigado para que o instrumento de análise seja completo e contemple amplamente as dimensões do objeto de estudo já as abordagens qualitativas destinam-se a objetos cujo conhecimento tenha sido pouco estudado, a fim de obter informações empíricas da realidade.

Segundo a literatura as abordagens quantitativas e qualitativas utilizadas na mesma pesquisa são adequadas para que a subjetividade seja minimizada e, ao mesmo tempo, aproximam o pesquisador do objeto estudado, proporcionando maior credibilidade aos dados (Miles, Huberman & Saldaña, 2014; Creswell & Plano-Clark, 2013; Flick, 2009; Sampieri, Collado & Lucio, 2013).

No que diz respeito a mais benefícios do emprego conjunto dos dois métodos Duffy (1987) acrescenta os seguintes: a possibilidade de controlar vieses (pela abordagem quantitativa) e compreensão dos agentes envolvidos no fenómeno (pela abordagem qualitativa); identificação de variáveis específicas (pela abordagem quantitativa) e visão global do fenómeno (pela abordagem qualitativa); complementação de um conjunto de fatos e causas oriundos da abordagem quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade e enriquecimento das constatações obtidas em condições controladas com dados obtidos no contexto natural.

Os procedimentos da pesquisa mista podem segundo Creswell (2010) organizar-se em três estratégias gerais: «(i) métodos mistos sequenciais - o investigador pode iniciar por uma abordagem qualitativa e seguir com uma abordagem quantitativa, ou vice-versa; (ii)

métodos mistos concomitantes - o investigador coleta as duas formas de dados ao mesmo tempo e depois integra as informações na interpretação dos resultados; (iii) métodos mistos transformativos - o investigador utiliza um enfoque teórico como uma perspectiva ampla em um projeto com dados quantitativos e qualitativos, sendo que esse enfoque pode envolver uma abordagem sequencial ou concomitante» (p. 39).

De uma forma geral, pode dizer-se que na presente investigação se organizaram os dois tipos de paradigmas mencionados tendo constituído questões abertas para recolher dados qualitativos e questões fechadas para a recolha de dados quantitativos, optando-se por utilizar a estratégia (i) referida por Creswell (2010).

## 3.2 Objetivos da Investigação

### Objetivos Gerais:

Os objetivos gerais desta investigação consistem em:

- Perceber o entendimento dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o fenómeno de *bullying* em contexto escolar.
- Avaliar a sua opinião acerca da prevenção primária do fenómeno do *bullying* através do lúdico/jogo.

De acordo com a problemática estudada e com os objetivos gerais, definiram-se os seguintes objetivos específicos da investigação, conforme, Tabela 1.

<b>Objetivos Específicos da Investigação</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar o conhecimento dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca do fenómeno <i>bullying</i>;</li><li>• Analisar o contexto de formação sobre a temática dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico;</li><li>• Analisar e interpretar as perceções dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca da necessidade da prevenção primária do <i>bullying</i> a partir do Ensino Pré-Escolar;</li><li>• Analisar a possibilidade de aliar a utilização um instrumento lúdico/jogo como forma de prevenção primária do <i>bullying</i>.</li></ul>

**Tabela 1: Objetivos Específicos da Investigação**

Um estudo de investigação deve incluir não só a definição dos objetivos já expostos, mas também dos participantes, para obtenção de resultados que validem ou não os objetivos apresentados.

### 3.3 Hipóteses da Investigação

Após a formulação da pergunta de investigação: «Como entendem os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico o fenómeno do *Bullying* Escolar e a sua prevenção primária?», elaboraram-se as seguintes hipóteses de investigação:

**Hipótese 1:** Prevê que os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm conhecimento acerca do *Bullying* Escolar;

**Hipótese 2:** Prevê que os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico assumem que aconteceram/acontecem casos de *bullying* nas escolas onde exercem as suas profissões;

**Hipótese 3:** Prevê que para os Educadores de Infância e para os Professores do 1º Ciclo é pertinente e vantajoso que a prevenção do *bullying* se inicie a partir do ensino pré-escolar;

**Hipótese 4:** Prevê que sendo o fenómeno de *bullying* cada vez mais visível nas escolas, os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico consideram que em termos de prevenção ainda há muito a fazer;

**Hipótese 5:** Prevê que os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico consideram que os jogos didáticos são uma forma de se poder abordar, e contribuir para a prevenção primária do *bullying* junto das crianças.

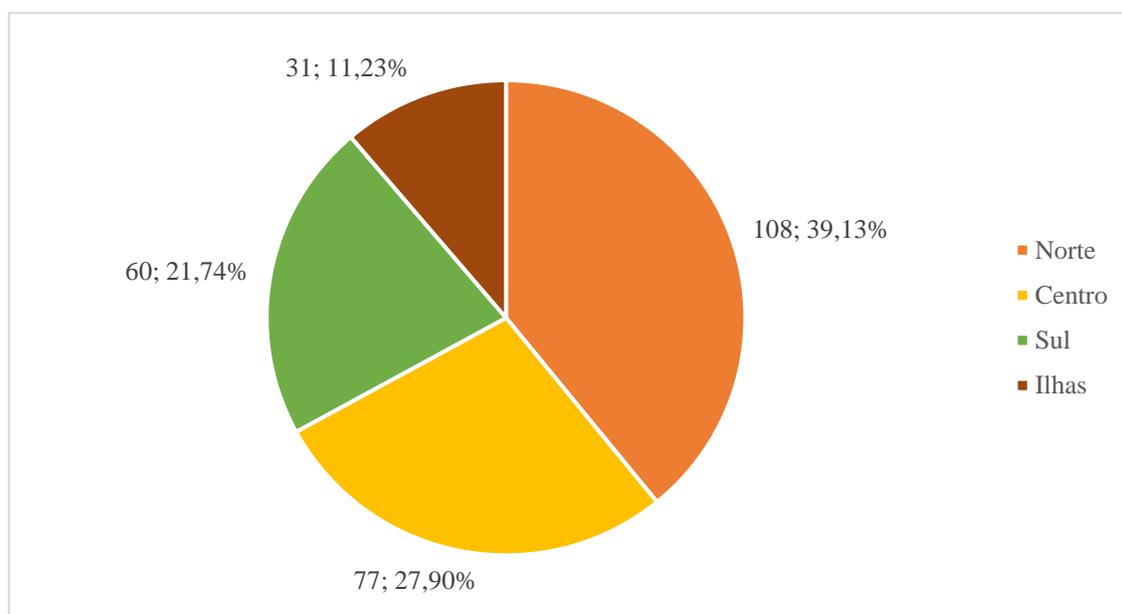
### 3.4 Caracterização dos participantes da investigação

Nesta investigação participaram 276 Educadores de Infância, sendo 97,5% (269) mulheres e 2,5% (7) homens. Observou-se que a idade média das educadoras envolvidas no estudo era de 41,35 anos com desvio padrão de 10,45 anos, enquanto a idade média dos educadores era de 38,43 anos com desvio padrão de 7,91 anos, (conforme, Tabela 2).

**Tabela 2: Caraterização da amostra por sexo e idade (Educadores de Infância)**

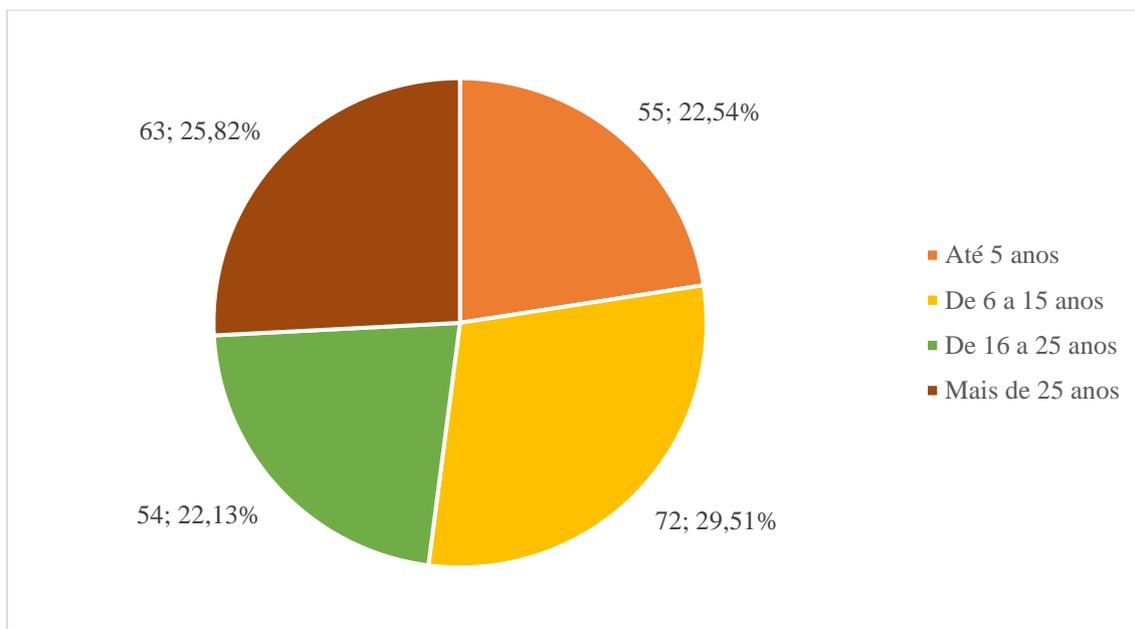
Sexo	Frequência		Idade			
	n	%	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Feminino	269	87,5%	21	62	41,35	10,45
Masculino	7	2,5%	28	52	38,43	7,91
Total	276	100%	21	62	41,28	10,39

Quanto à região onde os Educadores de Infância participantes no estudo exercem a sua profissão observa-se, conforme Gráfico 1, que 39,1% (108) o faz a Norte, 27,9% (77) no Centro, 21,7% (60) no Sul e 11,2% (31) nas ilhas.



**Gráfico 1: Caraterização da região onde os Educadores de Infância exercem a profissão**

Relativamente ao tempo de serviço, observa-se que 22,5% (55) exercem a sua atividade no máximo de tempo de cinco anos; 29,5% (72) exerce a sua profissão há mais de cinco anos, e no máximo de 15 anos; 22,1% (54) tem entre 16 a 25 anos de experiência profissional e 25,8% (63) afirmou que a sua experiência é superior a 25 anos (conforme, Gráfico 2).



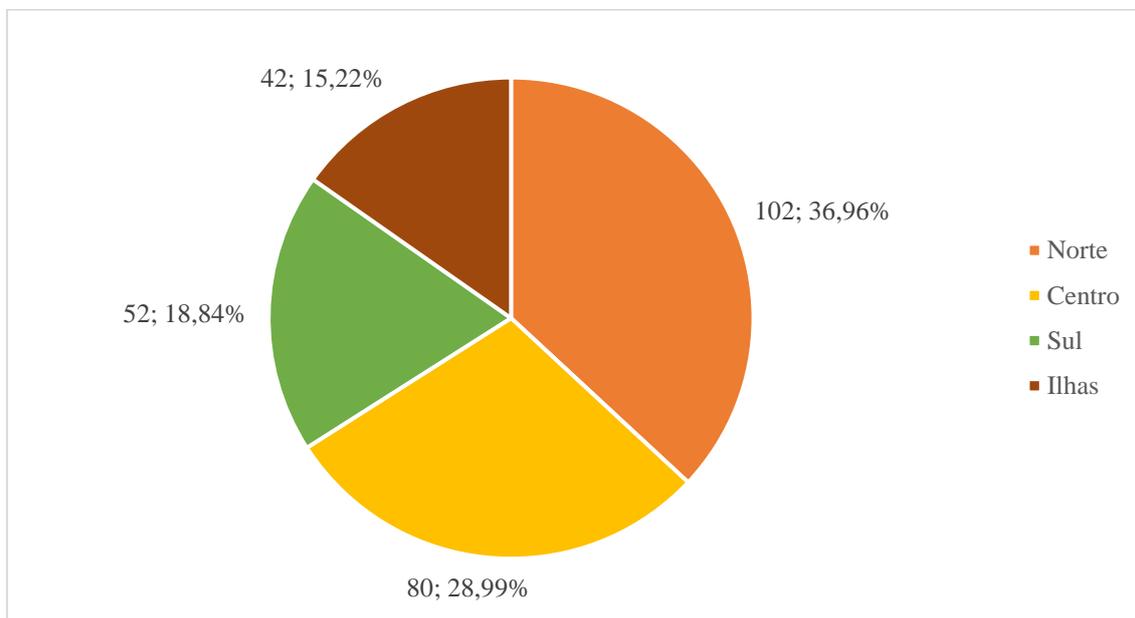
**Gráfico 2: Caracterização do tempo de serviço dos Educadores de Infância**

Participaram ainda 276 Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo 89,9% (248) mulheres e 10,1% (28) homens. Observou-se que a idade média dos professores envolvidos no estudo era de 43,56 anos com desvio padrão de 8,77 anos, salientando-se que os valores registados entre homens e mulheres eram muito próximos (conforme, Tabela 3).

**Tabela 1: Caracterização da amostra por sexo e idade (Professores 1º Ciclo do Ensino Básico)**

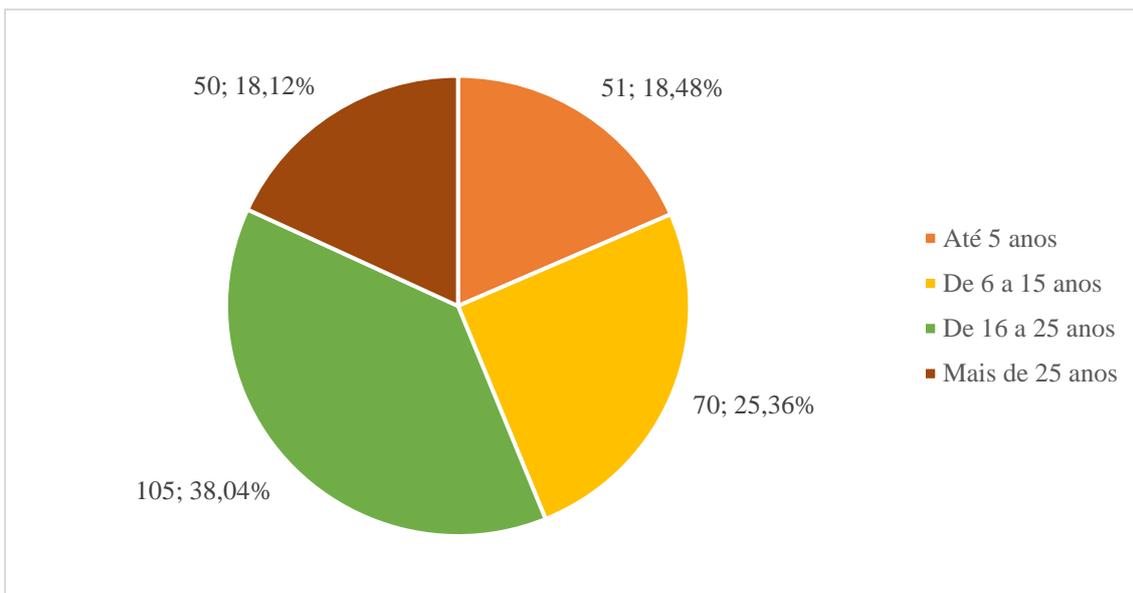
Sexo	Frequência		Idade			Desvio padrão
	n	%	Mínimo	Máximo	Média	
Feminino	248	89,9%	21	65	43,33	8,81
Masculino	28	10,1%	33	62	45,64	8,23
Total	276	100%	21	65	43,56	8,77

Quanto à região onde os professores participantes no estudo exercem a sua profissão observa-se, conforme, Gráfico 3, que 37,0% (102) o faz a Norte, 29,0% (80) no Centro, 18,8% (52) no Sul e 15,2% (42) nas ilhas.



**Gráfico 3: Caracterização da região onde os Professores 1º Ciclo do Ensino Básico exercem a profissão**

Relativamente ao tempo de serviço, observa-se que 18,1% (51) exercem a sua atividade no máximo de tempo de cinco anos; 25,4% (70) exerce a sua profissão há mais de cinco anos e no máximo de 15 anos; 38,0% (105) tem entre 16 a 25 anos de experiência profissional e 18,1% (50) afirmou que a sua experiência é superior a 25 anos (conforme, Gráfico 4).



**Gráfico 4: Caracterização do tempo de serviço (Professores 1º Ciclo do Ensino Básico)**

A escolha da amostra enquadrou-se entre o método aleatório simples e o método por conveniência. Inicialmente extraíram-se ao acaso na população de referência um número de elementos fixados como efetivos da amostra (Albarello, et al., 1997).

De acordo com Almeida & Freire (2000), pretende-se que as amostras tenham significância, não existindo critérios fixos para o decidir, uma vez que a definição da dimensão depende do que se quer saber, do objetivo da pesquisa, do que vai ser usado para a definir e o que é possível fazer com o tempo e recursos disponíveis, devendo ser suficientemente grande para garantir representatividade da população (Patton, 1990; Fink, 1985). Nesta linha de ideias, Bell (1997) acrescenta que não existem regras fixas para o número de inquéritos nem entrevistas, devendo ser um assunto a discutir com o orientador.

### 3.5 Instrumento de recolha de dados

Tal como referenciado no ponto anterior, o instrumento de recolha de dados utilizado nesta investigação foi um inquérito por questionário.

De acordo com Pardal & Correia (1995) citados por Sá (2007) este instrumento «constitui seguramente a técnica de recolha de dados mais utilizada no âmbito da investigação sociológica» (p. 118).

Segundo Sousa & Baptista (2011) um questionário «é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo» (p. 89).

Na construção de um questionário devem elaborar-se uma série de questões que incluam os temas de interesse do investigador e a aplicação do mesmo deve permitir recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos dos inquiridos.

Quanto a critérios, a construção de um questionário, deve obedecer aos seguintes (*ibidem*):

- Clareza e rigor na apresentação;
- Facilidade de preenchimento para o inquirido;
- Deve possuir o menor nº de folhas possível.

Como referem estes autores, da utilização do questionário advêm várias vantagens como o facto de serem de baixo custo e garantirem o anonimato dos participantes. A estes benefícios, Campenhoudt & Quivy (1998) acrescentam ainda, a possibilidade de obter com facilidade um conhecimento do problema em estudo e permitir quantificar uma multiplicidade de dados para se poder proceder a várias correlações de análise. Estes autores referem também que devem ser preenchidas várias condições para que o método seja digno de confiança nomeadamente: «rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores» (p. 190).

Segundo Lima (2000), os inquéritos por questionário têm como objetivos o progresso do conhecimento e análise científicos, assim como a intervenção na realidade social, dividindo-se em várias fases, tais como o planeamento, preparação e recolha de dados (pré-teste), trabalho de terreno, análise de resultados e apresentação dos mesmos.

Têm ainda como objetivo recolher respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas para descrevê-las, compará-las, relacioná-las e demonstrar que determinados grupos têm determinadas características e não permitem demonstrar relações causais, sendo utilizados com funções descritivas (Bell, 1997).

A aplicação de questionários em grupo, segundo Hoyle (2002), providência maior sensação de anonimato e maior probabilidade de respostas sinceras a questões sensíveis.

No que se refere a questionários sobre *bullying*, Juvonen, Graham & Schuster (2003) realçam que na definição conceptual de *bullying* devem constar os critérios de assimetria de poder, intencionalidade e repetição na definição dada. Os instrumentos devem interrogar sobre comportamentos específicos em vez de um conceito geral, como forma de estimar a vitimização e prevenir possíveis interpretações idiossincráticas do conceito global (Barrio et al., 2008). As formas mais comuns de medição do *bullying* são através de questionários de autoresposta e da técnica de nomeação de pares (Olweus, 2010).

O instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário, para tal foram construídos pela autora da investigação dois questionários, um destinado a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e outro a educadores de infância, baseados no de Dan Olweus, autor que influenciou muito os investigadores europeus no uso do seu instrumento (Gutiérrez, et al., 2008) e em particular investigadores em Portugal (Sá, 2007) tendo sido adaptado e validado por Ortega (1999), entre outros, *Questionário sobre bullying – Modelo TMR*.

Quando se desenha um questionário, é necessário ter definições operacionais claras do comportamento estudado, para que os resultados não sejam ambíguos (Bordens, 2002).

Segundo Hill & Hill (2005) para testar um questionário já existente que será aplicado a uma população diferente para o qual foi desenvolvido, deve mostrar-se o mesmo a alguém que conheça bem os elementos do universo, que deverá fazer a sua avaliação quanto à eventual eliminação e/ou formulação de novas perguntas. Para Vázquez (2007; Leedy & Ormrod, 2009, entre outros) uma das formas de aceder e quantificar a validade de conteúdo é o recurso a um painel de especialistas que decide se um item é ou não essencial para a medida do construto. Os mesmos autores acrescentam que é pedido aos especialistas de uma área específica para escrutinar um instrumento e dar a sua opinião informada sobre a sua validade para medir a característica em questão, através da avaliação da pertinência ou não das dimensões e itens.

As questões dos questionários ministrados, foram consideradas essenciais para avaliar o que se pretendia e para a sua aplicação, foram seguidos princípios éticos e deontológicos de confidencialidade.

### **3.6 Descrição dos Instrumentos**

No desenho dos instrumentos de recolha de dados (questionários) foram tidas em conta quatro das seis categorias referenciadas por Albarello et al. (1997), ou seja, foram empregues: *questões fechadas*, *questões abertas*, *questões semiabertas* e *questões cenário*. De acordo com os autores supra referidos, nas *questões fechadas* o conteúdo das mesmas deverá ser de fácil entendimento; nas *questões abertas* os inquiridos podem exprimir-se livremente o que implica uma posterior descodificação das respostas para eliminar duplos sentidos e ambiguidades; as *questões semiabertas* resultam da combinação das questões abertas e fechadas e dão ao inquirido algumas possibilidades de resposta, deixando em aberto uma outra resposta; por último, nas *questões cenário* os inquiridos mediante algumas situações existentes e possíveis podem escolher aquela que melhor corresponder à sua opinião.

Os dois instrumentos construídos são constituídos por três blocos de perguntas. O questionário dirigido aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, contém no bloco 1, quatro questões referentes aos dados pessoais, no bloco 2, dezoito questões sobre o conhecimento dos professores e educadores de infância acerca do *bullying*; por último, no bloco 3 seis perguntas sobre a prevenção e o uso de jogos como instrumento de prevenção primária do *bullying*; o questionário direcionado para os Educadores de Infância possui igualmente o mesmo número de perguntas no primeiro e segundo bloco, sendo que o bloco 3 é constituído por oito perguntas, mais duas que o anterior. De realçar que as diferenças mais relevantes entre os dois questionários são de facto, a linguagem utilizada, adaptada ao público alvo de cada um dos instrumentos e às realidades profissionais em que se inserem; a pergunta se já aconteceram ou acontecem casos de *bullying* (onde é utilizada uma forma diferente de fazer a pergunta); os locais onde o *bullying* ganha mais expressão e por último, a questão colocada apenas a Educadores de Infância, tendo como objetivo obter resposta para suportar a elaboração do projeto direcionado apenas para crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos) e que é feita com o objetivo de saber quais os tipos de *bullying* que devem ser abordados/prevenidos nesta etapa da educação formal.

### 3.6.1 Questionário para Educadores de Infância

O questionário direcionado para os Educadores de Infância é constituído por trinta questões: doze fechadas, 7 abertas; 7 de cenário e 4 semiabertas, distribuídas da seguinte maneira:

Parte I: Dados pessoais – (4 questões abertas) inclui questões sobre o sexo, idade, região do país e localidade onde exerce/exerceu a profissão e anos de serviço.

Parte II: *Bullying* escolar – (7 questões fechadas, 2 questões abertas, 5 questões cenário e 4 semiabertas) pretende-se investigar se os educadores de infância inquiridos já ouviram falar sobre *bullying*, averiguar o conhecimento dos mesmos sobre esta problemática, saber se já vivenciaram o fenómeno durante a infância/juventude; se estudaram ou tiveram formação académica sobre *bullying* enquanto profissionais; se a mesma respondeu às suas dúvidas ou se sentiram necessidade da mesma; apurar se consideram este fenómeno como um problema pertinente nas escolas; verificar que tipos de *bullying* conhecem, quais os atores implicados no fenómeno; identificar fatores de alerta e quais os observados no local de trabalho; os espaços físicos onde se observam situações de *bullying*; quais as crianças envolvidas nestas situações; se procuram ajuda e as razões ou fatores de risco que podem levar as crianças a situações de *bullying*.

Parte III: Prevenção primária do *bullying* – (5 questões fechadas, 1 questão aberta, 2 questões cenário) pretende-se obter a opinião dos Educadores de Infância sobre a pertinência e vantagem da prevenção primária do *bullying* se iniciar na Educação Pré-Escolar; os tipos de *bullying* que devem ser abordados, as ações específicas e preventivas nesta etapa da educação formal; se consideram pertinente aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças para a problemática; saber o que mais caracteriza a prevenção feita na educação pré-escolar, e por último saber como se explica a uma criança na idade pré-escolar o que é o *bullying*.

### 3.6.2 Questionário para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

O questionário direcionado para os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico é constituído por 28 questões: 13 questões fechadas, 6 abertas; 5 de cenário e 4 semiabertas, distribuídas da seguinte maneira:

Parte I: Dados pessoais – (4 questões abertas) inclui questões sobre o sexo, idade, região do país e localidade onde exerce/exerceu a profissão e anos de serviço.

Parte II: *Bullying* escolar – (8 questões fechadas, 2 questões abertas, 4 questões cenário e 4 semiabertas) pretende-se investigar se os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico inquiridos já ouviram falar sobre *bullying*, averiguar o conhecimento dos mesmos sobre esta problemática, saber se já vivenciaram o fenómeno durante a infância/juventude; se estudaram ou tiveram formação académica sobre *bullying* enquanto profissionais; se a mesma respondeu às suas dúvidas ou se sentiram necessidade da mesma; apurar se consideram este fenómeno como um problema pertinente nas escolas; verificar que tipos de *bullying* conhecem, quais os atores implicados no fenómeno; identificar fatores de alerta e quais os observados no local de trabalho; os espaços físicos onde se observam situações de *bullying*; quais as crianças envolvidas nestas situações; se procuram ajuda e as razões ou fatores de risco que podem levar as crianças a situações de *bullying*.

Parte III: Prevenção primária do *bullying* – (5 questões fechadas, 1 questão cenário) pretende-se obter a opinião dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a pertinência e vantagem da prevenção primária do *bullying* se iniciar na Educação Pré-Escolar; os tipos de *bullying* que devem ser abordados, as ações específicas e preventivas nesta etapa da educação formal; se consideram pertinente aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças para a problemática quer no ensino pré-escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com Hill & Hill (2009) o emprego de questões abertas e fechadas trará uma série de vantagens, uma vez que as perguntas abertas permitem obter informação mais detalhada e as fechadas permitem analisar facilmente e estatisticamente as respostas, neste sentido, utilizar ambos os tipos de questões é útil para quando se pretende obter informação qualitativa para complementar a informação quantitativa.

Nos instrumentos de recolha de dados foram colocadas diversas frases introdutórias com o objetivo de contextualizar os inquiridos sobre a temática que iria ser abordada nas questões que as seguiam.

Para Amaro, Macedo & Póvoa (2005) o questionário predominantemente do tipo fechado facilitará o tratamento e análise da informação pois, são bastante objetivos, de rápida e fácil resposta por parte dos sujeitos aos quais é aplicado.

As questões dos questionários ministrados foram consideradas essenciais para avaliar o que se pretendia, mas para a sua aplicação foram tidos em conta uma serie de procedimentos, os quais se relatam seguidamente.

### **3.7 Procedimentos**

Para a aplicação dos questionários foi necessário recorrer ao procedimento de conveniência, através da divulgação nas redes sociais e envio de ofícios a Associações Nacionais de Professores e Educadores de Infância, a solicitar a colaboração para divulgação dos mesmos, aos seus associados e assim se encontrar uma amostra de dimensão necessária à investigação. De destacar ainda, que 15% dos questionários foram autoadministrados. O método por conveniência tem a vantagem de ser rápido, barato e fácil (Hill & Hill, 2009).

Tendo como base o modelo atrás referido (o questionário de Dan Olweus), os questionários desenhados foram constituídos por questões direcionadas não para crianças, mas para adultos, o alvo desta investigação, adaptou-se a sua terminologia à prevenção primária do *bullying* através do lúdico, determinadas pelos objetivos da mesma. Na formulação das questões procurou-se ter o máximo de cuidado no sentido de as mesmas serem claras e pertinentes, com vocabulário adequado aos participantes. Para se obter a validação dos questionários, foram submetidos ao escrutínio de um painel de 4 especialistas composto por 4 professores do ensino superior, de ambos os géneros, doutorados, especialistas em investigação científica, de áreas académicas diferentes e com trabalhos realizados na área do *bullying* e da indisciplina escolar.

Após a análise de diversos pontos de vista pelos especialistas e comunicada a sua avaliação, procedeu-se à eliminação de alguns itens assim como se adicionaram itens e dimensões consideradas pertinentes pelos juízes ao mesmo tempo que procederam a alterações derivadas das suas recomendações.

Após este processo a versão seguinte do questionário foi discutida com o orientador científico do projeto, pelo que se chegou à versão do questionário que foi sujeita a um pré-teste para testar a sua fidelidade.

A amostra do pré-teste foi constituída por trinta e um participantes, sendo realizado com uma população semelhante à estudada, aproximando-o mais das condições ideais, com a finalidade de detetar qualquer erro possível ou dificuldade, tendo-se posteriormente procedido a alguns ajustes. Procedeu-se novamente à sua aplicação na mesma população alvo e por fim testou-se a sua fidelidade, verificando-se que os questionários eram fiáveis (conforme, Anexo 2).

Após as diversas reformulações realizadas e finalizado o processo de adaptação dos questionários obteve-se a versão final que foi aplicada em duas fases, na primeira, do mês de julho a outubro de 2017 foram aplicados os questionários de pré-teste, posteriormente, de novembro de 2018 a agosto de 2019 foram aplicados, todos os questionários finais destinados à investigação e os dados obtidos foram tabulados e analisados através do programa SPSS versão 24.0 e posteriormente descritos e discutidos.

### 3.8 Apresentação dos dados

Como já foi referenciado anteriormente, a recolha de dados foi feita com Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Após a administração, preenchimento e recolha dos questionários procedeu-se à organização e tratamento dos resultados, de seguida, à apresentação dos mesmos, questão a questão de acordo com as partes que os constituíram.

#### 3.8.1 Conhecimento dos Educadores de Infância acerca do *Bullying*

Com a segunda parte do questionário pretendeu-se obter dados sobre o conhecimento dos Educadores de Infância acerca do *bullying*, neste sentido, todos os inquiridos afirmaram já terem ouvido falar em *bullying*. Assim sendo, foi pedido aos educadores que avaliassem o seu conhecimento sobre o tema (conforme, Gráfico 5). A maioria, 60,1% (166) afirmou que conhecia bem o fenómeno e 23,2% (64) referiu que conhecia muito bem o *bullying*. Contudo, 16,7% (46) dos inquiridos referiu ter pouco conhecimento sobre este assunto.

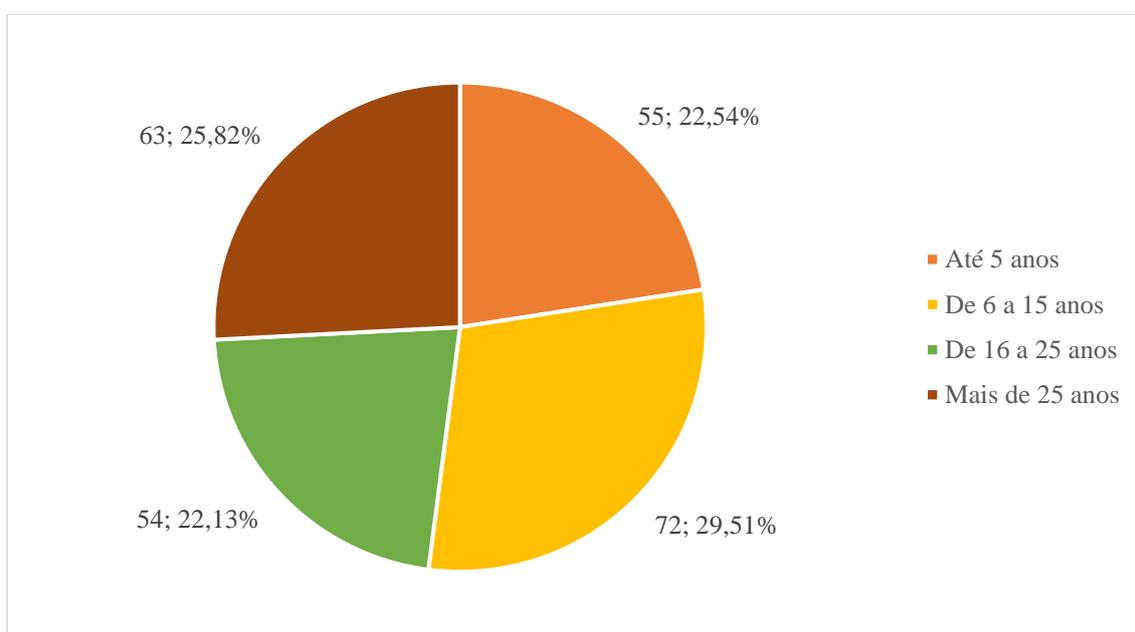


Gráfico 5: Caracterização do conhecimento sobre *bullying* (Educadores de Infância)

Atendendo aos resultados apresentados na Tabela 3 concluiu-se que a maioria dos inquiridos, 56,2% (151) vivenciou na sua infância ou juventude o fenómeno de *bullying*.

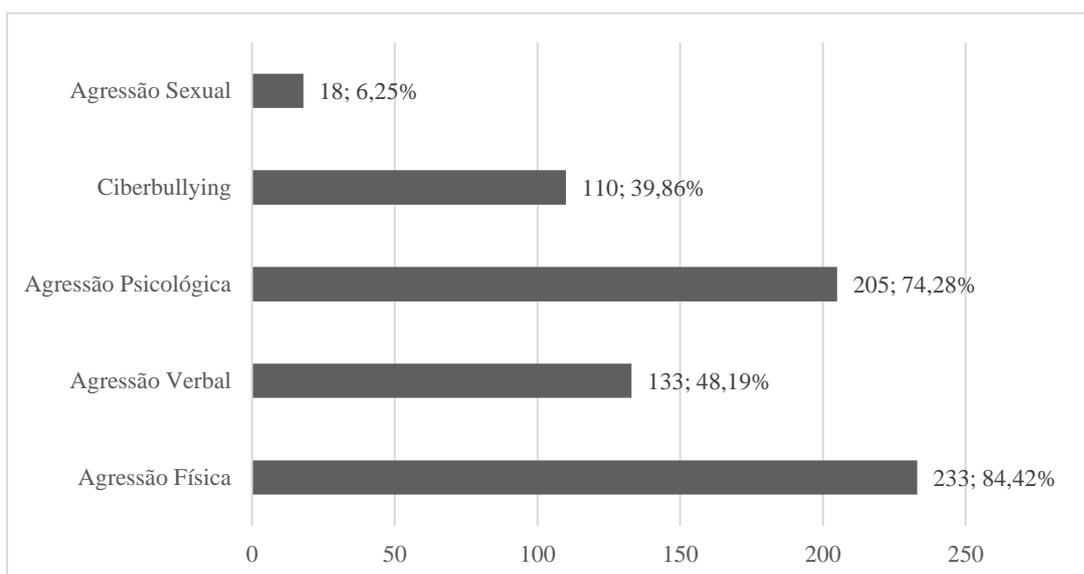
Por outro lado, 33,0% (91) dos educadores afirmaram ter tido na sua formação académica estudos sobre esta problemática. No entanto, 29,0% (80) dos educadores já teve formação sobre o fenómeno enquanto profissional e destes 62 afirmaram que a formação respondeu às suas dúvidas. Dos 196 educadores que nunca tiveram formação sobre *bullying* 63,8% afirmou que já sentiu necessidade de tal formação.

A maioria dos educadores participantes no estudo, 92,0% (254) considerou que o *bullying* é atualmente um problema preocupante nas escolas.

**Tabela 3: Caracterização da experiência com *bullying* e formação sobre o fenómeno (Educadores de Infância)**

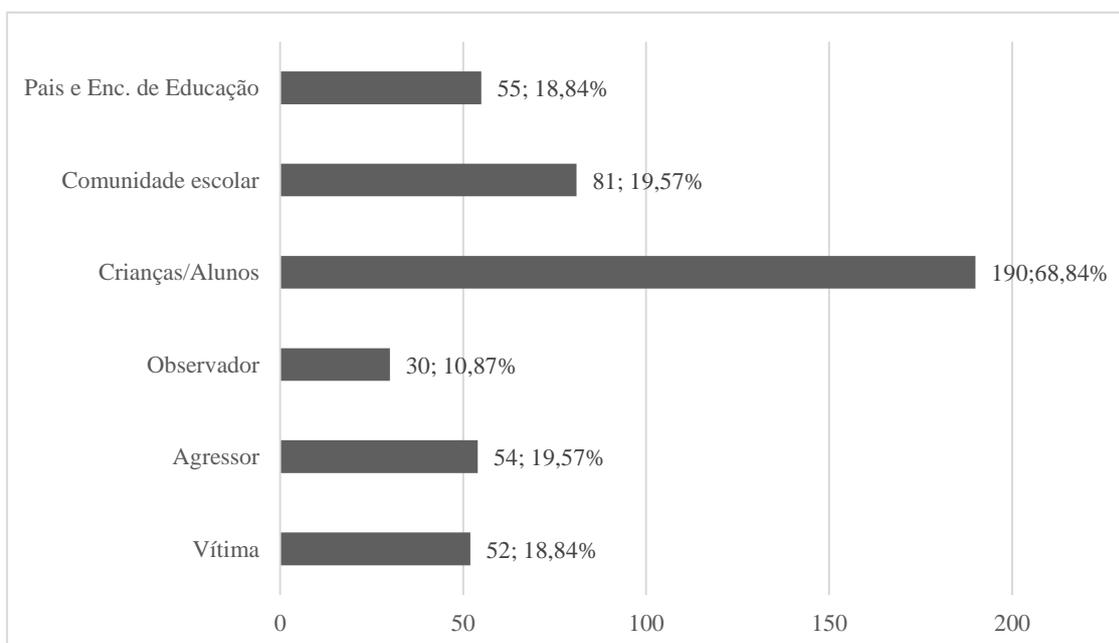
Questões	Opção	n	%
Durante a sua infância/juventude vivenciou o fenómeno de <i>bullying</i> ?	<b>Sim</b>	151	56,2%
	<b>Não</b>	121	43,8%
	<b>Total</b>	276	100%
Durante a sua formação académica estudou esta problemática?	<b>Sim</b>	91	33,0%
	<b>Não</b>	185	67,0%
	<b>Total</b>	276	100%
Enquanto profissional já teve formação sobre o <i>bullying</i> ?	<b>Sim</b>	80	29,0%
	<b>Não</b>	196	71,0%
	<b>Total</b>	276	100%
Se teve formação, considera que essa respondeu às suas dúvidas?	<b>Sim</b>	62	77,5%
	<b>Não</b>	18	22,5%
	<b>Total</b>	80	100%
Se não, já sentiu necessidade dessa formação?	<b>Sim</b>	125	63,8%
	<b>Não</b>	71	36,2%
	<b>Total</b>	196	100%
Atualmente considera que o <i>bullying</i> é um problema preocupante nas escolas?	<b>Sim</b>	271	98,2%
	<b>Não</b>	5	1,8%
	<b>Total</b>	276	100%

Relativamente aos tipos de *bullying* conhecidos pelos educadores inquiridos, destaca-se a agressão física e a agressão psicológica referidos pela maioria dos educadores: 84,42% e 74,28%, respetivamente, seguindo-se a agressão verbal (48,19%). Por sua vez o *ciberbullying* foi identificado por 39,86% (110) dos educadores e a agressão sexual por 6,25% (18) dos inquiridos (conforme, Gráfico 6).



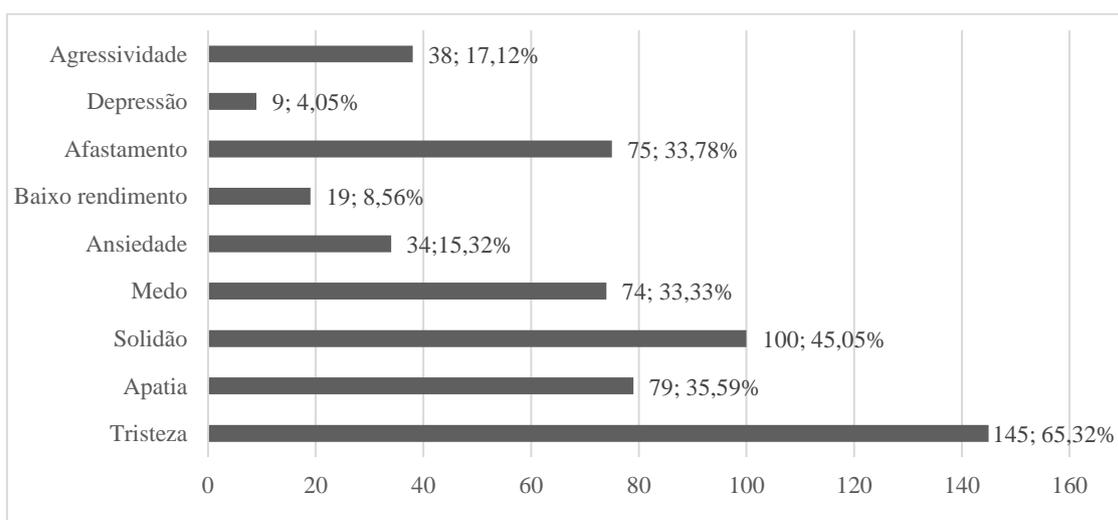
**Gráfico 6: Caracterização dos tipos de *bullying* conhecidos pelos Educadores de Infância**

Quanto aos atores envolvidos no fenómeno de *bullying* identificados pelos Educadores de Infância, destacam-se as crianças/alunos referido por 68,84% (190) dos inquiridos. Na realidade o triângulo principal deste fenómeno: vítima, agressor e observador foi referenciado por: 18,84%, 19,57% e 10,87% dos educadores, respetivamente (conforme, Gráfico 7).



**Gráfico 7: Caracterização dos «atores» envolvidos no *bullying* identificados pelos Educadores de Infância**

A maioria dos educadores inquiridos, 80,4% (222) afirmou que conseguia identificar os sinais de alerta numa criança. No Gráfico 8 mostram-se os sinais apresentados pelos 224 educadores, dos quais se destacam os sinais: tristeza, solidão/isolamento, apatia e medo como os mais referidos pelos educadores participantes no estudo. O afastamento identificado por 33,78% (75) dos educadores é relativo à postura das crianças perante a escola, o grupo de amigos e as atividades do dia-a-dia.



**Gráfico 8: Caracterização dos sinais de alerta identificados numa criança (Educadores de Infância)**

Na Tabela 4 apresentam-se as diferentes situações de *bullying* que os Educadores de Infância observaram na escola. Foram reportadas no total 1643 situações o que corresponde em média a aproximadamente seis observações por educador. Assim sendo, verifica-se que a maioria dos educadores, 85,0% (232) referiu «*Excluir de brincadeiras um colega*»; 71,1% (194) dos educadores focou o «*Bater num colega*»; 54,9% (150) dos profissionais observou «*Chamar constantemente nomes feios aos colegas*» e 52,4% (143) referiu «*Gozar com as características físicas de um colega*». As ocorrências de exclusão e violência física são as mais comuns nesta idade.

**Tabela 4: Caraterização das diferentes situações de *bullying* observadas na escola pelos Educadores de Infância**

Situação observada	Respostas		% de casos do total de educadores (276)
	n	%	
Chamar constantemente nomes feios aos colegas	150	9,1%	54,9%
Gozar repetidamente com a roupa de um colega	77	4,7%	28,2%
Levantar a saia de uma menina/baixar as calças	40	2,4%	14,7%
Gozar com o lanche dos colegas	30	1,8%	11,0%
Excluir de brincadeiras um colega	232	14,1%	85,0%
Excluir de atividades um colega	114	6,9%	41,8%
Excluir de festas de aniversário	87	5,3%	31,9%
Dar beijinhos na boca	24	1,5%	8,8%
«Apalpar» as meninas	29	1,8%	10,6%
Gozar com um colega que tenha alguma incapacidade	70	4,3%	25,6%
Gozar com a etnia de um colega	50	3,0%	18,3%
Gozar com a cor de pele de um colega	71	4,3%	26,0%
Gozar com as características físicas de um colega	143	8,7%	52,4%
Gozar com a origem social de um colega	35	2,1%	12,8%
Morder um colega	121	7,4%	44,3%
Bater num colega	194	11,8%	71,1%
Destruir material escolar de um colega	68	4,1%	24,9%
Destruir um brinquedo de um colega	108	6,6%	39,6%
<b>Total</b>	1643	100%	-----

Aos educadores envolvidos no estudo foi pedido que indicassem os três locais onde consideravam que as ocorrências de *bullying* tivessem maior expressão (Tabela 5). Atendendo aos resultados obtiveram-se no total 705 respostas distribuídas por seis possíveis locais. Os locais com maior expressividade indicados pelos educadores foram: o recreio, a sala de atividades, o espaço de brincar interior e sala polivalente. De referir que dos 276 educadores, 88,4% (244) indicaram o recreio; 62,0% (171) a sala de

atividades e 32,6% (90) o espaço do brincar interior. Por outro lado, os locais que os educadores identificaram com menor expressividade foram: a casa de banho e o refeitório.

**Tabela 5: Caracterização dos locais de maior expressão de ocorrência de *bullying* na opinião dos Educadores de Infância**

Locais	Respostas		% de casos do total de educadores (276)
	n	%	
Sala de atividades	171	24,3%	62,0%
Sala Polivalente	88	12,5%	31,9%
Recreio	244	34,6%	88,4%
Casa de banho	44	6,2%	15,9%
Espaço do brincar interior	90	12,8%	32,6%
Refeitório	68	9,6%	24,6%
<b>Total</b>	705	100%	-----

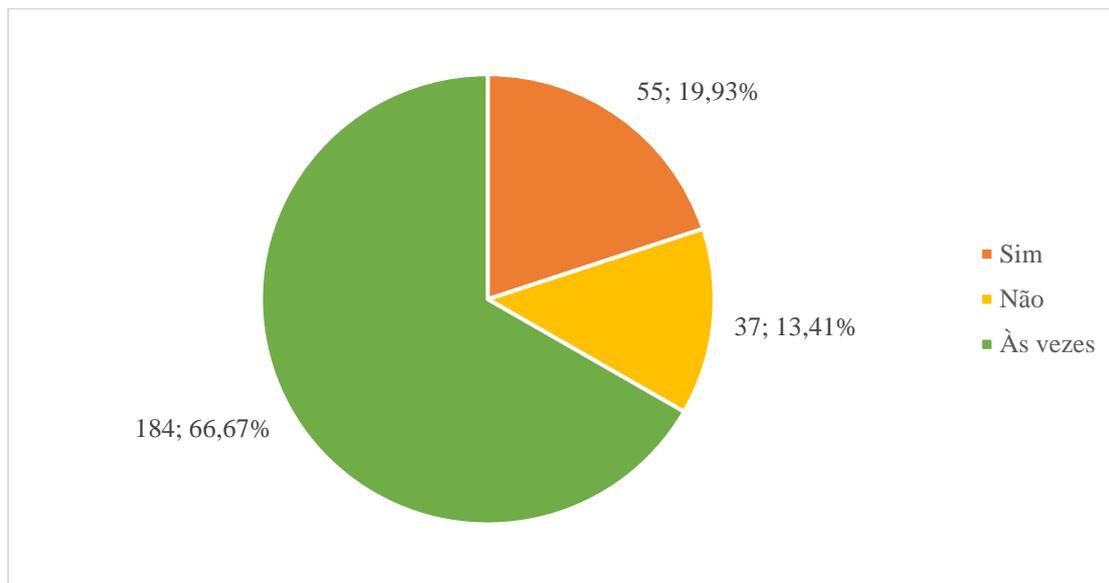
No que trata às crianças envolvidas nas situações de *bullying* e atendendo a todos os educadores inquiridos verificou-se que 68,1% (188) referiram que as crianças com 4 e 5 anos; 38,4% (106) afirmaram que os protagonistas são também as crianças mais velhas que se metem com as mais novas e 38,4% (106) defenderam que estas ocorrências normalmente envolvem crianças de grupos heterogéneos. Os restantes grupos de crianças identificados apresentam pouco expressividade (conforme, Tabela 6).

**Tabela 6: Caracterização das crianças envolvidas com maior frequência na ocorrência de *bullying* na opinião dos Educadores de Infância**

Envolvidos	Respostas		% de casos do total de educadores (276)
	n	%	
Crianças 4/5 anos	188	35,1%	68,1%
Crianças 3 anos	61	11,4%	22,1%
Crianças mais velhas metem-se com mais novas	106	19,8%	38,4%
Crianças mais novas metem-se com mais velhas	19	3,5%	6,9%
Crianças de grupos heterogéneos	106	19,8%	38,4%
Crianças de grupos homogéneos	56	10,4%	20,3%
<b>Total</b>	536	100%	-----

Relativamente à opinião dos educadores inquiridos sobre a procura de ajuda das crianças alvo de *bullying*, concluiu-se que 19,93% (55) referiram que sim; 13,41% (37) afirmou

que tal não acontece e 66,67% (184) defendeu que o fazem às vezes (conforme, Gráfico 9).



**Gráfico 9: Entendimento dos Educadores de Infância sobre a procura de ajuda das crianças nas situações de *bullying***

Aos educadores participantes no estudo foi pedido que identificassem as três principais razões ou fatores de risco que levam à ocorrência de *bullying* (Tabela 7). Obtiveram-se 757 respostas distribuídas por nove possíveis razões. Destaca-se que 78,3% (216) dos intervenientes referiram as características físicas das crianças; 73,2% (202) salientaram o modo de agir/comportamento das crianças e 40,6% (112) evidenciaram a origem social. Em quarto lugar surge a etnia referida por 30,8% (85) dos educadores inquiridos.

**Tabela 7: Caracterização dos fatores de risco que levam à ocorrência de *bullying* na opinião dos Educadores de Infância**

Razões	Respostas		% de casos do total de educadores (276)
	n	%	
Caraterísticas físicas	216	28,5%	78,3%
Modo de agir/Comportamento	202	26,7%	73,2%
Origem social	112	14,8%	40,6%
Etnia	85	11,2%	30,8%
Opção sexual	62	8,2%	22,5%
Aproveitamento escolar	57	7,5%	20,7%

Religião	16	2,1%	5,8%
Ser rapariga	7	0,9%	2,5%
<b>Total</b>	<b>757</b>	<b>100%</b>	-----

### 3.8.2 Conhecimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca do *bullying*

Tal como aconteceu no questionário direcionado para Educadores de Infância, também com a segunda parte do questionário para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, pretendeu-se obter dados sobre o conhecimento desta população acerca do *bullying*. Todos os inquiridos afirmaram já ter ouvido falar em *bullying*. Assim sendo, foi pedido aos professores que avaliassem o seu conhecimento sobre o tema (conforme, Tabela 8). A maioria, 61,2% (169) afirmou que conhecia bem o fenómeno e 30,1% (83) referiu que conhecia muito bem o *bullying*. Contudo, 8,7% (24) dos inquiridos referiu ter pouco conhecimento sobre este assunto.

Tabela 8: Caraterização do conhecimento sobre *bullying* (Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico)

Avaliação do conhecimento sobre <i>bullying</i>	Respostas	
	n	%
Conheço muito bem este fenómeno	83	30,1%
Conheço bem este fenómeno	169	61,2%
Conheço pouco deste fenómeno	24	8,7%
<b>Total</b>	<b>276</b>	<b>100%</b>

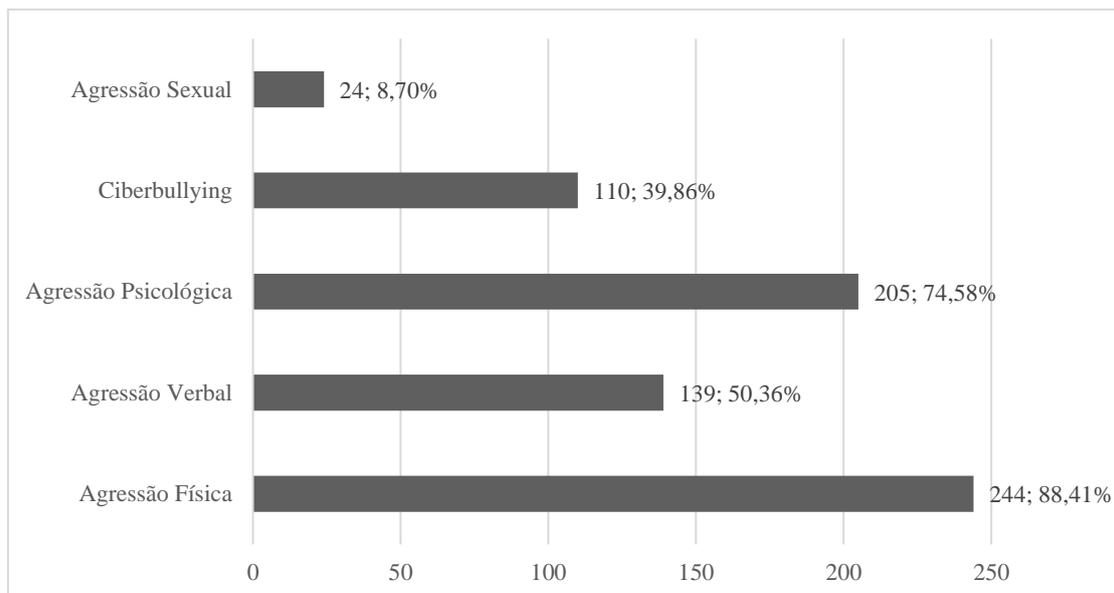
De acordo com os resultados apresentados na Tabela 9 concluiu-se que a maioria dos inquiridos, 56,5% (156) vivenciou na sua infância ou juventude o fenómeno de *bullying*. Apenas 23,2% (64) dos professores afirmaram ter tido na sua formação académica estudos sobre esta problemática. Por outro lado, 37,0% (102) dos professores já teve formação sobre o fenómeno enquanto profissional e destes 73 afirmaram que a formação respondeu às suas dúvidas. Dos 174 professores que nunca teve formação sobre *bullying* 69,0% refere que já sentiu necessidade de tal formação.

A maioria dos professores participantes no estudo, 92,0% (254) considerou que o *bullying* é atualmente um problema preocupante nas escolas.

**Tabela 9: Caracterização da experiência com *bullying* e formação sobre o fenômeno**

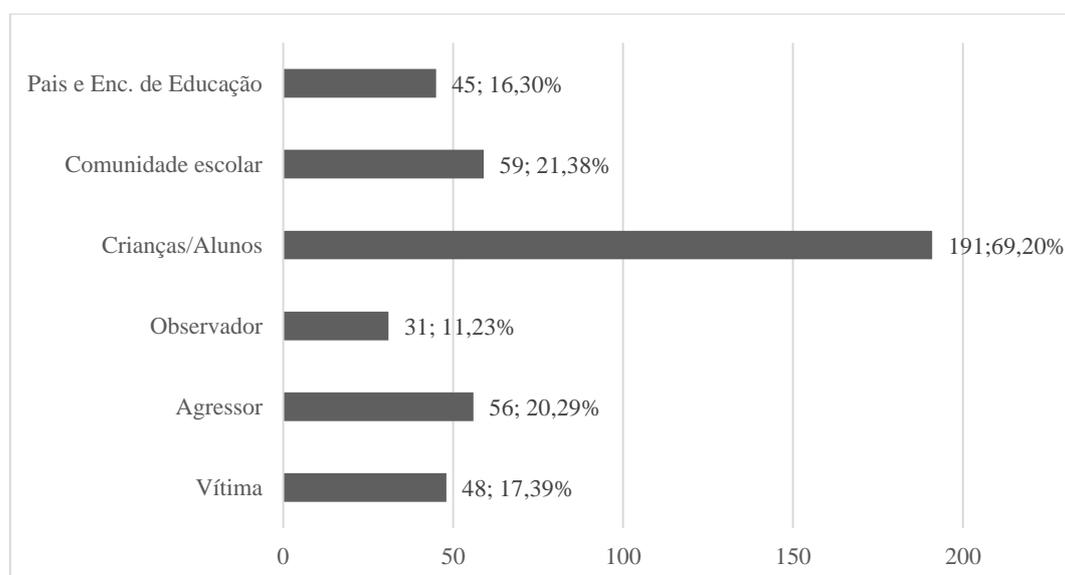
<b>Questões</b>	<b>Opção</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Durante a sua infância/juventude vivenciou o fenômeno de <i>bullying</i> ?	<b>Sim</b>	156	56,5%
	<b>Não</b>	120	43,5%
	<b>Total</b>	276	100%
Durante a sua formação acadêmica estudou esta problemática?	<b>Sim</b>	64	23,2%
	<b>Não</b>	212	76,8%
	<b>Total</b>	276	100%
Enquanto profissional já teve formação sobre o <i>bullying</i> ?	<b>Sim</b>	102	37,0%
	<b>Não</b>	174	63,0%
	<b>Total</b>	276	100%
Se teve formação, considera que essa respondeu às suas dúvidas?	<b>Sim</b>	73	71,6%
	<b>Não</b>	29	28,4%
	<b>Total</b>	102	100%
Se não, já sentiu necessidade dessa formação?	<b>Sim</b>	120	69,0%
	<b>Não</b>	54	31,0%
	<b>Total</b>	174	100%
Atualmente considera que o <i>bullying</i> é um problema preocupante nas escolas?	<b>Sim</b>	254	92,0%
	<b>Não</b>	22	8,0%
	<b>Total</b>	276	100%

No que diz respeito aos tipos de *bullying* conhecidos pelos professores inquiridos, destaca-se a agressão física, a agressão psicológica e a agressão verbal referidos pela maioria dos professores: 88,41%, 74,58% e 50,36%, respectivamente. Por outro lado, o *ciberbullying* foi identificado por 39,86% (110) dos professores e a agressão sexual por 8,70% (24) dos inquiridos (conforme, Gráfico 10).



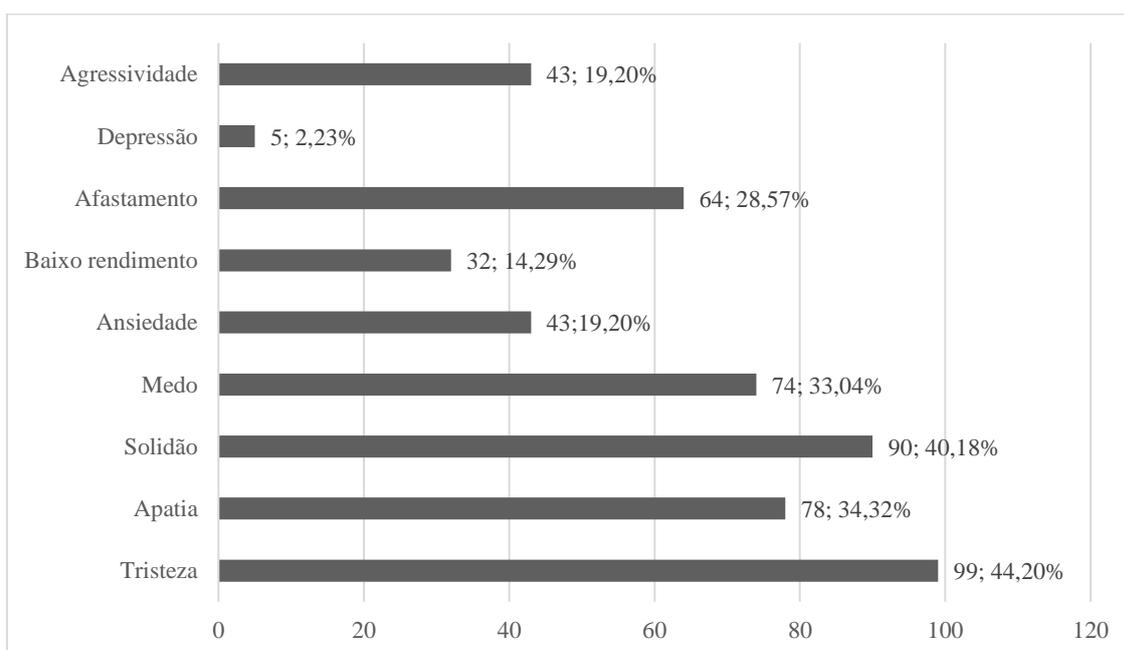
**Gráfico 10: Caracterização dos tipos de *bullying* conhecidos pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Relativamente aos atores envolvidos no fenómeno de *bullying* identificados pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, destacam-se as crianças/alunos referido por 69,20% (191) dos inquiridos. O triângulo principal deste fenómeno: vítima, agressor e observador foi referenciado por: 17,39%, 20,29% e 11,23% dos professores, respetivamente (conforme, Gráfico 11).



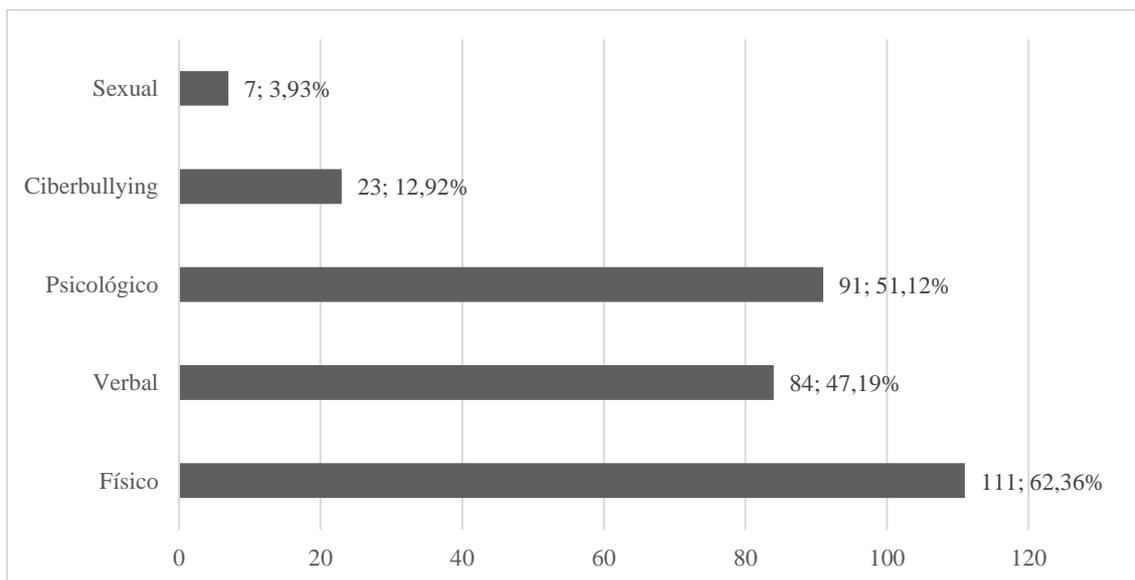
**Gráfico 11: Caracterização dos «atores» envolvidos no *bullying* identificados pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**

A maioria dos professores inquiridos, 81,2% (224) assume que consegue identificar os sinais de alerta numa criança. No Gráfico 12 apresentam-se os sinais descritos pelos 224 professores. Destes, destacam-se: tristeza, solidão/isolamento, apatia e medo como os mais referidos pelos professores participantes no estudo. O afastamento identificado por 28,57% (64) dos professores é relativo à postura dos alunos perante a escola, o grupo de amigos e as atividades do dia-a-dia.



**Gráfico 12: Caracterização dos sinais de alerta identificados numa criança (Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico)**

No que se refere à ocorrência de casos de *bullying* na escola onde os professores inquiridos exercem a atividade a maioria, 64,5% (178), afirmou que sim. No Gráfico 13 apresentam-se os tipos de *bullying* que os professores inquiridos presenciaram na escola. Desta forma, verifica-se que os 178 professores 62,36% referiram o *bullying* físico; 47,19% (84) focaram a agressão verbal quer oral e/ou escrito; 51,12% (91) identificaram a agressão psicológica que assume diversas formas: desprezo, abandono, agressão emocional; o *ciberbullying* foi referido por 12,92% dos 178 professores e a agressão sexual foi identificada por 3,93% dos referidos inquiridos.



**Gráfico 13: Caracterização dos tipos de *bullying* presenciados na escola pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Foi pedido aos professores envolvidos no estudo que indicassem os três locais onde consideravam que as ocorrências de *bullying* tivessem maior expressão (conforme, Tabela 10). De acordo com resultados obtiveram-se no total 831 respostas distribuídas por nove possíveis locais. Os locais com maior expressividade indicados pelos professores foram: o recreio, os locais escondidos da escola e os corredores. De realçar que dos 276 professores, 97,5% (269) indicaram o recreio; 55,1% (152) os locais escondidos e 36,2% (100) os corredores. Destacam-se ao mesmo tempo os locais que os professores identificaram com menor expressividade: a sala de aula, o ginásio e as escadas.

**Tabela 10: Caracterização dos locais de maior expressão de ocorrência de *bullying* na opinião dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Locais	Respostas		% de casos do total de professores (276)
	n	%	
Recreio	269	32,4%	97,5%
Locais escondidos	152	18,3%	55,1%
Corredores	100	12,0%	36,2%
Balneários	82	9,9%	29,7%
Refeitório	81	9,7%	29,3%

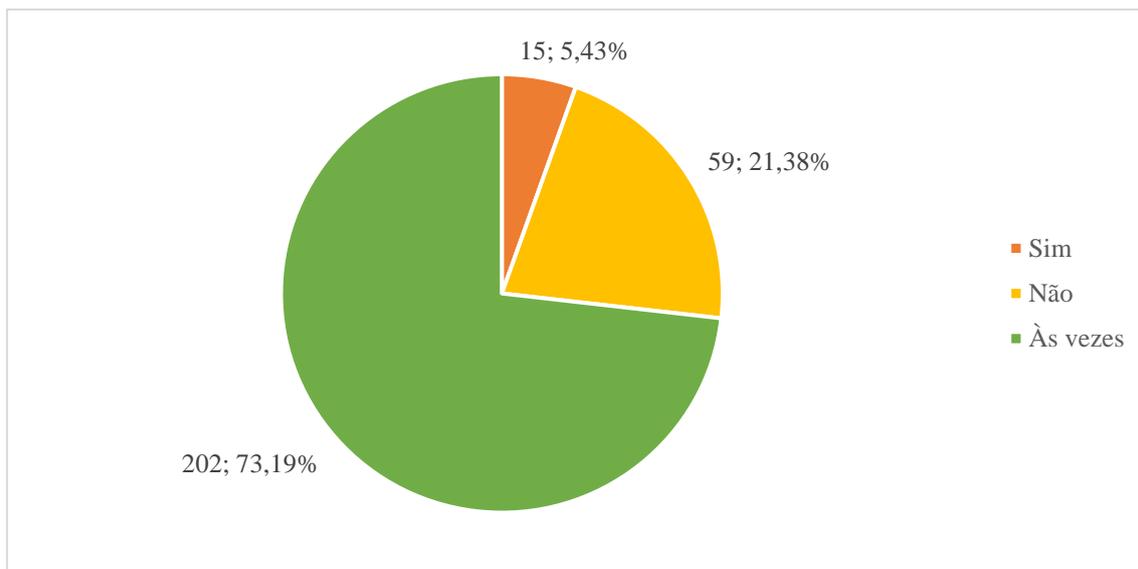
Caminho casa escola	67	8,1%	24,3%
Sala de aula	39	4,7%	14,1%
Ginásio	22	2,6%	8,0%
Escadas	19	2,3%	6,9%
<b>Total</b>	831	100%	-----

Tendo em conta as crianças envolvidas nas situações de *bullying* e atendendo a todos os professores inquiridos verificou-se que 62,6% (171) referiram que as crianças mais velhas se metem com as mais novas; 59,3% (162) disseram que os protagonistas são também crianças do 3º e 4º anos de escolaridade e 59,0% (161) defenderam que estas ocorrências normalmente envolvem crianças de grupos heterogéneos. Os restantes grupos de crianças identificados apresentam pouco expressividade (conforme, Tabela 11).

**Tabela 11: Caracterização das crianças envolvidas com maior frequência na ocorrência de *bullying* na opinião dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Envolvidos	Respostas		% de casos do total de professores (276)
	n	%	
Crianças mais velhas metem-se com mais novas	171	28,1%	62,6%
Crianças 3º e 4º ano	162	26,2%	59,3%
Crianças de grupos heterogéneos	161	26,4%	59,0%
Crianças 1º e 2º ano	63	10,3%	22,8%
Crianças de grupos homogéneos	41	6,7%	15,0%
Crianças mais novas metem-se com mais velhas	11	1,8%	4,0%
<b>Total</b>	609	100%	-----

Comparativamente à opinião dos professores inquiridos sobre a procura de ajuda das crianças alvo de *bullying*, concluiu-se que apenas 5,4% (15) referiram que sim; 21,4% (59) afirmou que tal não acontece e 73,19% (202) defendeu que o fazem às vezes (conforme, Gráfico 14).



**Gráfico 14: Entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre a procura de ajuda das crianças nas situações de *bullying***

Quando solicitado aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico intervenientes no estudo que identificassem as três principais razões ou fatores de risco que levam à ocorrência de *bullying*, obtiveram-se 861 respostas distribuídas por nove possíveis razões. Sublinha-se que todos os intervenientes referiram as características físicas das crianças; 73,2% (202) salientaram o modo de agir/comportamento das crianças e 54,3% (150) evidenciaram a origem social.

Em quarto lugar surge o aproveitamento escolar referido por 28,3% (78) dos professores inquiridos (conforme, Tabela 12).

**Tabela 12: Caracterização dos fatores de risco que levam à ocorrência de *bullying* na opinião dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Razões	Respostas		% de casos do total de professores (276)
	n	%	
Caraterísticas físicas	276	32,1%	100%
Modo de agir/Comportamento	202	23,5%	73,2%
Origem social	150	17,4%	54,3%
Aproveitamento escolar	78	9,1%	28,3%
Etnia	70	8,1%	25,4%
Opção sexual	59	6,9%	21,4%

Religião	12	1,4%	4,3%
Ser rapariga	8	0,9%	2,9%
Ser rapaz	6	0,7%	2,2%
<b>Total</b>	<b>861</b>	<b>100%</b>	-----

### 3.8.3 Prevenção primária do *bullying* escolar - Perceção dos Educadores de Infância

Nesta seção, correspondente à Parte III do questionário aplicado a Educadores de Infância, é caracterizada a sua perceção sobre a prevenção primária do *bullying* escolar.

De acordo com a Tabela 13, a maioria dos educadores, 98,9% (273), defende que é «pertinente que a prevenção do *bullying* escolar se inicie na educação pré-escolar»: assim como 99,3% (274) considera «vantajoso que a prevenção primária do *bullying* escolar se inicie na educação pré-escolar». Da mesma forma, a maioria, 97,5% (269), dos educadores inquiridos defende que é «pertinente haver formação para profissionais, sobre *bullying*, nas escolas».

Quanto à existência de algum tipo de ação específica e preventiva para as crianças em idade pré-escolar, 19,9% (55) dos Educadores de Infância afirmaram que sim.

A maioria dos Educadores de Infância, 96,4% (266) defende que aliar o lúdico (jogos didáticos) à educação poderia funcionar como o instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças quer na educação pré-escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico para a problemática.

**Tabela 13: Caracterização da prevenção primária do *bullying* na opinião dos Educadores de Infância**

Questões	Opção	n	%
Considera pertinente que a prevenção do <i>bullying</i> escolar se inicie na educação pré-escolar?	<b>Sim</b>	273	98,9%
	<b>Não</b>	3	1,1%
	<b>Total</b>	276	100%
Considera vantajoso que a prevenção do <i>bullying</i> escolar se inicie na educação pré-escolar?	<b>Sim</b>	274	99,3%
	<b>Não</b>	2	0,7%
	<b>Total</b>	276	100%
Acha pertinente haver formação para profissionais, sobre <i>bullying</i> nas escolas?	<b>Sim</b>	269	97,5%
	<b>Não</b>	7	2,5%

	<b>Total</b>	276	100%
No jardim-de-infância onde trabalha, existe algum tipo de ação específica e preventiva para estas idades?	<b>Sim</b>	55	19,9%
	<b>Não</b>	221	80,1%
	<b>Total</b>	276	100%
Na sua opinião aliar o lúdico à educação poderia funcionar como instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças na educação pré-escolar.	<b>Sim</b>	266	96,4%
	<b>Não</b>	10	3,6%
	<b>Total</b>	276	100%

Solicitado aos Educadores de Infância que descrevessem a prevenção feita nas escolas para o fenómeno de *bullying*, verifica-se que 35,9% (99), afirmaram que «é um fenómeno cada vez mais visível nas escolas, mas em termos de prevenção primária ainda há muito a fazer» e 47,8% (132) referiram que «a prevenção primária existe nas escolas, mas deve ser reforçada/melhorada para surtir efeitos» (conforme, Tabela 14).

**Tabela 14: Caracterização da definição de prevenção feita nos jardins-de-infância pelos Educadores de Infância**

<b>Melhor frase que caracteriza a prevenção feita na educação pré-escolar para o fenómeno de <i>bullying</i></b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Está tudo por fazer nos jardins-de-infância	39	10,5%
Atualmente nos jardins-de-infância já é feito o suficiente para a prevenção primária deste fenómeno	16	5,8%
Este fenómeno é cada vez mais visível nos jardins-de-infância, mas em termos de prevenção primária ainda há muito a fazer.	99	35,9%
A prevenção primária existe nos jardins-de-infância, mas deve ser reforçada/melhorada para surtir melhores efeitos	132	47,8%
<b>Total</b>	<b>276</b>	<b>100%</b>

Segundo a opinião dos Educadores de Infância, em relação aos temas a abordar na Educação Pré-Escolar, destaca-se o *bullying* físico referido por 80,1% (221) dos educadores de infância e o *bullying* verbal indicado por 75,0% (207), como representa a Tabela 15.

**Tabela 15: Caracterização dos tipos de *bullying* que devem ser abordados na Educação Pré-Escolar na opinião dos Educadores de Infância**

<b>Razões</b>	<b>Respostas</b>		<b>% de casos do total de educadores (276)</b>
	<b>n</b>	<b>%</b>	

Físico	221	34,4%	80,1%
Verbal	207	32,2%	75,0%
Psicológico	164	25,5%	59,4%
<i>Cyberbullying</i>	51	7,9%	18,5%
<b>Total</b>	643	100%	-----

Quando questionados sobre a forma com explicariam a uma criança na Educação Pré-Escolar o que é o *bullying* 33,0% (91) dos inquiridos optou por não responder. Assim sendo observa-se na Tabela 16, que 28,6% (79) dos educadores iriam explicar que é maltratar o outro e que 20,3% (56) procurariam explicar de forma lúdica. As outras formas apresentadas: através do diálogo; explicando que é excluir o outro e procurando colocar a criança no lugar da vítima são estratégias referidas por uma pequena percentagem dos educadores.

De acordo com as respostas recolhidas, os educadores de infância, explicariam às crianças que: «*O bullying é maltratar um colega, bater-lhe, chamar-lhe nomes feios sem ele se conseguir defender e várias vezes*»; «*É a exclusão de um colega por causa da diferença, seja ela física ou de proveniência cultural ou social*»; «*Fazer bullying é não querermos brincar ou partilhar brinquedos com outros colegas só porque não são iguais a nós, não se vestem como nós, não gostam das mesmas coisas que nós ou não têm os mesmos brinquedos que nós*».

Há quem acrescente ainda que «*Explicaria á criança e perguntaria como ela se sentiria se a tivessem chamado de alguma coisa ruim ou se fosse agredida*», ou mesmo quem optava pelo lúdico: «*Faria um teatro de fantoches com várias situações de bullying e depois conversaria com as crianças de forma a que elas identificassem as situações. Depois fazia com que elas refletissem sobre essas ações de modo a que chegassem à conclusão de que o bullying é algo de muito mau e que nunca deve ser tolerado. De seguida iríamos consolidar as aprendizagens jogando um jogo sobre o bullying*» ou «*Através de jogos*».

**Tabela 16: Caracterização da forma como um Educador de Infância explicaria a uma criança na Educação Pré-Escolar o que é o *bullying***

<b>Como explicaria a uma criança na Educação Pré-Escolar o que é o <i>bullying</i> escolar?</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Explicaria que é maltratar o outro	79	28,6%
Explicaria usando a tolerância	15	5,4%
Explicaria que é excluir o outro	8	2,9%
Explicaria através do diálogo	10	3,6%
Explicaria colocando a criança no lugar do outro	17	6,2%
Explicaria de forma lúdica	56	20,3%
Não responderam	91	33,0%
<b>Total</b>	<b>276</b>	<b>100%</b>

### **3.8.4 Prevenção primária do *bullying* escolar - Perceção dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Na secção correspondente à Parte III do questionário referente aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, é caracterizada a perceção que os professores inquiridos têm sobre a prevenção primária do *bullying* escolar.

A maioria dos professores, 96,0% (265), defende que é «pertinente que a prevenção do *bullying* escolar se inicie na educação pré-escolar»; assim como 95,3% (263) considera «vantajoso que a prevenção primária do *bullying* escolar se inicie na Educação Pré-Escolar». Da mesma forma, a maioria, 97,5% (269), dos professores inquiridos defende que é «pertinente haver formação para profissionais, sobre *bullying*, nas escolas».

No que se refere à existência de algum instrumento/protocolo de atuação/sinalização para possíveis ocorrências de *bullying* entre crianças no estabelecimento de ensino onde exercem funções, 33,3% (92) dos professores afirmaram que sim (conforme, Tabela 17).

**Tabela 17: Caracterização da prevenção primária do *bullying* na opinião dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Questões	Opção	n	%
Considera pertinente que a prevenção do <i>bullying</i> escolar se inicie na educação pré-escolar?	<b>Sim</b>	265	96,0%
	<b>Não</b>	11	4,0%
	<b>Total</b>	276	100%
Considera vantajoso que a prevenção do <i>bullying</i> escolar se inicie na educação pré-escolar?	<b>Sim</b>	263	95,3%
	<b>Não</b>	13	4,7%
	<b>Total</b>	276	100%
Acha pertinente haver formação para profissionais, sobre <i>bullying</i> nas escolas?	<b>Sim</b>	269	97,5%
	<b>Não</b>	7	2,5%
	<b>Total</b>	276	100%
No seu estabelecimento de ensino existe algum instrumento/protocolo de atuação/sinalização para possíveis ocorrências de <i>bullying</i> entre crianças?	<b>Sim</b>	92	33,3%
	<b>Não</b>	184	66,7%
	<b>Total</b>	102	100%

Foi pedido aos professores inquiridos que caracterizassem a prevenção feita nas escolas para o fenómeno de *bullying* (conforme, Tabela 18). A maioria dos professores, 55,43% (153), afirmaram que «é um fenómeno cada vez mais visível nas escolas, mas em termos de prevenção primária ainda há muito a fazer» e 33,70% (93) referiram que «a prevenção primária existe nas escolas, mas deve ser reforçada/melhorada para surtir efeitos».

**Tabela 18: Entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o que melhor caracteriza a prevenção feita nas escolas para o fenómeno de *bullying***

O que melhor caracteriza a prevenção feita nas escolas para o <i>bullying</i>	Respostas	
	n	%
Está tudo por fazer nas escolas	24	8,7%
Atualmente nas escolas já é feito o suficiente em termos de prevenção primária	6	2,2%
O fenómeno é cada vez mais visível e em termos de prevenção primária ainda há muito a fazer	153	55,4%
A prevenção primária existe nas escolas, mas deve ser reforçada/melhorada para surtir melhores efeitos	93	33,7%
<b>Total</b>	276	100%

A maioria dos professores inquiridos 96,01% (265) defende que aliar o lúdico (jogos didáticos) à educação poderia funcionar como o instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico para a problemática (conforme, Tabela 19).

**Tabela 19: Entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças para o fenómeno de *bullying***

<b>Deve-se aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção primária</b>	<b>Respostas</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>
Sim	265	96,0%
Não	11	4,0%
<b>Total</b>	<b>276</b>	<b>100%</b>

### 3.9 Análise e interpretação dos dados

Nesta pesquisa, verificou-se que todos os professores e educadores de infância inquiridos, ouviram falar do fenómeno do *bullying*, sendo esta percepção acrescida pelo facto de a maioria referir ainda conhecer muito bem o fenómeno, o que corrobora a Hipótese 1 que previa que Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm conhecimento acerca do *bullying*. Também num estudo realizado por Silva et al. (2014), os professores revelaram que conhecem o *bullying*, o que vai ao encontro de restantes achados da literatura, no entanto, um outro estudo dos mesmos autores, realizado numa escola pública do Brasil, revelou que os professores conhecem o fenómeno *bullying*, porém de modo incompleto. Acrescentaram ainda que, não se encontram preparados para enfrentar este fenómeno que dizem complexo, o que vai ao encontro do referido por alguns dos intervenientes (16,7% Educadores de Infância; 8,7% Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico) desta pesquisa, quando afirmam que têm pouco conhecimento sobre este assunto, contrariando ao mesmo tempo os que referem conhecer muito bem o fenómeno (23,2% Educadores de Infância; 30,1% Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico). Nesta linha de pensamento, pode ainda referir-se, que não foi encontrado na literatura, qualquer estudo acerca da percepção dos Educadores de Infância quanto ao *bullying*. No que respeita aos professores destaca-se o realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, onde foi identificado que cerca de metade dos professores não sabia dar informações acerca de os alunos sofrerem ou não de *bullying* (Silva, et al. 2017a). Num outro estudo dos mesmos autores (2017b) realizado com 17 professores de cinco escolas publicas de São Paulo, concluiu-se que apenas 17% dos docentes, tinham consciência sobre o *bullying*, com conhecimentos teóricos e críticos sobre as formas de produção do fenómeno.

Foi possível apurar que mais de metade dos inquiridos, quer professores, quer Educadores de Infância referiu ter vivenciado *bullying* escolar na primeira pessoa, ou seja, durante a sua infância/juventude o que não vai ao encontro ao estudo anteriormente realizado por Vaz, Cátia (2012) com Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, onde se apurou que foram poucos os inquiridos a vivenciar este fenómeno.

No que diz respeito à formação sobre a problemática do *bullying*, embora alguns dos inquiridos tenham feito abordagens durante a formação académica e formação enquanto profissionais, uma grande percentagem de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância nunca teve formação sobre *bullying*, em contrapartida todos

sentem necessidade de tal. De encontro a estes dados surgem diversos estudos, Yoon & Bauman (2014), onde se evidencia que os professores não são preparados de forma eficiente para enfrentar o fenómeno do *bullying*, concluindo ao mesmo tempo que a maioria dos professores reconhece a necessidade de abordagem sobre como intervir em situações de *bullying*. Os autores acrescentam ainda que são poucos os programas que fornecem formação adequada aos professores e quando esta acontece tem tendência a concentrar-se em informação teórica.

Num estudo realizado por Silva et al. (2013), os professores abordados referem que as situações de violência escolar são complexas necessitando por isso de intervenções mais abrangentes e articuladas. Nesta linha de ideias, Silva & Rosa (2013) realçam também a necessidade de rever os programas de formação inicial e contínua dos professores para poderem atuar mais eficazmente perante desafios de violência escolar, em especial o *bullying*, acrescentam ainda que a realização de debates e palestras é insuficiente para uma intervenção eficaz, sendo imprescindíveis novas investigações no âmbito das instituições formadoras, de modo a proceder à revisão dos modelos adotados. Neste contexto Oliveira (2012) acrescenta que os professores, perante as diversas formas de violência escolar e sem formação adequada e orientação especializada, tornam-se impotentes no que respeita a lidar com manifestações de conflitos, não conseguindo, ao mesmo tempo, atuar com eficiência. Os estudos revelam ainda que os professores se sentem impotentes perante atos de violência no ambiente escolar tendo consciência de que as suas ações são ineficazes muito por culpa de não terem sido formados adequadamente no âmbito da problemática. O estudo de Eyng, Gisi & Ens (2009) é exemplo destas conclusões quando suscita que os processos de formação de docentes tenham como desafio a construção de diversas competências nos professores, com o objetivo de os transformar em agentes promotores do diálogo, sabendo valorizar a diversidade numa perspetiva igualitária.

A pertinência de haver formação para profissionais, sobre *bullying*, nas escolas é defendida por todos inquiridos indo ao encontro do que aponta a literatura que propõe a ampliação das ações destinadas à formação docente, principalmente, no que respeita à formação conceitual, com a finalidade de fortalecer a vasta teoria, fundamental e necessária para enfrentar o *bullying* no meio escolar. Esta necessidade resulta da maioria dos inquiridos considerar que o *bullying* é atualmente um problema preocupante nas escolas.

Estudos revelam ainda que quando os professores têm pouca consciência sobre o fenómeno, não há lugar a uma intervenção pedagógica e muito menos á superação do problema no meio escolar (Silva et al. 2017). Pesquisadores como Neto (2005; Martins, 2005; Botelho & Souza, 2007; Nunes, Pereira & Silva, 2009; Pereira et al., 2011) demonstraram que para prevenir o fenómeno do *bullying* é necessário envolver toda a comunidade escolar. As intervenções na escola que envolvam ações intersectoriais, de acordo com diversos estudos são mais eficazes (Smith, Rigby & Pepler, 2004; Nunes, Pereira & Silva, 2009; Pereira et al., 2011).

Para Winslade, et al. (2015) as escolas podem lidar com o *bullying* através do incentivo de conselheiros, professores e diretores a terem um papel de transformação e não de aceitação deste fenómeno.

Ainda no que diz respeito à formação dos professores, estudos mencionados na literatura demonstram que se continua a ensinar aos futuros professores, modelos e práticas amplamente desajustadas da realidade atual, existindo uma discrepância entre os objetivos, conteúdos e estratégias definidos no âmbito da formação contínua e as reais necessidades formativas dos professores, reforçando ainda que a formação docente não se esgota na formação inicial. É natural que com o decorrer do tempo haja uma desatualização da formação inicial sendo necessário recorrer à formação contínua para suprimir necessidades detetadas resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema educativo. A formação deve ser orientada para a mudança, inovação e desenvolvimento.

No que concerne à necessidade de formação e concretamente no que respeita a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, embora não direcionado para o *bullying* em particular, os resultados do estudo realizado por Rocha (2010) apontam para que 76% da amostra revele interesse em frequentar ações de formação contínua no âmbito das necessidades educativas especiais, especificamente no que se refere à conceção de dispositivos de atuação e diferenciação, existindo de acordo com o estudo, uma clara lacuna nesta matéria. Destacamos ainda, no que respeita à agressividade, a opinião de Andrade (2007) que enfatiza a importância da formação e preparação dos docentes para lidarem com as questões da agressividade em contexto escolar, tal como Souza (2008), Picado e seus colaboradores (2009) demonstraram que os professores recorrem habitualmente a atitudes punitivas perante os comportamentos agressivos dos seus alunos, o que denota a dificuldade em intervir adequadamente.

Relativamente aos tipos de *bullying* os resultados permitem ainda inferir que, o *bullying* físico é o mais referido tanto pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, como pelos Educadores de Infância, seguindo-se o psicológico e o verbal. O *cyberbullying* é um tipo de *bullying* referido pelo mesmo número de participantes, quer Educadores de Infância (110), quer Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (110). O sexual é o menos referido por ambas as amostras.

Os tipos de *bullying* (físico, verbal, psicológico, sexual e *cyberbullying*) referidos pelos intervenientes no estudo são corroborados por diversos autores (eg. Olweus, 1993; Pereira, 2006; Serrate, 2009). No entanto, destacam-se ainda autores que para além destes tipos, realçam a existência de outros, assim, Smith (2003) faz alusão ao *bullying* racista, ao *bullying* baseado nas crenças religiosas e ainda ao *bullying* homofóbico; Pateat & Espelage (2005) falam também do *bullying* homofóbico que reconhecem ser menos estudado em relação aos outros tipos, enquanto Gil Villa (2020b) considera para além do *bullying* verbal, físico, psicológico, sexual e *cyberbullying*, o *bullying* social.

No que se refere ao Ensino Pré-Escolar e indo ao encontro dos resultados obtidos, as pesquisas realizadas por Merrel (2002) apontam também para a agressão física como a predominante no repertório de comportamentos de crianças identificadas como agressivas.

Relativamente aos atores envolvidos no fenómeno de *bullying* identificados pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância, destacam-se as crianças/alunos referidos pela maioria dos inquiridos, seguidas da comunidade escolar. Na realidade o triângulo principal deste fenómeno: vítima, agressor e observador foi referenciado por um número mais reduzido, quer de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, quer de Educadores de Infância. Se a população alvo do estudo referencia as crianças/alunos, em geral, e a comunidade escolar como atores implicados no fenómeno do *bullying* a literatura não faz esta generalização, mas tal como aconteceu com alguns intervenientes na investigação os autores estudados referem que há pelo menos dois sujeitos, um agressor e uma vítima (Fernandes & Seixas, 2012; Seixas, 2005) e outros acrescentam a estes dois os chamados observadores ou testemunhas (Olweus, 1998; Amado & Freire, 2002; Lago, Massa & Piedra, 2006), entre outros.

A maioria dos inquiridos (Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância) afirmou que conseguia identificar os sinais de alerta numa criança vítima de

*bullying* apresentando ao mesmo tempo uma lista dos mesmos, a saber: tristeza, solidão/isolamento, apatia e medo. Sendo o afastamento uma das características também referida por ambos os intervenientes no estudo, o mesmo é relativo à postura das crianças perante a escola, o grupo de amigos, as atividades do dia-a-dia. A tristeza e emoções negativas foram também as características mais apontadas num estudo realizado por Ortega et al. (2015) a crianças vítimas de *bullying*.

Quando perguntado aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico se na sua escola já aconteceram/acontecem casos de *bullying*, a maioria afirmou que sim, referenciando o *bullying* físico; a agressão verbal, oral e/ou escrita; assim como a agressão psicológica que assume diversas formas: desprezo, abandono, agressão emocional; com menos visibilidade aparecem o *cyberbullying* e a agressão sexual.

No que diz respeito aos Educadores de Infância as diferentes situações de *bullying* que os mesmos observaram na escola são maioritariamente três: excluir de brincadeiras um colega, bater num colega, chamar constantemente nomes feios aos colegas, gozar com as características físicas de um colega. A Hipótese 2 previa que os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico assumissem que aconteceram/acontecem casos de *bullying* nas escolas onde exercem as suas profissões, as respostas obtidas vieram ao encontro desta previsão e são ainda corroboradas por diversos autores na bibliografia estudada (Pereira, 2006; Serrate, 2009, entre outros).

Os três locais apontados pelos professores onde consideravam que as ocorrências de *bullying* tivessem maior expressão foram: o recreio, os locais escondidos da escola e os corredores, sendo a sala de aula, o ginásio e as escadas os locais apontados com menor expressividade. Os Educadores de Infância, tal como os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, referem o recreio como o local com maior expressividade, seguido da sala de atividades, do espaço de brincar interior e sala polivalente, os locais apontados com menos expressividade foram a casa de banho e o refeitório.

No que diz respeito ao recreio ser considerado por todos os intervenientes como o local onde ocorrem mais situações de *bullying* é um resultado que vai ao encontro de diversos estudos, onde se destacam, os realizados por Nunes, Pereira & Silva (2009); Pereira, 2005/2008/2011; Lago, Massa & Piedra, 2006), entre outros. O ginásio é um dos locais apontados pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico com menor expressividade para a ocorrência de situações de *bullying*, contrariamente ao que concluem Escury &

Dudink (2010) e Jachyna (2013) que consideram os balneários e espaços desportivos os locais com mais expressividade para a ocorrência deste fenómeno.

Os dois locais (recreio e sala de atividades) apontados pelos educadores de infância são também referenciados nos estudos realizados com crianças na idade pré-escolar por Rodrigues (2010) onde concluiu que os recreios e a sala de atividades (entre outros) são os locais onde ocorrem mais frequentemente situações de *bullying*.

Atendendo às crianças envolvidas nas situações de *bullying* todos os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e todos os Educadores de Infância foram unânimes em afirmar que os protagonistas são as crianças mais velhas que se metem com as mais novas e que estas ocorrências normalmente envolvem crianças de grupos heterogêneos. Se as crianças do 3º e 4º ano são as protagonistas nas situações de *bullying* que ocorre no 1º Ciclo, as crianças com 4 e 5 anos são no Ensino Pré-Escolar. Estes resultados estão de acordo com os estudos de Coie & Dodge (1998), onde concluem, entre outros, que as crianças com quatro anos começam a ter comportamentos reativos, isto é, a agressividade aparece como reação à frustração por não conseguirem ter aquilo que desejam e ainda, com os de Hughes & Dunn (2001) quando referem que as crianças que aos dois anos têm por hábito agredir ou discutir porque querem os brinquedos das outras tendem a mostrar maior agressividade física aos cinco anos. As crianças que normalmente se envolvem em brincadeiras agressivas podem ter pré-disposição para demonstrações violentas de raiva aos seis anos.

Como aconteceu com a maioria dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que defendem que as crianças alvo de *bullying* às vezes procuram ajuda, também os Educadores de Infância são da mesma opinião relativamente às crianças do Ensino Pré-Escolar. No entanto, há que realçar a disparidade entre os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (15) que afirmam que as crianças alvo de *bullying* procuram ajuda e os cinquenta e cinco Educadores de Infância que referem o mesmo, assim como a diferença existente entre o número de Professores (59) do 1º Ciclo do Ensino Básico que afirmam que as crianças envolvidas em situações de *bullying* não procuram ajuda e os trinta e sete Educadores de Infância. Estes resultados permitem-nos inferir que embora a maioria dos intervenientes reconheça que a procura de ajuda por parte das crianças alvo de *bullying* só aconteça às vezes, quando se verifica, são as crianças mais novas a fazê-lo o que por sua vez justifica a diferença existente entre o número das respostas dadas pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e as dos Educadores de Infância ao referirem

que a procura de ajuda não acontece. A relação que se cria entre professores e alunos pode ou não contribuir para que os segundos procurem ajuda quando alvo de situações de *bullying*. Neste sentido estudos de Blaya (2003) indicam que a relação dos professores com os alunos pode ser influenciada negativamente pelo elevado sentimento de insegurança que os professores sentem decorrente de turmas numerosas, excesso de trabalho administrativo ou ainda pelo seu estatuto precário. No que se refere ao silêncio das vítimas de *bullying* acrescenta-se ainda a posição de Fontaine (2003) e Neto (2009) quando reconhecem que este é um aspeto comum que contribui para a manutenção do fenómeno. No contexto escolar os principais motivos para a manutenção do silêncio consistem no medo de retaliações, a vergonha ou a falta de crença na capacidade dos sistemas de apoio em dar uma resposta ao problema (Siegel, 2008).

O apoio às vítimas de *bullying*, dos adultos em geral e dos professores em particular, é aqui de extrema importância, mas, tal como destaca Smith (2013) para a intervenção por parte dos adultos ser eficaz, a sua resposta face ao *bullying* tem de ser consistente.

As três principais razões ou fatores de risco que levam à ocorrência de *bullying*, apontadas pelos intervenientes no estudo foram: as características físicas das crianças; o modo de agir/comportamento das crianças e a origem social. Estes resultados vão ao encontro dos apresentados por autores como Ramírez (2001), que refere como fatores de risco, os biológicos, os sociais, os cognitivos e a personalidade ou Blaya (2006) que realça os fatores pessoais, familiares, sociais e escolares.

Os resultados sugerem ainda que em quarto lugar, os Educadores de Infância apontam também a etnia como uma razão ou fator de risco, a referência a este fator é feita também por Gil Villa (2020a); enquanto o aproveitamento escolar é mencionado pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico inquiridos. Se os resultados sugerem a etnia em quarto lugar, como fator de risco que leva à ocorrência de *bullying*, Nunes, Pereira & Silva (2009) referem que em relação às agressões apresentadas com menor frequência destacam-se os insultos ligados à cor e etnia.

Relativamente ao aproveitamento escolar Blaya (2006) destaca que os alunos com fraco desenvolvimento escolar têm probabilidade de se envolver em comportamentos violentos o que poderá ir ao encontro do referido pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico envolvidos no estudo.

A maioria dos inquiridos considerou o *bullying* um problema cada vez mais preocupante nas escolas, neste sentido defendem que é pertinente e vantajoso que a sua prevenção se inicie na educação pré-escolar indo ao encontro do previsto pela Hipótese 3. Embora escassos ou até mesmo inexistentes, os estudos acerca da prevenção primária do *bullying* a partir da Educação Pré-Escolar realça-se que a mesma deve ser considerada como um primeiro campo a intervir na prevenção do *bullying* em contexto escolar. Se em termos do 1º Ciclo muito se tem dito sobre a problemática do *bullying*, acerca do que ocorre no contexto Pré-Escolar pouco se tem vindo a estudar. Destacam-se aqui o estudo de Crick, Casas & Ku (1999) realizado com crianças em idade pré-escolar e um outro referido por Kishimoto (2001), também abrangendo o mesmo público.

No que respeita à existência de um instrumento/protocolo de atuação/sinalização para possíveis ocorrências de *bullying* entre crianças no estabelecimento de ensino onde os inquiridos exercem funções constata-se que o mesmo existe, o que não acontece em escolas de alguns países, tal como referem Silva et al. (2013) num estudo realizado no Brasil, mais concretamente na cidade de Uberaba, demonstrou a ausência de um projeto escolar de combate ao *bullying* e a falta de articulação entre profissionais.

Indo ao encontro do que aponta a literatura, os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância que participaram no estudo, perante as opções de resposta propostas no questionário, mencionaram estar conscientes de que o fenómeno do *bullying* é cada vez mais visível nas escolas, mas em termos de prevenção primária ainda há muito a fazer, tal como previa a Hipótese 4, e embora a mesma exista, esta deve ser reforçada/melhorada para surtir efeitos.

Em relação à pertinência de aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças para a problemática do *bullying*, e indo ao encontro do previsto na Hipótese 5, verificou-se que tanto os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico como os Educadores de Infância defendem a alienação do lúdico (jogos escolares) à educação quer no Ensino Pré-Escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico para a problemática o que vai ao encontro do defendido no século XVIII por Rousseau e Pestalozzi quando destacaram a importância dos jogos como instrumento formativo, de acordo com o apurado em revisão bibliográfica realizada.

Embora os investigadores ao longo dos tempos se tenham preocupado mais com o jogo dramático e o jogo simbólico no desenvolvimento cognitivo das crianças e alguns atores

apontem para o aparecimento dos jogos educativos no século XVI, os estudos realizados por Kishimoto (2003) verificaram que os primeiros estudos em torno dos mesmos se verificam na Grécia e Roma. As pesquisas realizadas no início do século XX, variam de intensidade conforme as contingências políticas e sociais de cada época, entretanto nos anos 70 ressurgem os estudos psicológicos sobre o jogo infantil, estimulados por Jean Piaget (1971).

Atualmente são cada vez mais os autores a investigar o fenómeno *bullying*, principalmente no que diz respeito às escolas, existem também diversos estudos da percepção dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca do fenómeno (Smith, 2004; Neto 1997; Nunes, Pereira & Silva, 2009), mas são pouco visíveis os estudos acerca da percepção dos Educadores de Infância no que respeita à problemática e os relacionados com o jogo como prevenção do *bullying*. No entanto, realça-se em Portugal o trabalho realizado por Marques (2017) com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico da área de educação física e que constou da investigação ao longo de um ano no recreio escolar com o objetivo de distinguir entre jogo de luta e *bullying* neste espaço através dos jogos que as mesmas realizavam durante este período de diversão. Para os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, muitos jogos de luta transformam-se em situações sérias, sendo esta opinião, segundo Sharp & Smith (1994), baseada nos poucos casos em que tal acontece. Para a maioria das crianças, apenas 1% dos jogos de luta se transforma em luta a sério (Smith et al. 2003).

Estudos, ainda que não publicados, aparecem na revisão da literatura indo ao encontro da importância da utilização dos jogos educativos como estratégia para minorar a violência nas escolas permitindo às crianças trabalhar de forma cooperativa, desenvolver o pensamento crítico e saber atuar na resolução de problemas.

Complementando esta visão Tesani (2004) argumenta que o jogo é essencial como recurso pedagógico, pois no brincar a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e experiências, tornando a aprendizagem atrativa e interessante.

O lúdico assume um papel importante na formação cognitiva, afetiva e social da criança de modo que, através dele, é possível possibilitar a socialização e a integração da mesma na sociedade.

### **3.10 Relação de resultados, cruzamento de respostas obtidas e possível associação entre os entendimentos acerca do *bullying* e o aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção**

Nesta seção apresentam-se os resultados obtidos atendendo ao entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos Educadores de Infância. Pretende-se através do cruzamento das respostas e do teste de independência do qui-quadrado para determinar a possível associação entre os entendimentos dos profissionais em estudo. Na Tabela 20 explora-se a autoavaliação feita sobre o *bullying*, o ter vivenciado tal fenómeno enquanto criança, assim como formação recebida e se encara o *bullying* como um problema preocupante nas escolas.

Observa-se que a maioria dos professores, 61,2%, assim como a maioria dos educadores, 60,1%, afirmou que conhece bem o fenómeno em análise. Contudo, a um nível de significância de 1% concluiu-se que a profissão exercida está estatisticamente associada com a avaliação feita sobre o conhecimento de *bullying*, ( $\chi = 9,397; p = 0,009$ ), uma vez que se observaram mais professores do 1º ciclo a afirmar conhecer muito bem o fenómeno do que o era teoricamente esperado, assim como se observou mais educadores do que o esperado a afirmar que conhece pouco deste fenómeno.

Quanto à possível vivência dos profissionais na infância/juventude observam-se resultados muito idênticos entre professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância, daí que pelo teste do qui-quadrado se tenha concluído a um nível de significância de 5% que a vivência do fenómeno no passado era estatisticamente independente da atividade exercida atualmente.

No que trata ao estudo do fenómeno durante a formação académica observa-se que a maioria dos professores, 76,8%, afirmou que tal não aconteceu, assim como a maioria dos educadores, 67,0%. Verifica-se que são mais os professores a não ter tido formação académica sobre o fenómeno do que educadores, tal facto justifica a associação estatisticamente significativa entre a profissão e o estudo de *bullying* durante o curso ( $\chi = 6,539; p = 0,011$ ).

Relativamente à formação sobre *bullying* enquanto profissional observa-se que a maioria dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e a maioria dos Educadores de Infância

afirmou que não teve. Contudo, 37,0% (102) professores afirmaram que já tiveram e 29,0% (80) educadores também. Dado o desequilíbrio entre o número observado de professores e educadores a ter tido formação em *bullying* durante a sua atividade profissional concluiu-se pelo teste do qui-quadrado, ( $\chi = 3,967; p = 0,046$ ), que as variáveis estavam estatisticamente associadas.

No que concerne ao facto do *bullying* constituir um problema preocupante da atualidade das escolas observa-se que 92,0% dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico afirmou que sim assim como 98,2% dos Educadores de Infância. Pelo teste do qui-quadrado, ( $\chi = 11,254; p = 0,001$ ), concluiu-se que a atividade exercida estava estatisticamente associada com o entendimento sobre este aspeto, sendo os educadores os que se destacam (conforme, Tabela 20).

**Tabela 20: Cruzamento do entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos Educadores de Infância sobre o conhecimento, vivência e formação em *bullying***

Variável		Profissão		Total n(%)	Teste Qui- quadrado ET(p)
		Professor 1º ciclo n(%)	Educador de infância n(%)		
Avaliação do conhecimento de <i>bullying</i>	Conheço muito bem	83(30,1)	64(23,2)	147(26,6)	9,397 <b>(0,009)</b>
	Conheço bem	169(61,2)	166(60,1)	335(60,7)	
	Conheço pouco	24(8,7)	46(16,7)	70(12,7)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Vivenciou o fenómeno na juventude	Sim	156(56,5)	155(56,2)	311(56,3)	0,007 (0,932)
	Não	120(43,5)	121(43,8)	241(43,7)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Na formação académica estudou o fenómeno	Sim	64(23,2)	91(33,0)	155(28,1)	6,539 <b>(0,011)</b>
	Não	212(76,8)	185(67,0)	397(71,9)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Enquanto profissional teve formação	Sim	102(37,0)	80(29,0)	182(33,0)	3,967 <b>(0,046)</b>
	Não	174(63,0)	196(71,0)	370(67,0)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Atualmente o <i>bullying</i> é um problema nas escolas	Sim	254(92,0)	271(98,2)	525(95,1)	11,254 <b>(0,001)</b>
	Não	22(8,0)	5(1,8)	27(4,9)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	

n - frequência absoluta observada; % - frequência relativa; ET - estatística do teste; p- valor de prova.

Na Tabela 21 apresentam-se os resultados do cruzamento da atividade exercida (pelo Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico ou Educador de Infância) com os tipos de *bullying* que conhece. Relativamente aos tipos de *bullying*: agressão física, agressão verbal e/ou escrita e agressão psicológica os resultados entre Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância são muito idênticos, como se observa na Tabela 21.

Assim sendo, concluiu-se pela aplicação do teste do qui-quadrado que a atividade exercida é estatisticamente independente do conhecimento que os profissionais têm sobre estes tipos de agressão. De salientar que a agressão mais conhecida é a física, seguida da psicológica e por fim a verbal e/ou escrita.

No que trata ao *cyberbullying* observa-se que 39,9% (110) dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico afirmaram conhecer, assim como 26,1% (72) dos Educadores de Infância. Regista-se um desequilíbrio entre professores e educadores que conhecem este tipo de *bullying*. Daí que pelo teste do qui-quadrado, ( $\chi = 11,837; p = 0,001$ ), se tenha concluído que a atividade exercida estava estatisticamente associada ao conhecimento desta agressão.

Quanto à agressão sexual é de salientar que um pequeno número de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, 8,7% (24), e um pequeno número de Educadores de Infância, 6,5% (18), afirmaram conhecer. Como os resultados entre os profissionais são idênticos concluiu-se pelo teste do qui-quadrado a independência entre a atividade exercida e o conhecimento deste tipo de agressão.

**Tabela 21: Cruzamento do entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos Educadores de Infância sobre o tipo de *bullying* que conhecem**

Variável		Profissão		Total n(%)	Teste Qui- quadrado ET(p)
		Professor 1º ciclo n(%)	Educador de infância n(%)		
Agressão física	Sim	244(88,4)	233(84,4)	477(86,4)	1,867 (0,172)
	Não	32(11,6)	43(15,6)	75(13,6)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Agressão verbal e/ou escrita	Sim	139(50,4)	133(48,2)	272(49,3)	0,261 (0,609)
	Não	137(49,6)	143(51,8)	143(51,8)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Agressão psicológica	Sim	205(74,3)	205(74,3)	410(74,3)	0,001 (0,999)
	Não	71(25,7)	71(25,7)	142(25,7)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
<i>Cyberbullying</i>	Sim	110(39,9)	72(26,1)	182(33,0)	11,837 (0,001)
	Não	166(60,1)	204(73,9)	370(67,0)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Agressão sexual	Sim	24(8,7)	18(6,5)	42(7,6)	0,928 (0,335)
	Não	252(91,3)	258(93,5)	510(92,4)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	

n - frequência absoluta observada; % - frequência relativa; ET - estatística do teste; p- valor de prova.

Na Tabela 22 apresenta-se o entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos Educadores de Infância sobre os atores implicados no fenómeno de *bullying* escolar.

Observa-se que cerca de 18% dos professores e também de educadores indicou a vítima, assim como cerca de 20% de professores e educadores referiu o agressor e aproximadamente 11% de professores e também de educadores indicou o observador. Dada a idêntica opinião de professores e educadores relativamente aos atores: vítima, agressor e observador o teste do qui-quadrado confirma a independência das variáveis.

Quanto aos atores crianças/alunos estes foram indicados pela maioria dos professores, 69,2% (191) e também pela maioria dos educadores, 68,8% (190). Pelo teste do qui-quadrado concluiu-se que a profissão é estatisticamente independente da opinião sobre o facto das crianças/alunos serem os atores implicados neste fenómeno.

No que trata o ator comunidade escolar 21,4% (59) dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico identificaram-no, assim como 29,3% (81) dos Educadores de Infância. A opinião sobre este ator estava estatisticamente associada à profissão exercida, ( $\chi = 4,632$ ;  $p = 0,031$ ).

Relativamente aos atores pais/encarregados de educação a opinião dos profissionais inquiridos é estatisticamente independente da sua profissão.

**Tabela 22: Cruzamento do entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos Educadores de Infância sobre os atores implicados no fenómeno de *bullying* escolar**

Variável		Profissão		Total n(%)	Teste Qui- quadrado ET(p)
		Professor 1º ciclo n(%)	Educador de infância n(%)		
Vítima	Sim	48(17,4)	52(18,8)	100(18,1)	0,195 (0,658)
	Não	228(82,6)	224(81,2)	452(81,9)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Agressor	Sim	56(20,3)	54(19,6)	110(19,9)	0,045 (0,831)
	Não	220(79,7)	222(80,4)	442(80,1)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Observador	Sim	31(11,2)	30(10,9)	61(11,1)	0,018 (0,892)
	Não	245(88,8)	246(89,1)	491(88,9)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Crianças/alunos	Sim	191(69,2)	190(68,8)	381(69,0)	0,008 (0,927)
	Não	85(30,8)	86(31,2)	171(31,0)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Comunidade escolar	Sim	59(21,4)	81(29,3)	140(25,4)	4,632 (0,031)
	Não	217(78,6)	195(70,7)	412(74,6)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Pais/Encarregados de educação	Sim	45(16,3)	55(19,9)	100(18,1)	1,221 (0,269)
	Não	231(83,7)	221(80,1)	452(81,9)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	

n - frequência absoluta observada; % - frequência relativa; ET - estatística do teste; p- valor de prova.

Apresenta-se na Tabela 23 os resultados obtidos do entendimento dos profissionais em estudo sobre os sinais de alerta numa criança em situação de *bullying*. Observa-se que a maioria dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, 81,2% (224) e a maioria dos Educadores de Infância, 80,4% (222) afirmaram conseguirem identificar tais sinais. A tristeza é identificada por 44,2% dos professores e 65,3% dos educadores, a identificação deste sinal estava estatisticamente associada à atividade profissional ( $\chi = 20,070$ ;  $p = 0,000$ ).

A identificação dos restantes sinais: apatia, solidão, medo, ansiedade, baixo rendimento, afastamento, depressão e agressividade teve idêntica resposta dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos Educadores de Infância, destacando-se a apatia, a solidão o medo e o afastamento.

**Tabela 23: Cruzamento do entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância sobre os sinais de alerta numa criança**

Variável		Profissão		Total n(%)	Teste Qui- quadrado ET(p)
		Professor 1º ciclo n(%)	Educador de infância n(%)		
Identifica sinais	Sim	224(81,2)	222(80,4)	446(80,8)	0,047 (0,829)
	Não	52(18,8)	54(19,6)	106(19,2)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Tristeza	Sim	99(44,2)	145(65,3)	244(54,7)	20,070 (0,000)
	Não	125(55,8)	77(34,7)	77(34,7)	
	Total	224(100)	222(100)	446(100)	
Apatia	Sim	78(34,8)	79(35,6)	157(35,2)	0,029 (0,866)
	Não	146(65,2)	143(64,4)	289(64,8)	
	Total	224(100)	222(100)	446(100)	
Solidão	Sim	90(40,2)	100(45,0)	190(42,6)	1,080 (0,299)
	Não	134(59,8)	122(55,0)	256(57,4)	
	Total	224(100)	222(100)	446(100)	
Medo	Sim	74(33,0)	74(33,3)	148(33,2)	0,004 (0,947)
	Não	150(67,0)	148(66,7)	298(66,8)	
	Total	224(100)	222(100)	446(100)	
Ansiedade	Sim	43(19,2)	34(15,3)	77(17,3)	1,176 (0,278)
	Não	181(80,8)	188(84,7)	188(84,7)	
	Total	224(100)	222(100)	446(100)	
Baixo rendimento	Sim	32(14,3)	19(8,6)	51(11,4)	3,611 (0,074)
	Não	192(85,7)	203(91,4)	395(88,6)	
	Total	224(100)	222(100)	446(100)	
Afastamento	Sim	64(28,6)	75(33,9)	139(31,2)	1,491 (0,260)
	Não	160(71,4)	146(66,1)	306(68,8)	
	Total	224(100)	222(100)	446(100)	
Depressão	Sim	5(2,2)	9(4,1)	14(3,2)	1,256 (0,262)
	Não	219(97,8)	211(95,9)	430(96,8)	
	Total	224(100)	222(100)	446(100)	
Agressividade	Sim	43(19,2)	38(17,3)	81(18,2)	0,275 (0,600)
	Não	181(80,8)	182(82,7)	363(81,8)	

Total	224(100)	222(100)	446(100)
-------	----------	----------	----------

n - frequência absoluta observada; % - frequência relativa; ET - estatística do teste; p- valor de prova.

Na Tabela 24 explora-se o entendimento dos professores e educadores feita sobre a procura de ajuda por parte das crianças vítimas de *bullying* e também sobre os fatores de risco que podem levar as mesmas crianças a situações de violência.

Observa-se que a maioria dos professores, 73,2%, assim como a maioria dos educadores, 66,7%, afirmou que as crianças procuram às vezes ajuda. Contudo, a um nível de significância de 1% concluiu-se que a profissão exercida está estatisticamente associada com a avaliação feita sobre a procura de ajuda por parte das crianças, ( $\chi = 28,738$ ;  $p = 0,000$ ), uma vez que se observaram mais Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico a afirmar que as crianças não procuram ajuda do que o era teoricamente esperado, assim como se observou mais Educadores de Infância do que o esperado a afirmar que as crianças procuram ajuda.

Relativamente ao fator de risco origem social da criança observa-se que a maioria dos professores, 54,3%, o identificou assim como 40,6% dos educadores. Verifica-se que são mais os professores a identificar este risco do que educadores, tal facto justifica a associação estatisticamente significativa entre a profissão e a identificação deste risco ( $\chi = 10,491$ ;  $p = 0,001$ ).

Quanto ao possível fator de risco comportamento da criança observam-se resultados muito idênticos entre Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância, daí que pelo teste do qui-quadrado se tenha concluído a um nível de significância de 5% que a identificação deste risco era estatisticamente independente da atividade exercida atualmente.

No que trata a identificação do risco aproveitamento escolar observa-se que 28,3% dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico o identificaram, enquanto 20,7% dos Educadores de Infância o fizeram. Verifica-se que são mais os professores a identificar tal risco do que educadores, tal facto justifica a associação estatisticamente significativa entre a profissão e a identificação do risco aproveitamento escolar ( $\chi = 4,324$ ;  $p = 0,038$ ).

Relativamente ao risco características física observa-se que todos os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e a maioria dos Educadores de Infância o identificou. Contudo,

21,7% (60) dos educadores não o identificaram. Dado o desequilíbrio entre o número observado de professores e educadores a não identificar tal risco concluiu-se pelo teste do qui-quadrado, ( $\chi = 67,317; p = 0,000$ ), que as variáveis estavam estatisticamente associadas.

Os fatores de riscos ser rapariga e religião foram identificados por uma pequena percentagem de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e também por uma pequena percentagem de Educadores de Infância. Verificou-se ainda que cerca de 21,4% de professores identificou a opção sexual e 22,5% dos educadores também o fez. Relativamente à etnia esta foi identificada por 25,4% dos professores e 30,8% dos educadores. Concluiu-se pelo teste do qui-quadrado que a identificação dos fatores de risco: ser rapariga, opção sexual, etnia e religião eram estatisticamente independentes da profissão exercida pelos inquiridos.

**Tabela 24: Cruzamento do entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de infância sobre os fatores de risco que podem levar as crianças a situações de *bullying***

Variável		Profissão		Total	Teste Qui-quadrado
		Professor 1º ciclo	Educador de infância		
		n(%)	n(%)	n(%)	ET(p)
Procuram ajuda	Sim	15(5,4)	55(19,9)	70(12,7)	28,738 <b>(0,000)</b>
	Não	59(21,4)	37(13,4)	96(17,4)	
	Às vezes	202(73,2)	184(66,7)	386(69,9)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Origem social	Sim	150(54,3)	112(40,6)	262(47,5)	10,491 <b>(0,001)</b>
	Não	126(45,7)	164(59,4)	290(52,5)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Comportamento	Sim	202(73,2)	202(73,2)	404(73,2)	0,001 <b>(0,999)</b>
	Não	74(26,8)	74(26,8)	148(26,8)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Aproveitamento escolar	Sim	78(28,3)	57(20,7)	135(24,5)	4,324 <b>(0,038)</b>
	Não	198(71,7)	219(79,3)	417(75,5)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Ser rapariga	Sim	8(2,9)	7(2,5)	15(2,7)	0,069 <b>(0,793)</b>
	Não	268(97,1)	269(97,5)	537(97,3)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Caraterísticas físicas	Sim	276(100)	216(78,3)	492(89,1)	67,317 <b>(0,000)</b>
	Não	0(0,0)	60(21,7)	60(10,9)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Opção sexual	Sim	59(21,4)	62(22,5)	121(21,9)	0,095 <b>(0,758)</b>
	Não	217(78,6)	214(77,5)	431(78,1)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Etnia	Sim	70(25,4)	85(30,8)	155(28,1)	2,018 <b>(0,155)</b>
	Não	206(74,6)	191(69,2)	397(71,9)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Religião	Sim	12(4,3)	16(5,8)	28(5,1)	0,602 <b>(0,438)</b>
	Não	264(95,7)	260(94,2)	524(94,9)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	

n - frequência absoluta observada; % - frequência relativa; ET - estatística do teste; p- valor de prova.

Na Tabela 25 apresenta-se o entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos Educadores de Infância feita sobre a prevenção primária na instituição onde trabalham no que concerne a problemática do *bullying*.

Observa-se que a maioria dos professores, 96,0%, assim como a maioria dos educadores, 98,9%, afirmou que considera pertinente a prevenção primária do *bullying* escolar se inicie na educação pré-escolar. Contudo, a um nível de significância de 5% concluiu-se que a profissão exercida está estatisticamente associada com a avaliação feita sobre esta questão, ( $\chi = 4,690$ ;  $p = 0,030$ ), uma vez que se observaram mais Educadores de Infância a defender tal facto do que Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente ao facto de ser vantajoso que a prevenção primária sobre o *bullying* se inicie na educação pré-escolar observa-se que a maioria dos professores, 95,3%, o afirmou assim como a maioria, 97,5%, dos educadores. Verifica-se que são mais os educadores a defender esta vantagem do que professores, tal facto justifica a associação estatisticamente significativa entre a profissão e a resposta a esta questão ( $\chi = 8,292$ ;  $p = 0,004$ ).

Quanto à pertinência da existência de formação para profissionais sobre *bullying* nas escolas observam-se resultados muito idênticos entre professores do 1º ciclo e educadores de infância, daí que pelo teste do qui-quadrado se tenha concluído a um nível de significância de 5% que a identificação desta pertinência era estatisticamente independente da atividade exercida atualmente.

No que trata aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças para o *bullying* observam-se resultados muito idênticos entre Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância, daí que pelo teste do qui-quadrado se tenha concluído a um nível de significância de 5% que a opinião sobre este aspeto era estatisticamente independente da atividade exercida atualmente.

Relativamente ao que melhor caracteriza a prevenção feita na instituição onde atualmente exercem atividade observa-se que 55,4% dos professores e 35,9% dos educadores afirmou que «Este fenómeno é cada vez mais visível nas escolas, mas, em termos de prevenção, ainda há muito a fazer». Por outro lado, 33,7% dos professores e 47,8% dos educadores defenderam que «A prevenção primária existe nas escolas, mas deve ser

reforçada/melhorada para surtir melhores efeitos». Dado o desequilíbrio entre as opiniões dos professores e educadores concluiu-se pelo teste do qui-quadrado, ( $\chi = 23,349$ ;  $p = 0,000$ ), que a atividade profissional exercida estava estatisticamente associada à caracterização feita sobre a prevenção realizada no local de trabalho.

**Tabela 25: Cruzamento do entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e dos Educadores de Infância sobre a prevenção primária na instituição onde trabalham relativamente ao *bullying***

Variável		Profissão		Total n(%)	Teste Qui- quadrado ET(p)
		Professor 1º ciclo n(%)	Educador de infância n(%)		
Considera pertinente a prevenção primária	Sim	265(96,0)	273(98,9)	538(97,5)	4,690 <b>(0,030)</b>
	Não	11(4,0)	3(1,1)	14(2,5)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Considera vantajoso que a prevenção comece na Pré-escolar	Sim	263(95,3)	274(99,3)	537(99,3)	8,292 <b>(0,004)</b>
	Não	13(4,7)	2(0,7)	15(2,7)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Acha pertinente haver formação para profissionais	Sim	269(97,5)	269(97,5)	538(97,5)	0,001 <b>(0,999)</b>
	Não	7(2,5)	7(2,5)	14(2,5)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
Aliar o lúdico à educação com instrumento de prevenção	Sim	265(96,0)	266(96,4)	531(96,2)	0,050 <b>(0,824)</b>
	Não	11(4,0)	10(3,6)	21(3,8)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	
O que melhor caracteriza a prevenção feita na sua escola	Está tudo por fazer	24(8,7)	29(10,5)	53(9,6)	23,349 <b>(0,000)</b>
	Está feito o suficiente	6(2,2)	16(5,8)	22(4,0)	
	Fenómeno cada vez mais visível	153(55,4)	99(35,9)	252(45,7)	
	Prevenção primária	93(33,7)	132(47,8)	225(40,8)	
	Total	276(100)	276(100)	552(100)	

n - frequência absoluta observada; % - frequência relativa; ET - estatística do teste; p- valor de prova.

Na Tabela 26 apresentam-se os resultados do cruzamento do entendimento dos Educadores de Infância sobre o aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção primária com as variáveis: avaliação dos educadores sobre o conhecimento de *bullying*; vivência do fenómeno na infância/juventude; estudo da problemática durante a formação académica; formação sobre o fenómeno enquanto profissional; pertinência da prevenção primária; vantagem da formação primária no Pré-Escolar; pertinência de formação para profissionais e existência de algum tipo de ação específica e preventiva para as crianças com idade pré escolar. Também se apresentam os resultados do teste exato de Fisher, dado que não se verifica as condições do teste do Qui-quadrado.

Pela aplicação do referido teste concluiu-se que o entendimento dos Educadores de Infância sobre o lúdico como instrumento de prevenção primária do *bullying*, a maioria defende que sim (266 educadores), é estatisticamente independente de todas as variáveis em análise. Assim sendo, pode-se afirmar que independentemente do conhecimento sobre o fenómeno; independentemente da experiência vivida; da formação obtida em termos académicos ou profissional; da pertinência e vantagem da prevenção primária (Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico) e importância da formação específica sobre *bullying* para profissionais os educadores em estudo defendem que o lúdico é um instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças quer na Educação Pré-Escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico.

**Tabela 26: Cruzamento do entendimento dos Educadores de Infância sobre o aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção com outras variáveis**

Variável		Aliar o lúdico à educação com instrumento de prevenção		Total n(%)	Teste Fisher ET(p)
		Sim n(%)	Não n(%)		
Avaliação do conhecimento de <i>bullying</i>	Conheço muito bem	62 (23,3)	2 (20,0)	64 (23,2)	1,527 (0,532)
	Conheço bem	161 (60,5)	5 (50,0)	166 (60,1)	
	Conheço pouco	43 (16,2)	3 (30,0)	46 (16,7)	
	Total	266 (100)	10 (100)	276 (100)	
Vivenciou o fenómeno na juventude	Sim	152 (57,1)	3 (30,0)	155 (56,2)	2,884 (0,111)
	Não	114 (42,9)	7 (70,0)	121 (43,8)	
	Total	266 (100)	10 (100)	276 (100)	
Na formação académica estudou o fenómeno	Sim	90 (33,8)	1 (10,0)	91 (23,2)	1,571 (0,173)
	Não	176 (66,2)	9 (90,0)	185 (76,8)	
	Total	266 (100)	10 (100)	276 (100)	
Enquanto profissional teve formação	Sim	77 (28,9)	3 (30,0)	80 (29,0)	-0,072 (0,999)
	Não	189 (71,1)	7 (70,0)	196 (71,0)	
	Total	266 (100)	10 (100)	276 (100)	
Considera pertinente a prevenção primária	Sim	263 (98,9)	10 (100)	273 (98,9)	-0,337 (0,999)
	Não	3 (1,1)	0 (0,0)	3 (1,1)	
	Total	266 (100)	10 (100)	276 (100)	
Considera vantajoso que a prevenção comece na Pré-escolar	Sim	264 (99,2)	10 (100)	274 (99,3)	-0,275 (0,999)
	Não	2 (0,8)	0 (0,0)	2 (0,7)	
	Total	266 (100)	10 (100)	276 (100)	
Acha pertinente haver formação para profissionais	Sim	260 (97,7)	9 (90,0)	269 (97,5)	1,526 (0,230)
	Não	6 (2,3)	1 (10,0)	7 (2,5)	
	Total	266 (100)	10 (100)	276 (100)	
Existe ação específica e preventiva para estas idades	Sim	54 (20,3)	1 (10,0)	55 (19,9)	0,799 (0,692)
	Não	212 (79,7)	9 (90,0)	221 (80,1)	
	Total	266 (100)	10 (100)	276 (100)	

n - frequência absoluta observada; % - frequência relativa; ET - estatística do teste; p- valor de prova.

Na Tabela 27 apresentam-se os resultados do cruzamento do entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção primária com as variáveis: avaliação dos professores sobre o conhecimento de *bullying*; vivência do fenómeno na infância/juventude; estudo da problemática durante a formação académica; formação sobre o fenómeno enquanto profissional; pertinência da prevenção primária; vantagem da formação primária no pré-escolar; pertinência de formação para profissionais e existência de protocolo de atuação na escola em caso de ocorrência de *bullying*.

Também se apresentam os resultados do teste exato de Fisher, dado que não se verifica as condições do teste do Qui-quadrado.

Pela aplicação do referido teste concluiu-se que o entendimento dos professores sobre o lúdico como instrumento de prevenção primária, a maioria defende que sim (265 professores), é estatisticamente independente das restantes variáveis em análise. Assim sendo, pode-se afirmar que independentemente do conhecimento sobre o fenómeno; independentemente da experiência vivida; da formação obtida em termos académicos ou profissional; da pertinência e vantagem da prevenção primária (Pré-escolar e Ensino 1º Ciclo do Ensino Básico) e importância da formação específica sobre *bullying* para profissionais os professores em estudo defendem que o lúdico é um instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças quer na Educação Pré-Escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico.

**Tabela 27 – Cruzamento do entendimento dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o aliar o lúdico à educação como instrumento de prevenção com outras variáveis**

Variável		Aliar o lúdico à educação com instrumento de prevenção do <i>bullying</i>		Total n(%)	Teste Fisher ET(p)
		Sim n(%)	Não n(%)		
Avaliação do conhecimento de <i>bullying</i>	Conheço muito bem	79 (29,8)	4 (36,4)	83 (30,1)	0,620 (0,717)
	Conheço bem	162 (61,1)	7 (63,6)	169 (61,2)	
	Conheço pouco	24 (9,1)	0 (0,0)	24 (8,7)	
	Total	265 (100)	11 (100)	276 (100)	
Vivenciou o fenómeno na juventude	Sim	152 (57,4)	4 (36,4)	156 (56,5)	1,894 (0,218)
	Não	113 (42,6)	7 (63,6)	120 (43,5)	
	Total	265 (100)	11 (100)	276 (100)	
Na formação académica estudou o fenómeno	Sim	60 (22,6)	4 (36,4)	64 (23,2)	1,117 (0,286)
	Não	205 (77,4)	7 (63,6)	212 (76,8)	
	Total	265 (100)	11 (100)	276 (100)	
Enquanto profissional teve formação	Sim	101 (38,1)	1 (9,1)	102 (37,0)	3,818 (0,059)
	Não	164 (61,9)	10 (90,9)	10 (90,9)	
	Total	265 (100)	11 (100)	276 (100)	

Considera pertinente a prevenção primária	Sim	256 (96,6)	9 (81,8)	265 (96,0)	6,034 (0,065)
	Não	9 (3,4)	2 (18,2)	11 (4,0)	
	Total	265 (100)	11 (100)	276 (100)	
Considera vantajoso que a prevenção comece na Pré-escolar	Sim	254 (95,8)	9 (81,8)	263 (95,3)	4,633 (0,089)
	Não	11 (4,2)	2 (18,2)	13 (4,7)	
	Total	265 (100)	11 (100)	276 (100)	
Acha pertinente haver formação para profissionais	Sim	259 (97,7)	10 (90,9)	269 (97,5)	1,991 (0,250)
	Não	6 (2,3)	1 (9,1)	7 (2,5)	
	Total	265 (100)	11 (100)	276 (100)	
Existe protocolo de atuação em caso de <i>bullying</i>	Sim	89 (33,6)	3 (27,3)	92 (33,3)	0,189 (0,757)
	Não	176 (66,4)	8 (72,7)	184 (66,7)	
	Total	265 (100)	11 (100)	276 (100)	

n - frequência absoluta observada; % - frequência relativa; ET - estatística do teste; p- valor de prova.

Em jeito de conclusão tendo em conta os objetivos que se aspiravam alcançar com o ministrar dos questionários, verificou-se, que o *bullying* é um fenómeno cada vez mais visível nas escolas, mas em termos de prevenção ainda há muito que fazer e embora esta exista, deverá ser reforçada/ melhorada para surtir melhores efeitos.

Neste sentido, pretendeu-se levar a cabo a criação de um projeto de prevenção do *bullying* escolar, direcionado para o Ensino Pré-Escolar, com base na utilização de um jogo, para o que as questões colocadas no instrumento de recolha de dados aplicado foram de extrema importância.

## CAPÍTULO IV

### Projeto de Prevenção Primária do *Bullying* no Ensino Pré-Escolar

---

#### Introdução

No quarto capítulo desta tese apresenta-se um projeto direcionado para a prevenção primária do *bullying* no Ensino Pré-Escolar, com recurso aos jogos, referem-se os motivos e fundamentos para a sua criação, os objetivos, a população-alvo, os recursos e pessoas necessários à sua implementação, a calendarização/cronograma de atividades, a divulgação, a descrição e protótipo do jogo, o material escolhido, a sustentabilidade do projeto e planos futuros e por último a sua avaliação.

No Relatório de Educação dos 0 aos 12 anos (CNE, 2010), Gabriela Portugal escreveu que as experiências precoces da criança são cruciais para o seu desenvolvimento cerebral, pelo que muito do que somos está relacionado com o que se aprende durante a infância.

A aprendizagem de crianças de tenra idade apresenta particularidades específicas, que se baseiam em princípios educativos, enfatizam a natureza holística da aprendizagem e excluem as linhas pedagógicas escolarizantes e standardizadas (*ibidem*).

Na contemporaneidade a escola precisa de uma abordagem curricular inovadora que consiga acompanhar as crianças desta nova era da sociedade do conhecimento, adicionando, às suas competências básicas mais antigas, novas competências que, segundo os decisores políticos de Queensland, citados em Hargreaves & Fink (2007), são essenciais para que as crianças atuem com responsabilidade e criatividade, de modo a serem capazes de superar os desafios do mundo atual.

Neste sentido com recurso ao lúdico e mais concretamente, aos jogos didáticos, poder-se-á alcançar este objetivo.

## 4.1 Apresentação do Projeto de Intervenção

Atualmente não é mais possível educar usando os mesmos processos adotados há alguns anos atrás, que foram responsáveis pela formação de várias gerações.

As crianças das sociedades atuais vivem outras realidades, onde as mudanças são constantes. Retardar o ensino para a realidade não será a melhor opção. Entre tantos desafios da escola está colocado mais um: o *bullying* escolar, com o qual nem todos sabem agir. As escolas geralmente omitem, os pais não sabem lidar corretamente, as vítimas e as testemunhas remetem-se ao silêncio.

Moraes & Torre (2004) afirmam que, diante deste cenário, é necessário um novo olhar sobre o processo de construção do conhecimento para viabilizar uma conscientização e uma transformação profunda na educação. Assim a ativação do potencial criativo das crianças através de vivências lúdicas parece ser um bom caminho.

Após a análise dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários do presente estudo foi possível encontrar forma de fundamentar o projeto de intervenção que se pretende construir com recurso à construção de um jogo didático.

De acordo com Serrano (2010) a construção de um projeto deve ter em conta quatro fases fundamentais: a fase de diagnóstico; a fase de planificação; a fase de aplicação/execução e a fase de avaliação. Estas fases estão intimamente relacionadas, possuindo o mesmo grau de importância. São momentos que se imbricam, se inter-relacionam, vão e voltam num movimento dinâmico, não-linear.

Após o estabelecimento de prioridades, a deteção de necessidades e a revisão da bibliografia, surge a etapa de apresentação do projeto de intervenção.

Da versão «A Brincar e a Rir o *Bullying* Vamos Prevenir» para alunos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e do «*Playing and Smiling the Bullying Let's Prevent*», primeiro jogo existente em Portugal destinado à prevenção primária do *bullying*, criado pela autora da presente tese, nasce o projeto intitulado: «A Brincar e a Rir o *Bullying* Vamos Prevenir», para crianças do Ensino Pré-Escolar.

O objetivo deste projeto é o combate precoce desta problemática, contribuindo ao mesmo tempo para reconhecer a importância da utilização dos jogos como recurso didático na construção do conhecimento. Este jogo será de prevenção primária e de sensibilização, com a pretensão de se integrar no mesmo, os conceitos *Educação e Jogo* para desenvolver

uma futura solução que poderá conduzir a um ensino e aprendizagem mais motivante e eficaz no Ensino Pré-Escolar, mais ainda, pretende-se que seja uma forma de aquisição de condutas adequadas para com os outros.

Brougère (2003) aponta uma série de investigadores, entre eles Erasmo & Basedow, que percebem o jogo como um elemento para iludir a criança, de forma que ela aprenda como se estivesse a brincar. Neste caso, não se trata de aprender através do jogo, mas antes tornar o ensino com a «aparência» de uma brincadeira, controlando os supostos jogos com o objetivo de ensinar determinados conteúdos.

Hargreaves & Fink (2007) citando as palavras de Confúcio: «A aprendizagem sem pensamento é um labor perdido; o pensamento sem aprendizagem é um perigo» (p. 51).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, et al. 2016) brincar é muito importante, sendo a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender. Porém, é necessário diferenciar uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenho.

Nesta linha de análise Hohmann & Weikart (2009) acrescentam «através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas o significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo» (p. 5).

Será a este nível que este projeto de intervenção, com recurso a estratégias eficazes pode contribuir e fazer toda a diferença no futuro das crianças, constituindo-se em aprendizagens para a vida.

## 4.2 Motivos e fundamentos para a criação do projeto

Os motivos e fundamentos inerentes à criação do projeto supracitado encontram-se ligados ao facto de ser um problema atual com o qual as sociedades se deparam diariamente através de diversos meios de comunicação social e que vem ocorrendo em muitos estabelecimentos de ensino em idades cada vez mais precoces e ao interesse da autora desta tese pela temática do *bullying* escolar e sua envolvência pessoal com a problemática assim como pelo facto de na sua formação académica e profissional ter tido este tema como molde de estudo e trabalho.

Após a análise dos resultados da investigação empírica apresentada no capítulo IV desta tese, verificou-se que todos entrevistados concordam que aliar o lúdico à educação pode funcionar como um instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças na educação pré-escolar para as questões do *bullying*, neste sentido e tendo por objetivo a construção de um instrumento didático (jogo) o público alvo ao qual se destinará serão as crianças com 4 e 5 anos de idade.

A análise da literatura, de alguns estudos teóricos sobre jogos, revelam que são várias as vantagens da sua aplicação. Considera-se que os jogos pedagógicos são uma ferramenta importante para trabalhar a problemática do *bullying*, na medida em que, abordam questões pertinentes de uma forma lúdica e pedagógica. Em Portugal existem alguns instrumentos que visam a prevenção deste flagelo destinados a crianças do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, no entanto, no que diz respeito ao Ensino Pré-Escolar tem-se conhecimento da existência de jogos que de alguma forma tentam trabalhar as emoções precocemente nas crianças, onde se realçam, a título de exemplo: «Bola Mágica»; «Dado dos Sentimentos»; «Criação de história com personagens dados»; «Jogo da Mímica»; «O navio regressa ao porto»; «Rei do Silêncio»; «*Role-Play* sobre resolução conflitos» e o «Jogo dos Valores». No entanto não há conhecimento de um instrumento dirigido exclusivamente para ajudar na prevenção da problemática do *bullying* dirigido ao público em questão (crianças com 4 e 5 anos de idade).

Tendo em conta o atrás descrito, com a versão «A Brincar e a Rir o *Bullying* Vamos Prevenir» para crianças do Ensino Pré-Escolar pretende-se promover a novidade com jogos direcionados para a prevenção e não para o incentivo da prática do *bullying*, resultando na formação de futuros adultos conscientes do seu papel na sociedade.

### **4.3 Objetivos do Projeto**

Os objetivos fundamentais que se pretendem atingir com a elaboração do projeto: «A Brincar e a Rir o *Bullying* Vamos Prevenir», são:

- Contribuir para a prevenção primária do *Bullying* Escolar em contexto de pré-escolar;
- Aliar a brincadeira à aprendizagem com recurso aos jogos didáticos;
- Contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças;
- Promover e inculcar competências pessoais e sociais nas crianças;
- Sugerir às crianças o que é certo e errado nas relações com os colegas em diferentes espaços de ensino pré-escolar;
- Ajudar a distinguir comportamentos aceitáveis daqueles que não o são;
- Consciencializar para comportamentos disfuncionais;
- Alertar as crianças para os efeitos das suas ações tanto para si como para os outros.

Como objetivos exteriores ao projeto salienta-se a melhoria da socialização entre as crianças, a aquisição de condutas adequadas, a partilha de sentimentos, de valores e conhecimentos assertivos.

### **4.4 População-alvo**

A população alvo deste projeto, como já foi referenciado, são as crianças do Ensino Pré-Escolar, mais concretamente, crianças com 4 anos e 5 anos de idade. No entanto, os Educadores de Infância; Auxiliares de ação Educativa; Psicólogos (as); Educadores Sociais; Assistentes Sociais; Pais e Encarregados de Educação, também o são, pois estão de forma direta envolvidos no projeto, não deixando de ser utilizadores do mesmo, na medida em que serão elementos fundamentais para auxiliar as crianças a jogá-lo.

Como público secundário destacam-se as Câmaras Municipais, Juntas de freguesia, as Ludotecas entre outras entidades e instituições públicas ou privadas, isto é, todos que lidam ou trabalham com crianças de forma indireta e que devido ao poder que possuem podem contribuir para a prevenção deste flagelo.

#### **4.5 Recursos necessários para a implementação do Projeto**

Para a implementação do projeto de prevenção: «A Brincar e a Rir o *Bullying* Vamos Prevenir» e realização das etapas que o mesmo comportou foram necessários recursos humanos e recursos materiais.

No que respeita a recursos humanos, o projeto contou com a participação uma Educadora Social e um Ilustrador para a construção do jogo e com três Educadores de infância e três crianças com 4 e 5 anos de idade para aplicação e avaliação do mesmo.

Relativamente a recursos materiais, foram necessários materiais consumíveis, tais como o papel e puzzles de esponja. Como materiais logísticos foram utilizados, o computador, a impressora e programas informáticos (nomeadamente o GNU *Image Manipulation Program*, mais conhecido pelo acrónimo GIMP e o Photoshop).

#### **4.6 Pessoas implicadas no projeto e respetivos papéis**

As pessoas implicadas no projeto tiveram papéis e funções distintos. Neste sentido, a Educadora Social foi a gestora do projeto e teve como competências e responsabilidades: a autoria do jogo, a idealização do manual de instruções, a pesquisa de materiais para construção do mesmo, assim como a prestação de apoio ao Ilustrador no design gráfico. Quanto à sua missão específica, consistiu na identificação das necessidades, na construção e aplicação de questionários, na elaboração da ideia final, sendo a sua disponibilidade total.

O Ilustrador teve disponibilidade parcial e deteve funções de design gráfico (desenhar manual e digitalmente todas as ilustrações do jogo), assim como os Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que serviram de público-alvo na investigação. De realçar que três Educadores de Infância e três crianças com 4 e 5 anos de idade participaram ainda no ensaio da aplicação do jogo.

## 4.7 Calendarização/Cronograma de atividades

A fase de calendarização/cronograma das atividades é de extrema importância na elaboração de projetos. Neste sentido, a mesma encontra-se organizada em quatro períodos fundamentais (i.e., anos: 2016; 2017; 2018; 2019) durante os quais se realizam distintas etapas necessárias para a criação do jogo para prevenção do *bullying* no Ensino Pré-Escolar.

De acordo com a Tabela 28, para o ano de 2016, foram planeadas quatro etapas: a primeira teve início no mês de março sendo concluída em agosto do mesmo ano, consistiu na idealização do jogo; a segunda com início no mesmo mês teve um interregno de três meses (junho, julho e agosto) e reiniciou no mesmo de setembro terminado no mês de novembro, neste decorrer procedeu-se à elaboração dos objetivos do jogo a construir; no decurso da terceira etapa e durante o mês de setembro, procedeu-se ao contato com aquele que viria a ser o ilustrador do jogo, finalizando este ano e no período correspondente entre setembro e dezembro, com o desenho do jogo em papel pelo ilustrador.

**Tabela 28: Calendarização/cronograma do projeto para o ano de 2016**

Atividade	2016											
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Agost.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Etapa nº 1 Idealização do jogo.			X	X	X	X	X	X				
Etapa nº 2 Elaboração dos objetivos do jogo.			X	X	X				X	X	X	
Etapa nº 3 Estabelecer contacto com o ilustrador.									X			
Etapa nº 4									X	X	X	X

<b>Desenho do jogo pelo ilustrador em papel.</b>												
<b>Avaliação</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Para o ano de 2017, conforme a Tabela 29, foram elaboradas duas etapas de trabalho a primeira consistiu na idealização do manual de instruções do jogo e abrangeu o primeiro trimestre do ano, a segunda na elaboração e aplicação dos questionários pré-teste no período de julho a setembro do mesmo ano.

**Tabela 29: Calendarização/cronograma do projeto para o ano de 2017**

<b>Atividade</b>	<b>2017</b>											
<b>Etapa nº 1</b>	X	X	X									
<b>Idealização do manual de instruções do jogo.</b>												
<b>Etapa nº 2</b>							X	X	X	X		
<b>Elaboração e aplicação dos questionários pré-teste.</b>												
<b>Avaliação</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

De acordo com a Tabela 30, no final do ano de 2018, mais concretamente nos meses de novembro e dezembro, iniciou-se a aplicação dos questionários destinados à investigação da tese doutoral e cujos resultados viriam a auxiliar na construção do jogo didático.

**Tabela 30: Calendarização/cronograma do projeto para o ano de 2018**

Atividade	2018												
<b>Etapa nº 1</b>												X	X
<b>Aplicação de questionários destinados à investigação (cujos resultados auxiliarão na construção do jogo).</b>													
<b>Avaliação</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

No ano de 2019 (Tabela 31), desde o início do ano até ao mês de setembro deu-se continuação ao processo de aplicação dos questionários, iniciado no ano anterior.

Na segunda etapa, correspondente a finais do mês de agosto e até ao mês de dezembro, após o encerramento da recolha de dados iniciou-se o processo de análise e interpretação dos mesmos, para, ao mesmo tempo que se desenvolvia a tese doutoral, se iniciar o processo da construção do jogo em formato digital, processo que decorreu do mês de agosto ao mês de dezembro.

No decorrer da terceira etapa foram executadas pequenas alterações nos cenários desenhados em papel e só no passo seguinte se iniciou a construção dos mesmos em computador por parte do ilustrador (novembro e dezembro).

**Tabela 31: Calendarização/cronograma do projeto para o ano de 2019**

Atividade	2019												
<b>Etapa nº 1</b>	X	X	X	X	X	X	X	X					
<b>Continuação da aplicação de questionários destinados à investigação (cujos resultados</b>													

<b>auxiliarão na construção do jogo)</b>													
<b>Etapa nº 2</b>								X	X	X	X	X	
<b>Análise e interpretação dos dados obtidos nos questionários para a tese doutoral e construção do jogo didático em formato digital.</b>													
<b>Etapa nº 3</b>												X	X
<b>Execução de pequenas alterações nos cenários desenhados no papel e construção dos mesmos em formato digital pelo ilustrador.</b>													
<b>Avaliação</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

No decorrente ano de 2020 (Tabela 32) e mais concretamente na primeira etapa, destaca-se a continuação da construção do jogo didático em formato digital, durante o primeiro trimestre, precedendo-se nos dois meses seguintes (abril e maio) à construção do seu manual de instruções.

A segunda, com início no mês de agosto, realizou-se a descrição em papel dos cinco cenários do jogo no texto da tese doutoral.

Na etapa nº 3, que abrangeu os meses de julho e agosto, idealizou-se a maquete/protótipo do jogo, sendo de realçar que, ainda no decorrer do mês de agosto, e na designada 4ª etapa, se procedeu ao aperfeiçoamento dos objetivos do jogo.

No mês de setembro, correspondente à quinta etapa, executou-se a impressão da maquete/protótipo do jogo e respetivo manual de instruções.

Por último, na sexta etapa realizou-se o ensaio da aplicação do jogo com Educadores de Infância e crianças com 4 e 5 anos de idade.

**Tabela 32: Calendarização/cronograma do projeto para o ano de 2020**

<b>Atividade</b>	<b>2020</b>												
<b>Etapa nº 1</b>				X	X								
<b>Construção do manual de instruções do jogo.</b>													
<b>Etapa nº 2</b>						X	X						
<b>Descrição em papel dos 5 cenários do jogo para o texto da tese doutoral.</b>													
<b>Etapa nº 3</b>							X	X					
<b>Idealização da maquete/protótipo do jogo e os materiais a utilizar na sua construção</b>													
<b>Etapa nº 4</b>								X					
<b>Aperfeiçoamento dos objetivos dos jogos.</b>													

<b>Etapa nº 5</b>									X			
<b>Impressão da maquete do jogo e do manual de instruções.</b>												
<b>Etapa nº 6</b>									X			
<b>Ensaio da aplicação do jogo.</b>												
<b>Avaliação</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

De realçar ainda que a avaliação de todos os processos realizados foi feita de forma contínua ao longo dos quatro anos.

#### 4.8 Divulgação do Projeto

A divulgação do projeto será inicialmente efetuada por intermédio de jornais e televisão, posteriormente através de panfletos e *flyers*, a distribuir junto de Instituições Escolares.

Proceder-se-á, igualmente, ao envio via postal, de e-mails, catálogos de apresentação do recurso/instrumento didático a diversas instituições, como Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, Escolas do Ensino Pré-Escolar, entre outros, com competências no âmbito da ação social escolar.

Também a internet e as redes sociais servirão de alavanca de divulgação, através do *Facebook*, *Instagram*, *LinkedIn* e site criado para venda online do jogo.

## 4.9 Descrição do jogo

O jogo «A Brincar e a Rir o *Bullying* Vamos Prevenir» é um jogo apelidado de encaixe, composto por cinco cenários correspondentes a três espaços do Ensino Pré-Escolar onde se representam quatro tipos de *bullying*, dezasseis peças de encaixe e um manual de instruções.

Para os cenários escolheram-se espaços do Ensino Pré-Escolar onde as situações de *bullying* ganham mais expressão, de acordo com a opinião dos inquiridos no estudo desta tese doutoral, ou seja, a sala de atividades; o espaço do brincar exterior (recreio) e o espaço do brincar interior.

Nos cinco cenários são representados quatro tipos de *bullying*: o físico, o verbal, o psicológico e o sexual, que de acordo com os dados da investigação descrita no capítulo IV desta tese são tidos como aqueles que devem ser abordados e prevenidos nesta faixa etária.

As imagens utilizadas são originais, desenhadas exclusivamente para este jogo e numa primeira fase este processo realizou-se através do desenho em papel (Figura 4).

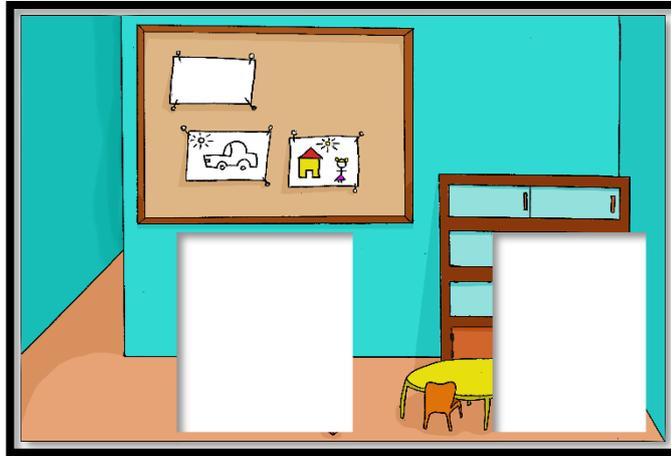


**Figura 4: Desenhos do jogo em papel**

Após a realização do processo atrás descrito e com auxílio do programa informático GNU *Image Manipulation Program*, mais conhecido pelo acrónimo GIMP, procedeu-se à fase posterior do desenho do jogo didático em formato digital.

Assim, no cenário N° 1 (Figura 5), encontra-se representado o espaço sala de atividades e o tipo de *bullying* físico. Neste sentido, neste cenário as crianças, com auxílio de um adulto (educador/a, auxiliar de ação educativa, pais ou educadores), devem perceber que a sala de atividades é um espaço para se conviver de forma positiva, desenhar, pintar,

imaginar, interagir com os/as colegas, logo, atirar com materiais escolares a um colega é uma ação que não se deve praticar.



**Figura 5: Cenário Nº 1**

O objetivo deste cenário, ajudando as crianças a encaixar as respectivas peças (Figura 6), consiste em ensinar o que é o *bullying* físico explicando o seu significado e dando a conhecer as suas consequências, aqui o adulto deve reforçar que este tipo de *bullying* não abrange apenas o ato de atirar objetos umas crianças às outras, mas passa também por empurrar, bater, morder, cuspir, entre outros. Deverá acrescentar ainda os intervenientes nestas ações, isto é, quem é o menino (a) mau (agressor) e o menino (a) que sofre com os atos praticados por este (vítima) alertando ao mesmo tempo para algumas consequências destes atos e o que devem fazer quando os mesmos acontecem (pedir ajuda a um adulto, contar, não ficar calado).



Figura 6: Peças de encaixe (atitudes erradas/certas)

É de realçar ainda que após a representação do *bullying* físico (Figura 7), pelo encaixe das peças alusivas ao mesmo, existe uma possível alternativa a esta conduta, representada por atitudes positivas conforme Figura 8.

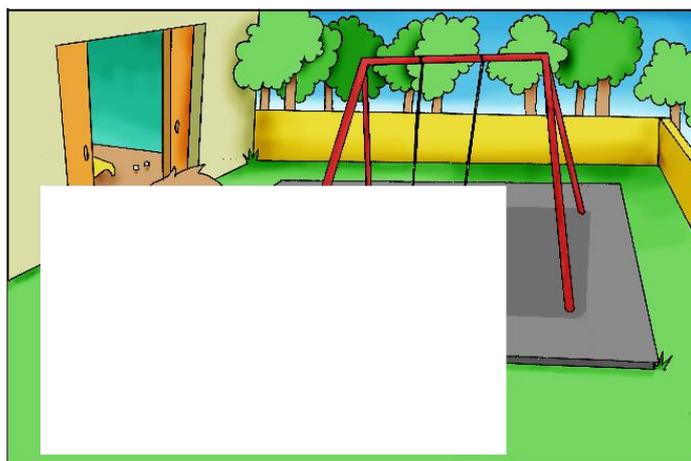


Figura 7: Cenário representativo de *bullying* físico



**Figura 8: Atitude positiva**

No cenário N° 2 (Figura 9) encontra-se representado o espaço do brincar exterior (recreio) e o tipo de *bullying* psicológico. Aqui, as crianças com auxílio de um adulto, devem perceber que o recreio é um espaço muito divertido, onde podem e devem brincar umas com as outras, independentemente da sua cor de pele, etnia, língua, roupa, aspeto físico, não devem juntar-se em grupos para gozar, rir, inventar histórias maldosas sobre os colegas.



**Figura 9: Cenário N° 2**

Através do encaixe da peça que representa atitudes erradas (Figura 10), este cenário, tem por objetivo ajudar as crianças a conhecer o tipo de *bullying* psicológico (Figura 11), explicando o seu significado e dando a conhecer as suas consequências.



**Figura 10: Peça de encaixe (atitude errada)**

Aqui o adulto deve reforçar que este tipo de *bullying* não provoca dor física, mas acaba por doer ainda mais a nível sentimental. Deverá acrescentar ainda os intervenientes nestas ações, isto é, quem é o menino (a) mau (agressor) e o menino (a) que sofre com os atos praticados por este (vítima) alertando ao mesmo tempo para algumas consequências destes atos e o que devem fazer quando os mesmos acontecem (pedir ajuda a um adulto, contar, não ficar calado).



**Figura 11: Cenário representativo do *bullying* psicológico**

Tal como acontece com o encaixe de peças representativas de atitudes erradas, também existe a possibilidade de as mesmas serem substituídas pelas que representam atitudes corretas (Figura 12) e que tornam os espaços exteriores às escolas em locais de aprendizagem e diversão (Figura 13).

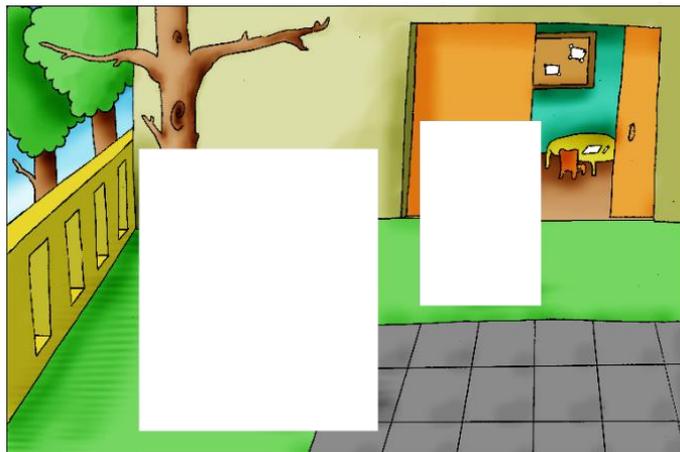


**Figura 12: Peça de encaixe (atitude positiva)**



**Figura 13: Cenário de atitude positiva**

No cenário N° 3 (Figura 14), também se encontra representado o espaço do brincar exterior (recreio), mas o tipo de *bullying* aqui abordado é o sexual, neste sentido, as crianças com auxílio de um adulto devem aprender a respeitar o corpo do outro, não devendo brincar a tocar/mexer nas partes íntimas dos outros, em levantar as saias, baixar calças, dar beijos na boca, entre outros.



**Figura 14: Cenário N° 3**

Através do encaixe das peças que representam atitudes erradas (Figura 15), este cenário, tem por objetivo ajudar as crianças a conhecer o tipo de *bullying* sexual (Figura 16), o adulto deverá explicar o seu significado e dar a conhecer as suas consequências.

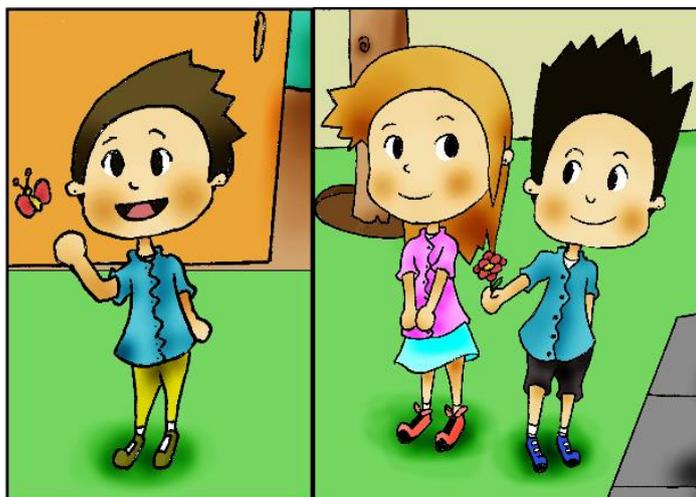


**Figura 15: Peças de encaixe (atitudes erradas)**



**Figura 16: Cenário representativo do *bullying* sexual**

Para além das peças de encaixe que representam as atitudes negativas também aqui existem as que representam atitudes positivas (Figura 17) que realçam as potencialidades de diversão e aprendizagem dos recreios escolares (Figura 18).



**Figura 17: Peças de encaixe (atitudes positivas)**



**Figura 18: Cenário de atitudes positivas**

O adulto deverá ainda realçar os intervenientes nestas ações, isto é, quem é o menino (a) mau (agressor) e o menino (a) que sofre com os atos praticados, ou seja, a vítima, alertando ao mesmo tempo para algumas consequências destes atos e o que devem fazer quando os mesmos acontecem (pedir ajuda a um adulto, contar, não ficar calado).

No cenário N° 4 encontra-se representado o espaço do brincar interior, onde o tipo de *bullying* verbal é o abordado. Através deste cenário os adultos devem fazer entender às crianças que através daquilo que dizemos aos outros podemos magoar e fazer sentir mal (Figura 19).

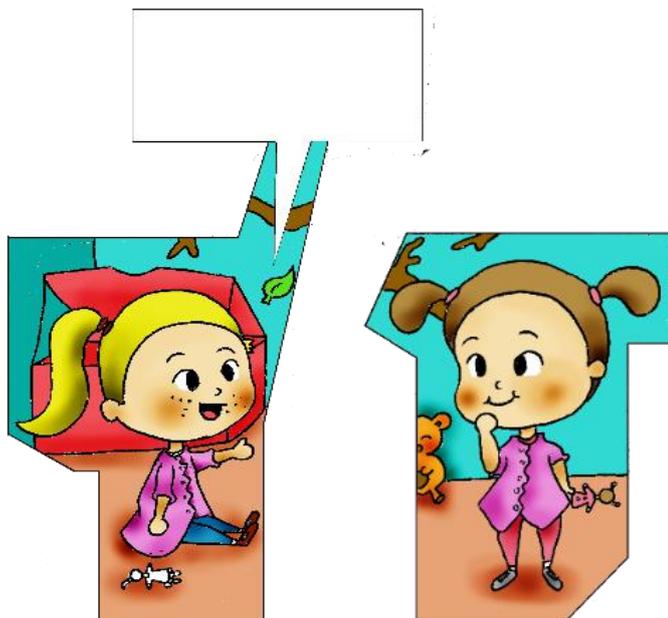


**Figura 19: Cenário N° 4**

As situações de comportamentos que impliquem falar mal ou insultar verbalmente os colegas, representadas nas peças de encaixe da (Figura 20), devem ser substituídos por palavras boas e de incentivo (Figura 21) que o adulto escolherá aleatoriamente como exemplo.



**Figura 20: Peças de encaixe (atitude negativa)**

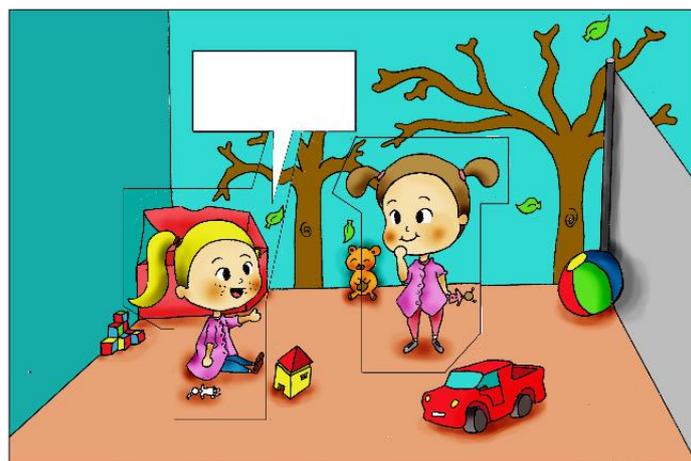


**Figura 21: Peças de encaixe (atitude positiva)**

Nesta abordagem deve ter-se em conta as personagens existentes no cenário ou seja, explicar às crianças quem é o menino ou menina má implicado (a) no *bullying* verbal (Figura 22) isto é, o agressor e o menino ou menina que sofre perante as ações deste último, a chamada vítima, assim como alertar para algumas consequências das palavras que se dizem para magoar os outros e o que devem fazer quando isso acontece (pedir ajuda a um adulto, contar, não ficar calado de forma a acabar com este tipo de violência e viver momentos de diversão no recreio escolar (Figura 23).



**Figura 22: Cenário representativo do *bullying* verbal**



**Figura 23: Cenário de atitude positiva**

Por último, no cenário N° 5 (Figura 24) encontra-se novamente representado o espaço do brincar exterior e uma vez mais o tipo de *bullying* físico, mas aqui, ao contrário do que acontece no cenário N° 1, que demonstra apenas as agressões físicas através do arremesso de objetos, salienta-se a agressão física pelo uso da força, onde se destaca a título de exemplo, os empurrões aos colegas (Figura 25).

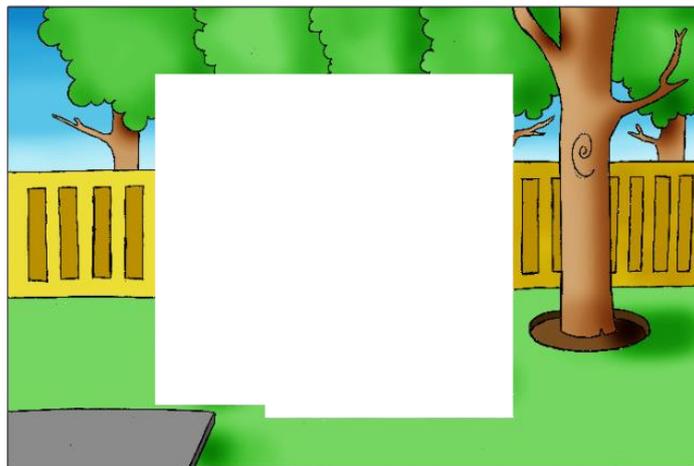


Figura 24: Cenário N° 5



Figura 25: Peças de encaixe (atitude negativa)

O objetivo deste cenário (Figura 26), tal como acontece nos anteriores, consiste em fazer entender às crianças que o uso da força física, como empurrar, o dar pontapés, ou qualquer outra ação que implique o uso da força não está correto pois pode contribuir para magoar fisicamente o colega que está a ser alvo destas agressões.

Nesta abordagem deve ter-se em conta as personagens existentes no cenário, ou seja, explicar às crianças quem é o agressor e quem é a vítima.



**Figura 26: Cenário representativo do *bullying* físico**

O adulto deve reforçar aqui, que o *bullying* físico, para além de ser representado pelo empurrar, também inclui, atirar com objetos, bater, morder, destruir algum pertence do outro, cuspir, entre outros, estas atitudes deverão ser substituídas e reforçadas por ações positivas (Figura 27).



**Figura 27: Peça de encaixe (atitude positiva)**

Uma vez mais, é de realçar que o recreio escolar, onde se pratiquem atitudes positivas será sempre um espaço de diversão que, tal como acontece na sala de aula, permite a aquisição de aprendizagens aliadas à diversão (Figura 28).



**Figura 28: Cenário de atitude positiva**

Tendo em conta as personagens existentes nos diversos cenários, pretende-se que sejam sempre explicadas às crianças o significado e consequências da prática de qualquer tipo de *bullying* e alertar para que, se forem alvo de algum destes atos, procedam à denúncia e ao pedido de ajuda a uma pessoa adulta (pais, professores ou outros).

Depois de elaborado o projeto do jogo em formato manual e digital procedeu-se à construção de um protótipo e que a seguir se transcreve.

#### 4.10 Protótipo do jogo

O protótipo do jogo «A Brincar e a Rir o *Bullying* Vamos Prevenir» é composto por seis peças *puzzle* (uma face deste cubo tem a ilustração da capa e as restantes cinco correspondem aos cenários descritos anteriormente, conforme Figura 29, com as quais o adulto deve construir um cubo (Figura 30).



Figura 29: Peças puzzle existentes no jogo

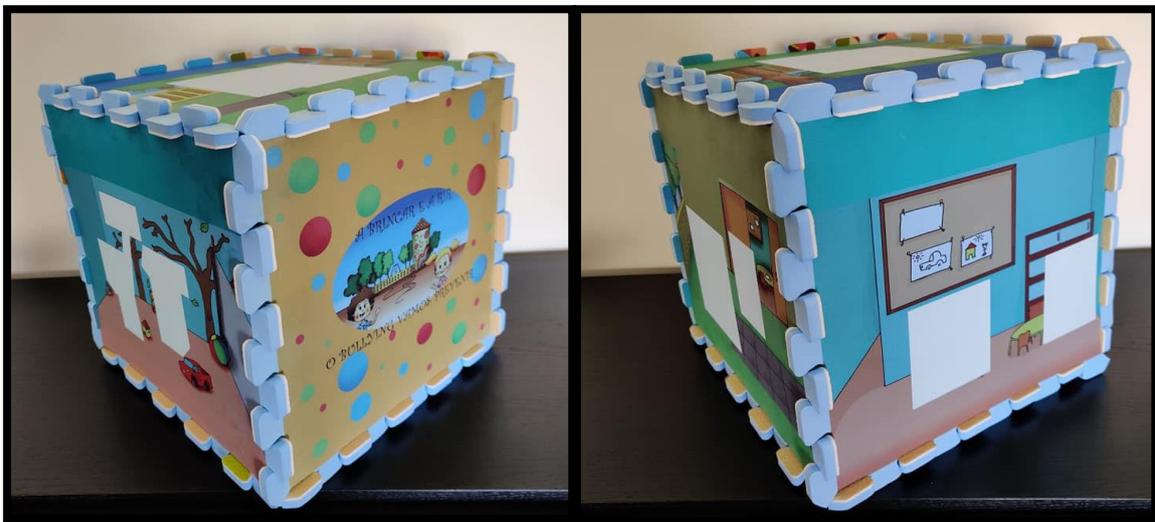


Figura 30: Cubo

Nos cenários disponibilizados no referido cubo, com a ajuda de um adulto, as crianças irão colocar das peças de encaixe (erradas e certas). No total fazem parte da versão prototipada 16 peças de encaixe, conforme Figura 31.



**Figura 31: 16 Peças de encaixe**

Este protótipo contém ainda um manual de instruções para auxiliar os/as educadores/as; auxiliares de ação educativa; pais, entre outros, no manuseamento do mesmo (figura 32 e Anexo 3).



**Figura 32: Jogo e Manual de Instruções**

De acordo com o manual de instruções jogar este jogo é muito fácil, basta escolher um dos cinco cenários disponíveis no cubo e através dos mesmos, com uma só criança, ou com um grupo de crianças ensinar-lhes quais as peças de encaixe que são erradas, por representarem situações do dia-a-dia que NUNCA de se devem praticar com os colegas e peças de encaixe CERTAS que representam situações do dia-a-dia, que deverão SEMPRE ser colocadas em prática.

Relativamente às peças de encaixe, para o cenário Nº 1 estão disponíveis quatro peças, para o cenário Nº 2 existem duas peças; para o cenário Nº 3 há seis peças; para o cenário Nº 4 existem quatro peças e por último, para o cenário Nº 5 estão disponíveis duas peças (Figura 33).



Figura 33: Cenários e peças de encaixe correspondentes

#### 4.11 Material escolhido

De acordo com as OCEPE's (Silva, et al., 2016) a aquisição de materiais para o Ensino Pré-Escolar deve ser feita, tendo em consideração a segurança, as necessidades e os interesses das crianças. Estes devem ser cuidadosamente escolhidos e obedecer a critérios de natureza estética e ética, refletindo as culturas mais imediatas das crianças e das suas famílias, mas também as culturas mais distantes (outras culturas), convidando a criança à exploração (*ibidem*).

Neste sentido deverão satisfazer um conjunto de requisitos de qualidade, nomeadamente:

- Qualidade estética;
- Adequação ao nível etário;
- Resistência adequada;
- Normas de segurança;
- Multiplicidade de utilizações, entre outros.

Na seleção do material deverão ser adotados critérios que permitam que o mesmo seja:

- Rico e variado;
- Polivalente, servindo mais do que um objetivo;
- Resistente;
- Estimulante e agradável à vista e ao tato;
- Multigraduado, permitindo utilização de vários níveis de dificuldade;
- Acessível, tanto pela forma como se arruma como pela forma como pode ser utilizado; manufaturado e/ou feito pelas crianças (*ibidem*).

O material a utilizar deve, ainda, privilegiar os seguintes objetivos:

- Favorecer a fantasia e o jogo simbólico;
- Favorecer a criatividade;
- Estimular o desenvolvimento cognitivo, entre outros (*ibidem*).

O material escolhido na elaboração do protótipo «*A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir*» teve em consideração a qualidade estética, a adequação ao nível etário (4/5 anos), as normas de segurança, a criatividade e o estimular do desenvolvimento cognitivo.

No que diz respeito à segurança, sendo um problema de todos, mas dependendo essencialmente dos adultos, a segurança deve ser garantida a todos os níveis, desde a seleção dos materiais à sua utilização final, devendo ser respeitadas as normas legais em vigor neste domínio como:

A marca «CE» deve figurar em todos os brinquedos e material didático, de forma visível, legível e indelével (marca essa que será visível no jogo criado, após aprovação CE do mesmo);

Os compradores devem verificar se o nome e endereço do fabricante, do representante legal ou do seu importador vêm indicados no brinquedo ou na embalagem (informação consta no livro de regra do jogo);

Os utilizadores devem seguir as instruções do fabricante e respeitar a idade mínima aconselhada (neste caso apenas para crianças dos 4/5 anos);

Os brinquedos, e cada uma das peças que os compõem, devem ser suficientemente sólidos e estáveis para resistirem a tensões e pressões sem se partirem ou danificarem e ainda características como a solidez, a estabilidade, a fácil conservação e limpeza, são também fatores a ter em consideração no design de todo o material (*ibidem*).

O material utilizado no jogo didático «*A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir*» corresponde às normas legais supracitadas é forte e flexível, resistente à humidade, fácil de lavar, caso seja necessário, fácil de montar (construção de um cubo) e fácil de desmontar para arrumar.

#### **4.12 Sustentabilidade do projeto e planos futuros**

Após a conclusão deste projeto pretende-se que seja uma referência, um guia de ação na prevenção desta problemática. Para tal ambiciona-se que o instrumento de prevenção após estabilidade da Pandemia Covid-19 seja fabricado de modo a ser adquirido e implementado pelo maior número de escolas do Ensino Pré-Escolar e outras instituições inicialmente em Portugal.

Em termos de planos futuros aspira-se vir a inovar relativamente ao instrumento construído, nomeadamente, criando novos cenários que representem igualmente locais, formas de *bullying* e os seus intervenientes.

Ambiciona-se criar uma versão em outras línguas (Inglês, Espanhol; Francês), isto para conseguir entrar no mercado internacional, uma vez, que o *bullying* é uma problemática mundial.

É ainda pretensão criar uma versão digital para ser utilizada num Sistema Operativo Multiplataforma, ou seja, possível de utilizar em *Android, Ipad, Mac e Linux* através do download do jogo em: *apple store* e no *google play*, para instalação direta nos meios informáticos disponíveis nas escolas que assim o permitam.

Pretende-se ainda que este possa funcionar de alavanca para a implementação de futuros projetos na mesma área dirigidos, no entanto, a outros elementos da comunidade escolar, tais como, professores e pais.

No fundo, deseja-se abrir portais que conduzam a diferentes caminhos de concretização de objetivos, de metas e finalidades educativas inerentes à comunidade escolar, guiada por um projeto motivante, com condições para a promoção de uma escola sem *bullying*.

### **4.13 Avaliação do Projeto**

Globalmente a avaliação de um projeto deverá realizar-se ao longo de todo o processo e resulta da comparação entre os objetivos previstos, os resultados observados e os meios previstos e utilizados.

A primeira avaliação centrou-se na fase de diagnóstico (levantamento de necessidades), neste sentido no que diz respeito à construção do instrumento de recolha de dados o mesmo revelou-se satisfatório porque através dele obtiveram-se dados necessários para suportar o projeto que se pretendia criar, como foi aludido anteriormente.

No que respeita à avaliação do processo (fase de planeamento e aplicação/execução) a mesma foi contínua, considerando-se que o objetivo principal foi alcançado e a implementação de todas as atividades do projeto foram importantes, sequenciais e essenciais para a criação do jogo.

Em jeito de avaliação final, conclui-se que através da observação direta da sua aplicação com três Educadoras de Infância e cinco crianças com idades de 4 e 5 anos a construção do protótipo deste projeto foi considerada positiva. No entanto ambiciona-se proceder a um estudo, numa fase pós-doutoramento, de forma a avaliar os resultados da sua aplicação em maior escala e em contexto real no meio Pré-Escolar.

## CAPÍTULO V

### **Marco conclusivo e considerações finais: conclusões gerais**

---

#### **Introdução**

Ao proceder-se a considerações finais deve-se primeiramente salientar que a realização deste trabalho foi uma experiência enriquecedora, de muito esforço e dedicação, que aquando da sua conclusão faz sentir uma satisfação única e positiva a nível pessoal e profissional.

Neste último capítulo apresentam-se conclusões que dão resposta aos objetivos gerais que se propuseram alcançar nesta tese doutoral. Assim, de modo a poder fazer-se uma síntese conclusiva retomam-se as principais conclusões para além de se apresentarem as limitações do estudo e planos futuros.

## 5.1 Considerações Finais

Manifestando-se em vários contextos, de variadas formas e com consequências também elas diversas, perpetrado especialmente sobre crianças, mas também sobre adultos, o *bullying* é um problema social grave a que, a nível mundial, se tenta dar respostas específicas e devidamente integradas.

O início da história da investigação sobre *bullying* remonta ao final da década de 1960, sendo considerado ao longo deste percurso como um problema complexo, grave e por vezes difícil de prevenir, identificar e combater.

Enquanto fenómeno de escala mundial e sob o ponto de vista social, científico e pedagógico, este continua a ser uma problemática causadora de apreensão na sociedade e que de certa forma, representa uma ameaça para a democracia.

Com características muito próprias, salientando-se, a repetida vitimização, traduzida por uma série de ações e não de um ato isolado, este tipo de crime define-se ainda pelo impacto, pelo medo e insegurança que provoca nas vítimas, desde os danos físicos e psicológicos graves, levando mesmo a diversas incapacidades, impondo profundas alterações a diversos níveis na vida e até mesmo à morte.

No que diz respeito ao *bullying* escolar, objeto de estudo deste trabalho e tendo em conta os critérios da Organização Paramericana da saúde e concretamente as respostas de alunos que participaram em estudos, chega-se a concluir que este poderia ser considerado uma «pandemia social» a nível de escolas secundárias e uma «epidemia social» nos restantes níveis de ensino (Gil Villa, 2020b), diferenciando-se de outras formas de violência escolar como aquela que é dirigida contra professores, auxiliares ou às instalações da própria escola.

Embora ao longo dos anos se tenha verificado uma evolução e melhorias no que diz respeito à defesa e proteção das crianças, sendo esta atribuída não só à família e ao contexto escolar, mas às sociedades em geral, devem dedicar-se mais esforços à delimitação e avaliação objetiva no que ao *bullying* diz respeito (Gil Villa, 2018) e que também é motivo de preocupação sobre o ponto de vista da cidadania.

Em Portugal, e de acordo com a revisão bibliográfica realizada, conclui-se que apesar de estudado e comprovado por diversos investigadores, no que respeita a leis e formas de criminalização do mesmo, ainda há muito a fazer quanto ao *bullying*. Depois de analisada

a legislação nacional para detecção dos elementos a considerar no combate a este fenómeno, verificou-se a inexistência de leis específicas ou adequadas a este tipo de violência, sendo necessário tipificar o fenómeno, tendo em conta o conjunto de agressões reiteradas, uma vez que as individuais já são punidas ao abrigo de várias disposições penais existentes.

Neste sentido é necessária a construção de uma via legal coesa e eficaz, não só para penalizar os agressores, mas também para defender os direitos das vítimas, pois o clima de insegurança é um motivo preocupante das sociedades atuais.

Defendendo-se a tipificação legal do *bullying* englobado num crime geral de violência escolar, com natureza pública e tendo consciência que com o passar do tempo o fenómeno tende a generalizar-se, dever-se-á apostar em intervenções primárias que possam contribuir de alguma forma para a sua erradicação.

Refletindo agora sobre os resultados obtidos na investigação empírica levada a cabo nesta tese doutoral, conclui-se que os objetivos inicialmente previstos foram alcançados, tendo sido possível perceber o entendimento dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o fenómeno de *bullying* em contexto escolar, avaliar a sua opinião acerca da prevenção primária através do lúdico/jogo, obter dados para fundamentar o projeto que se pretende criar e ainda estabelecer relações de análise com cruzamento de alguns dados.

De um modo geral e tendo por base as respostas fornecidas pelos 552 inquiridos, foi possível concluir que todos já ouviram falar da problemática do *bullying* e a maioria conhece muito bem o fenómeno, vindo a corroborar-se desta forma a Hipótese 1 proposta no estudo. Apesar de isto se verificar não faz com que os mesmos tenham competências suficientes para saber lidar com situações ligadas a esta problemática pois apesar de na sua vida académica e profissional alguns tenham tido formação nesta área, uma grande percentagem nunca teve, sentindo todos a necessidade de existência da mesma.

Pela revisão bibliográfica efetuada verifica-se que são poucos os programas que fornecem formação adequada, concentrando-se esta mais na teoria do que propriamente na prática. Mesmo assim os inquiridos defendem a pertinência de haver formação para profissionais nas escolas até porque a maioria referiu que o *bullying* é um problema atual e preocupante nas escolas, fazendo todo o sentido e sendo fundamental a formação de professores neste âmbito uma vez, que são eles os que podem prevenir e mais facilmente detetar este

problema no contexto escolar, mas para tal, é necessária uma formação inicial e contínua e ao mesmo tempo o apoio de toda a sociedade (Augusto, Vaz, 2020).

Através dos resultados dos questionários aplicados constata-se que relativamente ao conhecimento dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca dos tipos de *bullying* existentes, os mais referidos pelos inquiridos foram o físico, psicológico, verbal, *cyberbullying* e sexual. De acrescentar ainda que se verificou que uma parte dos intervenientes tem menos conhecimento acerca do *cyberbullying* e do *bullying* sexual em relação aos restantes.

O fenómeno do *bullying* nas suas diversas formas é praticado por diferentes intervenientes, os chamados atores. No que a estes diz respeito reitera-se que os inquiridos desconhecem o triângulo relacional apontado pela literatura: vítima, agressor e observador, não deixando, no entanto, de uns ou outros, de forma diferenciada e reduzida, fazer alusão aos mesmos. Em contrapartida a maioria dos inquiridos referiu como atores simplesmente as crianças/alunos e a comunidade escolar.

No que diz respeito aos sinais de alerta tidos como essenciais para poder evitar situações de *bullying* apurou-se que a maioria dos inquiridos afirmou conseguir identificá-los numa possível vítima referindo o distanciamento, a apatia, o medo, a tristeza, a solidão e o isolamento como os mais visíveis. Reconhece-se ainda a existência de diferentes situações de *bullying* observados pelos intervenientes nas escolas onde exercem as suas profissões, tendo maior expressão o *bullying* físico, o verbal e o psicológico.

Certifica-se ainda, que tanto nas escolas do Ensino Pré-Escolar como nas do 1º Ciclo do Ensino Básico já aconteceram e acontecem casos de *bullying*, tal como se previa na Hipótese 2.

No que diz respeito aos locais de *bullying* onde este ganha mais expressão, os dados recolhidos permitem concluir que o recreio é o local mais apontado pelos inquiridos. Depreende-se assim que existem outros e que foram também referidos pelos inquiridos, onde se destaca a sala de atividades e espaço de brincar, locais escondidos da escola. Neste sentido, surge a questão do porquê? Porque são espaços pouco ricos em atividades, dinâmicas e sobretudo supervisão. Neste sentido, constata-se que é importante que estes locais sejam monitorizados e vigiados através de uma supervisão de qualidade, reconhecendo-se que a maioria dos profissionais, a comunidade escolar e, especialmente

os professores estão imbuídos de estratégias de combate às diferentes formas de violência escolar e, em particular, na intervenção da problemática do *bullying*.

Os resultados do presente estudo demonstram que são várias as razões ou fatores de risco que levam à ocorrência de *bullying*, sendo que as características físicas das crianças são as mais apontadas, salientando-se também o modo de agir/comportamento das crianças, a sua origem social e até o aproveitamento escolar. Por outro lado, observa-se também que as crianças envolvidas em situações de *bullying* são cada vez mais novas (4 e 5 anos) mas o reverso desta constatação é também o facto de serem as crianças mais velhas a protagonizar episódios deste fenómeno sobre as mais novas defendendo que estas ocorrências normalmente envolvem crianças de grupos heterogéneos.

Segundo os resultados apurados, quando as crianças são vítimas de *bullying* nem sempre procuram ajuda junto dos adultos, no entanto há que fazer uma ressalva no facto de quando isso se verifica são as crianças mais pequenas que o fazem.

Destacando-se o *bullying* como um fenómeno complexo com diversas faces e cujas causas poderão vir a estar relacionadas tanto com questões de ordem macrossociais e económicas como também enraizadas em contextos microssociais, tais como as relações familiares e, sobretudo, derivados de relações interpessoais construídas na dinâmica escolar. Mais do que remediar, procura-se quotidianamente encontrar diversas formas de intervenção e principalmente de prevenção primária no que ao *bullying* diz respeito e mais concretamente na fase do Ensino Pré-Escolar onde, segundo os intervenientes na presente investigação é pertinente e vantajoso que tal aconteça tal como o previsto na Hipótese 3 desta tese.

Reconhece-se ainda que existem algumas ações específicas para a prevenção do fenómeno na idade Pré-Escolar assim como um instrumento/protocolo de atuação/sinalização de possíveis situações *bullying* em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Mesmo tratando-se de um fenómeno cada vez mais visível nas escolas, em termos de prevenção primária ainda há muito a fazer e embora exista, para surtir efeitos deve ser reforçada/melhorada dando resposta ao previsto na Hipótese 4. De acordo com Gil Villa, (2018), grande parte da literatura lida com a prevenção e intervenção sem um diagnóstico claro de uma visão histórica, sociológica e etnográfica.

Segundo Augusto, Vaz (2020) não basta tomar conhecimento e criticar a problemática do *bullying*, torna-se relevante atuar de forma ativa apostando na prevenção primária.

Partindo do pressuposto que a atividade lúdica é de extrema importância na vida das crianças, para além de contribuir para o seu desenvolvimento, poderá ao mesmo tempo exercer um papel primordial como instrumento de prevenção primária deste fenómeno e mais concretamente no Ensino Pré-Escolar.

Diante do exposto acima, e através dos resultados obtidos, conclui-se que o lúdico (jogos didáticos) pode funcionar como um instrumento de prevenção primária quer na Educação Pré-Escolar quer no 1º Ciclo do Ensino Básico o que vai ao encontro da previsão da Hipótese 5.

No que confere ao projeto de intervenção prototipado nesta tese conclui-se que em termos de avaliação da sua aplicabilidade, ainda que com um público reduzido, a mesma se revelou bastante positiva.

Assim posto, o presente estudo demonstra que o flagelo do *bullying* se encontra presente a partir dos primeiros níveis de ensino (Ensino Pré-Escolar), é reconhecido por Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que assumem ao mesmo tempo que aconteceram ou acontecem casos de *bullying* nas escolas onde exercem a suas profissões, declaram ser pertinente e vantajoso que a sua prevenção se inicie o mais precocemente possível (a partir do Ensino Pré-Escolar) e que embora esta exista ainda há muito a fazer.

Como contraponto, o grande desafio posto é a utilização de jogos didáticos como forma de se poder abordar e contribuir para a prevenção primária do *bullying* junto das crianças tendo em conta que todos os entrevistados o reconhecem como uma mais-valia.

Diante do exposto, reconhece-se a relevância e abrangência do atual estudo na expectativa de que o mesmo contribua para a compreensão do fenómeno, mas para além disso pretendeu-se sobretudo dar a conhecer o entendimento dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino do Ensino Básico acerca do *bullying* e a necessidade da sua prevenção primária.

Tendo por base Calmaestra et al. (2016) conclui-se ainda que a violência contras as crianças e jovens que pode ter múltiplas e mutáveis formas, nunca é justificável independentemente da gravidade, das lesões produzidas, consequências no seu desenvolvimento, da persistência, duração ou aceitação social.

## **Limitações**

Quanto às limitações do estudo salienta-se o facto de não ter sido efetuada uma análise estatística mais sofisticada dos dados, pois de acordo com os objetivos estipulados considerou-se que o recurso à técnica de qui-quadrado era a mais adequada.

Recomenda-se assim como direção futura, uma análise estatística que trabalhe os dados de uma perspetiva diferente, considerando outras variáveis e procurando outras relações entre variáveis.

## **Trajetórias futuras**

Para além de uma série de competências fundamentais, tanto a nível pessoal como profissional o desenvolvimento e conclusão da presente tese doutoral servirá de trampolim para a realização de mais um projeto ambicioso que para além de complementar o anteriormente desenvolvido e já colocado em prática há 5/6 anos, espera-se que venha também a ser bem sucedido, tendo sempre como objetivo de luta proporcionar às crianças melhores formas de aprendizagem e mais especificamente no combate ao flagelo que o *bullying* se tornou a nível mundial.

Como criadora do primeiro jogo didático existente em Portugal para a prevenção primária deste fenómeno, ambiciono que o projeto desenvolvido no âmbito deste trabalho venha a ser produzido e colocado no mercado obtendo o mesmo feedback da 1ª edição que me deixou consciente que vale sempre a pena apostar na prevenção e não na remediação de qualquer que seja a problemática e no caso concreto do *bullying*.

No que respeita à investigação tendo-se tratado de uma investigação de carácter exploratório, considera-se que, no futuro, seria importante alargar a área geográfica de estudo e levar a cabo uma investigação a nível internacional que permitisse a comparação entre diferentes países, culturas e modalidades o que contribuiria para a edificação de uma linha mais coesa face à prevenção primária deste fenómeno.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

## A

- Abramovay, M. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano nas Escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO.
- Abramovay, M., et al. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Ministério da Educação.
- Abrapia, Associação Brasileira de Multiprofissionais de Proteção à Criança e à Adolescência. (2009). *Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*.
- Adams, N.; Cox, T., & Dunstan, L. (2004). I Am the Hate that Dare Not Speak its Name?: Dealing with homophobia in secondary schools. *Educational Psychology in Practice*, 20, 3.
- Aguilar, E; Valcárcel, M.; Abad, D. & Vidal, B. (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*. CIDE. Ministerio de Educación Política: Estudios Gráficos Europeos. SA.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. 1ª Edição. Cap.2. (pp. 48-83). Lisboa: Gradiva-Publicações Lda.
- Alexandre, M. (2007). Violência na escola ou as dificuldades na regulação das relações de dominância no grupo escolar (pp. 9-17). In. *Construção e reparação da vida psíquica em meio escolar – Actas do IV Encontro do Centro Doutor João dos Santos*. Lisboa: Centro Doutor João dos Santos - Casa da Praia.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, A., & Barrio, C. (2003). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. Em C. Machado, & R. Gonçalves (Ed.). *Violência e vítimas de crime*. Coimbra: Quarteto Editores.
- Almeida, A. (2006). Para além das tendências normativas: o que aprendemos com o estudo dos maus-tratos entre pares. *Psychologica*, 43, 70-104.

- Almeida, M. (2012). *O Bullying no Contexto Escolar (2º e 3º ciclos): Um Plano de Intervenção e Prevenção*. Trabalho de Projeto de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Aliaga, M. & Gunderson, B. (2002). *Interactive Statistics*. Thousand Oaks: Sage.
- Allué, M. (2000). *Jogos para crianças*. Trad. Tello, A., Setúbal: Marina Editores Lda
- Álvarez-García, D.; Rodríguez, C.; González-Castro, P.; Núñez, j. C. & Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, Almería, 3 (2). 187-198.
- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência nas escolas. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Revista Portuguesa de História*. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. Instituto de História Económica e Social, XXXVII, 299-319.
- Amaro, A., Macedo, L., Póvoa, A. (2005). *A arte de fazer questionário. Mestrado em Química para o Ensino*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto.
- Anabel, R. & Anna, S. (2009). School Violence in Spain: Notes in its Emergence as a Problem and on Research Approaches. *International journal of Violence and School*. 10, 71-96.
- Anderson, C. (2000). Agression. Em E. Borgatta & R. Montgomery (Ed.), *International Encyclopedia of Sociology*, vol. 1, New York: Macmillan.
- Andrade, M. (2007). *Introdução a metodologia do trabalho científico*. 8ª Edição. São Paulo: Atlas.
- Antunes, D. & Zuin, A. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia Social*. 20, 33-41. ISSN 1807-0310.
- Arseneault L, Bowes L & Shakoor S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much ado about nothing'? *Psychol Med*. 40, 717-29.

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), (2020). *A Educação de Infância Breve História de Educação de Infância em Portugal*. Acedido em: <http://www.apei.pt/educacao-infancia/breve-historia/> Em: 28 de agosto de 2020.
- Associação de jovens Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgéneros e simpatizantes - Associação *rede ex aequo*. (2008). *Relatório sobre Homofobia e Transfobia: Observatório de Educação LGBT*. Lisboa: Relatório não publicado.
- Athanasiades, C. & Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*. 47 (4). 328-341.
- Augusto Vaz, C. (2020). Jogos antibullying. A perceção dos professores e educadores portugueses. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 47-59. DOI:10.7179/PSRI\_2019.35.04
- Avilés, J. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales – agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.

## **B**

- Baldry, A. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*. 27, 713-732.
- Balerdi, F. (2001). Europa y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*. Zaragoza: Universidade de Zaragoza, 41, 147-165.
- Barton, E. (2006). *Bully prevention: tips and strategies for school leaders and classroom teachers*. 2ª Edição. E.U.A.: Corwin Press, Inc.
- Barros, P.; Carvalho, J. & Pereira, M. (2009). Um estudo sobre o bullying no contexto escolar. Paper presented at the conference *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.
- Barrio, C.; Martin, E.; Montero, I.; Gutiérrez, H.; Barrios, A. & Dios, M. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8 (3). 657-677.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*. 36, 29-44.

- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: Guilford Press.
- Bandura, A. (1999). Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. *Revisão da personalidade e da psicologia social. Edição especial sobre mal e violência*. 3, 193-209.
- Bandura, A. (2008). Aprendizagem por observação. In W. Donsbach, (Ed.) *International encyclopedia of communication*. 7, 3359-3361. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Beane, A. (2010). *Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles*. Tradução: Débora Guimarães Isidoro, Rio de Janeiro, RJ: Ed. BestSeller.
- Berger, K. & Thompson, A. R. (1996). The school years cognitive development. In: *The Developing Person: Through Childhood*, pp. 437-469, New York: Worth Publishing.
- Berger K. (2007). Update on bullying at school. Science forgotten?. *Dev. Ver.* 27, 90-126.
- Bergeret, J. (2004). *Psicologia patológica*. (2ª ed.). Lisboa: Climepsi.
- Berlan, E., Corliss, H., Field, A., Goodman, E., & Austin, S. (2010). Sexual Orientation and Bullying Among Adolescents in the Growing Up Today Study. *Journal of Adolescent Health*. 46, 366-371.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bettencourt, B., Talley, A., Benjamin, A., & Valentine, J. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*. 132, 751-777.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Bolsoni-Silva, A.T. & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 5 (2). 91-103.
- Bordens, K. (2002). *Research design and methods: a process approach*. Boston: Mcgraw-hill.
- Botelho, G. & Sousa, C. (2007). Bullying e Educação Física na escola: Características, casos, consequências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*. 139, 58-70.
- Bullock, J. (2002). Bullying among children. *Childhood Education*. 78 (3). 130-133.
- Burgos, M. (1999). Habilidade Intelectiva da Percepção Espacial Referenciada às Atividades Lúdico-Desportivas no Desenvolvimento da Personalidade Infantil (pp. 157-181). In. R. Krebs; F. Copetti; T. Beltrame & M. Ustra (Org). *Perspectivas para o desenvolvimento infantil*. Sociedade Internacional para os Estudos da Criança. Edições SIEC, Brasil.
- Burns, T., & Flam, H. (2000). *Sistemas de regras sociais. Teoria e aplicações*. Oeiras: Celta Editora.
- Buss, A. (1995). *The Psychology of Agression*. New York: Wiley.
- Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra. *Organización y Gestión Educativa*. 4, 12-20.
- Blaya, C. (2003). School violence and the Professional socialization of teachers, the lessons of comparatism. *Journal of Educational Administration*. 41 (6). 650-668.
- Blaya, C. (2006). *Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2005). *O Método Brazelton: Compreender a Agressividade na Criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brougère, G. (2003). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development, *American Psychologist*. Disponível em: <http://cac.dept.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Bronfenbrenner%201977.pdf>

## C

- Cairns, R., Cairns, B., Neckerkjman, H., Gest, S., & Gariépy, J. (1988). Social networks and aggressive behaviour peer support or rejection? *Developmental Psychology*, 24, (6). 815-823.
- Calmaestra, J.; Escorial, A.; García, P.; Del Moral, C.; Perazzo, C. & Ubrich, T. (2016). *YO A ESO N O JUEGO Bullying y ciberbullying en la infancia*. Save the Children: Espanha.
- Camargo, C. G. (2009). *“Brincadeiras” que fazem Chorar: Introdução ao Fenómeno Bullying*. São Paulo: All Print.
- Campenhoudt, L & Quivy, R. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª Edição. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Campos, N. (2010). O Jogo e o Brincar num Contexto Pedagógico na Educação Infantil. *Revista Conteúdo*, 3, Jan/Jul.
- Cardoso, N. (2009). O Jogo Dramático na Prevenção do Bullying – Algumas Experiências de Intervenção da APAV. *Revista Interações*, 5 (13). 275-288.
- Carvalhosa, S. (2007). *O Bullying nas Escolas Portuguesas. Seminário: Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar*. Lisboa; Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Carvalhosa, S. (2008). *O bullying nas escolas portuguesas*. Acedido em: [http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/Oferta Formadores/Seminarios/ Documents/ Semin%C3%A1rio%20Bullying/Dra.%20Susana%20Carvalhosa%20Resumo.doc](http://www.iefp.pt/formacao/formadores/formacao/Oferta%20Formadores/Seminarios/Documents/Semin%C3%A1rio%20Bullying/Dra.%20Susana%20Carvalhosa%20Resumo.doc)
- Carvalhosa, S.; Moleiro, C. & Sales, C. (2009). Violence in Portuguese Schools: National Report. *International Journal of Violence and School*, 9, 57-78.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Almeria, 9 (3). 367-378.
- Charlot, B. (1997). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Mason 7 Armand colin.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4 (8). 432-443.

- Chauí, M. (2003). Ética, Política e Violência. In Camacho, T. (org.) *Ensaio sobre Violência*. Vitória: EDUFES, pp.39-59.
- Chripino, A. & Dusi, M. (2008). Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. *Ensaio: avaliação política pública em educação*, Rio de Janeiro, 16 (61).
- Chung-Hall, J. & Chen, X. (2009). *Aggressive and prosocial peer group functioning: effects on children's social, school, and psychological adjustment*. Social Development.
- Cleave, J., & Davis, M. (2010). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*. 118, 1212-1219.
- CNE (2010). *Educação dos 0 aos 12 anos*. Relatório. Lisboa: CNE.
- Coie, J. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behaviour. In J. Kupersmidt & K. Dodge (Ed.), *Children's peer relations. From development to intervention*. Washington DC: American Psychological Association.
- Coie, J., & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behaviour. Em W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development*. vol. 3. 5ed. New York: John Wiley & Sons.
- Copeland, D. (2009). *Bullying in Public Schools in Missouri*. Tese de doutoramento apresentada à Liberty University.
- Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, R. (2001). Violência na escola – verdadeira ou falsa questão. *Revista a Página da Educação*, 101, 16.
- Costa, P. & Pereira, B. (2010). O bullying na escola: A prevalência e o sucesso escolar. In L. Almeida, B. Silva e S. Caires (Orgs.) *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo*. CIEd - Centro de Investigação em Educação. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 1810-1821.
- Cottello, J. (2008). *Bullying in Schools: Identification, Prevention and Intervention*. Tese de Mestrado apresentada à University of Wisconsin-Stout

- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: what works? *School Psychology International*. 28 (4). 465-477.
- Creswell JW. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed.
- Creswell JW, Plano Clark VL. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. 2ª ed. Porto Alegre (RS): Penso; 5.
- Crik, N.; Casas, J. & Ku, H. (1999). Formas relacionais e físicas de vitimização por pares na pré-escola. *Psicologia do Desenvolvimento*. 35 (2). 376-85 DOI: 10.1037 // 0012-1649.35.2.376
- Cruz, D.; Silva, J. & Alves, H. (2007). Evidências sobre violência e deficiência: implicações para futuras pesquisas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 13, 131-46.
- Cubas, V. (2006). *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: ANDHEP.
- Cunha, A. P. (2005). *Bullying – descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar em crianças do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto.
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on Bullying*. Maidenhead: Open University Press.

## **D**

- Dahlberg, L. & Krug, E. (2007). Violência: um problema global de saúde pública. *Ciência e Saúde Coletiva*. 11, 1163-1178.
- Dalfovo, M. S.; Lana, R. A. & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau*. 2 (3). 1-13.
- D'Ávila, C. M. (2006). Eclipse do lúdico. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 15 (25). 15-25.

- Debarbieux, E. (2007). *Violência na escola. Um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Dellors, J. et al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9ª Edição. Cortez Editora: Mec Ministério da Educação e do Desporto. ISBN: 85-249-0673-1
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Díaz-Aguado, M., Royo, P., Segura, M., Andrés, M., & Martínez, B. (1996). *Programas de educación para la tolerância y prevención de la violencia en los jovens. Materiales complementarios, III*. Madrid: Ministerio da Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*. 37, 17-47.
- Díaz, C., Moreno, M. & Venegas, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (6), Universidade de Granada, Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura Editora.
- Dicionário de Pedagogia. (1980). *A educação Pré-Escolar*. Lisboa: Verbo-editora.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2013). Nova Edição. Porto: Porto Editora.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2020).\_Recuperado dia 17 de agosto de 2020, de: <https://dicionario.priberam.org/viol%C3%Aancia>
- Dicionário de Português-Latim (2013). 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Dollard, J., Miller, NE, Doob, LW, Mowrer, OH, & Sears, RR (1939). *Frustração e agressão*. Yale University Press.
- Dollabona, S. & Mendes, S. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de Educar. Curso de Especialização em Psicopedagogia. *Revista de divulgação Técnico-científica do ICPG*. 1 (4). Jan/Mar.
- Dowling, J. (2011). Supporting Children to Learn New Social and Emotional Skills. *High Scope Extensions*. 25 (3). 9-10.

- Dubet, F. (1998). *A Formação dos Indivíduos: a desinstitucionalização contemporaneidade e educação*. Ano III, 3: 27-33, Mar., São Paulo.
- Duffy, M. E. (1987). Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of Nursing Scholarship*. 19 (3). 130-133.
- DGE, (2020). *Organização*. Acedido em: <https://www.dge.mec.pt/organizacao> em: 8 de setembro de 2020.
- DGE, (2020). *Perguntas Frequentes (FAQ)*. Acedido em: <https://www.dge.mec.pt/perguntas-frequentes-faq> em: 8 de setembro de 2020.

## E

- Elias, L.C.S., & Marturano, E.M. (2004). *Habilidades de solução de problemas interpessoais e a prevenção dos problemas de comportamento em escolares*. In E.M.
- Elfstrom, J. (2007). *Bullying and Victimization: School Climate Matters*. Tese de Mestrado apresentada à Faculty of Miami University: Department of Psychology.
- Elgar, F. et al. (2015). Structural Determinants of Youth Bullying and Fighting in 79 countries. *J Adolesc Health*, 57 (6). 643-650.
- Erikson, E. (1974). *Dimensions of a New Identity*. Col: Jefferson Lectures in the Humanities. New York: W. W. Norton & Company.
- Escury, A. & Dudink, A. (2010). Bullying beyond school: examining the role of sports (P.235-248). In. S. Jimerson; S. Swearer & D. Espelage (Eds.). *Hanbook of bullying in school: an international perspective*. New York: Routledge.
- Espinheira, F. & Jólluskin, G. (2009). Violência e bullying na escola: Um estudo exploratório no 5º ano de escolaridade. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto, 6, 106-115.
- Evans, B. (2011). Strategies of Intervening During Hurtful Behavior. *High Scope Extensions*. 25 (3). 7-8.
- Evans, B. (2012). Recognizing and Responding to Bullying. *High Scope Extensions*. 25 (3). 11-12.

## F

- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Verus.
- Fante, C. (2008). *Brincadeiras Perversas. Viver Mente e Cérebro*, Ano XV, 181, 74-79.
- Fante, C. & Pedra, J. A. (2008). *Bullying Escolar: Perguntas e Respostas*. Porto Alegre: Artmed.
- Faria, (2020). *Mais de 60% dos jovens foram vítimas de cyberbullying na pandemia. Agressores indiferentes.* Acedido em: <https://www.publico.pt/2020/09/16/sociedade/noticia/60-jovens-vitimas-cyberbullying-pandemia-agressores-indiferentes-1931643>, em: 18/09/2020.
- Farrington, D. (2005). Factores de riesgo individuales de la violencia escolar. In J. Sanmartín (Ed.). *Violencia y escuela. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia*.
- Ferro Veiga, M. (2013). *Fracaso escolar a través de las nuevas tecnologías. Ciberacoso y grooming*. Jaén: Formación Alcalá.
- Fernandes, L. & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying: Como Apagar o Bullying da Escola*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Ferreira, A., Freire, I. & Simão, 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.
- Fekkes, M., Pijpers, F. & Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. *Health Education Research*. 20 (1). 81-91.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*. 5, 1568–1574.
- Figueira, I. (2002). *Bullying: uma forma de abuso de poder e vitimização entre alunos de Escolas Públicas do Rio de Janeiro*. Tese de Mestrado em Desenvolvimento da

Criança apresentada à Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

Figueiredo Dias, J. (2004). *Direito Penal, Parte Geral Tomo I. Questões Fundamentais: A Doutrina Geral do Crime*. Coimbra Editora. pág. 548.

Fischer, G. (1994). *A Dinâmica Social: Violência, Poder, Mudança*. Lisboa, Planeta ISPA

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. 4ªed. Thousand Oaks: Sage.

Furlong, M. & Morrison, G. (2000). The school in school violence: definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 8 (2). 71- 82. doi: 10.1177 / 106342660000800203

Freire, I.; Simão, A. & Ferreira, A. (2006). 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). 157-83. ISSN 0871-9187.

Freire, A. N. & Aires, J. S. (2012). A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do bullying, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 16 (1). 55-60. ISSN 2175-3539.

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). Braga. ISSN 0871-9187.

Freud, S. (1996). Mal-estar na civilização. In: Strachey, J. (Ed. e Trad.). *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 21, 175-279.

## G

Gagliotto, G. M.; Berté, R. & Valle, G. V. (2016). Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 20, 144-160.

Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2008). Estudio epidemiológico sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicológica*, 94.

- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2010). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad. *Anales de Psicología*. 31 (3).
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. (2015). Estudio epidemiológico sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicológica*, 94.
- Gebara, C., Lourenço, L., Paiva, D. & Pereira, B. (2009). A Gestão Educacional e o Bullying: Um estudo em Escolas Portuguesas. *Revista Interações*. 13, 208-228.
- Gendreau, P. & Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. In R. Tremblay, W. Hartup, & J. Archer (Ed.), *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*. 11 (1). 97-110.
- Gil - Villa, F. (2018). Bullying: ¿Una profecía autocumplida?. *Revista Brasileira Estudos Pedagogicos*, Brasília. 99 (253). 520-536.
- Gil-Villa, F. (2020a). Mitologías del bullying: Falsos perfiles de víctimas y agresores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 19-30. DOI: 10.7179/PSRI\_2019.35.02
- Gil -Villa, F. (2020b). *El bullying que no cessa. Las bases de la violència escolar*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Gini, G. & Pazzoli, T. (2009). Association between bullying and psychomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065.
- Gonçalves, S. & Matos, M. (2007). Bullying in Schools: Predictors and Profiles. Results of the Portuguese Health Behaviour in School-Aged Children Survey. *International Journal of Violence and School*. 4, 91-108.
- González-Perez, J. & Pozo, M. J. C. (2007). *Educar para A Não Violência: Perspectivas e Estratégias de Intervenção*. Mem Martins: K Editora.
- González, J. (2008). El Acoso Escolar – Bullying: Una Propuesta de Estudio desde el Análisis de Redes Sociales (ARS). *Revista d'Estudis de la Violència*. 4, 1-17.

- Gordinho, S. S. V. (2009). *Interfaces de comunicação e ludicidade na infância: brincadeiras na programação Scratch*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquerito: Teoria e Prática*. Oeiras, Celta.
- Griffin RS, Gross AM. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Agress Violent Behav.* 9, 379-400.
- Grossi, P. K., & Santos, A. A. M. (2009). Desvendando o fenómeno do bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brazil. *Revista Portuguesa de Educação.* 2, 249-267.
- Guimarães, A. (2005). *Dinâmica da Violência Escolar: conflito e ambiguidade*. 2ª Edição. Campinas. SP.
- Gutiérrez, H.; Barrios, A.; Dios, M.; Montero, I. & Barrio, C. (2008). The incidence of peer bullying as multiple maltreatment among Spanish secondary school students. *Psychology and Psychological Therapy.* 8 (2). 247-257.
- Guttman, A. (2004). *From Ritual to Record. The Nature Of Modern Sports*. New York: Columbia University Press.

## H

- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Harris, S., & Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y lo espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Héctor, S. & Massa, P. (2011). El acoso moral entre pares (bullying). *Construção Psicopedagógica*, 19 (19). 8-33. São Paulo. ISSN 1415-6954.
- Heilbron, N. & Prinstein, M.J. (2008). A review and reconceptualization of social aggression: adaptive and maladaptive correlates. *Clinical Child & Family Psychological Review.* 11, 176-217.
- Higgins -Norman (2008). Equality in the provision of social, personal and health education in the Republic of Ireland: the case of homophobic bullying? *Pastoral Care in Education.* 26 (2). 69-81.

- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª Ed.). Lisboa: Sílabo.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. 2ª edição, Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5.ª ed.). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª Edição). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Hoyle, R. (2002). *Research methods in social relations*. (7th Ed.). Toronto: Wadsworth.
- Houston, K. (2007). *Are There Differences in Bullies? An Analysis of Bullying and Social Skills*. Tese de doutoramento apresentada à University of Georgia.
- Hughes, C., Cutting, A. L., & Dunn, J. (2001). Acting nasty in the face of failure? Longitudinal observations of “hard-to-manage” children playing a rigged competitive game with a friend. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29. 403-416.
- Huizinga, J. (2008). *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva.

## **J**

- Jachyna, P. (2013). Boy's bodies: speaking the unspoken. *Sport, Education and Society*. 18 (6), 842-846. 6. doi: 10.1080/13573322.2013.835908.
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 19 (58). 13-52. doi: 10.29101/crcs.v0i58.1091.
- Jing, W.; Iannotti, R. & Luck, J. (2010). Bullying victimization among underweight and overweight U. S. youth: differential associations for boys and girls. *Journal of Adolescence Health*. 47, 99-101. doi: 10.1016 / j.jadohealth.2009.12.007
- Joly, M.C.R.A., Dias, A.S. & Marini, J.A.S. (2009). Avaliação da agressividade na família e escola de ensino fundamental. *PsicoUSF*, 14 (1). 83-93.
- Juvonen, J.; Graham, S. & Schuster, M. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak and the Troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1238. doi: 10.1542 / peds.112.6.1231.

## K

- Katz, L. & McClellan, D. (2006). O Papel do Professor no desenvolvimento social das crianças. In Formosinho (Ed.), *Educação pré-escolar – a construção social da moralidade*. (12-48). Lisboa: Texto Editora.
- Kiriakidis SP & Kavoura A. (2010). Cyberbullying: a review of the literature on harassment through the internet and others electronic means. *Fam Community Health*. 339 (2). 82-93. doi: 10.1097 / FCH.0b013e3181d593e4
- Kishimoto, T. M. (2001). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2003). *Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação* (1º edição de 1993). Petrópolis: Editora Vozes.
- Knafo, A. & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*. 90 (1). 147-164. doi: 10.1037 / 0022-3514.90.1.147.
- Krahé, B. (2001). *The Social Psychology of Agression*. USA: Psychology Press, Ltd.

## L

- Lago, A., Massa, P. & Piedra, R. (2006). Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente. *Revista Anales de Pediatria: artigo especial*, 64 (2). 162-166.
- Leedy, P. & Ormrod, J. (2009). *Practical Research: Planning and Design* (9th. Ed.). Boston: Pearson Education International.
- Leme, M.I.S. (2004). Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In M.R. Maluf (Org.). *Psicologia educacional: questões contemporâneas* (pp. 163-175). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lima, C. & Miotto, R. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*, Florianópolis, 10, 37-45. ISSN 1982-0259.

- Lima, L. (2000). Atitudes: Estrutura e funcionamento (87-226). In J. Vala & M. Monteiro (Eds.) *Psicologia Social* (6ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. Relato de uma experiência de formação de uma equipa educativa. In Formosinho (Org.) *Educação pré-escolar. A construção social da moralidade*. 75-109. Lisboa: Texto Editores.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora, 109-140.
- Lisboa, C.S.M. & Koller, S.H. (2001). Construção e validação de conteúdo da escala de percepção de professores dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo*, 6 (1). 59-69. ISSN 1413-7372.
- Lisboa, C. (2005). *Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade pré-escolar: factores de risco e protecção*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lopes, M. (2004). *Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes Neto, A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*. 81 (5). 164-172.
- Lopes, M. C. (2005). *Ludicity – a theoretical term*. Sixth Annual Convention of Media Ecology Association. New York: Fordham University, Lincoln Centre Campus.
- Lopez, P. (2006). *Acoso Escolar. Desde el mal llamado bullying hasta el acoso al profesorado (especial análisis de la reparación del daño)*. Barcelona: Ateier.
- Luizzi, L. (2006). *Prevenção de comportamentos agressivos entre pré-escolares: uma proposta de capacitação para professores*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

Lusa. (2020). *A partir de hoje é possível fazer denúncias anónimas de bullying*. Acedido em 15/02/2020 em: <https://www.publico.pt/2020/01/30/p3/noticia/partir-hoje-possivel-denuncias-anonimas-bullying-1902268>.

## M

Marczyk, G. & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and Methodology*. Editor: Wiley; 1ª edição.

Marcelli, D. (2005). *Infância e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi.

Marinho, M.L. (2003). Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* 61-81. Campinas: Alínea.

Marques, M. (2005). *Jogo de luta e bullying no recreio escolar*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.

Marra, C.A.S. (2007). *Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Annablume.

Martins, M. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*. 18 (1). 93-115. Universidade do Minho, Braga. ISSN: 2183-0452.

Martins, M. (2007). Violência Interpessoal e Maus-Tratos entre Pares em Contexto Escolar. *Revista da Educação*. 15 (2). 51-78. URI: <http://hdl.handle.net/10400.26/4343>.

Martínez, J. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.

Matos, M. & Gonçalves, S. (2009). Bullying nas Escolas: Comportamentos e Percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 10 (15). 3-15.

- Matos, M; Simões, C. & Gaspar, T. (2009). Violência entre pares no contexto escolar em Portugal nos últimos 10 anos. *Interacções*, 13, 98-134.
- Meloy, JR. (1997). The clinical risk management of stalking: “Someone is watching over me...”, *American Journal of Psychotherapy*, 51 (2). 174-184.
- Méndez, R. (2007). Maricon el último: docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto. *Revista D'Estudis De La Violència*. (3).
- Michaelis. (2008). *Dicionário da Língua Portuguesa*. 4ªed. Editora: Melhoramentos. Coleção: Michaelis Escolar.
- Miles, M. B.; Huberman, A. M.; Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 3ª ed. Thousand Oaks: Sage.
- Mora-Merchán, J. (2006). Las estrategias de afrontamiento. Mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*. 2, 15-26.
- Morais, C. (2000). *Complexidade e Comunicação Mediada por Computador na Aprendizagem de Conceitos Matemáticos: Um Estudo no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Educação - Área do Conhecimento de Metodologia do Ensino da Matemática. Universidade do Minho, Braga.
- Moraes, M. & Torre, S. (2004). *Sentir pensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes.
- Murray-Close, D. & Ostrov, J.M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*. 80 (3). 828-842.

## N

- Naylor, P.; Cowie, H.; Cossin, F.; Bettencourt, R. & Lemme, F. (2006). Teachers and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (1). 553–576. doi: 10.1348/000709905X52229.
- Negreiros, J. (2008). *Delinquências juvenis: trajetórias, intervenções e prevenção*. Porto: Livpsic.

- Neto, A. (2005). Bullying – Comportamento agressivo entre estudantes, *Jornal de Pediatria da Sociedade Brasileira de Pediatria*, 5, 164-172. ISSN 1678-4782.
- Neto, C (1997). Tempo e espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. *Revista Artus-Revista de Educação Física e Desporto*. 13, 28-38.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, Desenvolvimento e jogo de Actividade Física (pp. 193-220). In. M. Sousa Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos*. Lisboa: Edições FMH
- Neto, C. (2009). Os comportamentos de bullying e o recreio escolar (pp. 22-34). In. *Construção e reparação da vida psíquica em meio escolar – Actas do IV Encontro do Centro Doutor João dos Santos – Casa da Praia*.
- Nunes, B., Pereira, B. & Silva, M. I. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educativo*, 28, 455-466. ISSN 1518-3483.

## O

- Obrdalj, E., et al. Trauma symptoms in pupils involved in school bullying: a cross sectional study conducted in Mostar, Bosnia and Herzegovina. *Collegium Antropologicum*. 37, 11-16.
- OCDE (2017). *PISA 2015 Results: Student's Well-Being*, Vol. III. París: PISA – OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspetiva da associação criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), F. Andrade & J. Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97- 117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, E. (2015). O Bullying na escolar: como alunos e professores lidam com esta violência?. *Revista Fundamentos*, 2 (1). *Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí*. ISSN 2317-2754.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford e Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de Acoso y Ameaza entre Escolares*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Olweus, D. (1999). *Norway*. Em P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Ed.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. In J. Sanmartín (Ed.) *Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofia para el estudio de la violencia.
- Olweus, D. (2006). El acoso escolar. Una revisión general. Em A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escola. Como detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: some critical issues (pp. 9-33). In S. Jimerson; S. Swearer & D. Espelage (Eds.). *Handbook of bullying in schools: an international perspective*. New York: Routledge.
- OMS (Organização Mundial de Saúde), (2002). *World report on violence and health*. Summary.
- OMS, (2011). *Informe internacional del estudio 2009/10. Health Behaviour in School Aged- Children*. Copenhagen.
- Ormero, G. R. & Williams, L.C.A. (2003). Intervenção precoce com crianças agressivas: suporte à família e à escola. In *Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.)*. Resumos de comunicações científicas da XXXIII Reunião Anual de Psicologia (p. 201). Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- O'Moore, A. (2005). *A Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying and Violence*. Dublin: Trinity College.
- Orpinas, P. & Horne, A. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington DC: American Psychological Association.

- Ortega, R. (1994). Quasi-maximum likelihood estimation of stochastic volatility models. *Journal of econometrics*. 63 (1) 289-3.6. Editor: North-Holland.
- Ortega, R. (1999). Más allá de la instrucción: la educación para la convivencia. El modelo Sevilla antiviolencia escolar. *Revista Ensayos y Experiencias*, 35.
- Ortega, R. & Rodriguez, A. (2009). Bootstrap prediction intervals in state–space models. *Journal of time series analysis*. 30 (2) 167-178. Editor: Blackwell Publishing Ltd.
- Ortega, R; Romera, F.; Rodríguez Barbero, S. (2015). Children’s perceptions of bullying among peers through the use of graphic representation / Percepções infantiles sobre el maltrato entre iguales a través de la representación gráfica. *Cultura y Educación*. 27(1).158-185. DOI: 10.1080/11356405.2015.1006850.
- Ovejero, A. (2013). «El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional». En: Ovejero, A; Smith, P. Y Ubero, S. (coords). *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.

## P

- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C.A. & Hutz, C.S. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18, 55-61.
- Pain, J. (1992). *Violence ou pédagogie*. Vigneux: Matrice.
- Palma, M. (2008). *O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-escolares em diferentes contextos de Jogo*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill
- Patrick, D. et al. (2013). Bullying and quality of life in youths perceived as gay, lesbian, or bisexual in Washington state, 2010. *American Journal of Public Health*, v. 103, n. 7, p. 1255-1261.
- Paula, M.; Salles, F. (2010). A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educ. rev.*, Curitiba, (2).

- Pedreira, J. (2004). *Niños especiais: ¿Maltratados o maltratadores? Em Avances en medicina forense*. Madrid: Centro de Estudios Jurídicos de la Administración de Justicia; 473-539.
- Pereira, B. O. (1999). *Os tempos livres na escola, os recreios e a prevenção das práticas agressivas*. In Precioso, J. et al, *Educação para a Saúde*. Departamento de Metodologia da Educação, Universidade do Minho, 361-376
- Pereira, B & Pinto, A. (2001). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto: ASA.
- Pereira, B. (2002). *Para uma Escola sem Violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, B.; Neto, C.; Smith, P. (2003). *Os Espaços e Recreio e a Prevenção do Bullying na Escola*. In Neto, C. (ed.) “*Jogo & Desenvolvimento da Criança*”. Lisboa: Edições da Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa. 238-257.
- Pereira, B. (2005). *Recreios Escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades*. In Pereira, B., Carvalho, G. (org.). *Novos modelos de análise e intervenção: actas do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, 2, Braga, Portugal*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pereira, B. (2005). *Do Desporto ao Lazer. Oferta dos Espaços Lúdicos. Desportivos, Culturais e Verdes no Norte de Portugal*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.
- Pereira, B. (2006). *Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção*. In João Clemente de Souza Neto e Maria Letícia B. P. Nascimento. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo, Expressão e Arte Editora, 43-51.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. Ministério da Ciência e da Tecnologia. *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*.
- Pereira, F. O. (2011). *Especificidades psicológicas e comportamentais de violência, em particular entre pares na escola – bullying*. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 55-103

- Pereira, B., Costa, P., Melim, F. & Farenzena, R. (2011). Bullying escolar: Programa de Intervenção Preventiva. IN Gisi M. & Ens R. (Org.), *Bullying nas Escolas: Estratégias de Intervenção e Formação de professores*. Curitiba-Brasil: Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 135-155.
- Pesce, R. (2009). Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão de literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*. 14 (2). 507-518. ISSN 1678-4561
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R., & Markham, C. M. (2007). Bullying and victimization and internalizing symptoms among low-income Black and Hispanic students. *Journal of Adolescent Health*. 40 (4). 372–375. Doi: 10.1016 / j.jadohealth.2006.10.010
- Picado, J. & Rose, T. (2009). Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicol. cienc. prof*, 29, 132-145. ISSN 1414-9893.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho*. Rio de Janeiro: Guanabara Kaoam.
- Pires, M. (2000). Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar. Em *Actas do Congresso Internacional: Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Instituto Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale. *Violence and Victims*. 20 (5). 513-528. doi:10.1891 / vivi.2005.20.5.513
- Prinstein, M., Cheah, C., & Guyer, A. (2005). Peer Victimization, Cue Interpretation, and Internalizing Symptoms: Preliminary Concurrent and Longitudinal Findings for Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (1), 11-24. DOI: 10.1207 / s15374424jccp3401\_2.
- Priotto, P. & Bonetti, W. (2009). Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 9 (26). 161-179.

## R

- Raimundo, R. (2005). *Conflitos entre pares e estratégias de coping em crianças e adolescentes com e sem comportamentos agressivos em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Raimundo, R., & Seixas, S. R. (2009). Comportamentos de bullying no 1º ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa. *Interações*, 13, 164-186
- Ramírez, F. (2001). *Conduas Agressivas na Idade Escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ramírez, F. (2009). *El acoso escolar en la Ciudad Autónoma de Ceuta*. Ceuta: Archivo General.
- Rappaport, J. (1987, April). Terms of empowerment/Exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *Jornal Americano da Psicologia da Comunidade*, 15 (2). 121-148.
- Rebelo, E. (2008). *Jornalismo e Violência na Escola. A cobertura jornalística da violência na escola na imprensa portuguesa (1998-2002)*. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Reijntjes, A. et al. (2013). Costs and benefits of bullying in the context of the peer group: a three wave longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. (2002). Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: C. S., Hutz, (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Richardson, R. J. (2008). *Pesquisa Social - Métodos e Técnicas*. 3ª edição. São Paulo, Atlas. 334.
- Rigby, K. (1998). Bullying at school and beyond. In P. Mc Carthy. *Bullying Causes, Costs and Cures*. Nathan: Beyond Bullying Association Inc, 49-61.
- Rivers, I. & Noret, N. (2013). Potential suicide ideation and it's association with observing bullying at school. *Journal of Adolescent Health*, 53, 32-36.

- Roberts, B. (2008). Invisible difference in space: the role of different spaces in homophobic bullying in schools. *Journal of LGBT youth*, 5, (13), 11-33.
- Rodrigues, M.C. (2004). *Concepções docentes pré-escolares sobre teorias da mente e sociocognitiva aplicadas: histórias infantis*. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida – PUCCampinas, Campinas-SP.
- Rodrigues, A. (2013). *Cyberbullying: um fenómeno emergente nos jovens portugueses*. Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, A. (2010). *Agressividade em crianças – um estudo em contexto pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança Área de Especialização em Educação Física e Lazer. Universidade do Minho: Minho.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5). 565-578.
- Rosário, P., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. (2007). *Os Sarilhos do Amarelo*. Porto Editora.

## S

- Sá, J. (2007). *Manifestações de Bullying no 3º ciclo do Ensino Básico – Um Estudo de Caso*. Tese de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Saleiro, T. (2015). *O bullying e a lei*. EDUCARE. Porto: Porto Editora, S.A. Acedido em: <https://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=37843>, em 21 de janeiro de 2020.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 5ª. ed. São Paulo: Penso.
- Santos, C. (2006). A mediação penal, a justiça restaurativa e o sistema criminal - algumas reflexões suscitadas pelo anteprojecto que introduz a mediação penal de adultos em Portugal. *Revista Portuguesa de Ciência Criminal*. 16 (1).

- Sanmartin, J. (2006). La violencia escolar: Concepto y tipos. In A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Sebastião, J. (2009). Violência na Escola: Uma Questão Sociológica. *Interacções*, 13, 35-62.
- Sebastião, J., Seabra T., Alves M., Tavares D., Martins J., & Portas M. (1999). A produção da violência na escola. *Revista da ESES*, 10, 123-135.
- Seixas, S. (2005). Bullying: Incidência do fenómeno em alunos do 3º ciclo da Zona da Grande Lisboa. *Revista ESES*, 12, 69-80.
- Seixas, S. (2009). Diferenças de Género nos Comportamentos de Bullying: Contributos da Neurobiologia. *Interacções*, 13, 63-97.
- Seixas, S., Fernandes, L., & Morais, T. (2016). *Cyberbullying – Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Plátano Editora.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Serrano, G. (2010). *Elaboração de Projectos Sociais- casos práticos*. Porto Editora. nº 7: Porto.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola – Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Sintra: K Editora.
- Siegel, N. (2008). *Kids Helping Kids: The Influence of the Situational Factors on Peer Intervention in Middle School Bullying*. Tese de Doutoramento apresentada à University of North Carolina.
- Silva, D. (2006). *Violência e estigma: Bullying na escola*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo.
- Silva, S. (2008). *Papel parental em perturbações do comportamento infantil*. Monografia, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, B. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, J., Bazon, M., Cecílio, S., & Oliveira, W. (2013). Bullying na sala de aula: percepção e intervenção de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro. 65 (1). 121-137

- Silva, D.; Lopes, E. L.; Braga Junior, S. S. (2014). Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. *Revista de Gestão e Secretariado*, São Paulo, 5, 01-18.
- Silva, I.; Lucatto, L.; Cruz, L & Martins, R. (2015). Considerações sobre a agressividade infantil. *Revista de Educação e Ensino*, 21. Ano XVII, ISSN:1983-3857.
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE). Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE): Lisboa.
- Silva, F. (2017). Tipos de violência escolar. 33-44. In: *Apresentando e Analisando as Causas da Violência Escolar*. 2ª edição. São Paulo: Blucher. ISBN: 9788580392838, DOI 10.5151/9788580392838-03
- Silva, M.A.M; Tavares, R; Araújo, M. & Ribeiro, M. (2017a). Percepção dos Professores de Medicina de Uma Escola Pública Brasileira em relação ao Sofrimento Psíquico de Seus Alunos. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 41 (4). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v41n3rb20160108>.
- Silva, P.; Freller, C.; Alves, L. & Saito, K. (2017b). Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying. *Psicol. USP*, São Paulo, SP, Brasil. 28 (1). 44-56. ISSN 1678-5177. <https://doi.org/10.1590/0103-656420150129>.
- Sisto, F.F. (2005). Aceitação-rejeição para estudar a agressividade nas escolas. *Psicologia em Estudos*, 10, 117-125.
- Sourander, A., Jensen, P., Ronning J. A., Niemela, S., Helenius, H., Sillanmaki, L., et al. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish “from a boy to a man” study. *Pediatrics*, 120, 397–404.
- Sousa, P. (2005). *A agressividade em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Pedagógica, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, segundo Bolonha*. Lisboa: Lidel - Edições. 3ª Edição.
- Souza, M. A. & Castro, R. E. F. (2008). Agressividade Infantil no Ambiente Escolar: concepções e atitudes do professor. *Psicol. estud.*, Maringá, 13 (4). 837-845.

- Scheithauer H, Hayer T, Petermann F, Jugert G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggress Behav.* 32, 261-75.
- Schnohr, C., & Niclasen, B. V. (2006). Bullying among Greenlandic schoolchildren: development since 1994 and relations to health and health behaviour. *International Journal of Circumpolar Health*, 4, 305–312.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: the bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23, 273-282.
- Smith P. K. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *AgressBehav.* 26, 1-9.
- Smith, P. (2006). *Factores de riesgo familiares: Acaso y violència en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Smith, P. K., 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.
- Smith, P. K. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81-98.
- Spósito, M. (2002). Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução de violência em meio escolar. *Pro-Posições*, Campinas, 13 (39). 71-83.
- Stevens, S. (2006). *Bullying: The Student Perspective*. Tese de Doutorado apresentada à Faculty of Miami University: Department of Educational Leadership.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage.
- Storey, K. & Slaby, R. (2013). *Eyes on Bullying in Early Childhood*. Waltham: Education Development Center.
- Strecht, P. (2008). Problemas de Escola. In P. Strecht, *A Minha Escola Não É Esta - Dificuldades de Aprendizagem e Comportamento em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim. 125-200.

Swearer, S.M. & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model., *American Psychologist*, 70 (4). 110-114.

## T

Terrence, A. C. F.; Escrivão Filho, E. (2006). Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. In. Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Fortaleza. Anais. 1-9.

Turkel, A. R. (2007). Sugar and spice and puppy dog’s tails: the psychodynamics of bullying. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry*, 2, 243-258.

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79 (1). 13-20.

## U

Underwood, M. (2008). *Agression*. In. D. William Jr. (Ed.) *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan.

UNICEF, (2013). *Bienestar infantil en los países ricos. Un panorama comparativo*. Florencia: UNICEF (Report Card, 11).

UNICEF, (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Edição: Comité Português para a UNICEF.

Unnever, J. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153–171.

Urra, J. (2009). *O pequeno Ditador*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

## V

- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101 - 128). Porto: Edições Afrontamento.
- VandeBos, G. R. (Ed.). (2007). *APA Dictionary of psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Vaissman, M. (2004). *Alcoolismo no trabalho*. Coleções Loucura XXI. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda.
- Vasconcelos, T., & Assis, A. (2008). Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In J. A. Pacheco, José A. (Org.), *Organização curricular portuguesa*. (pp. 53-84). Porto: Porto editora.
- Vaz, C. (2011). *Intervenção Socioeducativa*. Relatório de intervenção socioeducativa apresentado no Mestrado em Educação Social. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Vázquez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidad de Huelva.
- Vettenburg, N. (1999). General rapport 'Violence in schools, Awareness-raising, prevention, penalties. In X (eds.), *Violence in schools, Awareness-raising, prevention, penalties* (pp. 29-60). Straatsburg: Council of Europe Publishing. <http://www.wordpower.co.uk/books/violence-in-schools-I9789287140753/>
- Ventura, J. (2016). *Tipificação Legal da Violência Escolar*. Dissertação de Mestrado, na Área de Especialização em Ciências Jurídico-Forenses, apresentada à faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: the role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 1-11.
- Vitaro, F., Trembley, E., Kerr, M., Pagani, L., & Bukowski, W. (1997). Disruptiveness, friend's characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child Development*, 68, 4, 676-689.

Vlachou, M.; Andreou, E.; Botsoglou, K. & Didaskalou, E. (2011). Bully/Victim Problems Among Preschool Children: a Review of Current Research Evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329-358.

VV. AA. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.

## W

Waiselfisz, J. (2008). *Mapa da Violência IV*. Brasília.

Walters, M. (2009). *Recognizing Bullying as Aggression: A Guide for School Counselors*. Tese de Mestrado apresentada à The Graduate School: University of Wisconsin-Stout.

Willians SG, Godfrey AJ. (2011). What is cyberbullying & how can psychiatric-mental health nurses recognize it? *J PsychosocNursMent Health Serv*. 49, 36-41.

World Health Organization. (2008). *Inequalities in young people's health Key findings from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2005/2006 survey fact sheet* Copenhagen: World Health Organization.

## Y

Yeboach, D. A. (2002). Enchancing Transition from Early Childhood Phase to primary Education: evidence from the research literature. *Early Years*, 23 (1). 51-668.

## **Legislação:**

Decreto-Lei N° 48/95 do Diário da República N° 63/1995, Série I- A de 1995-03-15;

Lei n° 5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar);

Lei n° 46/48 de 14 de outubro. Lei de bases do sistema educativo. Diário da República, I Série, N° 237. Lisboa: INCM;

Decreto-Lei N° 48/95 do Diário da República N° 63/1995, Série I- A de 1995-03-15

Constituição da República Portuguesa;

Código Penal Português;

Estatuto do Aluno, Lei N° 51/2012 de 5 de setembro;

Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP)

Lei Titular Educativa, alterada pela Lei 4/2015 de 15 de janeiro;

Proposta de Lei N° 46/XI/2ª;

Projeto de Lei N° 495/XI;

Despacho n° 8404-C/2019 publicado no Diário da República N° 181/2019, 2° Suplemento, Série II de 2019-09-20: <https://dre.pt/home/-/dre/124917029/details/maximized>

Lei N.º 51/2012, de 05 de setembro: Estatuto do aluno e ética escolar

[http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1793&tabela=leishttp://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679595842774f6a63334e7a637664326c756157357059326c6864476c3259584d7657456b76644756346447397a4c334271624451354e5331595353356b62324d3d&fich=pj1495-XI.doc&Inline=true](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1793&tabela=leishttp://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679595842774f6a63334e7a637664326c756157357059326c6864476c3259584d7657456b76644756346447397a4c334271624451354e5331595353356b62324d3d&fich=pj1495-XI.doc&Inline=true)

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf)

## **ANEXOS**

---

## **Anexo 1 – Ofício Modelo enviado para Associações de Professores/Educadores de Infância**

Exmo. Sr. Presidente da \_\_\_\_\_

Cátia Emanuela Augusto Vaz, Licenciada e Mestre em Educação Social, Docente do Instituto Politécnico de Bragança, autora do jogo didático “A Brincar e a Rir o *Bullying* Vamos Prevenir” a realizar um trabalho de investigação no âmbito do Doutoramento em Ciências Sociais na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Salamanca sob orientação do Professor Doutor Fernando Gil Villa, vem por este meio solicitar a colaboração na divulgação de dois inquéritos por questionário.

O objetivo deste estudo é recolher dados sobre a opinião dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, de Portugal, relativamente ao Bullying Escolar e à importância da sua prevenção primária.

Os questionários são anónimos e os dados recolhidos confidenciais, servindo apenas para fins de investigação.

A recolha de dados será feita via *Google docs* cujas hiperligações se enviam:

### **Questionário destinado a Educadores de Infância:**

<https://goo.gl/forms/CXFXySFDn3jh5UFS2>

### **Questionário destinado a Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico:**

<https://goo.gl/forms/D8XqGV5wXNRO5YsK2>

Deste modo, solicita-se que encaminhe as hiperligações aos profissionais que fazem parte do Associação que V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> coordena, apelando à generosidade de todos para o seu preenchimento.

Antecipadamente, grata pela sua colaboração,

Com os melhores cumprimentos,  
Cátia Vaz

## Anexo 2 – Questionários

### Questionário para Educadores de Infância

#### QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se a recolher dados sobre a opinião dos Educadores de Infância de Portugal, relativamente ao *Bullying* Escolar e à importância da sua prevenção primária.

De referir que os dados recolhidos seguem princípios éticos e deontológicos de confidencialidade e serão utilizados apenas para os fins a que se destinam (Doutoramento em Ciências Sociais, na Universidade de Salamanca).

A sua colaboração é muito importante, pelo que agradeço antecipadamente a contribuição para este estudo.

#### Parte I- Dados Pessoais

1.1 Sexo: Masculino  Feminino

1.2 Idade: \_\_\_\_\_

1.3 Indique a Região (Norte, Centro, Sul ou Ilhas) e a Localidade do país, onde exerce ou exerceu a sua profissão:

Norte  \_\_\_\_\_

Centro  \_\_\_\_\_

Sul  \_\_\_\_\_

Ilhas  \_\_\_\_\_

1.4 Indique os anos de Serviço como Educador/a de Infância na Educação Pré-Escolar:

\_\_\_\_\_

## Parte II - Bullying Escolar

*“As memórias do Bullying dos nossos tempos de escola depende sempre de quem as recorda. Podemos lembrar-nos de bullying como algo que aconteceu a alguém, esquecendo que por vezes fomos nós os responsáveis por tal acto. Ou então podemos lembrar-nos de bullying como vítimas”* (s/autor, cit. in Barbosa e Santos, 2010)

2.1 Já ouviu falar acerca do *Bullying* Escolar?

2.1.1 Sim

2.1.2 Não

2.2 Avalie o seu conhecimento sobre este fenómeno:

(Assinale apenas uma resposta)

Conheço muito bem este fenómeno	
Conheço bem este fenómeno	
Conheço pouco deste fenómeno	
Não conheço nada sobre este fenómeno	

2.3 Durante a sua infância/juventude vivenciou o fenómeno de *bullying*?

2.3.1 Sim

2.3.2 Não

2.4 Durante a sua formação académica estudou esta problemática?

2.4.1 Sim

2.4.2 Não

2.5 Enquanto profissional já teve formação sobre o Bullying?

2.5.1 Sim

Se sim, considera que a formação respondeu às suas dúvidas?

2.5.1.1 Sim

2.5.1.2 Não

Se não, já sentiu necessidade dessa formação?

2.5.1.1 Sim

2.5.1.2 Não

2.6 Atualmente considera que o *bullying* é um problema preocupante nas escolas?

2.6.1 Sim

2.6.1 Não

2.7 Que tipos de *bullying* conhece?

---

2.8 Na sua opinião quais são os "atores" implicados no fenómeno de *bullying* escolar?

---

2.9 Conseguiria identificar "sinais" de alerta numa criança relacionados com o *bullying*?

2.9.1 Sim  Se sim, que sinais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.9.1 Não

2.10 Das diferentes situações, que a seguir se apresentam, identifique as que já observou no seu local de trabalho:

**(Pode seleccionar mais do que uma opção)**

Chamar constantemente nomes feios ao (s) colega(s)	
Gozar repetidamente com a roupa de um colega	
Levantar a saia a uma menina / baixar as calças a um menino	
Gozar com o lanche do (s) colega (s) Exemplo: "Pão com manteiga? Isso é comida de pobre"	
Excluir de brincadeiras um colega Exemplo: "Tu não brincas connosco!"	
Excluir de atividades. Exemplo: "Tu não pintas/desenhas, junto de nós!"	
Excluir de festas de aniversário na escola Exemplo: "Tu não comes do meu bolo de aniversário!"	

Dar beijinhos na boca.	
"Apalpar" as meninas.	
Gozar com um colega que tenha alguma incapacidade ou deficiência.	
Gozar com a etnia de um colega.	
Gozar com a cor de pele de um colega Exemplo: "Tu és Preto" ou "Tu és amarelo" "Tu és vermelho"	
Gozar com as características físicas de um colega Exemplo: gordo, magro, alto, baixo...	
Gozar com a origem social de um colega Exemplo: "Tu és pobre".	
Morder um colega.	
Bater num colega.	
Destruir o material escolar de um colega.	
Destruir um brinquedo de um colega.	
Outra, qual:	

**2.11** Em que espaços físicos da Educação Pré-Escolar observou as situações assinaladas anteriormente:

**(Pode seleccionar mais do que uma opção)**

Sala de atividades	
Sala polivalente	
Espaços de jogos ao ar livre (recreios)	
Casas de Banho	
Espaço do Brincar interior	
Refeitório	

Outro, qual:
--------------

**2.12** Quais as crianças envolvidas nestas situações?

**(Pode selecionar mais do que uma opção)**

Crianças 4/5 anos	
Crianças 3 anos	
Crianças mais velhas metem-se com as mais novas	
Crianças mais novas metem-se com as mais velhas	
Crianças de grupos heterogéneos (diferentes)	
Crianças de grupos homogéneos (iguais)	
Outras, quais:	

**2.13** Considera que as crianças procuram ajuda quando são alvo de situações de *bullying* na Educação Pré-Escolar?

**2.13.1 Sim**

**2.13.2 Não**  **Se não, porquê?** \_\_\_\_\_

**2.13.3 Às vezes**

**2.14** De acordo com a sua opinião, escolha **três** razões ou fatores de risco que poderão levar as crianças a situações de *bullying*?

**(Selecionar apenas três opções)**

A origem social	
O modo de agir/comportamento	
O aproveitamento escolar	
Ser rapaz	

Ser rapariga	
Caraterísticas físicas (gordo, magro, alto, baixo, orelhas grandes, cor de pele...entre outras.)	
A opção sexual	
A etnia	
A religião	
Outra, qual:	

### Parte III - Prevenção Primária do *Bullying* Escolar

*"Como problema mundial que é, o bullying pode ocorrer em toda e qualquer escola, não se restringindo a nenhuma específica" (Ballone, 2005)*

**3.1** Considera **pertinente** que a **prevenção primária do Bullying Escolar** se inicie na Educação Pré-Escolar?

**3.1.1 Sim**

**3.1.2 Não**

**3.2** Considera **vantajoso** que a **prevenção primária do Bullying Escolar** se inicie na Educação Pré-Escolar?

**3.2.1 Sim**

**3.2.2 Não**

**3.3** Acha pertinente haver formação para profissionais, sobre *bullying* nos Jardins-de-Infância?

**3.3.1 Sim**

**3.3.2 Não**

**3.4** Na sua opinião, quais os tipos de *Bullying* que devem ser abordados/prevenidos na Educação Pré-Escolar (4/5 anos)?

**(Pode seleccionar mais do que uma opção)**

Físico (Bater, puxar, apertar o pescoço, estragar coisas dos outros, cuspir, atirar-lhe coisas)	
Verbal (Ameaçar, provocar, chamar nomes feios, gozar, envergonhar, humilhar)	
Psicológico (Espalhar rumores, excluir de brincadeiras, fazer com que os outros pareçam idiotas)	
Cyberbullying	

(Expresso através das novas tecnologias (telemóveis, Facebook, Tablets, internet))	
Sexual (Fazer afirmações relativas à sexualidade, tocar inapropriadamente no corpo do outro)	
Todos os anteriores	

**3.5** No Jardim de Infância onde trabalha, existe algum tipo de ação específica e preventiva para estas idades?

**3.5.1 Sim**

**3.5.2 Não**

**3.6** Na sua opinião aliar o lúdico (jogos didáticos (puzzles, jogos de encaixe, colorir, entre outros) à educação poderia funcionar como um instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças na Educação Pré-escolar?

**3.6.1 Sim**

**3.6.2 Não**

**3.7** Escolha a frase que melhor caracteriza a prevenção feita na Educação Pré-Escolar para o fenómeno de *bullying*:

**(Assinale apenas uma resposta)**

Está tudo por fazer nos Jardins de Infância	
Atualmente nos Jardins de Infância já é feito o suficiente para a prevenção primária deste fenómeno	
Este fenómeno é cada vez mais visível nos Jardins de Infância mas em termos de prevenção primária ainda há muito a fazer	
A prevenção primária existe nos Jardins de Infância mas deve ser reforçada/melhorada para surtir melhores efeitos	

**3.6** Como explicaria a uma criança na Educação Pré-Escolar o que é o *Bullying* Escolar?

---

---

---

---

**GRATA PELA COLABORAÇÃO**

Link de preenchimento online: <https://forms.gle/yDrzaNDFZuNpwj1R6>

## Questionário para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

### QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se a recolher dados sobre a opinião dos Professores do Ensino Básico (1º Ciclo) de Portugal, relativamente ao *Bullying* Escolar e à importância da sua Prevenção Primária.

De referir que os dados recolhidos seguem princípios éticos e deontológicos de confidencialidade e serão utilizados apenas para os fins a que se destinam (Doutoramento em Ciências Sociais, na Universidade de Salamanca).

A sua colaboração é muito importante, pelo que agradeço antecipadamente a contribuição para este estudo.

#### Parte I - Dados Pessoais

1.1 Sexo: Masculino

Feminino

1.2 Idade: \_\_\_\_\_

1.3 Indique a Região e a Localidade do país, onde **exerce ou exerceu** a sua profissão:

Norte  \_\_\_\_\_

Centro  \_\_\_\_\_

Sul  \_\_\_\_\_

Ilhas  \_\_\_\_\_

1.4 Anos de Serviço em estabelecimentos de ensino: \_\_\_\_\_

## Parte II - Bullying Escolar

*“As memórias do Bullying dos nossos tempos de escola depende sempre de quem as recorda. Podemos lembrar-nos de bullying como algo que aconteceu a alguém, esquecendo que por vezes fomos nós os responsáveis por tal acto. Ou então podemos lembrar-nos de bullying como vítimas”* (s/autor, cit. in Barbosa e Santos, 2010)

2.1 Já ouviu falar acerca do *Bullying* Escolar?

2.1.1 Sim

2.1.2 Não

2.2 Avalie o seu conhecimento sobre este fenómeno:

**(Assinale apenas uma resposta)**

Conheço muito bem este fenómeno	
Conheço bem este fenómeno	
Conheço pouco deste fenómeno	
Não conheço nada sobre este fenómeno	

2.3 Durante a sua infância/juventude vivenciou o fenómeno de *bullying*?

2.3.1 Sim

2.3.2 Não

2.4 Durante a sua formação académica estudou esta problemática?

2.4.1 Sim

2.4.2 Não

2.5 Enquanto profissional já teve formação sobre o Bullying?

2.5.1 Sim

**Se sim, considera que a formação respondeu às suas dúvidas?**

2.5.1.1 Sim

2.5.1.2 Não

**Se não, já sentiu necessidade dessa formação?**

2.5.1.1 Sim

2.5.1.2 Não

**2.6 Atualmente considera que o *bullying* é um problema preocupante nas escolas?**

2.6.1 Sim

2.6.1 Não

**2.7 Que tipos de *bullying* conhece?**

---

**2.8 Na sua opinião quais são os "atores" implicados no fenómeno de *bullying* escolar?**

---

**2.9 Conseguiria identificar "sinais" de alerta numa criança relacionados com o *bullying*?**

2.9.1 Sim  **Se sim, que sinais?** \_\_\_\_\_

---

2.9.1 Não

**2.10 Na sua escola, já aconteceram/acontecem casos de *bullying*?**

2.10.1 Sim  **Se sim, de que tipo?** \_\_\_\_\_

---

2.10.2 Não

**2.11 Escolha três locais onde considera que as situações de *bullying*, no 1º Ciclo do Ensino Básico, ganham mais expressão.**

**(Selecionar apenas três opções)**

No recreio	<input type="checkbox"/>
Na sala de aula	<input type="checkbox"/>

No ginásio	
Nas escadas	
Nos corredores	
Nos balneários	
No refeitório	
Caminho de casa/escola e escola/casa	
Nos sítios mais escondidos na escola (ex: a trás da escola)	
Outro, qual?	

**2.12** Quais as crianças envolvidas nestas situações?

**(Pode seleccionar mais do que uma opção)**

Crianças 3º e 4º anos	
Crianças 1º e 2º anos	
Crianças mais velhas metem-se com as mais novas	
Crianças mais novas metem-se com as mais velhas	
Crianças de grupos heterogéneos (diferentes)	
Crianças de grupos homogéneos (iguais)	
Outras, quais:	

**2.13** Considera que as crianças procuram ajuda quando são alvo de situações de *bullying* na escola?

**2.13.1 Sim**

**2.13.2 Não**  **Se não, porquê?** \_\_\_\_\_

2.13.3 Às vezes

2.14 De acordo com a sua opinião, escolha **três** razões ou fatores de risco que poderão levar a situações de *bullying*?

(Selecionar apenas três opções)

A origem social	
O modo de agir/comportamento	
O aproveitamento escolar	
Ser rapaz	
Ser rapariga	
Características físicas (gordo, magro, alto, baixo, orelhas grandes, cor de pele...entre outras.)	
A opção sexual	
A etnia	
A religião	
Outra, qual:	

### Parte III - Prevenção Primária do *Bullying* Escolar

*"Como problema mundial que é, o bullying pode ocorrer em toda e qualquer escola, não se restringindo a nenhuma específica" (Ballone, 2005)*

**3.1** Considera **pertinente** que a **prevenção primária do Bullying Escolar** se inicie na Educação Pré-Escolar?

**3.1.1 Sim**

**3.1.2 Não**

**3.2** Considera **vantajoso** que a **prevenção primária do Bullying Escolar** se inicie na Educação Pré-Escolar?

**3.2.1 Sim**

**3.2.2 Não**

**3.3** Acha pertinente haver formação para profissionais, sobre *bullying* nos Jardins-de-Infância?

**3.3.1 Sim**

**3.3.2 Não**

**3.4** No seu estabelecimento de ensino existe algum instrumento/protocolo de atuação/sinalização/preenchimento para possíveis ocorrências de *bullying* entre as crianças?

**3.4.1 Sim**

**3.4.2 Não**

**3.5** Escolha a frase que melhor caracteriza a prevenção feita nas escolas para o fenómeno de *bullying*:

Está tudo por fazer nas escolas	
Atualmente nas escolas já é feito o suficiente para a prevenção primária deste fenómeno	
Este fenómeno é cada vez mais visível nas escolas mas em termos de prevenção primária ainda há muito a fazer	
A prevenção primária existe nas escolas mas deve ser reforçada/melhorada para surtir melhores efeitos	

**3.6** Na sua opinião aliar o lúdico (jogos didáticos) à educação poderia funcionar como um instrumento de prevenção primária e sensibilização das crianças quer na Educação pré-escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico para esta problemática?

**3.6.1 Sim**

**3.6.2 Não**

**GRATA PELA SUA COLABORAÇÃO**

Link de preenchimento online: <https://forms.gle/rQaTZHMBiMcRrewZ6>

# Anexo 3 – Manual do jogo

**Objetivos:**

- ✓ Contribuir para a prevenção PRIMÁRIA do *Bullying* Escolar em contexto de pré-escolar;
- ✓ Contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças;
- ✓ Promover e incentivar competências pessoais e sociais nas crianças;
- ✓ Sugerir às crianças o que é certo e errado nas relações com os colegas em diferentes espaços da escola/ilha.

**Como Jogar?**

Jogar o jogo "A Brincar e a Rir o Bullying Vamos Prevenir" é muito FÁCIL!  
Basta construir o cubo com as 6 peças puzzle (5 cenários e o puzzle com o nome do jogo) de seguida escolher um dos 5 cenários disponíveis e através dos mesmos, com uma só criança, ou com um grupo de crianças entusiasma-lhes quais as peças de encaixe que são erradas, por representarem situações do dia-a-dia que NUNCA de se devem praticar com os colegas/nilhas na escola e peças de encaixe certas que representam situações do dia-a-dia, que deverão SEMPRE ser colocadas em prática com os colegas/nilhas na escola.

**Puzzle Cenário 1:**

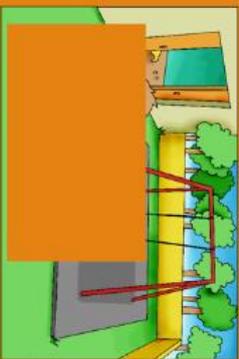


**Peças de encaixe:**



**Bullying Físico**

**Puzzle Cenário 2:**

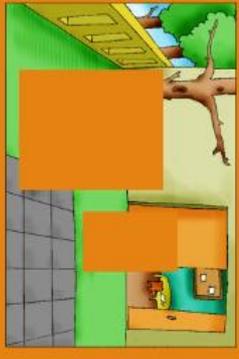


**Peças de encaixe:**



**Bullying Psicológico**

**Puzzle Cenário 3:**

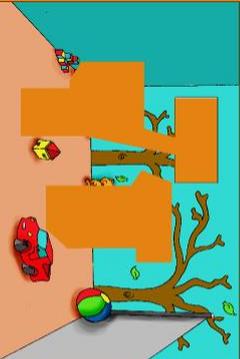


**Peças de encaixe:**



**Bullying Sexual**

**Puzzle Cenário 4:**

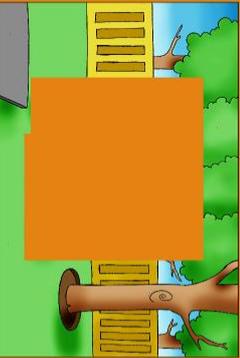


**Peças de encaixe:**



**Bullying Físico**

**Puzzle Cenário 5:**



**Peças de encaixe:**



**Bullying Verbal**

**Jogo de Encaixe**

**Destinatários:**  
Crianças 4/5 anos

**Ficha técnica:**  
Autor/Conteúdos: Celia Vaz  
Design Gráfico: Fábio Correia  
Impressão: Publiflora - Publicidade e Segurança Lda.  
Site: www.jogobullying.com  
Morada: 5300 Bragança

**Conteúdo:**

- > 1 Manual de Instruções
- > 6 Peças puzzle para construção do cubo
- > 5 Peças puzzles com cinco cenários para encaixe
- > 16 Peças de encaixe

**Manual de Instruções**

A BRANCAR E A RIR O BULLYING VAMOS PREVENIR







**VNiVERSIDAD  
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y COMUNICACIÓN**

**TESIS DOCTORAL:**

**La Prevención primaria y el *Bullying* Escolar:  
Percepción de los maestros de educación infantil y de  
Enseñanza primaria en Portugal**

Cátia Emanuela Augusto Vaz

DIRECTOR: PROF. DR. FERNANDO GIL VILLA

SALAMANCA, 2020



**UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y COMUNICACIÓN**

**TESIS DOCTORAL:**

**La Prevención primaria y el *Bullying* Escolar:  
Percepción de los maestros de educación infantil y de  
Enseñanza primaria en Portugal**

ESTA INVESTIGACIÓN FUE REALIZADA EN EL PROGRAMA DE DOCTORADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA POR CÁTIA EMANUELA AUGUSTO VAZ, BAJO LA ORIENTACIÓN DEL DR. FERNANDO GIL VILLA.

DR. FERNANDO GIL VILLA

CÁTIA EMANUELA AUGUSTO VAZ

SALAMANCA, 2020

## Índice General

---

### Contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Siglas	5
Índice General	7
Introducción	15
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>20</b>
La violencia escolar- recomendaciones internacionales como punto de partida para iniciativas nacionales en la investigación y en la intervención educativa	20
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>20</b>
1.1 RECOMENDACIONES DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU)	21
1.2 LA REALIDAD DE LA UNIÓN EUROPEA - LA SITUACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR Y LAS RESPUESTAS EUROPEAS EN LA INVESTIGACIÓN Y EN LA INTERVENCIÓN DE ESTA PROBLEMÁTICA	30
1.3 LA VIOLENCIA ESCOLAR Y EL <i>BULLYING</i> – PAPEL DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA Y DE ASPECTOS JURÍDICOS EN PORTUGAL	44
1.3.1 LEY DE PROTECCIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES EN PELIGRO (LPCJP)	48
1.3.2 LEY DE TUTELA EDUCATIVA (LTE)	50
1.3.3 PROPUESTA DE LEY N.º 46/XI/2.º	53
1.3.4 PROYECTO DE LEY N.º 495/XI	55
1.3.4.1 EL ESTATUTO DEL ALUMNO	56
1.3.4.2 EL PROGRAMA ESCOLA SEGURA	58
1.3.4.3 LA MEDIACIÓN	59
1.3.4.4 INSTRUCCIÓN N.º 8404-C/2019	59
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>62</b>

Marco teórico de los conceptos conectados con la problemática del estudio	62
INTRODUCCIÓN	62
2.1 CONDUCTAS AGRESIVAS	63
2.2 VIOLENCIA EN LA ESCUELA	75
2.2.1 VIOLENCIA: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA	75
2.2.2 VIOLENCIA ESCOLAR	83
2.3 <i>BULLYING</i> : DEFINICIÓN Y FORMAS DE EXPRESIÓN	90
2.4 PERFIL ASOCIADO A CADA UNO DE LOS INTERVINIENTES EN EL FENÓMENO DEL <i>BULLYING</i>	103
2.5 LUGARES DE <i>BULLYING</i>	112
2.6 FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN ASOCIADOS AL FENÓMENO DEL <i>BULLYING</i>	117
2.7 CONSECUENCIAS ASOCIADAS AL FENÓMENO DEL <i>BULLYING</i>	126
2.8 SEÑALES DE ALERTA DEL FENÓMENO DEL <i>BULLYING</i>	133
2.9 EDUCACIÓN INFANTIL	136
2.10 LA EDUCACIÓN INFANTIL Y EL <i>BULLYING</i>	146
2.11 TIPOS DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN DEL FENÓMENO DEL <i>BULLYING</i>	155
2.12 EL JUEGO COMO FORMA DE PREVENCIÓN DEL <i>BULLYING</i>	159
2.13 ESTUDIOS EFECTUADOS SOBRE EL <i>BULLYING</i>	165
CAPÍTULO III	176
Metodología y Fundamentación de la Investigación Empírica	176
INTRODUCCIÓN	176
3.1 MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	177
3.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	181
3.3 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	182
3.4 CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	183
3.5 INSTRUMENTO DE LA RECOPIACIÓN DE DATOS	187
3.6 DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	189
3.6.1 ENCUESTA PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL	190
3.6.2 ENCUESTA PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO	191
3.7 PROCEDIMIENTOS	192

3.8 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS	194
3.8.1 CONOCIMIENTO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE EL <i>BULLYING</i>	194
3.8.2 CONOCIMIENTO DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA DE LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO SOBRE EL <i>BULLYING</i>	201
3.8.3 PREVENCIÓN PRIMARIA DEL <i>BULLYING</i> ESCOLAR – PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL	208
3.8.4 PREVENCIÓN PRIMARIA DEL <i>BULLYING</i> ESCOLAR – PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA DE LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO	211
3.9 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	214
3.10 RELACIÓN DE RESULTADOS, CRUCE DE RESPUESTAS OBTENIDAS Y POSIBLE ASOCIACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO SOBRE EL <i>BULLYING</i> Y EL ALIAR DE LO LÚDICO A LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE PREVENCIÓN	223
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>235</b>
<b>Proyecto de Prevención primaria del <i>Bullying</i> en la educación infantil</b>	<b>235</b>
INTRODUCCIÓN	235
4.1 PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	236
4.2 RAZONES Y FUNDAMENTOS PARA LA CREACIÓN DEL PROYECTO	238
4.3 OBJETIVOS DEL PROYECTO	239
4.4 PÚBLICO DESTINATARIO	239
4.5 RECURSOS NECESARIOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO	240
4.6 PERSONAS IMPLICADAS EN EL PROYECTO Y RESPECTIVOS PAPELES	240
4.7 CALENDARIZACIÓN/CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	241
4.8 DIVULGACIÓN DEL PROYECTO	246
4.9 DESCRIPCIÓN DEL JUEGO	247
4.10 PROTOTIPO DEL JUEGO	262
4.11 MATERIAL ELEGIDO	265
4.12 SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO Y PLANES FUTUROS	267
4.13 EVALUACIÓN DEL PROYECTO	268
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>269</b>
<b>Marco conclusivo y consideraciones finales: conclusiones generales</b>	<b>269</b>
INTRODUCCIÓN	269

<b>5.1 CONSIDERACIONES FINALES</b>	<b>270</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>276</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>310</b>
<b>ANEXO 1 – CARTA MODELO ENVIADO PARA LAS ASOCIACIONES DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA</b>	<b>311</b>
<b>ANEXO 2 – ENCUESTAS</b>	<b>312</b>
<b>ENCUESTA PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL</b>	<b>312</b>
<b>ENCUESTA PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO</b>	<b>321</b>
<b>ANEXO 3 – MANUAL DEL JUEGO</b>	<b>328</b>

## Índice de Figuras

FIGURA 1: TIPOLOGÍA DE LA VIOLENCIA (OMS, 2002, p. 4-5).....	80
FIGURA 2: MODELO ECOLÓGICO PARA COMPRENDER LA VIOLENCIA (OMS, 2002, p. 9) ..	81
FIGURA 3: MODELO DE ANÁLISIS DE SITUACIONES DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA (ADAPTACIÓN DE SEBASTIÃO, 2009) .....	86
FIGURA 4: DIBUJOS DEL JUEGO EN PAPEL .....	248
FIGURA 5: ESCENARIO Nº 1 .....	249
FIGURA 6: PIEZAS DE ENCAJE (ACTITUDES INCORRECTAS/CORRECTAS).....	250
FIGURA 7: ESCENARIO REPRESENTATIVO DEL <i>BULLYING</i> FÍSICO .....	250
FIGURA 8: ACTITUD POSITIVA .....	251
FIGURA 9: ESCENARIO Nº 2 .....	251
FIGURA 10: PIEZA DE ENCAJE (ACTITUD INCORRECTA) .....	252
FIGURA 11: ESCENARIO REPRESENTATIVO DEL <i>BULLYING</i> PSICOLÓGICO.....	252
FIGURA 12: PIEZA DE ENCAJE (ACTITUD POSITIVA).....	253
FIGURA 13: ESCENARIO DE ACTITUD POSITIVA .....	253
FIGURA 14: ESCENARIO Nº 3 .....	254
FIGURA 15: PIEZAS DE ENCAJE (ACTITUDES INCORRECTAS).....	254
FIGURA 16: ESCENARIO REPRESENTATIVO DEL <i>BULLYING</i> SEXUAL .....	255
FIGURA 17: PIEZAS DE ENCAJE (ACTITUDES POSITIVAS).....	255
FIGURA 18: ESCENARIO DE ACTITUDES POSITIVAS .....	256
FIGURA 19: ESCENARIO Nº 4 .....	256
FIGURA 20: PIEZAS DE ENCAJE (ACTITUD NEGATIVA).....	257
FIGURA 21: PIEZAS DE ENCAJE (ACTITUD POSITIVA).....	257
FIGURA 22: ESCENARIO REPRESENTATIVO DEL <i>BULLYING</i> VERBAL .....	258
FIGURA 23: ESCENARIO DE ACTITUD POSITIVA .....	258
FIGURA 24: ESCENARIO Nº 5 .....	259
FIGURA 25: PIEZAS DE ENCAJE (ACTITUD NEGATIVA).....	259
FIGURA 26: ESCENARIO REPRESENTATIVO DEL <i>BULLYING</i> FÍSICO .....	260
FIGURA 27: PIEZA DE ENCAJE (ACTITUD POSITIVA).....	260
FIGURA 28: ESCENARIO DE ACTITUD POSITIVA .....	261
FIGURA 29: PIEZAS DEL PUZLE EXISTENTES EN EL JUEGO .....	262
FIGURA 30: CUBO .....	262
FIGURA 31: 16 PIEZAS DE ENCAJE .....	263
FIGURA 32: JUEGO Y MANUAL DE INSTRUCCIONES .....	263
FIGURA 33: ESCENARIOS Y PIEZAS DE ENCAJE CORRESPONDIENTES .....	264

## Índice de gráficos

GRÁFICO 1: CARACTERIZACIÓN DE LA REGIÓN DONDE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EJERCEN LA PROFESIÓN .....	183
GRÁFICO 2: CARACTERIZACIÓN DEL TIEMPO DE ANTIGÜEDAD EN EL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	184
GRÁFICO 3: CARACTERIZACIÓN DE LA REGIÓN DONDE LOS MAESTROS DE PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO EJERCEN LA PROFESIÓN.....	185
GRÁFICO 4: CARACTERIZACIÓN DEL TIEMPO DE ANTIGÜEDAD EN EL TRABAJO (MAESTROS DE PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO) .....	186
GRÁFICO 5: CARACTERIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE <i>BULLYING</i> (MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL).....	194
GRÁFICO 6: CARACTERIZACIÓN DE LOS TIPOS DE <i>BULLYING</i> CONOCIDOS POR LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	196
GRÁFICO 7: CARACTERIZACIÓN DE LOS «INTERVINIENTES» IMPLICADOS EN EL <i>BULLYING</i> IDENTIFICADOS POR LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	197
GRÁFICO 8: CARACTERIZACIÓN DE LAS SEÑALES DE ALERTA IDENTIFICADOS EN UN NIÑO (MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL).....	197
GRÁFICO 9: ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA BÚSQUEDA DE AYUDA POR PARTE DE LOS NIÑOS EN LAS SITUACIONES DE <i>BULLYING</i> .....	200
GRÁFICO 10: CARACTERIZACIÓN DE LOS TIPOS DE <i>BULLYING</i> CONOCIDOS POR LOS MAESTROS DE PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO.....	203
GRÁFICO 11: CARACTERIZACIÓN DE LOS «INTERVINIENTES» IMPLICADOS EN EL <i>BULLYING</i> IDENTIFICADOS POR LOS MAESTROS DE PRIMARIO DE CICLOS INICIAL Y MEDIO .....	203
GRÁFICO 12: CARATERIZACIÓN DE LAS SEÑALES DE ALERTA IDENTIFICADOS EN UN NIÑO (MAESTRO DE PRIMARIA DE CICLO INICIAL Y MEDIO).....	204
GRÁFICO 13: CARACTERIZACIÓN DE LOS TIPOS DE <i>BULLYING</i> PRESENCIADOS EN LA ESCUELA POR LOS MAESTROS DE PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO .....	205
GRÁFICO 14: ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO SOBRE LA BÚSQUEDA DE AYUDA POR PARTE DE LOS NIÑOS EN LAS SITUACIONES DE <i>BULLYING</i> .....	207

## Índice de tablas

TABLA 1: OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	181
TABLA 2: CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO Y EDAD (MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL) .....	183
TABLA 3: CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA CON EL <i>BULLYING</i> Y LA FORMACIÓN SOBRE EL FENÓMENO (MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL) .....	195
TABLA 4: CARACTERIZACIÓN DE LAS DIFERENTES SITUACIONES DE <i>BULLYING</i> OBSERVADAS EN LA ESCUELA POR LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	198
TABLA 5: CARACTERIZACIÓN DE LOS LUGARES DE MAYOR EXPRESIÓN DE INCIDENCIA DE <i>BULLYING</i> EN LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	199
TABLA 6: CARATERIZACIÓN DE LOS NIÑOS IMPLICADOS CON MAYOR FRECUENCIA EN LA INCIDENCIA DE <i>BULLYING</i> EN LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL	199
TABLA 7: CARACTERIZACIÓN DE LOS FACTORES DE RIESGO QUE PROVOCAN LA INCIDENCIA DEL <i>BULLYING</i> EN LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	200
TABLA 8: CARACTERIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL <i>BULLYING</i> (MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO) .....	201
TABLA 9: CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA CON EL <i>BULLYING</i> Y LA FORMACIÓN SOBRE EL FENÓMENO .....	202
TABLA 10: CARACTERIZACIÓN DE LOS LUGARES DE MAYOR EXPRESIÓN DE INCIDENCIA DEL <i>BULLYING</i> EN LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO .....	205
TABLA 11: CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS IMPLICADOS CON MAYOR FRECUENCIA EN LA INCIDENCIA DEL <i>BULLYING</i> EN LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO .....	206
TABLA 12: CARACTERIZACIÓN DE LOS FACTORES DE RIESGO QUE PROVOCAN LA INCIDENCIA DEL <i>BULLYING</i> EN LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO .....	207
TABLA 13: CARACTERIZACIÓN DE LA PREVENCIÓN PRIMARIA DEL <i>BULLYING</i> EN LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	208
TABLA 14: CARACTERIZACIÓN DE LA DEFINICIÓN DE PREVENCIÓN HECHA EN LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN INFANTIL POR LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	209
TABLA 15: CARACTERIZACIÓN DE LOS TIPOS DE <i>BULLYING</i> QUE DEBEN SER TRATADOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL .....	209
TABLA 16: CARACTERIZACIÓN DE LA MANERA COMO UN MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL EXPLICARÍA A UN NIÑO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL LO QUE ES EL <i>BULLYING</i> .....	211
TABLA 17: CARACTERIZACIÓN DE LA PREVENCIÓN PRIMARIA DEL <i>BULLYING</i> EN LA OPINIÓN DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO .....	212
TABLA 18: ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO SOBRE LO QUE MEJOR CARACTERIZA LA PREVENCIÓN HECHA EN LAS ESCUELAS PARA EL FENÓMENO DEL <i>BULLYING</i> .....	212
TABLA 19: ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO SOBRE ALIAR LO LÚDICO A LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE PREVENCIÓN PRIMARIA Y SENSIBILIZACIÓN DE LOS NIÑOS PARA EL FENÓMENO DEL <i>BULLYING</i> .....	213

TABLA 20: CRUCE DEL ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO Y DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE EL CONOCIMIENTO, VIVENCIA Y FORMACIÓN EN <i>BULLYING</i> .....	224
TABLA 21: CRUCE DEL ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO Y DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE EL TIPO DE <i>BULLYING</i> QUE CONOCEN .....	225
TABLA 22: CRUCE DEL ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO Y DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LOS INTERVINIENTES IMPLICADOS EN EL FENÓMENO DEL <i>BULLYING</i> ESCOLAR .....	226
TABLA 23: CRUCE DEL ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO Y DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LAS SEÑALES DE ALERTA EN UN NIÑO .....	227
TABLA 24: CRUCE DEL ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO Y DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LOS FACTORES DE RIESGO QUE PUEDEN LLEVAR LOS NIÑOS A SITUACIONES DE <i>BULLYING</i> .....	229
TABLA 25: CRUCE DEL ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE CICLOS INICIAL Y MEDIO Y DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LA PREVENCIÓN PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN DONDE TRABAJAN RELATIVAMENTE AL <i>BULLYING</i> ..	231
TABLA 26: CRUCE DEL ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE ALIAR LO LÚDICO A LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE PREVENCIÓN CON OTRAS VARIABLES .....	232
TABLA 27 – CRUCE DEL ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO SOBRE ALIAR LO LÚDICO A LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO DE PREVENCIÓN CON OTRAS VARIABLES .....	233
TABLA 28: CALENDARIZACIÓN/CRONOGRAMA DEL PROYECTO PARA EL AÑO DE 2016 ..	241
TABLA 29: CALENDARIZACIÓN/CRONOGRAMA DEL PROYECTO PARA EL AÑO DE 2017 ..	242
TABLA 30: CALENDARIZACIÓN/CRONOGRAMA DEL PROYECTO PARA EL AÑO DE 2018 ..	243
TABLA 31: CALENDARIZACIÓN/CRONOGRAMA DEL PROYECTO PARA EL AÑO DE 2019 ..	243
TABLA 32: CALENDARIZACIÓN/CRONOGRAMA DEL PROYECTO PARA EL AÑO DE 2020 ..	245

## Introducción

---

En el ámbito del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales del Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca (España), surge la tesis doctoral titulada: «La Prevención primaria y el Acoso Escolar: Percepción de los maestros de educación infantil y maestros de educación primaria en Portugal», para obtener el título de doctor.

La definición de niño, según la UNICEF (2019), basada en la Convención sobre los Derechos del Niño, es todo el ser humano menor de 18 años y que tiene derecho a ayudas y asistencias especiales, siendo responsabilidad de todos, desde la familia a la escuela y a la sociedad en general, garantizar una protección especial para poder vivir feliz una vida individual en sociedad.

Existen varias medidas y leyes nacionales e internacionales que se aplican para la protección y el bienestar de los niños y, si la protección en el entorno familiar es fundamental, en el contexto escolar no es menos importante.

El tema de la violencia en la escuela, aunque no es nuevo, se ha vuelto más visible en la actualidad debido a una coyuntura centrada en los derechos del niño y la consecuente valoración de los problemas de la infancia.

Cada año, miles de niños y jóvenes de todo el mundo se convierten en víctimas de una violencia silenciada denominada acoso (Calmaestra et al., 2016).

Tomada como una realidad que no pasa indiferente en las sociedades actuales, la violencia escolar y el *bullying* en particular, son hoy una preocupación creciente a nivel mundial que ha dado lugar a varias iniciativas encaminadas a su prevención, donde los centros educativos tienen un papel importante.

En los tiempos actuales, parece que la agresión en el espacio escolar entre pares es un problema muy significativo que gana cada vez más dimensiones y se denomina *bullying* o acoso escolar y como un problema mundial que puede darse en cualquiera y todos los centros, no restringiéndose a ninguno específico. A pesar de ser un comportamiento aceptado cultural y naturalmente como juegos inofensivos para niños y adolescentes, tiene un poder destructivo que causa un daño psicológico incalculable e irreparable a todos los involucrados.

Este fenómeno puede tener diferentes formas de expresión, sin embargo, en esta tesis se enfatiza la problemática que se da en las escuelas entre estudiantes y no entre estudiantes-docentes o entre estudiantes-instituciones.

Para actuar, ya sea a nivel escolar o penal, siempre que exista tal problema, es necesario que se cuente con profesionales capacitados para ello y un sistema legal que contemple la criminalización de tales actos.

Los comportamientos agresivos son comportamientos que tienen como objetivo causar daño o perjudicar a alguien.

La violencia siempre ha existido y es universal, pero hoy en día lo que más sorprende es que estos comportamientos son más visibles en los colegios, considerados seguros, privilegiados y protegidos de los conflictos.

La llamada violencia escolar es un conjunto de conductas antisociales que se practican en los centros, de manera esporádica, a diferencia del *bullying* que es definido por la mayoría de la literatura como una conducta amenazante y agresiva prolongada en el tiempo de forma intencionada y nociva, ya sea a través de conductas físicas, verbales, sexuales, psicológicas, homofóbicas o de las nuevas tecnologías, el llamado ciberacoso e involucra a tres intervinientes: la víctima, el agresor y los observadores, provocando graves consecuencias para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

Hoy en día se consideran como conductas violentas los gestos y las palabras que hace años se veían como normales (Gil Villa, 2020b) y como meros juegos entre los niños.

No es tarea fácil interpretar los signos que puedan alertar de la existencia de este fenómeno, pero es fundamental estar atento tanto a nivel familiar como a nivel escolar.

Aunque en todas las edades existan conductas agresivas para resolver conflictos interpersonales, hay alumnos que desde la educación infantil presentan, de forma constante e intensiva, conductas agresivas.

A pesar de que existen varias investigaciones sobre el acoso en educación primaria y también Secundaria, poco se ha estudiado sobre lo que ocurre en educación infantil, pese a que empiezan a aparecer los primeros indicios de que hay situaciones de acoso en este contexto.

Con el aumento de la conciencia pública sobre este fenómeno, se requieren cada vez más respuestas de intervención más eficaces y diversificadas en materia de prevención.

Son varios los autores que en sus conclusiones parecen utilizar un esquema interpretativo idealista que concibe el *bullying* como una especie de enfermedad social, que puede ser erradicada si las intervenciones puestas en práctica son adecuadas (Gil Villa, 2018).

Sin pretender aún erradicar por completo este problema, pero con la conciencia de que su prevención primaria puede contribuir a su reducción, un proyecto con un prototipo de juego didáctico dirigido a niños de la educación infantil, ya que, como menciona el autor citado anteriormente, no hay dudas de que los juegos educativos cumplen un papel importante en la prevención primaria, al informar y sensibilizar sobre el problema del acoso escolar antes de que suceda o se agrave.

La elección del tema de estudio resulta de la confluencia de factores personales, sociales y científicos. De los factores personales, cabe destacar las motivaciones intrínsecamente conectadas a la trayectoria profesional de la investigadora, quien, como Trabajadora Social, observó e investigó que el *bullying* comienza a surgir desde una edad temprana en la vida de los niños y niñas, es decir, en los ciclos inicial y medio de educación primaria, momento en que ellos comienzan a manifestar comportamientos agresivos intensos y frecuentes en sus interacciones. Sin embargo, a través de informes de padres, maestros de educación infantil y maestros de educación primaria, se comenzó a tener una visión de que este problema podría manifestarse incluso antes, es decir, en la educación infantil.

En cuanto a los estudios empíricos realizados en Portugal sobre el *bullying* y su prevención en esta etapa escolar, se verificó que son escasos, por lo que surge la necesidad de realizar una investigación exploratoria sobre el tema.

En este sentido se pretende, en términos concretos, conocer la percepción de los maestros en educación infantil y maestros de primaria de ciclos inicial y medio en Portugal sobre el fenómeno, para conocer la necesidad de su prevención primaria.

El desarrollo de esta tesis se organiza en tres partes: una parte teórica, una parte empírica y una última parte del proyecto creado en el ámbito de la prevención primaria del acoso escolar, dirigido a niños y niñas en educación infantil, distribuido en cinco capítulos:

El **primer capítulo** presenta una revisión de la evolución de la historia de los derechos del niño a nivel nacional y europeo y los aspectos legales que se han ido creando y modificando sobre la violencia escolar en Portugal a lo largo de los años.

En el **segundo capítulo** se procede a una revisión teórica de conceptos relacionados con la problemática del estudio, que incluyen, entre otros, las conductas agresivas y la violencia en la escuela. Con respecto a la problemática del llamado acoso escolar, práctica actual de agresión en los colegios a nivel mundial, se pretende, de acuerdo con la información encontrada, dar a conocer los distintos tipos de acoso escolar, el perfil de cada interviniente en este fenómeno, así como los lugares donde se puede practicar, los diversos factores asociados y sus consecuencias. Al mismo tiempo, se alerta para las señales que pueden llevar a situaciones de acoso en las escuelas.

Dado que la educación infantil es parte del objeto de estudio de esta tesis doctoral y más específicamente el objetivo para la realización del proyecto aquí incluido, a partir de las consideraciones sobre el *bullying* en esta etapa escolar, se aludirá al fenómeno en este contexto, así como a los diferentes tipos de intervenciones para su prevención, destacando lo lúdico/juego como instrumento a utilizar.

Como problema mundial que hay que combatir, el *bullying* y, en particular, el acoso escolar, ha sido estudiado y analizado a lo largo de los años, comenzando a principios de la década de setenta por Dan Olweus. Con él, la opinión pública tomó conciencia de la existencia del fenómeno, al mismo tiempo que se sensibilizó cada vez más, lo que provocó un aumento de la investigación en este contexto. En este capítulo también se destacan algunos de los estudios realizados.

Finalizada la aproximación a la teoría que sustenta la investigación, en la considerada tercera parte de la tesis y más concretamente en el **tercer capítulo**, se establece el marco metodológico de la investigación empírica en el ámbito del acoso escolar, describiendo el método, los objetivos, las hipótesis, los participantes en la investigación, el instrumento de recolección de datos utilizado y su descripción, a través del cual fue posible recopilar información para su posterior análisis e interpretación.

El **cuarto capítulo** presenta el proyecto creado para la prevención primaria del acoso escolar en la educación infantil, las razones y fundamentos de su creación, los objetivos, el público destinatario, los recursos y personas necesarias para su implementación, la calendarización/cronograma de actividades, la difusión, la descripción y prototipo del juego, el material elegido, la sostenibilidad del proyecto, planes de futuro y finalmente su evaluación.

El **quinto capítulo** está dedicado a las consideraciones finales.

Al final de los capítulos se incluyen las referencias bibliográficas utilizadas, así como los anexos que permiten reforzar la argumentación del desarrollo de la investigación teórica y empírica.

## Resumen

---

Si la violencia escolar es una realidad que no pasa indiferente en las sociedades actuales, ante este problema se están tomando varias medidas no solo a nivel mundial, sino también a nivel europeo.

En los últimos años ha habido una creciente preocupación por parte de la Unión Europea por la violencia en los colegios, lo que ha dado lugar a la creación de varios programas con el propósito de desarrollar un entorno escolar seguro.

Se constata que la violencia escolar es un problema en constante crecimiento que preocupa a las instituciones europeas, los gobiernos de los estados miembros, las entidades locales, los padres y los docentes. En este sentido, la Unión Europea, más concretamente sus países miembros, intenta afrontar este nuevo reto poniendo en marcha iniciativas locales, nacionales y proyectos de cooperación internacional.

En cuanto al contenido del capítulo I de esta tesis doctoral, se realizó una revisión de la literatura, que incluyó las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que incluye la Convención sobre los Derechos del Niño, que define a los niños como «todo o ser humano con menos de dezoito anos, excepto se a lei nacional confere a maioridade mais cedo» (UNICEF, 2019, p. 8).

La ONU en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) proclamó que «a infância tem direito a uma ajuda e assistência especiais» (*ibidem*, p. 5), sin dejar de resaltar y destacar de manera peculiar la responsabilidad fundamental de la familia en el cuidado y la protección reconociendo que, para el desarrollo armónico de su personalidad, el niño debe crecer en un ambiente familiar con un clima de alegría, amor y comprensión.

Si, por un lado, los padres tienen la principal responsabilidad común de educar al niño y sus intereses deben ser su principal preocupación, por otro lado, el Estado debe, al mismo tiempo, ayudarlos a ejercer esta responsabilidad, respondiendo con una asistencia adecuada y garantizando las instituciones, instalaciones y servicios de cuidado de niños (Art. 18.1 y 18.2), tomando todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para la protección del niño contra todas las formas de violencia física o mental, daño o abusos, abandono o trato negligente; maltrato o explotación, incluida la violencia sexual (Art. 19.1).

Si la protección del niño en su entorno familiar es fundamental, en un contexto escolar no lo es menos. Por ello, la Convención avala su protección dentro de los centros escolares e instituciones encargadas de su cuidado y protección, para garantizar la protección, seguridad, educación y disciplina de los niños en los centros educativos, así como el tratamiento de las infracciones cometidas por ellos, garantizando el funcionamiento de instituciones y servicios que tengan niños a cargo para lograr este fin (Art. 29.1, pp. 24/25).

Con respecto a la violencia escolar, la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2019), abarca en el ámbito de los derechos humanos en todos los niveles escolares, la creación y fortalecimiento de programas y capacidades para la educación, algunos artículos orientados a garantizar la protección, seguridad, educación y disciplina de los niños en los centros educativos, así como el tratamiento de las infracciones cometidas por ellos.

La disciplina escolar debe respetar los derechos y la dignidad del niño. Para garantizar el respeto de este derecho, los Estados deben promover y fomentar la cooperación internacional.

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos insta a todos los estados e instituciones a que incluyan los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el estado de derecho como asignaturas curriculares en todos los centros educativos, formales y no formales.

El año 1993, con la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena, se convirtió en un marco en la educación para los Derechos Humanos.

Si en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, la educación fue considerada una herramienta indispensable para crear sociedades libres, justas y pacíficas, fomentando la comprensión mutua, la tolerancia y la paz, contribuyendo a la reducción de las violaciones de derechos humanos, entre otros, la Asamblea General de las Naciones Unidas responde a estas sugerencias con la Proclamación de la Década de las Naciones Unidas para la Educación en Derechos Humanos (1995-2004)<sup>1</sup> donde hace un llamamiento a todos los gobiernos a implementar un plan de acción coordinado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Este plan de acción establece objetivos concretos para la comunidad internacional, que son: la evaluación de necesidades y la formulación de estrategias efectivas para fomentar la educación en derechos humanos en todos los niveles escolares; la creación y fortalecimiento de programas y capacidades para la educación en esta área de Derechos Humanos, a nivel internacional,

---

<sup>1</sup> Plan de acción de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos, 1995-2004 - Lecciones para la vida.

nacional, regional y local; el desarrollo coordinado de materiales eficaces; el fortalecimiento del papel y de la capacidad de los medios de comunicación y la difusión de la Declaración Universal de Derechos Humanos en todo el mundo. También especifica que los Estados e instituciones deben incluir en los programas escolares de las diferentes instituciones, formales o no formales, temas como los derechos humanos, el derecho humanitario, la democracia y el estado de derecho (Aguilar et al., 2009).

Con el objetivo de promover la ejecución de programas educativos en todos los sectores, después de la Década, la Asamblea General proclamó el Programa Mundial de Educación y Derechos Humanos<sup>2</sup> estructurado en varias fases, la primera de las cuales se inició en 2005 y finalizó en 2007.

Siendo el respeto a los Derechos Humanos la base de la convivencia social y con el propósito de resaltar la importancia de una cultura de paz y no violencia para los niños, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Década Internacional de una Cultura de la Paz y no Violencia para los niños del mundo en septiembre de 1999 (2001-2010).

La ONU considera la Cultura de la Paz como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en principios como: el fin de la violencia a través de la educación y el diálogo, la resolución pacífica de conflictos, el pleno respeto y promoción de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, diversidad cultural, entre otros, en todos los niveles de la sociedad que contribuyan a la promoción de la paz donde todos los derechos humanos sean cumplidos, dando a todas las personas la posibilidad de desarrollar actitudes de diálogo y respeto que permitan acabar con todas las formas de racismo, discriminación racial, xenofobia e intolerancia (*ibidem*).

En materia de prevención e intervención sobre la violencia escolar, las medidas vinculadas a la educación deben asegurar que los niños y niñas reciban una formación temprana en valores, actitudes, comportamientos, entre otros, que les permitan resolver los conflictos de forma pacífica y con respeto a la dignidad humana; los niños deben estar preparados para cultivar los objetivos de una cultura de paz; revisar los planes de estudio teniendo en cuenta la Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre Educación para la Paz y estimular las actividades destinadas a la prevención de conflictos y la gestión de crisis de manera pacífica.

---

<sup>2</sup> A/RES/59/113, de 17 de febrero de 2005

Para promover el respeto de todos los Derechos Humanos, se debe fomentar la formulación de planes de acción nacionales para proteger todos los derechos humanos (*ibidem*).

En 2007, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró 2009 como el «Año Internacional del Aprendizaje para los Derechos Humanos»<sup>3</sup>, la apertura tuvo lugar el 10 de diciembre de 2008.

Como problema mundial que es, la violencia en el entorno escolar también mereció, a lo largo del tiempo, la atención de la Unión Europea.

En este sentido, el presente capítulo se refirió a la realidad de la Unión Europea ante la violencia escolar, sus respuestas e intervenciones.

Dado que la violencia escolar es una realidad que no ha pasado indiferente en las sociedades actuales, después de describir algunas medidas tomadas a nivel mundial por una cultura de paz, es necesario tener en cuenta el contexto en el que Portugal está más incluido, es decir, el contexto europeo, donde existen diversas iniciativas relacionadas con la prevención y la intervención.

Se ha verificado una creciente preocupación por parte de la Unión Europea por este tema, lo que ha dado lugar a la creación de varias iniciativas en el ámbito de su prevención e intervención (Balerdi, 2001).

Para desarrollar un entorno escolar seguro, el artículo 126 del Tratado de Maastrich aparece en 1992 y el artículo 149 del Tratado de Amsterdam en 1997 (*ibidem*).

En las conclusiones del Consejo de la Unión Europea de octubre de 1995, «a contribuição da escola na luta contra atitudes racistas e xenófobas e o desenvolvimento de uma educação em valores solidários, tolerantes, democráticos e de respeito pelos direitos humanos na escola» (*ibidem*, p. 149)

Con la Declaración del Consejo de Europa del 21 de noviembre de 1996, se enfatiza la necesidad de proteger a los niños, declarando que «todas as crianças têm direito a uma infância segura que facilite o crescimento do seu potencial» a la vez que agrega la responsabilidad de los sistemas educativos que deben esforzarse por facilitar siempre un aprendizaje seguro y adecuado «onde todas as crianças e jovens estejam protegidos e possam chegar a ser adultos equilibrados capazes de participar no desenvolvimento da sociedade» (*ibidem*, p. 149).

---

<sup>3</sup> Resolución N° 62/171 de la AGNU

También destaca el importante papel de los maestros, los centros y los sistemas educativos en la protección de los niños en general y en la prevención del abuso físico, emocional y sexual en particular.

En la reunión del Consejo de Europa del 22 de septiembre de 1997, se concluyó que los Estados miembros deberían desarrollar actividades en el campo de la seguridad escolar, intercambiar información y experiencias y desarrollar proyectos no solo con fines preventivos, sino también para investigar las causas de este fenómeno.

En mayo de 1999, el Consejo de Ministros adoptó un Plan de Acción sobre Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) que sirvió de referencia para el trabajo del Consejo de Europa sobre los Derechos Humanos y las responsabilidades de los ciudadanos europeos (Aguilar, et al., 2009).

En 2002, el Consejo de Ministros envió a todos los países miembros una recomendación en la que se establecen objetivos, contenidos y métodos para las políticas y reformas de Educación para la Ciudadanía Democrática en el futuro, incluyendo: proponer la cooperación en el campo de la Educación para la Ciudadanía y Democracia según los principios fundamentales del Consejo de Europa; desarrollar herramientas que garanticen la calidad teniendo en cuenta la interculturalidad; desarrollar indicadores de calidad y herramientas para autoevaluarse y desarrollar los objetivos educativos establecidos (*ibidem*).

En 2003, el Consejo de Europa comenzó a elaborar los «Estatutos Europeos de los Centros Educativos Democráticos sin Violencia», aprobados definitivamente a finales de 2004 donde se establecieron valores y principios fundamentales, donde cada individuo perteneciente a la comunidad educativa debe: tener derecho a un centro seguro y libre de conflictos, contribuyendo a la creación de un ambiente positivo que favorezca el aprendizaje y el desarrollo personal; tienen derecho a ser tratados y respetados de manera equitativa a pesar de sus características personales, ya sean de género, raza o religión, y pueden disfrutar de la libertad de expresión sin temor a discriminación o represión.

En 2005, el Consejo de Europa declaró el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación y sus objetivos prioritarios eran elevar la conciencia de que la educación puede contribuir al desarrollo de una ciudadanía democrática participativa, convirtiéndola en objetivos prioritarios y dotándola de los medios y recursos necesarios.

De diferentes formas, todos los países europeos sufren los efectos de la violencia escolar al mismo tiempo que están poniendo en práctica varias acciones con el objetivo de desarrollar una prevención eficaz, capaz de promover actitudes y comportamientos positivos (*ibidem*).

Entre las actividades europeas que se pusieron en marcha se destacan los Proyectos, donde están representados la mayoría de los estados miembros y que se indicarán a continuación junto con varios programas que también se llevan a cabo en algunos países de la Unión Europea (*ibidem*):

Los Proyectos Piloto 1997;

La red 40 escuelas;

La Red Europea de Escuelas Seguras;

«Naturaleza y prevención del *bullying*»

«*The Safe School Project*»;

El Programa Escocés de lucha contra el *bullying*;

La red anti-*bullying*

El Programa SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar);

Los informes nacionales de los países que integran la Unión Europea;

Informe de la Asociación de Padres Europeos;

El Observatorio Europeo y el Observatorio Internacional de Violencia Escolar;

La Acción CONNECT;

El Proyecto VISIONARY y el Proyecto VISIONARIES-NET.

Para Balerdi (2001) solo en los años 1995 y 1996 la prensa internacional, nacional y regional comenzó a dar visibilidad al fenómeno de la violencia escolar, pero únicamente cuando se hizo visible como fenómeno social, las autoridades educativas tomaron conciencia de la necesidad de implementar su propia intervención educativa.

La principal forma de violencia escolar que preocupa a Europa es la violencia entre iguales/pares, es decir, entre estudiantes. Para reducir o neutralizar este tipo de violencia es necesario colaborar de manera conjunta con los distintos agentes sociales involucrados, como padres, docentes, técnicos sociales, policías, funcionarios locales, entre otros, para actuar en

dos niveles: donde sea necesaria la intervención y la prevención de conflictos y la violencia y la resolución y corrección de situaciones de violencia (*ibidem*).

La preocupación europea por el tema se hace entonces cada vez más evidente, con especial atención al tipo de violencia denominada *bullying*. Como se trata de un problema en constante crecimiento, los países europeos intentan abordar este desafío con las más diversas iniciativas, tanto a nivel local, nacional como internacional (*ibidem*).

En la última parte de este capítulo, se expuso el papel de los centros educativos y los aspectos legales de la violencia escolar en Portugal.

Según Díaz-Aguado (2005), todavía existen colegios que afirman que no hay violencia ni indisciplina en su entorno o refieren que surgen situaciones esporádicas y están bajo control. En estos casos, no se siente la necesidad de prevenir o remediar la situación, simplemente se cruzan de brazos.

Muchos centros escolares son informadas de la existencia de uno o más casos de *bullying*, pero las reacciones no siempre son las más acertadamente esperadas y por lo tanto, simplemente ignoran o niegan la existencia de la situación, llegando incluso a revertir las culpas, acusando a las víctimas de ser muy sensibles o hasta de dar respuestas poco convincentes de que van a solucionar el problema, indicadores que revelan que además de intervenir, es necesaria la intervención en términos de aceptación del problema por parte de todos los actores del entorno escolar.

Si el reconocimiento de la existencia de tal problema es una realidad, es importante que el siguiente paso sea saber actuar, ya sea a nivel escolar o ya a nivel criminal cuando sea necesario.

A nivel escolar aún existen profesionales con poca formación para dar la mejor respuesta ante situaciones de *bullying*. Si para algunas actitudes habituales de agresión son solo procedimientos de crecimiento normal entre niños o adolescentes y por eso deben ser ellos mismos quienes las solucionen, para otros, conscientes de situaciones reales de acoso, optan por proponer el cambio de colegio de la víctima, creyendo así que la están protegiendo del agresor, olvidando que puede seguir siendo propensa a las mismas situaciones por ser una persona debilitada y que está fuera de su contexto habitual.

Con respecto a la tipificación legal de este tipo de delitos (violencia escolar/*bullying*), en Portugal continúa la necesidad de crear un tipo legal específico de este tipo de violencia,

porque, aunque algunas conductas ya se pueden enmarcar en tipos legales de delitos que ya existen, sin embargo, no hay una especificación sobre lo que se refiere al acoso escolar.

Las materias con las que lidian en la jurisdicción de menores (en los que se incluye el *bullying*), suelen tener como objeto problemas que tienen en su origen un comportamiento desviado, ya sea de los menores o de sus padres. Estos problemas surgen principalmente en el ámbito de la Ley para la Protección de Niños y Jóvenes en Peligro (LPCJP) y la Ley de Tutela Educativa (LTE). En este sentido, destacan las siguientes intervenciones:

- Ley de Protección de Niños y Jóvenes en Peligro (LPCJP);
- Ley de Tutela Educativa (LTE);
- Propuesta de Ley N.º 46/XI/2º;
- Proyecto de Ley N.º 495/XI;
- Estatuto del alumno;
- El Programa Escuela Segura;
- La Mediación;
- Instrucción N.º 8404-C/2019

A pesar de las intervenciones mencionadas anteriormente hasta ahora, las leyes existentes en el Código Penal portugués aún no son suficientes, ni efectivas, para prevenir la violencia en los centros escolares, es decir, los medios existentes no son los más adecuados a la violencia escolar y específicamente al fenómeno de *bullying*.

En el segundo capítulo se procedió al marco teórico de esta problemática a partir del análisis de la literatura producida, procediendo a la explicación de las conductas agresivas, la definición de violencia escolar, luego la definición y formas de expresión del acoso, se proyectó comparativamente la educación infantil y el *bullying*, se caracterizó el perfil asociado a cada uno de los sujetos involucrados en el fenómeno, es decir, el perfil del agresor, el perfil de la víctima y el perfil de testigos/observadores, referidos a los lugares de los centros educativos donde el acoso escolar toma cuerpo así como con los factores de riesgo y factores protectores inherentes al problema, las consecuencias y las señales de alerta que se asocian al fenómeno, se mencionaron los tipos de intervención que existen para la prevención, se mencionó el juego como una posible forma de prevención y se hace referencia al juego como posible forma de prevención y se han descrito estudios sobre el acoso.

En el tercer capítulo se expuso la investigación, caracterizada por su importancia, definiendo sus objetivos, las hipótesis, la muestra, el instrumento utilizado y los procedimientos adoptados, así como la presentación, interpretación y cruce de los datos recogidos en los cuestionarios aplicados, utilizando la revisión bibliográfica, siempre que sea posible, para sustentarlos.

Los resultados de estos cuestionarios fueron contrastados (los resultados dados por los maestros de educación infantil con los maestros de educación primaria de ciclos inicial y medio, en Portugal), permitiendo comparar las perspectivas de unos y otros sobre el acoso escolar y la importancia de su prevención primaria.

Al final se realizó una síntesis y discusión de los principales resultados.

La presente investigación tuvo como objetivos generales comprender el entendimiento de maestros de educación infantil y maestros de educación primaria de ciclos inicial y medio sobre el fenómeno del acoso en el contexto escolar y evaluar su opinión sobre la prevención primaria del fenómeno del acoso a través de lo lúdico/juegos.

Utilizando la metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) intentamos encontrar respuestas a los objetivos generales antes mencionados y a las cinco hipótesis desarrolladas como resultado de la pregunta de investigación: «¿Cómo entienden los maestros de educación infantil y los maestros de educación primaria el fenómeno del acoso escolar y su prevención primaria?»:

**Hipótesis 1:** Se prevé que los maestros de educación infantil y los maestros de educación primaria de ciclos inicial y medio tengan conocimientos sobre el acoso escolar;

**Hipótesis 2:** Se prevé que los maestros de educación infantil y los maestros de educación primaria de ciclos inicial y medio asumen que han ocurrido/ocurren casos de acoso en las escuelas donde ejercen sus profesiones;

**Hipótesis 3:** Se prevé que, para los maestros de educación infantil y maestros de educación primaria de ciclos inicial y medio, es pertinente y ventajoso que la prevención del acoso empiece desde la educación infantil;

**Hipótesis 4:** Se prevé que, con el fenómeno del acoso cada vez más visible en las escuelas, los maestros de educación infantil y maestros de educación primaria de ciclos inicial y medio consideran que en materia de prevención aún queda mucho por hacer;

**Hipótesis 5:** Se prevé que los maestros de educación infantil y maestros de educación primaria de ciclos inicial y medio consideren que los juegos didácticos son una forma de poder acercarse y contribuir a la prevención primaria del acoso entre los niños.

Para ello, el instrumento de recopilación de datos utilizado fue la encuesta por cuestionario; en este caso se utilizaron dos cuestionarios, uno dirigido a maestros de educación infantil y otro a maestros de educación primaria de ciclos inicial y medio.

En el diseño de instrumentos de recolección de datos (cuestionarios), cuatro de las seis categorías a las que refieren por Albarello et al. (1997) se utilizaron: preguntas cerradas, preguntas abiertas, preguntas semiabiertas y preguntas de escenario. Según los autores mencionados, en preguntas cerradas el contenido de las mismas debe ser de fácil comprensión; en preguntas abiertas, los encuestados pueden expresarse libremente, lo que implica una posterior decodificación de respuestas para eliminar dobles sentidos y ambigüedades; las preguntas semiabiertas resultan de la combinación de preguntas abiertas y cerradas y dan al entrevistado algunas posibilidades de respuesta, dejando otra respuesta abierta; finalmente, en las preguntas de escenario, los encuestados, a través de algunas situaciones existentes y posibles, pueden elegir la que mejor se corresponda con su opinión.

Los dos instrumentos contruidos se componen de tres bloques de preguntas. El cuestionario dirigido a maestros de primaria de ciclos inicial y medio, contiene en el bloque 1, cuatro preguntas relacionadas con datos personales, en el bloque 2, dieciocho preguntas sobre los conocimientos de los maestros de Infantil y primaria sobre el *bullying*; finalmente, en el bloque 3, seis preguntas sobre la prevención y uso del juego como instrumento de prevención primaria del acoso; el cuestionario para maestros de Infantil también tiene el mismo número de preguntas en el primer y segundo bloque, con el bloque 3 compuesto por ocho preguntas, dos más que el anterior. Cabe señalar que las diferencias más relevantes entre los dos cuestionarios son, de hecho, el lenguaje utilizado, adaptado al público objetivo de cada uno de los instrumentos y a las realidades profesionales en las que se insertan; la pregunta de si el acoso ya ocurrió u ocurre (donde se utiliza una forma diferente de hacer la pregunta); los lugares donde el acoso gana más presencia y, finalmente, la pregunta planteada solo a los maestros de educación infantil, con el objetivo de obtener una respuesta que sustente la elaboración del proyecto dirigido solo a niños en edad infantil (4 y 5 años) y que es realizado con el objetivo de conocer qué tipos de acoso deben ser abordados/prevenidos en esta etapa de la educación formal.

Para su aplicación, fue necesario recurrir al procedimiento de conveniencia, mediante divulgación en redes sociales y envío de cartas a las Asociaciones Nacionales de maestros de educación infantil, solicitando la colaboración para la difusión de los mismos a sus asociados, y así encontrar una muestra de dimensión necesaria para la investigación. Cabe señalar también que el 15% de los cuestionarios fueron autoadministrados. El método de conveniencia tiene la ventaja de ser rápido, económico y sencillo (Hill & Hill, 2009).

A partir del modelo antes mencionado (el cuestionario de Dan Olweus), los cuestionarios diseñados se componen de preguntas dirigidas no a niños, sino a adultos, objeto de esta investigación, adaptando su terminología a la prevención primaria del acoso a través del juego, determinada por sus objetivos. Al formular las preguntas, se tuvo el cuidado de asegurar que fueran claras y relevantes, con un vocabulario apropiado para los participantes. Para obtener la validación de los cuestionarios, fueron sometidos al escrutinio de un panel de cuatro especialistas compuesto por cuatro profesores de educación superior, de ambos sexos, doctorados, especialistas en investigación científica, de diferentes áreas académicas y con trabajos realizados en el campo del *bullying* e indisciplina escolar.

Después de analizar los diferentes puntos de vista de los expertos y comunicar su valoración, se eliminaron algunos puntos, así como se agregaron otros, además de dimensiones consideradas pertinentes por los jueces a la vez que se realizaron cambios derivados de sus recomendaciones.

Después de este proceso, se discutió la siguiente versión del cuestionario con el director científico de la tesis, por lo que se llegó a la versión del cuestionario y se sometió a un pre-test para comprobar su fidelidad.

La muestra previa a la prueba estuvo constituida por treinta y un participantes, realizándose con una población similar a la estudiada, acercándola a las condiciones ideales, con el fin de detectar cualquier posible error o dificultad, y posteriormente se realizaron algunos ajustes. Se procedió de nuevo a su aplicación para el público destinatario y, finalmente, se probó su fidelidad, verificando que los cuestionarios fueran confiables (ver Anexo 2).

Con las diversas reformulaciones realizadas y finalizado el proceso de adecuación de los cuestionarios, se obtuvo la versión final que se aplicó en dos fases, en la primera, de julio a octubre de 2017, se aplicaron los cuestionarios pre-test, posteriormente, a partir de noviembre de 2018 hasta agosto de 2019 se realizó con los cuestionarios finales, todos estos para la

investigación y los datos obtenidos fueron tabulados y analizados utilizando el programa SPSS versión 24.0 y posteriormente descritos y discutidos.

El estudio final se realizó con una muestra de 552 participantes, 276 maestros de educación infantil, de los cuales el 97,5% (269) eran mujeres y el 2,5% (7) hombres. Se observó que la edad media de las maestras involucradas en el estudio fue de 41.35 años con una desviación estándar de 10.45 años, mientras que la edad promedio de los maestros fue de 38.43 años con una desviación estándar de 7.91 años y 276 maestros de educación primaria de los ciclos inicial y medio, siendo el 89,9% (248) mujeres y el 10,1% (28) hombres. Se observó que la edad promedio de los docentes de educación primaria involucrados en el estudio fue de 43.56 años con una desviación estándar de 8.77 años, resaltándose que los valores registrados entre hombres y mujeres fueron muy cercanos.

En cuanto a la región donde los participantes ejercen su profesión, se encontró que los maestros de educación infantil, 39.1% (108), lo hacen en el norte, 27.9% (77) en el centro, 21.7% (60) en el sur y 11,2% (31) en las islas, en cuanto a maestros de educación primaria de ciclos inicial y medio se observó que el 37,0% (102) lo hacen en el norte, el 29,0% (80) en el centro, el 18,8% (52) en el sur y un 15,2% (42) en las islas.

En función de la antigüedad en el puesto de trabajo, en los maestros de infantil se observa que el 22,5% (55) ejerce su actividad en el máximo de tiempo de cinco años; el 29,5% (72) ejerce su profesión hace más de cinco años, llegando al máximo de 15 años; el 22,1% (54) tiene entre 16 y 25 años de experiencia profesional y el 25,8% (63) declara tener más de 25 años de antigüedad en el ejercicio de la profesión; entre los maestros de primaria de los ciclos inicial y medio se puede comprobar que el 18,1% (51) ejercen su actividad en un plazo máximo de cinco años; el 25,4% (70) ejerce su profesión hace más de cinco años, llegando al máximo de 15 años; el 38,0% (105) tiene entre 16 y 25 años de experiencia profesional y el 18,1% (50) afirma tener más de 25 años de antigüedad en la profesión.

La elección de esta muestra se realizó entre el método aleatorio simple y el método de conveniencia. Inicialmente, se extrajeron aleatoriamente de la población de referencia una serie de elementos establecidos como efectivos en la muestra (Albarello, et al., 1997).

Según Almeida (2007), se pretende que las muestras tengan significancia, sin criterios fijos para decidir, ya que la definición de la dimensión depende de lo que se quiere saber, del propósito de la investigación, de lo que se utilizará para definirla y lo que se puede hacer con el tiempo y los recursos disponibles, debiendo ser lo suficientemente grande para garantizar la

representatividad de la población (Patton, 1990; Fink, 1985). En esta línea de ideas, Bell (1997) agrega que no existen reglas fijas para el número de encuestas o entrevistas, y debe ser un tema a discutir con el director de tesis.

A través del análisis e interpretación de los datos se determinó que todos los maestros de infantil y primaria encuestados escucharon hablar sobre el fenómeno del *bullying*, dándose la circunstancia de que esta percepción se ve incrementada por el hecho de que la mayoría sostiene que conoce muy bien el fenómeno, lo que corrobora la Hipótesis 1 que preveía que los maestros de infantil y primaria tienen conocimiento acerca del *bullying*.

También en un estudio de Silva et al. (2014), los docentes revelaron que conocen el *bullying*, lo cual está en línea con los restantes presupuestos de la literatura, sin embargo, otro estudio de los mismos autores, realizado en una escuela pública de Brasil, reveló que los docentes conocen el fenómeno del *bullying*, aunque de modo incompleto.

Por otro lado, agregaron que no están preparados para enfrentar este fenómeno, que tildan de complejo, lo cual está en la línea con lo mencionado por algunos de los intervinientes (16,7% maestros de infantil; 8,7% maestros de primaria) de esta investigación, cuando afirman tener poco conocimiento sobre este tema, al mismo tiempo contradiciendo a quienes dicen conocer muy bien el fenómeno (23,2% maestros de infantil; 30,1% maestros de primaria). En esta línea de pensamiento, también se puede mencionar que, si bien no se encontró en la literatura ningún estudio sobre la percepción de los maestros de infantil sobre el *bullying*, en los docentes de primaria es posible destacar el realizado en la Universidad Federal de Minas Gerais, donde se identificó que cerca de la mitad de ellos no sabían ofrecer informaciones sobre si los estudiantes sufrían o no de *bullying* (Silva, et al., 2017a).

En otro estudio de los mismos autores (2017b) realizado con 17 maestros de cinco escuelas públicas de São Paulo, se concluyó que solo el 17% de los docentes conocían el *bullying*, con conocimientos teóricos y críticos sobre las formas de producción del fenómeno.

Se pudo constatar que más de la mitad de los encuestados, ya sean maestros de infantil o de primaria, refirieron haber experimentado el acoso escolar en primera persona, es decir, durante su niñez / juventud, lo que no se ajusta al estudio realizado previamente por Vaz, Cátia (2012) con maestros de primaria de los tres ciclos, donde se constató que pocos encuestados experimentaron este fenómeno.

En lo relacionado con la formación sobre la problemática del acoso escolar, si bien algunos de los encuestados habían realizado incursiones durante la formación académica y la formación

como profesionales, un gran porcentaje de maestros de infantil y primaria nunca habían tenido formación sobre acoso escolar, aunque todos sienten la necesidad de hacerlo. A la par que estos datos aparecen varios estudios: Yoon & Bauman (2014) muestran que los profesores no están preparados de manera eficiente para enfrentar el fenómeno del *bullying*, concluyendo al mismo tiempo que la mayoría de los docentes reconocen la necesidad de abordar sobre cómo intervenir en situaciones de acoso. Los autores añaden todavía que existen pocos programas que brinden una formación adecuada a los docentes y cuando esto sucede tiende a concentrarse en información teórica.

En un estudio de Silva et al. (2013), los docentes abordados refieren que las situaciones de violencia escolar son complejas y, por lo tanto, necesitan intervenciones más integrales y articuladas. En esta línea de ideas, Silva & Rosa (2013) también recalcan la necesidad de revisar los programas de formación inicial y continua de los docentes para que puedan actuar con mayor eficacia ante los desafíos de violencia escolar, especialmente el *bullying*; agregan además que la realización de debates y conferencias es insuficiente para una intervención efectiva, y son fundamentales nuevas investigaciones en el ámbito de las instituciones formadoras, de modo que se revisen los modelos adoptados. En este contexto, Oliveira (2012) afirma que los docentes, ante las diversas formas de violencia escolar y sin una adecuada formación y sin una orientación especializada, se vuelven impotentes para lidiar con manifestaciones de los conflictos, sin conseguir, al mismo tiempo, actuar con eficiencia. Los estudios también revelan que los docentes se sienten impotentes ante los actos de violencia en el ámbito escolar, conscientes de que sus acciones son muy ineficaces por no haber sido debidamente capacitados en el contexto de la problemática. El estudio de Eyng; Gisi & Ens (2009) es ejemplo de estas conclusiones cuando plantea que los procesos de formación docente tengan como reto la construcción de diferentes competencias en los docentes, con el objetivo de transformarlos en agentes que promuevan el diálogo, sabiendo valorar la diversidad desde una perspectiva igualitaria.

Todos los encuestados defienden la pertinencia de contar con formación para profesionales en las escuelas sobre el acoso escolar, en armonía con lo que sugiere la literatura, que propone ampliar las acciones dirigidas a la formación docente, principalmente en lo que respecta a la formación conceptual, con el fin de fortalecer la vasta teoría, fundamental y necesaria para enfrentar el *bullying* en el ámbito escolar. Esta necesidad surge de que la mayoría de los encuestados consideran que el acoso escolar es actualmente un problema preocupante en los centros.

Hay estudios que también revelan que cuando los docentes tienen poca conciencia del fenómeno, no hay lugar para la intervención pedagógica ni mucho menos para la superación del problema en el entorno escolar (Silva et al. 2017). Investigadores como Neto (2005) e otros (Martins, 2005; Botelho & Souza, 2007; Nunes, Pereira & Silva, 2009; Pereira et al., 2011; Fisher et al., 2012) demostraron que para prevenir el fenómeno del *bullying* es necesario involucrar a toda la comunidad escolar. Las intervenciones escolares que incluyen acciones intersectoriales, de acuerdo con varios estudios, son más efectivas (Smith, Rigby & Pepler, 2004; Nunes, Pereira & Silva, 2009; Pereira et al., 2011).

Para Winslade, et al. (2015) los colegios pueden lidiar con el acoso escolar alentando a los consejeros, maestros y directores para que tengan un papel transformador y no acepten este fenómeno.

Por lo que concierne a la formación de profesores, los estudios mencionados por Rocha (2010) demuestran que si «(...) continua a ensinar aos futuros professores, modelos e práticas amplamente desajustadas da realidade atual» (p. 43), existiendo una discrepancia entre objetivos, contenidos y estrategias definidos en el ámbito de la formación continua y las necesidades reales pedagógicas del profesorado, reforzando que la educación del profesorado no se limita a la formación inicial. Es natural que, con el tiempo, se vaya produciendo una desactualización de la instrucción inicial y sea necesario recurrir a la formación continua para suprimir las necesidades detectadas derivadas de los cambios sociales y/o del propio sistema educativo. La formación debe estar orientada al cambio, a la innovación y al desarrollo.

Referente a la necesidad de formación y específicamente en lo que respecta a los maestros de educación primaria, aunque no dirigido al *bullying* en particular, los resultados del estudio realizado por Rocha (2010) señalan que el 76% de la muestra revela interés por asistir a acciones de formación continua en el contexto de necesidades educativas especiales, específicamente en lo que se refiere al diseño de dispositivos de actuación y diferenciación, existiendo, según el estudio, una clara laguna en esta materia. También destacamos, con respecto a la agresividad, la opinión de Andrade (2007), quien enfatiza la importancia de formar y preparar a los docentes para enfrentar los temas de agresión en el contexto escolar, tal como Souza (2008), Picado y sus colaboradores (2009) habían demostrado que los docentes recurren habitualmente a actitudes punitivas ante las conductas agresivas de sus alumnos, lo que denota la dificultad para intervenir adecuadamente.

En cuanto a los tipos de *bullying*, los resultados también permiten inferir incluso que el *bullying* físico es el más mencionado tanto por los maestros de primaria como por los de infantil, seguido por el psicológico y verbal. El ciberacoso es un tipo de *bullying* aludido por el mismo número de participantes, ya sean maestros de infantil (110) o de primaria (110). El sexual es el menos mencionado por ambas muestras.

Los tipos de *bullying* (físico, verbal, psicológico, sexual y ciberacoso) referidos por los participantes en el estudio son corroborados por varios autores (ej. Olweus, 1993; Pereira, 2006; Serrate, 2009). Sin embargo, también hay autores que además de estos tipos, destacan la existencia de otros, por lo que Smith (2003) alude al *bullying* racista, al *bullying* basado en creencias religiosas e incluso al *bullying* homofóbico; Pateat & Espelage (2005) también hablan del acoso homofóbico, que reconocen como menos estudiado en relación a otros tipos, mientras que Gil Villa (2020) considera, además del acoso verbal, físico, psicológico, sexual y cibernético, el acoso social.

En cuanto a la educación preescolar y conforme con los resultados obtenidos, la investigación de Merrel (2002) también apunta a la agresión física como la predominante en el repertorio de conductas de los niños identificados como agresivos.

De los actores involucrados en el fenómeno de *bullying* identificados por maestros de infantil y primaria, destacan los niños/estudiantes mencionados por la mayoría de los encuestados, seguidos por la comunidad escolar. De hecho, el triángulo principal de este fenómeno: víctima, agresor y observador fue referido por un número menor, tanto de maestros de primaria como de infantil. Si la población destinataria del estudio hace referencia a los niños / estudiantes, en general, y a la comunidad escolar como actores involucrados en el fenómeno del *bullying*, la literatura no hace esta generalización, pero como ocurre con algunos intervinientes en la investigación, los autores estudiados refieren que existen al menos dos sujetos, un agresor y una víctima (Fernandes & Seixas, 2012; Seixas, 2005) y otros agregan a estos los denominados observadores o testigos (Olweus, 1998; Amado & Freire, 2002; Lago, Massa & Piedra 2006, entre otros).

La mayoría de los encuestados (maestros de primaria de los ciclos inicial y medio y maestros de infantil) afirmaron que pudieron identificar las señales de alerta en un niño víctima de acoso, presentando a la vez una lista de ellas, a saber: tristeza, soledad/aislamiento, apatía y miedo. Siendo el distanciamiento una de las características también mencionadas por ambos participantes en el estudio, el mismo se vincula con la actitud de los niños hacia la escuela, el

grupo de amigos, las actividades del día a día. La tristeza y las emociones negativas también fueron las características más señaladas en un estudio de Ortega et al. (2015) a niños víctimas de *bullying*.

Cuando se les preguntó a los maestros de primaria de los ciclos inicial y medio si en su escuela han ocurrido/ocurren casos de acoso escolar, la mayoría respondió que sí, refiriéndose al acoso físico; agresión verbal, oral y/o escrita; así como la agresión psicológica que toma diferentes formas: desprecio, abandono, agresión emocional; con menor visibilidad aparecen el ciberacoso y la agresión sexual.

Con respecto a los maestros de infantil, las diferentes situaciones de acoso escolar que observaron en la escuela son principalmente tres: excluir a un compañero del juego, golpear a un compañero, insultar constantemente a los compañeros, reírse de las características físicas de un compañero. La Hipótesis 2 preveía que los maestros de infantil y primaria asumirían que habían sucedido/sucedían casos de acoso escolar en las escuelas donde ejercen sus profesiones, las respuestas obtenidas son parejas a esta previsión y aún son corroboradas por varios autores en la bibliografía estudiada (Pereira, 2006; Serrate, 2009, entre otros).

Los tres lugares señalados por los docentes donde consideraron que las incidencias de *bullying* tuviesen mayor expresión fueron: el patio de recreo, los lugares escondidos de la escuela y los pasillos, siendo el aula, el gimnasio y las escaleras los lugares señalados con menor fuerza. Los maestros de infantil, así como los de primaria de los ciclos en estudio, se refieren al patio de recreo como el lugar más relevante, seguido por la sala de actividades, el espacio interior de juegos y la sala multiusos, los lugares mencionados con menor expresividad fueron el cuarto de baño y comedor.

En cuanto a que el recreo es considerado por todos los actores como el lugar donde tienen lugar más situaciones de *bullying* es un resultado que está en consonancia con varios estudios, especialmente los realizados por Nunes, Pereira & Silva (2009); Pereira, 2005/2008/2011; Lago, Massa & Piedra, 2006), entre otros. El gimnasio es uno de los lugares señalados por los docentes de primaria con menor intensidad para la incidencia de situaciones de *bullying*, contrario a lo que concluyen Escury & DudinK (2010) y Jachyna (2013), quienes consideran los vestuarios y espacios deportivos los lugares con más fuerza para expresar episodios de este fenómeno.

Los dos lugares (recreo y aula de actividades) señalados por los maestros de infantil también se aluden en estudios realizados con niños en edad preescolar por Rodrigo (2010) donde

concluyó que los patios de recreo y la sala de actividades (entre otros) son los lugares donde las situaciones de acoso escolar ocurren con más frecuencia.

Teniendo en cuenta los niños involucrados en situaciones de acoso escolar, todos los maestros de primaria e infantil se mostraron unánimes al afirmar que los protagonistas son los niños mayores que se meten con los más pequeños y que estos hechos normalmente implican a niños de grupos heterogéneos. Si los niños de 3º y 4º son los protagonistas de las situaciones de *bullying* que se dan en los ciclos inicial y medio, los niños de 4 y 5 años son los de educación infantil. Estos resultados están en concordancia con los estudios de Coie & Dodge (1998), donde concluyen, entre otros, que los niños con cuatro años comienzan a comportamientos reactivos, es decir, la agresividad aparece como reacción a la frustración por no poder tener lo que desean e incluso con los de Hughes & Dunn & (2001) cuando mencionan que los niños que a los dos años presentan el hábito de atacar o discutir porque quieren los juguetes de los demás tienden a mostrar una mayor agresividad física a los cinco años. Los niños que normalmente participan en juegos agresivos pueden estar predispuestos a manifestaciones violentas de rabia a los seis años.

Al igual que la mayoría de los maestros de primaria, quienes sostienen que los niños objeto de *bullying* a veces buscan ayuda, también los maestros de infantil tienen la misma opinión con respecto a los niños en edad preescolar. Es de resaltar la disparidad entre los quince maestros de primaria que afirman que los niños víctimas de acoso buscan ayuda y los cincuenta y cinco maestros de infantil que advierten lo mismo, así como la diferencia entre el número de docentes de ciclo inicial y medio (59) que planteó que los niños involucrados en situaciones de *bullying* no buscan ayuda, así como los treinta y siete maestros de infantil. Estos resultados permiten inferir que, si bien la mayoría de los actores reconocen que la búsqueda de ayuda por parte de los niños que son objeto de *bullying* solo sucede a veces, cuando se comprueba que los más pequeños lo están haciendo, lo que a su vez justifica la diferencia existente entre el número de respuestas dadas por los maestros de primaria y las de los de infantil, al indicar que la búsqueda de ayuda no se da. La relación que se crea entre profesores y alumnos puede contribuir o no a que los segundos busquen ayuda ante situaciones de acoso escolar. En este sentido, estudios de Blaya (2003) indican que la relación entre docentes y alumnos puede verse influida negativamente por el alto sentimiento de inseguridad que sienten los docentes debido a clases de grupos numerosos, al exceso de trabajo administrativo o incluso a su situación precaria. En lo relacionado con el silencio de las víctimas de *bullying*, se puede añadir la postura de Fontaine (2003) y Neto (2009) cuando señalan que este es un aspecto común que contribuye al

mantenimiento del fenómeno. En el contexto escolar, las principales razones para mantener el silencio son el miedo a las represalias (Cowie, 2001), la vergüenza (Siegel, 2008) o la falta de crédito en la capacidad de los sistemas de auxilio para responder al problema.

El apoyo a las víctimas de *bullying*, de los adultos en general y de los profesores en particular, es extremadamente importante aquí, pero, como señala Smith (2013), para que la intervención por parte adultos sea eficaz, su respuesta al acoso escolar debe ser consistente.

Los tres principales motivos o factores de riesgo que conducen a la incidencia del acoso escolar, apuntados por los participantes del estudio fueron: las características físicas de los niños; la forma de actuar/comportamiento de los niños y su origen social. Estos resultados están en consonancia con los presentados por autores como Ramírez (2001), que se refiere a los factores de riesgo como biológicos, sociales, cognitivos y de personalidad o Blaya (2006) que subraya los factores personales, familiares, sociales y escolares.

Los resultados también sugieren que, en cuarto lugar, la etnicidad es señalada por los maestros de infantil, la referencia a este factor también la realiza Gil Villa (2020a); mientras que el desempeño escolar es mencionado por los docentes de primaria encuestados. Si los resultados sugieren la etnicidad en cuarto lugar, como factor de riesgo que conduce a los sucesos de *bullying*, Nunes, Pereira & Silva (2009) refieren que, en relación a las agresiones presentadas con menor frecuencia, destacan los insultos relacionados con el color y la etnia. En cuanto al desempeño escolar, Blaya (2006) señala que los estudiantes con bajo progreso escolar pueden verse involucrados en conductas violentas, lo que puede estar en conformidad con lo mencionado por los docentes de primaria involucrados en el estudio.

La mayoría de los encuestados consideró el acoso escolar como un problema cada vez más preocupante en los centros escolares, en este sentido argumentan que es pertinente y ventajoso que su prevención comience en la educación infantil, cumpliendo con predicción de la Hipótesis 3. Aunque escasos o incluso inexistentes, estudios sobre la prevención primaria del *bullying* desde educación infantil enfatizan que debe ser considerada como un primer campo para intervenir en la prevención del *bullying* en el contexto escolar. Si en cuanto a los dos primeros ciclos de la enseñanza primaria se ha hablado mucho sobre el acoso escolar, poco se ha estudiado sobre lo que ocurre en el contexto de la educación infantil. Destacamos aquí el estudio de Crick, Casas & Ku (1999) realizado con niños en edad preescolar y otro mencionado por Kishimoto (2001), que alcanza también al mismo público.

Con respecto a la existencia de un instrumento/protocolo de acción/ señalización de posibles hechos de *bullying* entre los niños en el centro educativo donde ejercen los encuestados, parece que este existe, lo que no ocurre en las escuelas de algunos países. como refieren Silva et al. (2013) en un estudio realizado en Brasil, más específicamente en la ciudad de Uberaba, que mostró la ausencia de un proyecto escolar para combatir el *bullying*, así como la falta de articulación entre profesionales.

En la misma línea de lo señalado por la literatura, los maestros de infantil y primaria que participaron del estudio, dadas las opciones de respuesta propuestas en el cuestionario, mencionaron ser conscientes de que el fenómeno del *bullying* es cada más visible en los colegios, pero en materia de prevención primaria aún queda mucho por hacer, como predijo la Hipótesis 4 y, aunque exista, hay que reforzar/mejorar para que tenga efectos.

Por lo que respecta a la pertinencia de aliar lo lúdico a la educación como instrumento de prevención primaria y sensibilización de los niños sobre la problemática del *bullying*, y en consonancia con lo previsto en la Hipótesis 5, se encontró que tanto los docentes de infantil como de primaria defienden la alienación del juego (juegos escolares) a la educación, tanto en un ciclo como en otro, lo cual es compatible con lo que defendía en el siglo XVIII Rousseau y Pestalozzi cuando destacaron la importancia de los juegos como herramienta formativa, de acuerdo con lo encontrado en la revisión bibliográfica realizada.

Aunque los investigadores a lo largo de los años se han preocupado más por el juego dramático y el juego simbólico en el desarrollo cognitivo de los niños y aunque algunos actores apuntan a la aparición de juegos educativos en el siglo XVI, los estudios realizados por Kishimoto (2003) constataron que los primeros estudios en torno a ellos se realizaron en Grecia y Roma. La investigación realizada a principios del siglo XX varía en intensidad según las contingencias políticas y sociales de cada época, sin embargo, en la década de 1970, resurgen los estudios psicológicos sobre el juego infantil, estimulados por Jean Piaget (1971).

En la actualidad, cada vez son más los autores que investigan el fenómeno del *bullying*, especialmente en lo que respecta a los colegios; existen también diferentes estudios sobre la percepción de los docentes de primaria de los ciclos inicial y medio sobre el fenómeno (Smith, 2004; Neto 1997; Pereira, Silva & Nunes, 2009), pero resultan menos visibles los estudios sobre la percepción de los maestros de infantil sobre la problemática y los relacionados con el juego como prevención del acoso escolar. Sin embargo, sobresale en Portugal el trabajo realizado por Marques (2017) con niños de primaria del ciclo inicial y medio en el área de

educación física y que constó en la investigación a lo largo de un año durante el recreo escolar con el objetivo de distinguir entre juego de lucha y *bullying* en este espacio a través de los juegos que los mismos realizaban durante este período de diversión. Para los maestros de primaria, muchos juegos de lucha se convierten en situaciones serias, siendo esta opinión, según Sharp & Smith (1994), basada en los pocos casos en los que esto ocurre. Para la mayoría de los niños, solo el 1% de los juegos de lucha se convierten en una pelea real (Smith et al., 2003).

Algunos estudios, aunque no publicados, aparecen en la revisión de la literatura que abordan la importancia de usar juegos educativos como estrategia para reducir la violencia en los centros al permitir que los niños trabajen de manera cooperativa, desarrollen el pensamiento crítico y sepan actuar en solución de problemas.

Complementando esta visión, Tesani (2004) sostiene que el juego es fundamental como recurso pedagógico, porque al jugar el niño articula teoría y práctica, formula hipótesis y experiencias, haciendo atractivo e interesante el aprendizaje.

Lo lúdico juega un papel importante en la formación cognitiva, afectiva y social del niño para que, a través del juego, sea posible facilitar la socialización e integración del pequeño en la sociedad.

En cuanto a la relación de resultados, cruce de respuestas obtenidas y asociación entre las comprensiones sobre *bullying*, a través del cruce de respuestas y la prueba de independencia chi-cuadrado, fue posible determinar la asociación entre las comprensiones de los profesionales en el estudio. En este sentido, se explora la autoevaluación que se realiza sobre el acoso escolar, haberlo vivido tal fenómeno en la niñez, así como la formación recibida y si el acoso escolar es visto como un problema preocupante en los colegios, habiendo observado que la mayoría de los maestros de primaria, 61,2 %, así como la mayoría de los de infantil, 60,1%, manifestó conocer bien el fenómeno analizado. Sin embargo, a un nivel de significación del 1% se concluyó que la profesión ejercida está estadísticamente asociada con la evaluación realizada sobre el conocimiento del *bullying*, ( $\chi = 9.397$ ;  $p = 0.009$ ), ya que se observaron más profesores de primaria afirmando conocer muy bien el fenómeno de lo que teóricamente se esperaba, así como más de infantil de los esperados afirmando saber poco sobre este fenómeno.

En relación a la posible vivencia de los profesionales en infancia/juventud, se observan resultados muy similares entre maestros de infantil y primaria, por lo que la prueba chi-

cuadrado concluyó en un nivel de significación del 5% que la vivencia del fenómeno en el pasado fue estadísticamente independiente de la actividad que se ejerce actualmente.

En cuanto al estudio del fenómeno durante la formación académica, se observa que la mayoría de los maestros de primaria, 76,8%, manifestó que esto no sucedió, así como la mayoría de los de infantil, 67,0%. Se comprueba que son más los de primaria que no han tenido formación académica sobre el fenómeno que los de infantil, este hecho justifica la asociación estadísticamente significativa entre la profesión y el estudio del *bullying* durante el curso ( $\chi = 6.539$ ;  $p = 0.011$ ).

Referente a la formación sobre el *bullying* como profesional, se observa que la mayoría de los docentes de infantil y primaria manifestaron no tener uno. Con todo, 37,0% (102) de primaria dijeron que ya tenían y 29,0% (80) de infantil también. Dado el desequilibrio entre el número observado de docentes de infantil y primaria que han tenido formación en *bullying* durante su actividad profesional, se concluyó mediante la prueba de chi-cuadrado, ( $\chi = 3,967$ ;  $p = 0,046$ ), que las variables estaban asociadas estadísticamente.

En lo que concierne al hecho de que el acoso escolar es un problema preocupante en las escuelas de hoy, se puede observar que el 92,0% de los maestros de primaria afirmó que sí, así como el 98,2% de los de infantil. Mediante la prueba de chi-cuadrado ( $\chi = 11,254$ ;  $p = 0,001$ ), se concluyó que la actividad realizada se asoció estadísticamente con la comprensión de este aspecto, destacándose los de infantil.

Sobre los resultados del cruce de la actividad realizada (por los maestros de primaria o infantil) con los tipos de *bullying* que conoce, en relación a los tipos de *bullying*: agresión física, agresión verbal y/o escrita y agresión psicológica, los resultados entre los profesores de primaria y de infantil son muy similares. Por tanto, mediante la aplicación de la prueba de chi-cuadrado se concluyó que la actividad realizada es estadísticamente independiente del conocimiento que los profesionales tienen sobre estos tipos de agresión. Cabe destacar que la agresión más conocida es la física, seguida de la psicológica y finalmente verbal y/o escrita.

Con respecto al ciberacoso, se observa que el 39,9% (110) de los maestros de primaria, así como el 26,1% (72) de los de infantil, afirmaron conocerlo. Existe un desequilibrio entre los de primaria e infantil que están al tanto de este tipo de acoso. Así, mediante la prueba de chi-cuadrado, ( $\chi = 11,837$ ;  $p = 0,001$ ), se concluyó que la actividad realizada se asoció estadísticamente con el conocimiento de esta agresión.

Tocante a la agresión sexual, cabe señalar que un pequeño número de maestros de primaria, 8,7% (24), y un reducido número de infantil, 6,5% (18), afirmaron conocerla. Como los resultados entre profesionales son idénticos, la prueba de chi-cuadrado concluyó la independencia entre la actividad realizada y el conocimiento de este tipo de agresión.

En cuanto a la comprensión de maestros de infantil y primaria sobre los actores involucrados en el fenómeno del acoso escolar, se observa que alrededor del 18% de los de primaria y también de infantil señalaron la víctima, así como cerca del 20% de los de primaria e infantil mencionaron al agresor y aproximadamente el 11% de los mismos también apuntó al observador. Ante la idéntica opinión de maestros de infantil y primaria sobre los actores, víctima, agresor y observador, la prueba de chi-cuadrado confirma la independencia de las variables.

En relación a los actores niños/estudiantes estos fueron indicados por la mayoría de los profesores de primaria, 69,2% (191) y también por la mayoría de los de infantil, 68,8% (190). Mediante la prueba de chi-cuadrado se concluye que la profesión es estadísticamente independiente de la opinión sobre el hecho de que los niños/estudiantes son los actores involucrados en este fenómeno.

Con respecto al actor comunidad escolar, el 21,4% (59) de los maestros de primaria lo identificaron, así como el 29,3% (81) de los de infantil. La opinión sobre este actor se asoció estadísticamente con la profesión, ( $\chi = 4.632$ ;  $p = 0.031$ ).

Relativamente a los padres/tutores legales, la opinión de los profesionales encuestados es estadísticamente independiente de su profesión.

Tocante a los resultados obtenidos de la comprensión de los profesionales en estudio sobre las señales de alerta en un niño en situación de *bullying*, se observa que la mayoría de los docentes en los ciclos inicial y medio de primaria, 81,2% (224), y la mayoría de los de infantil, 80,4% (222), afirmaron que eran capaces de identificar tales señales. La tristeza es identificada por el 44,2% de los de primaria y el 65,3% de los de infantil, la identificación de esta señal se asoció estadísticamente con la actividad profesional ( $\chi = 20.070$ ;  $p = 0.000$ ).

La identificación de los restantes signos: apatía, soledad, miedo, ansiedad, bajo rendimiento, distanciamiento, depresión y agresión tuvo idéntica respuesta de los maestros de infantil y primaria, destacándose apatía, soledad, miedo y el distanciamiento.

Con la exploración de la comprensión de los maestros de infantil y primaria realizada sobre la búsqueda de ayuda por parte de los niños víctimas de *bullying* y también sobre los factores de riesgo que pueden llevar a los mismos niños a situaciones de violencia, se observa que la mayoría de los docentes de primaria, 73,2%, como la mayoría de los de infantil, 66,7%, dijo que los niños a veces buscan ayuda. Con todo, a un nivel de significación del 1%, se concluyó que la profesión ejercida está estadísticamente asociada a la valoración que se hace sobre la demanda de ayuda por parte de los niños, ( $\chi = 28.738$ ;  $p = 0.000$ ), ya que se observaron más docentes de primaria afirmando que los niños no buscan ayuda que lo que teóricamente se esperaba, así como se observaron más de infantil de lo esperado afirmando que los niños buscan ayuda.

En relación al factor de riesgo origen social del niño, se observa que la mayoría de los maestros de primaria, 54,3%, lo identificó, así como el 40,6% de los de infantil. Se puede comprobar que los de primaria tienen más probabilidades de identificar este riesgo que los de infantil, tal hecho que justifica la asociación estadísticamente significativa entre la profesión y la identificación de este riesgo ( $\chi = 10.491$ ;  $p = 0.001$ ).

En cuanto al posible factor de riesgo conducta del niño, se observan resultados muy similares entre maestros de infantil y primaria, de ahí que la prueba de chi-cuadrado concluya a un nivel de significación del 5% que la identificación de este riesgo es estadísticamente independiente de la actividad que ejercida actualmente.

En lo que respecta a la identificación del riesgo desempeño escolar, se observa que el 28,3% de los docentes de primaria lo identificaron, mientras que el 20,7% de los docentes de infantil lo hizo. Se verifica que los maestros de primaria tienen más probabilidades de identificar tal riesgo que los de infantil, lo que justifica la asociación estadísticamente significativa entre la profesión y la identificación del riesgo rendimiento escolar ( $\chi = 4,324$ ;  $p = 0,038$ ).

En cuanto al riesgo características físicas, se observa que todos los docentes de primaria y la mayoría de los de infantil lo identificaron. Con todo, el 21,7% (60) de los de infantil no lo identificó. Dado el desequilibrio entre el número observado por maestros de infantil y primaria para no identificar tal riesgo, se concluyó mediante la prueba de chi-cuadrado, ( $\chi = 67,317$ ;  $p = 0,000$ ), que las variables estaban asociadas estadísticamente.

Los factores de riesgo ser niña y religión fueron identificados por un pequeño porcentaje de maestros de primaria y también por un pequeño porcentaje de los de infantil. También se encontró que alrededor del 21,4% de los de primaria identificó la opción sexual y el 22,5% de

los de infantil también lo hizo. En cuanto a la etnia, esta fue identificada por el 25,4% de los de primaria y el 30,8% de los de infantil. Se concluyó mediante la prueba chi-cuadrado que la identificación de factores de riesgo: ser niña, opción sexual, etnia y religión eran estadísticamente independientes de la profesión ejercida por los encuestados.

A través del análisis de la comprensión de los maestros de infantil y primaria realizada sobre la prevención primaria en la institución donde trabajan en lo relativo a la problemática del acoso escolar, se observa que la mayoría de los de primaria, 96.0%, así como la mayoría de los de infantil, 98,9%, manifestó que consideraba pertinente que la prevención primaria del acoso escolar se inicie en la educación infantil. Con todo, a un nivel de significación del 5% se concluyó que la profesión ejercida está estadísticamente asociada con la evaluación realizada sobre este tema, ( $\chi = 4.690$ ;  $p = 0.030$ ), ya que se observó que más maestros de infantil defendían el asunto que los de primaria.

En consideración al hecho de ser ventajoso que la prevención primaria del *bullying* se inicie en la educación infantil, se observa que la mayoría de los maestros de primaria, 95,3%, lo afirmó, al igual que la mayoría, 97,5%, de los de infantil. Se constata que estos últimos defienden más esta ventaja que los de primaria, lo que justifica la asociación estadísticamente significativa entre la profesión y la respuesta a esta pregunta ( $\chi = 8.292$ ;  $p = 0,004$ ).

En cuanto a la relevancia de la existencia de formación para profesionales sobre *bullying* en los colegios, se observan resultados muy similares entre maestros de infantil y primaria, de ahí que la prueba chi-cuadrado haya concluido a un nivel de significación del 5% que la identificación de esta pertinencia fue estadísticamente independiente de la actividad que se realiza actualmente.

A la hora de aliar lo lúdico a la educación como instrumento de prevención primaria y sensibilización de los niños en relación al acoso escolar, se observan resultados muy similares entre maestros de infantil y primaria, de ahí que se haya concluido gracias a la prueba de chi-cuadrado a un nivel de significación del 5% que la opinión sobre este aspecto fue estadísticamente independiente de la actividad que se realiza actualmente.

Tocante a lo que mejor caracteriza la prevención que se realiza en la institución donde actualmente ejercen, se observa que el 55,4% de los de primaria y el 35,9% de los de infantil manifestaron que «Este fenómeno é cada vez mais visível nas escolas mas, em termos de prevenção, ainda há muito a fazer». Por otro lado, el 33,7% de los de primaria y el 47,8% de los de infantil argumentaron que «A prevenção primária existe nas escolas, mas deve ser

reforçada/melhorada para surtir melhores efeitos». Dado el desequilibrio entre las opiniones de maestros de infantil y primaria, se concluyó mediante la prueba de chi-cuadrado, ( $\chi = 23,349$ ;  $p = 0,000$ ), que la actividad profesional ejercida estaba estadísticamente asociada a la caracterización realizada sobre la prevención realizada en el lugar de trabajo.

Respecto a los resultados del cruce de la comprensión de los maestros de infantil sobre aliar lo lúdico a la educación como instrumento de prevención primaria con las variables: evaluación de los maestros de infantil sobre el conocimiento del *bullying*; vivencia del fenómeno en la niñez/juventud; estudio de la problemática durante la formación académica; formación sobre el fenómeno como profesional; pertinencia de la prevención primaria; ventaja de la educación primaria en la etapa infantil; pertinencia de formación para profesionales y existencia de algún tipo de acción específica y preventiva para niños en edad preescolar. También se presentan los resultados del test exacto de Fisher, ya que no se verifican las condiciones de la prueba del Chi-cuadrado.

Mediante la aplicación del test antes mencionado, se concluyó que la comprensión de los maestros de infantil sobre lo lúdico como instrumento de prevención primaria del *bullying*, la mayoría argumenta que sí (266 maestros) es estadísticamente independiente de todas las variables analizadas. Por tanto, se puede decir que independientemente del conocimiento sobre el fenómeno; independientemente de la experiencia vivida; de la formación obtenida en términos académicos o profesionales; de la pertinencia y ventajas de la prevención primaria (en educación infantil y primaria de los ciclos inicial y medio) y de la importancia de la formación específica sobre *bullying* para profesionales, los maestros en estudio defienden que el juego es un instrumento de prevención primaria y sensibilización de los niños, tanto en infantil como en primaria.

Apurados los resultados del cruce de la comprensión de los maestros de primaria sobre aliar lo lúdico a la educación como instrumento de prevención primaria con las variables: evaluación de los maestros sobre el conocimiento del *bullying*; vivencia del fenómeno en la niñez / juventud; estudio de la problemática durante la formación académica; formación sobre el fenómeno como profesional; pertinencia de la prevención primaria; ventaja de la formación primaria en preescolar; pertinencia de la formación para profesionales y existencia de un protocolo de trabajo en la escuela en caso de *bullying*. También se presentan los resultados de la prueba exacta de Fisher, dado que no se verifican las condiciones del test de Chi-cuadrado.

En conclusión, teniendo en cuenta los objetivos que se aspiraban alcanzar con el reparto de los cuestionarios, se constató que el *bullying* es un fenómeno cada vez más visible en las escuelas, pero en materia de prevención aún queda mucho por hacer y a pesar de que esta exista, debe reforzarse/mejorarse para surtir mejores efectos.

En este sentido, se pretendía llevar a cabo la creación de un proyecto de prevención del acoso escolar, dirigido a educación infantil, basado en el uso de un juego, por lo que las preguntas planteadas en el instrumento de recolección de datos aplicado fueron de suma importancia para este fin.

En el cuarto capítulo de esta tesis se presentó un proyecto orientado a la prevención primaria del acoso escolar en educación infantil, utilizando juegos; se mencionaron las razones y fundamentos de su creación, los objetivos, la población destinataria, los recursos y personas necesarias para su implementación, la calendarización/cronograma de actividades, la difusión, la descripción y prototipo del juego, el material elegido, la sostenibilidad del proyecto y planes futuros y, finalmente, su evaluación.

Hoy en día, la escuela necesita un enfoque curricular innovador que sea capaz de acompañar a los niños de esta nueva era de la sociedad del conocimiento, sumando, a sus competencias básicas más antiguas, nuevas competencias que, según los responsables políticos de Queensland, mencionadas en Hargreaves & Fink (2007), son fundamentales para que los niños actúen con responsabilidad y creatividad, a fin de poder superar los desafíos del mundo actual.

En este sentido, gracias al recurso de lo lúdico y, más concretamente, los juegos didácticos, se puede lograr este objetivo.

De acuerdo con Serrano (2010), la construcción de un proyecto debe tener en cuenta cuatro fases fundamentales: la fase de diagnóstico; la fase de planificación; la fase de aplicación/ejecución y la fase de evaluación. Estas fases están estrechamente relacionadas, teniendo el mismo grado de importancia. Son momentos que se imbrican, se interrelacionan, van y vuelven en un movimiento dinámico, no lineal.

Tras el establecimiento de prioridades, la detección de necesidades y la revisión de la bibliografía, aparece la etapa de presentación del proyecto de intervención.

De la versión «Jugando y riendo el *Bullying* vamos a prevenir» para alumnos de ciclo inicial y medio de educación primaria y del «Playing and Smiling the *Bullying* Let's Prevent», el primer juego en Portugal destinado a la prevención primaria del *bullying* creado por la autora de esta

tesis nació el proyecto titulado: «Jugando y riendo el *Bullying* vamos a prevenir», para niños en educación infantil.

El objetivo de este proyecto es el combate temprano de esta problemática, contribuyendo, al mismo tiempo, a reconocer la importancia del uso de los juegos como recurso didáctico en la construcción del conocimiento. Este juego versará sobre prevención primaria y sensibilización, con la intención de integrarse en el mismo los conceptos de Educación y Juego para desarrollar una solución futura que pueda conducir a una enseñanza y aprendizaje más motivador y eficaz en educación infantil, incluso más, se pretende que sea una forma de adquisición de conductas adecuadas hacia los demás.

Brougère (2003) señala una serie de investigadores, entre ellos Erasmo & Basedow, que perciben el juego como un elemento para seducir al niño, para que aprenda como si estuviera jugando. En este caso, no se trata de aprender a través del juego, sino convertir la enseñanza con la "apariencia" de un juego, controlando los supuestos juegos con el objetivo de enseñar determinados contenidos.

Hargreaves & Fink (2007) citando las palabras de Confucio: «A aprendizagem sem pensamento é um labor perdido; o pensamento sem aprendizagem é um perigo» (p. 51).

De acuerdo con las Orientaciones Curriculares para la educación infantil (Silva, et al., 2016) el juego es muy importante, es la actividad natural de la iniciativa del niño que revela su forma holística de aprendizaje. Sin embargo, es necesario diferenciar una visión reductora del juego, como una forma de que el niño esté ocupado o entretenido, de una perspectiva del juego como una actividad rica y estimulante que promueve el desarrollo y el aprendizaje y se caracteriza por la alta implicación del niño, demostrado a través de señales como el placer, la concentración, la perseverancia y el empeño.

En la misma línea de razonamiento, Hohmann y Weikart (2009) añaden «através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas o significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo» (p. 5).

En este nivel este proyecto de intervención, usando estrategias efectivas, podrá contribuir y marcar la diferencia en el futuro de los niños, constituyendo un aprendizaje para la vida.

En términos descriptivos, el juego «Jugando y riendo el *Bullying* vamos a prevenir» es un juego de encaje, que consta de cinco escenarios correspondientes a tres espacios de educación infantil

donde se representan cuatro tipos de *bullying*, dieciséis piezas encajables y una manual de instrucciones.

Para los escenarios se eligieron espacios de educación infantil donde las situaciones de *bullying* cobran más vigor, según la opinión de los encuestados en el estudio de esta tesis doctoral, es decir, la sala de actividades, el espacio de juego al aire libre (recreo) y el espacio de juego interior.

En los cinco escenarios se representan cuatro tipos de *bullying*: físico, verbal, psicológico y sexual que, según los datos de investigación descritos en el capítulo IV de esta tesis, se consideran como los que deben ser abordados y prevenidos en este rango de edad.

Las Figuras utilizadas son originales, diseñadas exclusivamente para este juego y, en una primera fase este proceso, se realizaron a través del dibujo en papel.

Teniendo en cuenta los personajes existentes en los diferentes escenarios, se pretende que siempre se explique a los niños el significado y consecuencias de la práctica de cualquier tipo de acoso escolar y advertir que, si son objeto de alguno de estos actos, procedan a la denuncia y petición de ayuda a una persona adulta (padres, maestros u otros).

Después de elaborar el proyecto del juego en formato manual y digital, se procedió a la construcción de un prototipo compuesto por seis piezas de puzle (una cara de este cubo tiene la ilustración de la portada y las cinco restantes se corresponden a los escenarios descritos anteriormente, con lo que el adulto debe construir un cubo. En los escenarios puestos a disposición en ese cubo, con la ayuda de un adulto, los niños colocarán las piezas de encajar (incorrectas y correctas). En total, 16 piezas de encaje forman parte de la versión prototipada.

Este prototipo también contiene un manual de instrucciones para auxiliar a los maestros; técnicos superiores de educación infantil; padres, entre otros, en su manejo.

En cuanto al material elegido en la elaboración del prototipo «Jugando y riendo el *Bullying* vamos a prevenir», se tuvo en consideración la calidad estética, la idoneidad al rango de edad (4/5 años), los estándares de seguridad, la creatividad y el estímulo del desarrollo cognitivo.

Tras la conclusión de este proyecto, se pretende que sea un referente, una guía de acción en la prevención de esta problemática. Con este fin, se ambiciona que el instrumento de prevención después de la estabilidad de la Pandemia Covid-19 sea fabricado de tal manera que sea adquirido e implementado por el mayor número de guarderías y colegios infantiles y otras instituciones inicialmente en Portugal.

En cuanto a planes de futuro, se aspira a innovar el instrumento construido, especialmente, creando nuevos escenarios que también representen igualmente lugares, formas de *bullying* y sus participantes.

El objetivo más ambicioso es crear una versión en otros idiomas (inglés, español, francés), para entrar en el mercado internacional, ya que el *bullying* es un problema mundial.

También se pretende crear una versión digital para ser utilizada en un Sistema Operativo Multiplataforma, es decir, que sea posible usarse en *Android*, *Ipad*, *Mac* y *Linux*, gracias a la descarga el juego desde *apple store* y *google play*, para su instalación directa en los dispositivos medios informáticos disponibles, en los colegios que lo permitan.

También se espera que esto pueda servir de impulso para la implementación de proyectos futuros en la misma área, dirigidos, sin embargo, a otros agentes de la comunidad escolar, como maestros y padres.

En el fondo, queremos abrir puertas que conduzcan a diferentes caminos para alcanzar objetivos, metas y propósitos educativos inherentes a la comunidad escolar, guiados por un proyecto motivador, que genere condiciones para la promoción de una escuela sin *bullying*.

En cuanto a la evaluación, se realizó a lo largo de todo el proceso y resultó de la comparación entre los objetivos esperados, los resultados observados y los medios previstos y utilizados.

La primera evaluación se centró en la fase de diagnóstico (recopilación de necesidades), en este sentido en lo que respecta a la construcción del instrumento de recolección de datos, este se reveló satisfactorio porque a través de ella se obtuvieron los datos necesarios para sustentar el proyecto que se estaba creando, como se mencionó anteriormente.

En cuanto a la evaluación del proceso (fase de planificación y aplicación/ejecución) fue continua, considerando que el objetivo principal se logró y la implementación de todas las actividades del proyecto fueron importantes, secuenciales y fundamentales para la creación del juego.

Como valoración final, se concluye que, a través de la observación directa de su aplicación con tres maestras de infantil y cinco niños de 4 y 5 años, se consideró positiva la construcción del prototipo de este proyecto. Sin embargo, se anhela realizar un estudio, en una etapa posdoctoral, con el fin de evaluar los resultados de su aplicación a mayor escala y en un contexto real en el ámbito de la educación infantil.

## 5.1 Consideraciones Finales

Estando manifestado en diversos contextos, de diversas formas y con diferentes consecuencias, especialmente perpetrado en niños, pero también en adultos, el *bullying* es un grave problema social al que, en todo el mundo, se intenta dar respuestas específicas y adecuadamente integradas.

El inicio de la historia de la investigación sobre el *bullying* se remonta a finales de la década de 1960, estando considerado en este recorrido como un problema complejo, grave y en algunas ocasiones difícil de prevenir, identificar y combatir.

Como fenómeno mundial y desde el punto de vista social, científico y pedagógico, este sigue siendo un problema que preocupa a la sociedad y que, en cierto modo, representa una amenaza para la democracia.

Con características propias, con énfasis en la victimización reiterada, traducida por una serie de acciones y no un acto aislado, este tipo de delito se define además por el impacto, miedo e inseguridad que provoca en las víctimas, desde los daños físicos y psicológicos severos, que incluso conducen a varias discapacidades, imponiendo cambios profundos en diferentes niveles de la vida e incluso la muerte.

Con respecto al acoso escolar, objeto de estudio de este trabajo y tomando en cuenta los criterios de la Organización Panamericana de la Salud y específicamente las respuestas de los estudiantes que participaron en los estudios, se concluye que este podría ser considerado una “pandemia social” a nivel de secundaria y una “epidemia social” en los otros niveles de educación (Gil Villa, 2020b), diferenciándose de otras formas de violencia escolar como la dirigida a profesores, asistentes o a las instalaciones del recinto escolar.

A pesar de que a lo largo de los años ha habido una evolución y mejoras en lo que respecta a la defensa y protección de la niñez, que se atribuye no solo al contexto familiar y escolar, sino a las sociedades en general, se deben dedicar más esfuerzos a la delimitación y evaluación objetiva con respecto al *bullying* (Gil Villa, 2018) y que también es motivo de preocupación desde el punto de vista de la ciudadanía.

En Portugal, y según la revisión bibliográfica realizada, se concluye que, a pesar de haber sido estudiada y probada por varios investigadores, en cuanto a leyes y formas de criminalización de las mismas, aún queda mucho por hacer en materia de *bullying*. Después de analizada la legislación nacional para detectar los elementos a considerar en el combate de este fenómeno,

se contrastó que no existían leyes específicas o adecuadas para este tipo de violencia, siendo necesario tipificar el fenómeno, tomando en cuenta el conjunto de agresiones reiteradas, puesto que las individuales ya son castigadas en virtud de varias disposiciones penales existentes.

En este sentido, es necesario construir una vía jurídica cohesionada y eficaz, no solo para sancionar a los agresores, sino también para defender los derechos de las víctimas, ya que el clima de inseguridad es motivo de preocupación en las sociedades actuales.

Defendiendo la tipificación legal del *bullying* englobado en un delito generalizado de violencia escolar, con carácter público y siendo conscientes de que con el tiempo el fenómeno tiende a generalizarse, se deberá apostar por intervenciones primarias que puedan contribuir de alguna manera a su erradicación.

Reflexionando ahora sobre los resultados obtenidos en la investigación empírica realizada en esta tesis doctoral, se concluye que se lograron los objetivos inicialmente previstos y se pudo observar la comprensión de los maestros de educación infantil y maestros de educación primaria de ciclos inicial y medio sobre el fenómeno del *bullying* en un contexto escolar, valorando su opinión sobre la prevención primaria a través de lo lúdico, obteniendo datos que apoyen el proyecto que se pretende crear y también estableciendo relaciones analíticas con el cruce de algunos datos.

En general y basándonos en las respuestas brindadas por los 552 encuestados, se pudo concluir que todos ya han oído hablar del problema del *bullying* y la mayoría conocen muy bien el fenómeno, corroborando así la Hipótesis 1 propuesta en el estudio. A pesar de que esto se confirma, los mismos no cuentan con las habilidades suficientes para saber lidiar con situaciones relacionadas con esta problemática pues, aunque en su vida académica y profesional algunos se hayan formado en esta área, un gran porcentaje nunca sintió la necesidad de su existencia.

La revisión bibliográfica realizada muestra que existen pocos programas que brinden una formación adecuada, centrándose estos últimos más en la teoría que en la práctica. Aun así, los encuestados defienden la pertinencia de tener formación para profesionales en los centros educativos, pues la mayoría mencionó que el *bullying* es un problema actual y preocupante en los mismos, teniendo todo el sentido y siendo fundamental la formación de los profesores en este ámbito ya que ellos son los que pueden prevenir y detectar más fácilmente este problema en el contexto escolar, pero para eso es necesaria una formación inicial y continua y el apoyo de toda la sociedad (Augusto, Vaz, 2020).

A través de los resultados de los cuestionarios aplicados, se constata que, en relación al conocimiento de los maestros de educación infantil y maestros de primaria de ciclos inicial y medio sobre los tipos de *bullying* existentes, los más mencionados por los encuestados fueron el físico, psicológico, verbal, ciberacoso y sexual. Es posible añadir que también se comprobó que una parte de los intervinientes tiene menos conocimiento sobre el ciberacoso y el acoso sexual en relación a los restantes.

El fenómeno del *bullying* en sus diversas formas es practicado por diferentes intervinientes, los llamados actores. Con respecto a estos, se reitera que los entrevistados desconocen el triángulo relacional señalado en la literatura: víctima, agresor y observador, sin embargo, no permitiendo que uno u otro, de manera diferente y reducida, se refieran a ellos. En cambio, la mayoría de los encuestados simplemente se refirió a los niños/estudiantes y a la comunidad escolar como actores.

En cuanto a las señales de alerta consideradas imprescindibles para evitar situaciones de *bullying*, se constató que la mayoría de los encuestados manifestaron que fueron capaces de identificarlos como posible víctima, refiriéndose al distanciamiento, a la apatía, al miedo, a la tristeza, a la soledad y al aislamiento como los más visibles. También se reconoce la existencia de distintas situaciones de *bullying* observadas por los intervinientes en las escuelas donde ejercen sus profesiones, siendo mayor la expresión el *bullying* físico, verbal y psicológico.

También se certifica que, tanto en educación infantil como primaria, ya ha habido y hay casos de *bullying*, como se predijo en la Hipótesis 2.

Con respecto a los lugares de *bullying* donde este toma más cuerpo, los datos recogidos permiten concluir que el recreo es el lugar más mencionado por los encuestados. Así se deduce que hay otros y que también los encuestados mencionaron, donde se ubica la sala de actividades y espacio de juego, lugares escondidos de la escuela. En este sentido, surge la pregunta ¿por qué? Porque son espacios poco ricos en actividades, dinámicas y, sobre todo, supervisión. En este sentido, parece que es importante que estos lugares sean monitoreados y vigilados a través de una supervisión de calidad, reconociéndose que la mayoría de los profesionales, la comunidad escolar y especialmente los profesores están imbuidos de estrategias para combatir diferentes formas de violencia escolar y, en particular, en la intervención del problema del *bullying*.

Los resultados del presente estudio demuestran que existen varias razones o factores de riesgo que llevan a la incidencia del *bullying*, siendo las características físicas de los niños las más

señaladas, destacando también la forma de actuar/comportamiento de los niños, su origen e incluso su rendimiento escolar. Por otro lado, también se observa que los niños involucrados en situaciones de *bullying* son cada vez más jóvenes (4 y 5 años) pero el reverso de la moneda de esta constatación es también el hecho de que los niños mayores son los protagonistas de episodios de este fenómeno en la mayoría de los casos sobre los más pequeños, lo que sostiene que estos sucesos generalmente involucran a niños de grupos heterogéneos.

Según los resultados obtenidos, cuando los niños son víctimas de *bullying*, no siempre buscan ayuda de los adultos, sin embargo, es necesario hacer una advertencia sobre el hecho de que, cuando esto sucede, son los niños más pequeños quienes lo hacen.

Se destaca el *bullying* como un fenómeno complejo con varias caras y cuyas causas pueden estar relacionadas tanto con cuestiones macrosociales como económicas, así como enraizadas en contextos microsociales, como las relaciones familiares y, sobre todo, derivado de relaciones interpersonales construidas en la dinámica escolar. Más que remediar, buscamos diariamente encontrar diferentes formas de intervención y principalmente de prevención primaria en lo que se refiere al *bullying* y más específicamente en la fase de educación infantil donde, según los participantes de esta investigación, es pertinente y ventajoso que esto suceda según lo previsto en la Hipótesis 3 de esta tesis.

También se reconoce que existen algunas acciones específicas para la prevención del fenómeno en edad infantil, así como un instrumento/protocolo de acción/señalización de posibles situaciones de *bullying* en centros de ciclos iniciales y medios de primaria. Aunque se trate de un fenómeno cada vez más visible en los colegios, en materia de prevención primaria aún queda mucho por hacer y a pesar de que exista, para que tenga efectos se debe reforzar/mejorar en respuesta a lo previsto en la Hipótesis 4. Según Gil Villa, (2018), gran parte de la literatura se ocupa de la prevención y la intervención sin un diagnóstico claro de una visión histórica, sociológica y etnográfica.

Según Augusto, Vaz (2020) no es suficiente tomar conciencia y criticar el problema del *bullying*, es relevante actuar de forma activa, centrándose en la prevención primaria. Partiendo del presupuesto de que la actividad lúdica es sumamente importante en la vida de los niños, además de contribuir a su desarrollo, puede al mismo tiempo ejercer un papel primordial como instrumento de prevención primaria de este fenómeno y más concretamente en la educación infantil.

En vista de lo anterior, y a través de los resultados obtenidos, se concluye que lo lúdico (juegos didácticos) pueden funcionar como un instrumento de prevención primaria tanto en educación infantil como en el ciclo inicial y medio de educación primaria, lo cual está en la línea de la predicción de Hipótesis 5.

En cuanto al proyecto de intervención prototipado en esta tesis, se concluye que, en los términos de evaluación de su aplicabilidad, incluso con una audiencia reducida, resultó ser bastante positivo.

Así, el presente estudio demuestra que la lacra del *bullying* está presente desde los primeros niveles de educación (educación infantil), los maestros de educación infantil y maestros de primaria de ciclos inicial y medio lo reconocen, quienes asumen al mismo tiempo que han ocurrido u ocurren casos de *bullying* en las escuelas donde ejercen sus profesiones, declaran que es pertinente y ventajoso que su prevención comience lo antes posible (desde la educación infantil) y que, aunque esta exista, aún queda mucho por hacer.

Como contrapunto, el gran desafío que se plantea es el uso de juegos educativos como forma de abordar y favorecer a la prevención primaria del *bullying* entre los niños, teniendo en cuenta que todos los entrevistados lo reconocen como un activo.

Ante lo expuesto, se reconoce la relevancia y alcance del presente estudio con la expectativa de que contribuya a la comprensión del fenómeno, pero además de eso se pretendió sobre todo dar a conocer la comprensión de los maestros de educación infantil y maestros de educación primaria de ciclos inicial y medio sobre el *bullying* y la necesidad de su prevención primaria.

Teniendo como base Calmaestra et al. (2016) también se concluye que la violencia contra la niñez y la adolescencia, que puede tener múltiples y cambiantes formas, nunca se justifica, independientemente de la gravedad, de las lesiones producidas, de las consecuencias en su desarrollo, la persistencia, de la duración o de su aceptación social.

## **Limitaciones**

En cuanto a las limitaciones del estudio, se subraya el hecho de que no se realizó un análisis estadístico más sofisticado de los datos, ya que, de acuerdo con los objetivos estipulados, se consideró que el uso de la técnica de chi-cuadrado era el más adecuado.

Por lo tanto, se recomienda como orientación futura, un análisis estadístico que trabaje con los datos desde una perspectiva diferente, considerando otras variables y buscando otras relaciones entre variables.

## **Trayectorias futuras**

Además de una serie de competencias fundamentales, tanto a nivel personal como profesional, el desarrollo y conclusión de esta tesis doctoral servirá de trampolín para la realización de otro ambicioso proyecto que, además de complementar el previamente desarrollado y ya puesto en práctica desde hace 5/6 años, se espera que también sea un éxito, siempre con el objetivo de proporcionar a los niños mejores formas de aprendizaje y más específicamente en la lucha contra la lacra en la que el *bullying* se ha convertido a nivel mundial.

Como creadora del primer juego educativo en Portugal para la prevención primaria de este fenómeno, pretendo que el proyecto desarrollado en el ámbito de este trabajo sea producido y puesto en el mercado, obteniendo la misma retroalimentación que la 1ª edición que me hizo consciente de que siempre vale la pena apostar en la prevención y no en el remedio de cualquiera que sea el problema en el caso específico de *bullying*.

Con respecto a la investigación habiendo sido una investigación exploratoria, se considera que, en el futuro, sería importante ampliar el área geográfica de estudio y realizar una investigación internacional que permita la comparación entre diferentes países, culturas y modalidades lo que beneficiaría la construcción de una línea más cohesionada frente a la prevención primaria de este fenómeno.