



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA VIDA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Prevalência de *Bullying* em duas escolas
secundárias do Centro de Portugal

Marta Raquel Gomes Maia Teixeira

2012



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA VIDA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Prevalência de *Bullying* em duas escolas secundárias do Centro de Portugal

Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Evolução e Biologia Humanas, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Rosa Sofia Wasterlain, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, e tendo como co-orientadores o Professor Doutor António Pinto Monteiro, da Faculdade de Direito, e o Professor Doutor Carlos Braz Saraiva, da Faculdade de Medicina, todos da Universidade de Coimbra

Marta Raquel Gomes Maia Teixeira

2012

Agradecimentos

Agradeço, penhoradamente, à Professora Doutora Rosa Sofia Wasterlain, o apoio, o incentivo e a paciência com que acompanhou a realização deste trabalho, estendendo este agradecimento aos Professores Doutores António Pinto Monteiro e Carlos Braz Saraiva, pela sua presença amiga.

E ainda a toda a comunidade escolar das Escolas Secundárias José Falcão (Coimbra) e da Mealhada, por me permitirem realizar os inquéritos junto dos seus alunos e terem autorizado a participação no mesmo.

Agradeço também aos meus pais por todo o amor e apoio que me deram ao longo deste percurso.

Resumo

O *bullying* é uma forma de violência em que os factores de risco e de protecção aumentam e diminuem, proporcionalmente, as probabilidades de um indivíduo estar envolvido enquanto agressor, vítima ou ambos.

Este fenómeno, quando estudado no ambiente escolar (onde mais frequentemente ocorre), pode ser facilmente confundido com desacatos ou brincadeiras normais, pelo que só se considera *bullying* quando há intencionalidade, repetição e desequilíbrio de poder e manifesta-se de forma verbal, física, relacional ou ainda qualquer combinação das anteriores.

Como forma de violência que é, o *bullying* tem consequências psicológicas e físicas (dependendo da intensidade e forma de manifestação) para vítimas, agressores, testemunhas e ambiente escolar.

O objectivo do presente trabalho é averiguar se:

- Existe *bullying* nas escolas estudadas.
- Os alunos vitimizados apresentam diferenças físicas e/ou socioeconómicas.
- Há manifestações físicas nos alunos que assistem a fenómenos de *bullying*.
- Devido à natureza desta forma de violência, deve ser apenas o queixoso a denunciá-la ou qualquer membro da comunidade que assista a este, ou até a direcção da escola onde a vítima estuda deva ser parte activa no processo de identificação, responsabilização e penalização nas formas de *bullying* que se justifiquem.

A amostra estudada consiste num total de 93 alunos entre os 15 e os 20 anos de idade, das Escolas Secundárias da Mealhada e José Falcão (Coimbra).

Foi verificada a presença de episódios de *bullying* mas não foi possível associar a vitimização de alunos com sintomas físicos, uma vez que não foram identificados nem agressores nem vítimas. Averiguou-se que os alunos mais jovens identificam mais casos de *bullying* do que os mais velhos e que não apresentam sintomas de ansiedade, stresse ou medo.

Palavras-chave: violência entre pares, factores protectores, factores de risco, desequilíbrio de poder, estigmatização, consequências do *bullying*.

Abstract

Bullying is a type of violence where risk and protective factors, respectively, increase or decrease the individuals probability of being involved as a bully, a victim or both.

While studied in the school environment (where it is most frequently found), this phenomenon may easily be mistaken for normal games. To avoid this we only consider a behavior as *bullying* when it has intention, it is repeated and shows imbalance of power. This behavior is manifested as verbal, physical, relational or a combination of these forms.

Like any other type of violence, *bullying* has psychological and physical consequences (depending of its intensity and form) for victims, bullies, bystanders and the school environment.

The aim of this thesis is to verify the existence of *bullying* in the studied schools. Also if the victims display any kind of difference (physical or socio economic) from the majority of students, as well as if there are any kind of physical manifestation in the bystanders. Questioning if, due to the nature of this type of violence, only the victim may press charges or any other member of the community that witnesses this, or the school director were the victim studies can also press charge.

The sample studied is consisted of 93 students between the ages of 15 and 20 from the schools José Falcão (Coimbra) and Mealhada.

It was concluded that *bullying* is a reality in these schools, although it was not possible to identify victims or bullies. Also there was no association between witnessing bullying and displaying physical symptoms or fear. None the less, it was possible to relate the witnessing of these behaviors with age, with younger students identifying more *bullying* cases.

Key words: peer violence, protective factors, risk factors, imbalance of power, stigma, *bullying* consequences.

Sumário

Agradecimentos	III
Resumo/ palavras-chave	IV
Abstract/ key words	V
Lista de tabelas	VII
Lista de figuras	X
1-Introdução	1
2- Materiais e Métodos	16
3- Resultados	21
4- Discussão	47
5- Conclusão	54
6- Bibliografia	56
7- Apêndices	64
7.1- Exemplar do inquérito utilizado	64
7.2 – Exemplar do termo de consentimento aos Encarregados de Educação	76
7.3 – Exemplar da carta dirigida às escolas	78

Lista de tabelas

Tabela 1: Síntese das variações do comportamento violento_____	4
Tabela 2: Classificação das categorias profissionais dos Encarregados de Educação_____	18
Tabela 3: Inquiridos segundo o estado ponderal_____	26
Tabela 4: Inquiridos segundo o facto de fazerem dieta_____	26
Tabela 5: Inquiridos segundo a apreciação da sua saúde_____	26
Tabela 6: Inquiridos segundo os sintomas_____	27
Tabela 7: Inquiridos segundo o sentimento de solidão_____	29
Tabela 8: Inquiridos segundo a sua imagem corporal_____	29
Tabela 9: Inquiridos segundo a avaliação da sua aparência_____	29
Tabela 10: Inquiridos segundo o sentimento de rejeição_____	30
Tabela 11: Inquiridos segundo a confiança que sente em si mesmo_____	30
Tabela 12: Inquiridos segundo o facto de já terem levado alguma “arma de defesa” para a escola_____	30
Tabela 13: Inquiridos segundo as situações pelas quais passou no último mês_____	31
Tabela 14: Inquiridos segundo as situações que podem configurar <i>bullying</i> _____	32
Tabela 15: Inquiridos segundo as faltas à escola_____	32

Tabela 16: Inquiridos segundo a segurança que sente na escola_____	33
Tabela 17: Inquiridos segundo o facto de, desde o início do ano, ter batido noutro aluno_____	33
Tabela 18: Inquiridos segundo as relações entre pares_____	34
Tabela 19: Inquiridos segundo os hábitos tabágicos dos amigos_____	34
Tabela 20: Inquiridos segundo o facto de os amigos usarem “armas de defesa”_____	35
Tabela 21: Inquiridos segundo o consumo de substâncias ilícitas pelos amigos_____	35
Tabela 22: Inquiridos segundo o facto de os amigos ficarem embriagados_____	35
Tabela 23: Inquiridos segundo o número de amigos íntimos_____	36
Tabela 24: Inquiridos segundo o facto de os colegas lhe chamarem nomes_____	36
Tabela 25: Inquiridos segundo o valor que atribui a si próprio, enquanto pessoa, em relação aos outros_____	36
Tabela 26: Inquiridos segundo o facto de os outros conseguirem ser melhores_____	37
Tabela 27: Inquiridos segundo o facto de poder confiar nos outros_____	37
Tabela 28: Inquiridos segundo o facto de os colegas se meterem com eles_____	38

Tabela 29: Inquiridos segundo o facto de gostarem que os outros tenham medo deles e de gostarem de se meterem com aqueles que sabe que pode facilmente vencer_____	38
Tabela 30: Inquiridos segundo o facto de a escola tratar os alunos de forma severa_____	39
Tabela 31: Inquiridos segundo o facto de a escola ser um lugar agradável e de defenderem a escola_____	39
Tabela 32: Inquiridos segundo o facto de se sentirem integrados no ambiente da escola e de a sentirem como um local seguro_____	40
Tabela 33: Inquiridos segundo o facto de terem ajuda na resolução dos seus problemas_____	40
Tabela 34: Inquiridos segundo o facto de poderem contar com os professores____	41
Tabela 35: Inquiridos segundo a relação com a escola_____	42
Tabela 36: Estudo da associação entre a observação de situações de <i>bullying</i> e o sexo, a idade, o índice de massa corporal, a freguesia de residência, o índice de sintomas, a segurança que o inquirido sente na escola e o índice de satisfação com a escola_____	45
Tabela 37: Estudo da associação entre os tipos de <i>bullying</i> e o sexo, a idade, o índice de massa corporal, a freguesia de residência, o índice de sintomas e a segurança que o inquirido sente na escola_____	46

Lista de figuras

Figura 1: Inquiridos segundo a escola frequentada	21
Figura 2: Inquiridos segundo o sexo	22
Figura 3: Inquiridos segundo o grupo etário	22
Figura 4: Inquiridos segundo a freguesia de residência	23
Figura 5: Inquiridos segundo a escolaridade dos pais	24
Figura 6: Inquiridos segundo a profissão dos pais	25
Figura 7: Inquiridos segundo o índice de sintomas	28
Figura 8: Inquiridos segundo o índice de satisfação com a escola	43
Figura 9: Inquiridos segundo a existência de <i>bullying</i>	44
Figura 10: Inquiridos segundo o tipo de <i>bullying</i>	44

1-Introdução

A violência entre os jovens assumiu-se como um dos temas da actualidade e tem suscitado o interesse da opinião pública, em geral, e da comunicação social, em particular, o que se constata numa breve pesquisa nos jornais nacionais *online*.

São várias as notícias que nos surgem, como por exemplo, “Aluna agredida por colegas acaba no hospital”, “Violência nas residências estudantis fica fechada entre quatro paredes” e “Mais de 70% dos alunos homossexuais são vítimas de *bullying*” (publico.pt acedido a 29.07.12; dn.pt acedidos a 20.06.12, Martins, 2005; Carvalhosa *et al.* 2009).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), registam-se anualmente 2.500.000 de homicídios no intervalo etário dos 10-29 anos (a OMS classifica como jovens os indivíduos entre os 15 e os 24 anos, e adolescentes entre os 10 e os 19 anos), o que corresponde a 41% dos homicídios globais de cada ano. Por cada jovem que falece, outros 20 a 40, sofrem lesões que necessitam de tratamento médico (www.who.int, acedido a 19.11.2011).

A escolha do *bullying* como tema para o presente trabalho deve-se, em primeiro lugar, ao facto de a violência juvenil ser uma das facetas mais visíveis na sociedade em todo o mundo. E, em segundo lugar, porque o *bullying* é mais visível nas idades mais jovens e no contexto escolar, dado que é o espaço onde passam mais horas da sua vida e aprendem a viver socialmente. Interagindo com adultos como com os seus pares, a possibilidade de se depararem com *bullying* é maior (Beane, 2011; Stelko-Pereira e Williams, 2010; Abramovay *et al.* 2009; Serrate, 2009; Marriel *et al.* 2006; Neto, 2005; Seixas, 2005; Krug *et al.* 2002; Rigby, 2002; Smith e Brain, 2000).

O objectivo deste trabalho é relacionar a vitimização com a altura e excesso de peso, uma vez que são marcadores de saúde facilmente detectados, e que podem levar rapidamente a que os indivíduos sejam estigmatizados.

De igual forma, pretende-se averiguar se existem diferenças entre idades, sexo e escolas e, se possível, se há variações entre o estatuto socioeconómico, e a vitimização.

Com o aumento do risco de os indivíduos serem vitimizados, pretendemos averiguar quais as consequências dessa vitimização na saúde dos visados. Para isso é necessário saber a altura e o peso dos indivíduos, se estes sofreram algum tipo de *bullying* e durante quanto tempo, e se existiram queixas físicas por parte destes.

Reflectir se, devido à natureza e gravidade destes actos, deva ser apenas o queixoso a denunciar as agressões, ou qualquer membro da comunidade que assista a estas, ou a direcção da escola onde a vítima estuda.

A temática da violência, apesar de alarmante, muitas vezes é esquecida, o que torna difícil definir o que é a própria violência. Apesar de aparentar ser simples é tão difícil definir como combater a violência, uma vez que inclui formas visíveis e invisíveis e porque se manifesta dos mais variados modos (Stelko-Pereira e Williams, 2010; Krug *et al.* 2002).

Segundo a OMS, a violência é o uso intencional de força física ou poder (real ou ameaça), contra si ou contra outrem (indivíduo ou grupo), que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (Krug *et al.* 2002).

A violência também se pode subdividir em violência auto-infligida, violência interpessoal e violência colectiva, adoptando-se a classificação da OMS.

Como aspecto do comportamento humano, a violência tem sido muito estudada em diversas áreas, resultando daí que muitas teorias tentam explicar a origem da agressividade e dos comportamentos violentos no ser humano. Tais teorias podem subdividir-se em dois grandes grupos: as teorias inatas e as teorias ambientais. As primeiras tratam a agressividade como inerente à condição humana e necessária ao seu processo adaptativo (Brain e Benton, 1981; Archer, 1988; Groebel e Hinde, 1989; Anderson e Bushman, 2002).

As teorias ambientais, por sua vez, atribuem a agressividade ao ambiente e contexto social que exercem influência no comportamento violento, através da sua aprendizagem ao longo da vida do indivíduo (Estévez *et al.* 2008).

Ao estudar-se um comportamento, é necessário compreender as suas bases, analisando todo um leque de factores, sem nunca esquecer que o comportamento é o reflexo do processo físico integrado em factores psicológicos, ambientais e sociais (Brain e Benton, 1981; Loy e Peters, 1991).

Deve-se esclarecer também que, apesar de o termo violência ser muitas vezes usado como sinónimo de agressividade, isto é um erro que não deve ser cometido uma vez que se referem a fenómenos distintos, sendo que a agressividade será um comportamento guiado por instintos (característico às espécies animais), enquanto a violência é o produto da interacção entre biologia e cultura e pressupondo uma consciência intencional (Hall, 1986; Abramovay *et al.* 2009; Estévez *et al.* 2008; Fackin, 2006).

No caso do tema escolhido, *bullying*, existe a necessidade de definir bem onde se insere o fenómeno dentro do tema da violência, que é dentro da violência escolar, os maus tratos entre iguais. Segundo Estévez, Jiménez e Musitu (2008), a violência escolar é um tipo de comportamento que inclui as características gerais de comportamento violento, que tomam lugar no recinto escolar.

No entanto, autores como Facklin (2006), Abramovay, Cunha e Calaf (2009), Stelko-Pereira e Williams (2010), não consideram que a violência escolar deva estar restringida a um espaço geográfico.

Quando tratamos o tema de violência escolar temos de ter em conta a violência externa e institucional (interna). A primeira refere-se à violência cometida nos arredores da escola, e a institucional à violência que toma forma no quotidiano da instituição educativa (Stelko-Pereira e Williams, 2010; Abramovay *et al.* 2009; Facklin, 2006).

Com base nos artigos de Stelko-Pereira e Williams (2010), Estévez *et al.* (2008) e Krug *et al.* (2002) e no livro de Geen e Donnerstain (1998), resumiram-se as variações do comportamento violento na tabela 1 que se segue.

Tabela 1: Síntese das variações do comportamento violento (adaptado de: Stelko-Pereira e Williams, 2010; Estévez *et al.* 2008; Krug *et al.* 2002; Geen e Donnerstain, 1998).

Dimensões do comportamento violento	Violência hostil	Não é planeada e baseia-se somente na raiva. É um comportamento impulsivo que, usualmente, se manifesta após provocações e com o objectivo de causar dano.
	Violência instrumental	É planeada pelo agressor, com o fim de ter algum ganho específico com este comportamento, e não como resposta a uma provocação prévia.
Formas de violência	Directa ou manifesta	Implica uma confrontação directa no acto que tem intenção de causar dano.
	Indirecta ou relacional	Não implica uma confrontação directa entre vítima e agressor. Tem como objectivo causar dano no seu grupo social ou sentimento de pertença nesse grupo.
Função da violência	Reactiva	Resposta defensiva a uma provocação.
	Proactiva	Comportamento que antecipa uma recompensa, sendo deliberada e controlada por reforços externos.

Assim sendo, a violência deve ser analisada, não apenas num subsistema específico e geograficamente limitado, mas como um fenómeno que afecta vários subsistemas em interacção. Tomemos o exemplo dos subsistemas escola-família-comunidade. Quando um destes é afectado os restantes sofrem, inevitavelmente, consequências na tentativa de devolver o equilíbrio. Por este motivo a OMS, no contexto da saúde pública, adopta uma atitude de prevenção e atenuação destes fenómenos, tentando actuar em todos os sistemas e subsistemas que podem originar condutas violentas. Deste modo, apela também a que todos cooperem na luta contra a violência, quer através de medidas locais, quer através de medidas municipais, nacionais e globais (Soares, 2011 *in* Beane, 2011; Krug *et al.* 2002; Marte, 2008).

Tendo em conta tudo o que foi escrito, podemos então entender que o *Bullying*, como fenómeno de violência, irá afectar não só os indivíduos envolvidos, como

todos os indivíduos que se inserirem em redor destes (Diaz-Aguado, 1996 *in* Martins, 2005; Fonseca e Veiga, 2007).

Há agentes que estão envolvidos, quando um indivíduo recorre à agressão e têm de existir instigadores ou condições que proporcionem esse comportamento. Alguns dos instigadores estudados podem ser a frustração, ataques interpessoais, condições ambientais e físicas, como a temperatura e a dor física (Geen e Donnerstein, 1998; Berkowitz, 1989; Nelson, 2006; Archer, 2009). A teoria da neo-associação cognitiva de Berkowitz (1993 *in* Geen e Donnerstein, 1998) explica que, quando um indivíduo se depara com um instigador ou condições propícias à agressão, tem duas formas de reagir: lutar ou evitar a situação. O que o autor debate é que, apesar de surgirem ao mesmo tempo, uma prevalece, sendo que lutar ou evitar a situação depende da componente biológica da pessoa, das condicionantes aprendidas ao longo da vida do indivíduo; e o reconhecimento dos aspectos que facilitam ou inibem a agressão (Geen, 1998 *in* Geen e Donnerstein, 1998; Snethen e Puymbroeck, 2008).

Há então um conjunto de processos ao longo da vida do indivíduo que irão fazer com que este incorra mais ou menos em actos de agressão.

A teoria da vinculação sugere que a criação de ligações de proximidade emocional durante a infância constitui a base do desenvolvimento afectivo, social e cognitivo. Segundo Bowlby (1973, 1980, 1982, 1988 *in* Maia *et al.* 2008), a existência de modelos internos dinâmicos, componentes internos afectivos e cognitivos forma representações mentais sobre o próprio, os outros e o mundo que o rodeia. De acordo com o Modelo do Desenvolvimento Social, a socialização leva à vinculação, sendo que esta última serve de mediador do comportamento do indivíduo, uma vez que está ligada aos valores e crenças que este irá aprender com as unidades sociais que o rodeiam, nomeadamente, com os pais, a escola, a televisão, os amigos e todos aqueles que fazem parte do seu mundo social, directa ou indirectamente (Catalano *et al.* 2004; Matos, 2008; Marte, 2008; Coyne *et al.* 2008).

Segundo a teoria da aprendizagem social, temos capacidades cognitivas e de processamento de informação que caracterizam o comportamento humano (Bandura, 1986; Grusec, 1992).

Através da observação, imitação e modelação, as crianças vão aprendendo o que são comportamentos aceitáveis e não aceitáveis, e isto inclui os comportamentos agressivos (Geen, 1998 *in* Geen e Donnerstain, 1998; Huesmann, 1998 *in* Geen e Donnerstain, 1998; Bandura, 1977; Bandura, 1986; Coyne et al. 2008; Kihlstrom e Harackiewicz, 1990). Com o tempo as crianças memorizam os padrões de comportamento que, mais rapidamente e sem grandes custos, lhes permitem atingir os seus fins. No dia-a-dia estas memórias são activadas por pistas sociais. A rapidez de acesso a estas depende do estímulo que activa os esquemas de memória, tornando as memórias mais acessíveis, sendo que a forma como a criança pratica as acções aprendidas dependerá de como esta interpreta o que ocorre à sua volta (Huesmann, 1998 *in* Geen e Donnerstain, 1998).

A criança, com aquilo que aprende através de todas as capacidades cognitivas que tem ao seu dispor, cria guiões que a acompanham ao longo do seu desenvolvimento e que irá pôr em prática quando o seu ambiente social lhe der as pistas para actuar (Huesmann 1986,1998 *in* Anderson e Bushman, 2002; Anderson e Bushman, 2002, Almeida *et al.* 2010).

Não são só, estes factores que influenciam o comportamento humano. Como Freud abordou nos seus trabalhos (Freud, 1989; Freud, 2010; Freud, 1905, 1909,1920 *in* Rizzuto, *et al.* 2004; Huesmann, 1998 *in* Geen e Donnerstain, 1998), a psique humana é complexa e há que apreciar a função mental do inconsciente. A agressão é sinónima de raiva, de inveja, entre outros, fazendo parte do instinto que o autor denominou instinto de morte, que é o motivador e causa da componente agressiva da condição humana (Lorenz, 1963, 1969 *in* Scharfetter, 2002; Eibil-Eibesfeldt, 1969 *in* Scharfetter, 2002; Lonrez, 1966 *in* Archer, 1988).

Apesar de a teoria instintiva, como refere Myers (1995 *in* Buss e Shackelford, 1997), ter sido colocada de lado por incluir na categoria de instinto quase tudo o que é comportamento humano, por não ter em conta a variação da agressividade de

indivíduo para indivíduo, e de cultura para cultura, a verdade é que existem componentes inerentes à biologia da pessoa (Groebel e Hinde, 1989).

A nível do sistema nervoso central existem centros cuja estimulação atenua ou reprime os comportamentos agressivos (Seixas, 2009; Hess, 1962 e Delgado, 1967 *in* Scharfetter, 2002); estes, por sua vez, são influenciados pela função hormonal, neurotransmissores, personalidade, genes e fármacos (Miller, 1987; Groebel e Hinde, 1989; Scharfetter, 2002; Marte, 2008; Nelson, 2006), o que justifica as diferenças no tipo de agressões perpetradas por homens e mulheres, em termos estatísticos (Campbell, 2006; Seixas, 2009). Estas diferenças podem ser justificadas pela hipótese de a agressão ter evoluído como solução de problemas adaptativos, (tanto a nível individual, como de grupo), como obter os recursos de outrem. Esta hipótese justifica alguns tipos de *bullying* e outras formas de agressão na infância (Olweus, 1978 *in* Buss e Shackelford, 1997; Campbell, 1993 *in* Buss e Shackelford, 1997). Por esta linha de pensamento, a agressão pode também ser uma resposta defensiva (defesa do ataque de outrem), infligir custos a rivais intra-sexuais, negociar estatuto e hierarquias de poder, desencorajar rivais de futuras agressões, entre outras (Hall, 1986; Buss e Shackelford, 1997).

Em suma, a agressão é adquirida e funciona como reacção, sendo despertada pela aprendizagem, experiência e reacção aos estímulos do ambiente que rodeia o indivíduo (Scharfetter, 2002).

É muito difícil analisar a importância destes dois componentes humanos, mas enquanto primata altamente social é necessário aceitar que o *Homo sapiens* é o produto da sua biologia, do contexto ambiental e social, pelo que talvez ambos sejam igualmente importantes e inseparáveis.

Deve-se salientar também que níveis mais baixos de agressão tendem a escalar para níveis mais altos, pelo que formas de agressão, como gozar com alguém, podem, rapidamente, evoluir para o espancamento da vítima (Goldstein, 2002).

O foco deste trabalho situa-se dentro da violência entre jovens, o *bullying* ou provocação ou maus tratos entre iguais. Todavia, este comportamento também se verifica, embora esteja menos estudado, em adultos, existindo trabalhos realizados

noutros contextos, como o local de trabalho e o exército (psycnet.apa.org acedido a 9.03.2012; Rigby, 2002).

Apesar dos factores individuais, este fenómeno é também considerado um fenómeno de grupo (uma vez que, apesar de haver casos em que um só indivíduo vitimiza outro, a maior parte dos casos ocorre com um grupo contra um indivíduo ou grupo). Existe uma hierarquia social e, ao contrário de outras formas de agressão em grupo, os espectadores assumem uma determinada importância para a continuação ou paragem das agressões (Gini, 2005; Gini, 2006; Goldstein, 2002; Sampaio, 2011).

Acrescente-se que, como processo de grupo, entram em jogo factores como identidade social e tentativa de pertença ao grupo. Os seus membros consideram-se, em casos extremos, melhores do que os outros, dissolvem a responsabilidade dos seus actos agressivos como indivíduos pelo grupo e não hesitam em envolver-se em conflitos com outros grupos ou indivíduos que não pertencem ou são novos no grupo (Tajfel, 1974; Tajfel, 1982; Goldstein, 2002; Sampaio, 2009; Sampaio, 2011).

O *bullying* é um fenómeno de violência entre pares, pelo que, destes três tipos, atrás mencionados, a classificação que lhe assenta melhor é a violência interpessoal comunitária, que se refere a pessoas sem laços de parentesco, conhecidos ou não, que incorrem neste tipo de comportamento (Stelko-Pereira e Williams, 2010; Serrate, 2009; Krug *et al.* 2002; Rigby, 2002; Carvalhosa *et al.* 2001). Há, no entanto, que referir a existência de autores que consideram que o *bullying* também pode ocorrer entre irmãos (Menesini *et al.* 2010).

Existem muitas perspectivas para avaliar este comportamento. Desde um estado de consciência, em que somente o desejo de causar mal ao outro é que define o fenómeno, sem implicar que esse que deseja causar mal realmente o chegue a causar, à perspectiva da vítima, chegando até à definição que hoje é mais comumente aceite (Rigby, 2002).

A definição mais usada é a que Olweus (1993) apresentou nos seus estudos que substitui a expressão escandinava *mobbing* que se referia a um grupo de crianças que se unia contra uma vítima. Para o autor, um indivíduo sofre de *bullying* ou é

vitimizado quando é exposto repetidamente, ao longo do tempo, a acções negativas (pressupõe intencionalidade) por parte de um ou mais estudantes. Deste modo, a vitimização ou o maltrato entre pares, é uma conduta de agressão física ou psicológica realizada por um indivíduo ou grupo de indivíduos contra outro, de forma repetida e com tal dimensão que coloca as vítimas incapazes de se defenderem ou saírem da situação em que se encontram (Olweus, 1993; Olweus, 1978 *in* Serrate, 2009; Olweus, 1979 *in* Estévez *et al.* 2008; Olweus, 1999 *in* Rigby, 2002; Martins, 2005).

Segundo vários autores, o *bullying* implica três características principais que fazem com que este fenómeno não se confunda com brincadeiras ou desacatos usuais e até importantes para o desenvolvimento dos jovens (Beane, 2011; Serrate, 2009; Estévez *et al.* 2008; Seixas, 2005; Rigby, 2002; Carvalhosa *et al.* 2001; Nansel *et al.* 2001; Smith e Brain, 2000; Olweus, 1993). São elas:

- Intencionalidade;
- Repetição;
- Desequilíbrio de poder.

O *bullying* pode, como manifestação de comportamento violento que é, assumir várias formas e, por isso, tentou-se classificar estas formas das mais variadas maneiras, como por exemplo se seria uma manifestação de racismo ou de machismo/feminismo. No entanto, a questão da intencionalidade é algo muito difícil de aceder, pelo que a classificação mais usada é em relação à agressão cometida (Beane, 2011; Estévez *et al.* 2008; Fackin, 2006; Rigby, 2002; Nansel *et al.* 2001; Olweus, 1993), nos seguintes modos:

- Físico (considerado como uma forma directa de violência);
- Verbal (considerado como uma forma directa de violência);
- Relacional (considerado como uma forma indirecta de violência).

Estas não são mutuamente exclusivas, pelo que um indivíduo pode simultaneamente sofrer *Bullying* verbal e físico ou relacional e verbal (Beane, 2011; Estévez *et al.* 2008; Fackin, 2006; Rigby, 2002; Olweus, 1993).

Nos últimos anos o *bullying* verbal e relacional têm-se expandido pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação de forma repetitiva, deliberada e

hostil por parte de um indivíduo ou grupo com a intenção de prejudicar outros. A esta extensão do *bullying* denominamos de *cyberbullying* (Beane, 2011; Lisboa *et al.* 2009; Stelko-Pereira e Williams, 2010).

A identificação do *bullying* por tipo de agressão é muito mais eficaz e menos confusa do que tentar classificá-lo tendo em conta a natureza do alvo:

- *Bullying* racial;
- *Bullying* devido a incapacidade;
- *Bullying* sexual;
- *Bullying* real ou de continuidade.

Tais classificações têm desvantagens, como afirma Rigby (2002), uma vez que é necessário haver provas de que a causa do comportamento é o género, as origens, a orientação sexual da pessoa e não o uso dessas diferenças para causar o dano.

Tem de se provar que o mal causado está relacionado ou foi originado pelo facto de o indivíduo ter aquelas características, ou as ter usado para magoar essa pessoa (Rigby, 2002).

Então o que faz com que crianças e adolescentes incorram neste tipo de comportamentos? Haverá alguma coisa que estimule determinado indivíduo a tornar-se agressor e outro a tornar-se vítima?

Existem vários estudos que tentam encontrar as origens para o comportamento violento. Devido à complexidade do fenómeno do *bullying*, não há uma única causa que torne um indivíduo uma vítima ou um agressor. Podem, no entanto, ser identificados factores que aumentam ou diminuem a probabilidade de se envolverem no fenómeno. Segundo Martins (2005), estudos revistos parecem indicar que o *bullying* pode ser um distúrbio de comportamento, em determinados casos, podendo ou não ser violento, mas será sempre uma conduta agressiva entre pares (Baldry e Farrington, 2005; Rigby, 2002; Olweus, 1993).

Os factores de risco são características intrínsecas e extrínsecas que aumentam a probabilidade de um indivíduo se envolver em comportamentos de risco, o que significa, transportando para o nosso trabalho, factores de envolvimento em fenómenos de *bullying*. Já os factores protectores diminuem a probabilidade de o indivíduo se envolver nos mesmos comportamentos, sendo exemplos desses

factores a dissociação moral (quanto menos dissociado o indivíduo, menor a probabilidade de recorrer à agressão para atingir os seus fins) e a culpabilidade (quando mais o indivíduo for susceptível a sentimentos de culpa, menor a probabilidade de recorrer a comportamentos agressivos) (Beane, 2011; Zaine et al. 2010; Serrate, 2009; Neto, 2005; Baldry e Farrington, 2005; Rigby, 2002; Gini, 2006; Almeida *et al.* 2010).

Assim serão características principais dos agressores:

- Alta impulsividade;
- Grande necessidade de controlar os outros;
- Pouca empatia para com as vítimas;
- Crenças positivas no que toca ao uso da violência;
- Dificuldade em aceitar e seguir as normas estabelecidas.

Por outro lado, parecem apresentar quatro necessidades sociais básicas que têm sido evidenciadas nos estudos que procuram encontrar a causa para alguns alunos se tornarem agressores (Beane, 2011; Serrate, 2009; Estévez *et al.* 2008; Rigby, 2002). Essas necessidades denotam a vontade:

- De se evidenciar;
- De poder;
- De ser diferente;
- De preencher um vazio emocional.

Outros factores protectores e de risco são a resiliência, que é a capacidade ou processo de se adaptar com sucesso, apesar das circunstâncias adversas; e as estratégias de *coping*, que são adoptadas por crianças e adolescentes para enfrentarem situações de stresse, sendo que estas estratégias nem sempre levam a resultados positivos (Baldry e Farrington, 2005; Puhl e Luedicke, 2012; Simões, 2005 *in* Matos, 2008).

Os factores protectores, tanto para vítimas como para agressores, são a qualidade do apoio familiar e do grupo de pares, havendo estudos que também referem a importância do apoio dos professores (Catalano *et al.* 2004; Lee, 2009; Seeds *et al.* 2010; Carbone-Lopez *et al.* 2010).

As causas para os indivíduos adoptarem comportamentos violentos correspondem a teorias que assentam no ambiente familiar ou na biologia da pessoa. Mesmo que se encontrem fortes correlações com factores de risco extrínsecos como o grupo de pares, assistir/sofrer com as condutas violentas no seio familiar, a falta de segurança na comunidade em que está inserido, tais factores não conseguem ser separados para que a componente social ou a componente biológica seja mais ou menos importante, pelo que deve ser dada a ambas as correntes igual importância (Baldry e Farrington, 2005; Sampaio, 2009; Sampaio, 2011).

Se não diferenciarmos o *bullying* em subtipos, tanto rapazes como raparigas cometem estes actos. Apesar de ambos usarem igualmente o *bullying* verbal, estudos mostram que os rapazes praticam mais o *bullying* físico e as raparigas o *bullying* relacional. Uma explicação dada para esta diferença é a importância que o sexo feminino dá às relações sociais (Estévez *et al.* 2008; Seixas, 2006; Rigby, 2002; Olweus, 1993).

As vítimas, por seu lado, apresentam as seguintes características:

- Maior fragilidade física e emocional;
- Ansiedade e insegurança;
- Timidez e retração;
- Dificuldades de integração num grupo.

As vítimas de *bullying* podem subdividir-se entre vítimas passivas e vítimas provocativas. As diferenças entre ambas são que as vítimas passivas interpretam a vitimização como algo traumático, preferindo isolar-se a entrar em conflitos; por sua vez, as vítimas provocativas adoptam uma atitude negativa para com o agressor e para com os seus pares, podendo elas próprias tornarem-se agressoras e praticarem *bullying* (Beane, 2011; Serrate, 2009; Estévez *et al.* 2008; Seixas, 2005; Neto, 2005; Rigby, 2002; Olweus, 1993).

Este tipo de conduta acaba por trazer consequências negativas, tanto para vítimas e agressores como para espectadores. Actos de violência não têm apenas consequências entre os intervenientes, mas em toda a sociedade (Zaine *et al.* 2010;

Fonseca e Veiga, 2007; Marriel *et al.* 2006; Neto, 2005; Andreou, 2001; Matos e Carvalhosa, 2001).

As testemunhas ou espectadores, durante o episódio de *bullying*, desempenham diferentes papéis consoante as atitudes que adoptam: defensores da vítima, reforços do agressor, ajudantes do agressor ou espectador (quando não defendem nem incentivam o episódio). À medida que crescem, os alunos tendem a evoluir de crenças e atitudes anti *bullying* para posições pró *bullying*, sendo que uma das explicações para esta mudança (especialmente visível em pré-adolescentes) é a crença de que o mundo é justo ou injusto, ou estereótipos de que a fraqueza deve ser punida (crenças estas que levam à estigmatização da vítima e admiração do agressor) (Salmivalli *et al.* 1996; Rigby, 2002; Gini, 2005; Gini, 2006; Seixas, 2006 Rigby e Slee, 1991 *in* Fox *et al.* 2010; Salmivalli, 2010; Almeida *et al.* 2010).

Tendo isto em conta, segue-se um resumo das consequências que o *bullying* pode ter em vítimas, agressores, observadores e no meio escolar. Assim as vítimas podem denotar:

- Desinteresse pela escola;
- Défice de atenção/concentração na aprendizagem;
- Absentismo;
- Perda de auto-estima;
- Baixa resistência imunológica;
- Aumento do stresse;
- Aparecimento de sintomas psicossomáticos;
- Transtornos psicológicos;
- Depressão;
- Suicídio.

Para os agressores as consequências a longo prazo reflectem-se no:

- Distanciamento;
- Falta de adaptação aos objectivos escolares;
- Sobrevalorização da violência como meio de obter um fim;

- Projecção de condutas violentas na vida adulta.

Há que salientar que, tanto vítimas como agressores têm mais probabilidades que os restantes pares para consumir substâncias como álcool e drogas (Beane, 2011; Francisco e Libório, 2009; Rigby, 2002; Harris e Petrie, 2003; Olweus, 1993). Há também estudos que ligam o envolvimento em situações de *bullying* com delinquência e envolvimento em actividades marginais. Porém, também é facto que os mesmos estudos indicam que nem todos os agressores são futuros delinquentes, mas que, geralmente, os delinquentes têm um historial de agressores em situações de *bullying* (Rendo *et al.* 2011; Bender *et al.* 2011; Carbone-Lopez *et al.* 2010).

No concernente aos espectadores ou testemunhas, a exposição ao comportamento estudado (Beane, 2011; Serrate, 2009; Harris e Petrie, 2003; Olweus, 1993) pode ter as seguintes consequências:

- Sentimentos de insegurança;
- Ansiedade;
- Medo;
- Stresse;
- Problemas no processo sócio educacional.

Outra consequência para as testemunhas deste fenómeno é que, quanto mais assistem a episódios de *bullying* (especialmente durante o terceiro ciclo, onde as testemunhas já são menos tolerantes para com as vítimas, em especial os rapazes), mais insensíveis se tornam a este tipo de violência (Harris e Petrie, 2003).

Com estes parâmetros, o ambiente escolar deixará de poder cumprir os seus objectivos de educação, uma vez que o medo e a ansiedade, se não forem combatidos, podem fomentar o aumento de comportamentos violentos, transparecendo, por parte da autoridade docente, uma certa tolerância a estes. Deste modo, se a escola não cumprir ou falhar o seu papel de meio de socialização e aprendizagem, não só de matérias, mas de civismo, respeito e tolerância, estará a permitir que a violência se instale e que tanto alunos como professores percam a motivação para realizar os seus papéis (Marriel *et al.* 2006; Andreou, 2001; Matos e Carvalhosa, 2001).

Conforme referem Carvalhosa *et al.* (2001) é fácil entender o porquê da dificuldade da tradução do termo *bullying* para a língua portuguesa (na proposta de lei que esteve a ser discutida na Assembleia da República, mas que entretanto caducou, o *bullying* era designado por crime de violência escolar). Assim, em vez de optar por, como Pereira, Almeida e Valente (1994 *in* Carvalhosa *et al.* 2001), traduzir o termo *bullying* por “agressividade/violência” ou tentar traduzi-lo por “provocação/vitimização” ou “intimidação”, optou-se por usar o estrangeirismo, uma vez que abrange toda a complexidade do fenómeno (Carvalhosa *et al.* 2009; Francisco e Libório, 2009; Lisboa *et al.* 2009; Carvalhosa *et al.* 2001).

Os estudos, desde que foram iniciados em Portugal (1996) até à actualidade, centraram-se na frequência de comportamentos agressivos em alunos do 2º ano do ensino básico ao ensino secundário, diferenciação entre os sexos, tipo de agressões mais observadas e mais relatadas, programas de intervenção, correlação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes, sínteses comparativas, evolução da linguagem, *bullying* no contexto escolar ao longo dos anos; comportamentos e percepções do fenómeno, problemática da tradução do termo e *bullying*, e a relação do *bullying* com a saúde das vítimas e agressores (Matos *et al.* 2010; Serrate, 2009; Matos *et al.* 2009; Matos e Gonçalves, 2009; Ferraz, 2008; Carvalhosa *et al.* 2009; Monteiro, 2008; Seixas, 2006).

2- Materiais e Métodos

Foram aplicados inquéritos a três turmas de 10^o, 11^o e 12^o ano das Escolas Secundárias José Falcão (Coimbra) e Mealhada.

A amostra é constituída pelo total de 93 inquiridos com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, sendo 61 do sexo feminino e 32 do sexo masculino. Mais especificadamente, da Escola José Falcão (Coimbra) foram inquiridos 41 alunos (28 do sexo feminino e 13 do sexo masculino) e da Escola Secundária da Mealhada um total de 52 alunos (33 do sexo feminino e 19 do sexo masculino).

Para cumprir os objectivos do trabalho foram questionados alunos das escolas referidas, usando-se um inquérito formulado pela autora e baseado nos questionários de Rigby (<http://www.kenrigby.net> acedido a 19.11.2012) e Seixas (2006).

O inquérito está dividido em três partes (ver apêndice 6.1), sendo a primeira sobre comportamentos dos jovens; a segunda referente à relação entre os pares; e a terceira acerca da relação entre o inquirido e a escola.

O uso do questionário de Rigby deve-se ao facto de este ser uma referência na área e fornecer os seus inquéritos para estudos multiculturais, uma vez que está empenhado na recolha de dados à escala mundial e na prevenção do fenómeno.

No entanto, para prevenir a eventualidade de o inquérito de Rigby não poder ser totalmente aplicável à população portuguesa e ser demasiado genérico para os objectivos deste trabalho, usa-se também o inquérito de Seixas que foi aplicado a uma amostra da população portuguesa e nele constam perguntas que permitem aceder a informações sobre o comportamento dos jovens e sobre o que pensam da sua escola e dos seus pares.

Por fim, adicionou-se ao questionário, nos dados pessoais, a altura, peso, profissão e escolaridade dos pais (sendo estes últimos dois pontos opcionais).

O objectivo de aceder a estas informações é averiguar se os jovens com índice de massa corporal mais alto ou mais baixo, serão mais vitimizados ou agressores do que os outros alunos.

O inquérito foi aplicado nas escolas secundárias José Falcão (Coimbra) e Mealhada, tendo o pedido de permissão para as escolas (ver carta dirigida às escolas, anexo 6.3) sido realizado durante o mês de Janeiro.

Dez outras escolas não se disponibilizaram para a realização deste estudo.

Uma vez que grande parte da amostra é constituída por menores de idade foi entregue um pedido de autorização aos encarregados de educação (ver anexo 6.2) para os seus educandos poderem responder aos inquéritos, tendo esse documento ficado armazenado na respectiva escola para prevenir qualquer forma de incumprimento legal. Estes pedidos foram realizados durante os meses de Janeiro e Fevereiro, e os inquéritos foram respondidos em Março, após a recepção de todas as autorizações, no final de uma aula.

Com este tipo de amostra é possível proceder-se a um estudo transversal, comparando o tipo de agressão e comportamentos em relação a idade, sexo e dentro da mesma Comunidade Escolar.

Preferiu-se que a escolaridade e a profissão parental fossem questões opcionais, uma vez que estas tocam um tema sensível para algumas pessoas que, por isso, poderiam recusar-se a responder.

A classificação das profissões foi realizada com base na classificação nacional de profissões acessível em <http://www.iefp.pt> (acedido a 19.04.2012) e divide as profissões em nove grupos, tendo sido acrescentados dois grupos a esta classificação, visível na tabela 2:

Tabela 2: Classificação das categorias profissionais dos Encarregados de Educação.

Grupo	Caracterização
Grupo 1	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa
Grupo 2	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas
Grupo 3	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio
Grupo 4	Pessoal Administrativo e Similares
Grupo 5	Pessoal dos Serviços e Vendedores
Grupo 6	Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas
Grupo 7	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares
Grupo 8	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem
Grupo 9	Trabalhadores Não Qualificados
Desempregados	Grupo criado pela autora
Reformados	Grupo criado pela autora

O uso deste tipo de questionário envolve algumas dificuldades, pelo que é necessária a supervisão enquanto respondem. Com isto pretende-se que não se responda ao inquérito de forma displicente.

A escolha das escolas, tendo em conta as suas localizações, foi inicialmente pensada de modo a tentar tornar a amostra, em princípio, não muito homogénea a nível do estatuto social. A vantagem de se compararem duas escolas é permitir averiguar se a forma como os alunos se sentem em relação a estas irá influenciar o tipo de comportamentos que praticam, e se aumentam ou diminuem os casos de *bullying*, se estes existirem. No entanto, isso acabou por não ser possível e foram as escolas a decidir se podiam ou não disponibilizar-se a fazer os inquéritos aos seus alunos, uma vez que o número de pedidos para estudos em jovens nesta faixa etária é tão grande que acaba por impedir que todos sejam aceites. Ou seja, das 12

escolas a que foi pedida a autorização para a realização do estudo, foram estas – e apenas estas – as escolas que acederam ao nosso pedido.

Foi calculado o índice de massa corporal (IMC) através dos dados pessoais que nos foram fornecidos e agrupados segundo a classificação de IMC existente no *site* OMS (www.who.int acedido a 22 de Junho de 2012).

Para determinar a existência de agressores e vítimas, o inquérito possui um conjunto de perguntas, cuja sequência das respostas, indica se os inquiridos são agressores e/ ou vítimas de *bullying*.

Por exemplo se responderam à questão “ ao longo do último mês, por qual ou quais situações passaste?” (ver apêndice 6.1: pergunta 9 da primeira parte) com a resposta “bati-me com outro colega” e na questão “ essa situação tem-se repetido?” (ver apêndice 6.1: pergunta 10 da primeira parte) responderem “sim, pelo menos uma vez por semana” ou “sim, uma vez por mês”, considera-se que há um agressor ou uma vítima ou uma vítima agressora.

Mas se responderam que ao longo do último mês “vários colegas uniram-se contra mim” ou “fui roubado (objectos ou dinheiro) ” ou “fui obrigado a dar objectos e/ou dinheiro” e se essa situação se tem repetido “sim, pelo menos uma vez por semana” ou “sim, uma vez por mês”, então esses alunos são considerados vítimas.

São classificados como agressores se responderem que ao longo do último mês “juntámo-nos contra outro (s) colega (s)” e que essa situação se tem repetido “sim, pelo menos uma vez por semana” ou “sim, uma vez por mês”.

As questões “são sempre os mesmos colegas?” e “que tipo de relação tens com eles?” (ver apêndice 6.1: perguntas 11.1 e 11.2 da primeira parte) permitem clarificar, nos casos em que se identificam agressores e/ou vítimas; se alunos agredem ou são vitimizados por vários colegas diferentes ou sempre pelo mesmo grupo; e clarificam que tipo de relação existe entre eles, como por exemplo, se são da mesma turma ou se são apenas da mesma escola.

Outra sequência de questões permite a identificação de agressores, quando respondem se desde o início do ano se bateram ou excluíram propositadamente algum colega (ver apêndice 6.1: questão 14 da primeira parte) afirmarem “sim, várias vezes por semana” ou “sim, pelo menos uma vez por semana” e

considerarem que gostam de se meter “sempre” ou “frequentemente” com quem podem facilmente vencer (ver apêndice 6.1: pergunta 12 da segunda parte), consideramos que há *bullying* físico e/ou relacional e identificamos o inquirido como agressor.

Para a avaliação da frequência de sintomas físicos (ver apêndice 6.1: questões 3 da primeira parte), e grau de satisfação para com a escola (ver apêndice 6.1: terceira parte, tendo sido somente excluída a pergunta 12), foram feitos e elaborados:

- Um índice de sintomas, aos quais foram atribuídos valores de 4 (“todos os dias”) a 0 (“raramente ou nunca”), o que faz com que o índice varie de 0 a 24, sendo que 0 equivale à menor frequência dos sintomas e 24 à máxima frequência.
- Um índice de satisfação com a escola tendo sido atribuídos valores de 2 (“só quando necessário”) a 0 (“nunca”) na primeira pergunta e 5 (“sempre”) a 0 (“nuca”) para as restantes questões pelo que o índice varia de 0 a 42, com 0 a equivaler a uma menor satisfação e 42 à satisfação máxima.

Para organizar e sistematizar a informação contida nos dados e obter resultados recorreremos ao programa de tratamento estatístico designado por Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20.0 de 2012. Ao longo do estudo recorreremos a técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial, nomeadamente quanto a:

- Frequências: absolutas e percentuais;
- Medidas de tendência central: média aritmética, mediana e moda;
- Medidas de dispersão ou variabilidade: valor mínimo, valor máximo e desvio padrão;
- Testes estatísticos: teste Qui-quadrado e teste Kolmogorov-Smirnov.

Na escolha dos testes atendemos às características das variáveis em estudo e às recomendações apresentadas por Martinez e Ferreira (2010), Maroco (2007) e Pestana e Gameiro (2005).

Para todos os testes foi fixado o valor 0.050 como limite de significância, rejeitando-se a hipótese nula quando a probabilidade do erro tipo I (probabilidade de rejeição da hipótese nula quando ela é verdadeira) for inferior àquele valor ($p < 0.050$).

3- Resultados

Observando a figura 1 verificamos que no nosso estudo colaboraram 93 alunos que frequentavam duas escolas, a Escola Secundária de José Falcão (Coimbra) (44,1%) e a Escola Secundária da Mealhada (55,9%).

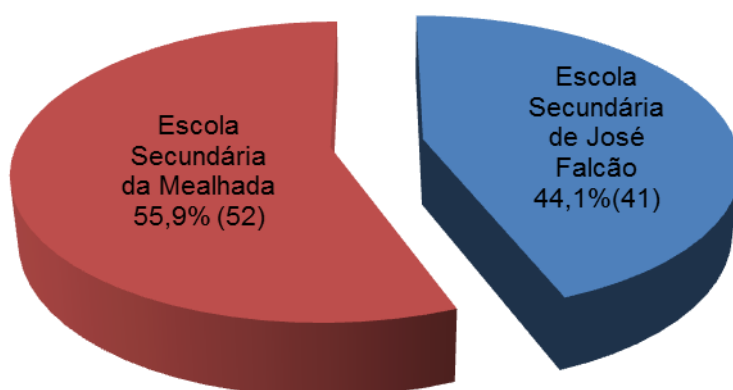


Figura 1. Inquiridos segundo a escola frequentada

A maioria dos alunos, concretamente 64,5%, era do sexo feminino e as idades situavam-se entre 15 e 20 anos, sendo a média 16,71 anos com desvio padrão 1,10 anos. A maior parte dos alunos pertencia ao grupo etário dos 17 aos 19 anos e metade tinha, pelo menos, 17 anos (figuras 2 e 3).

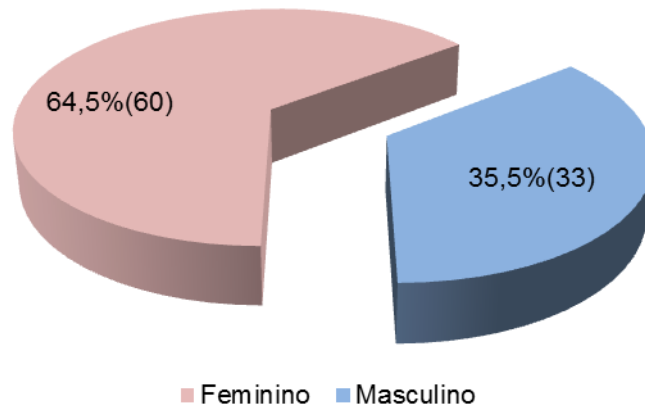


Figura 2. Inquiridos segundo o sexo

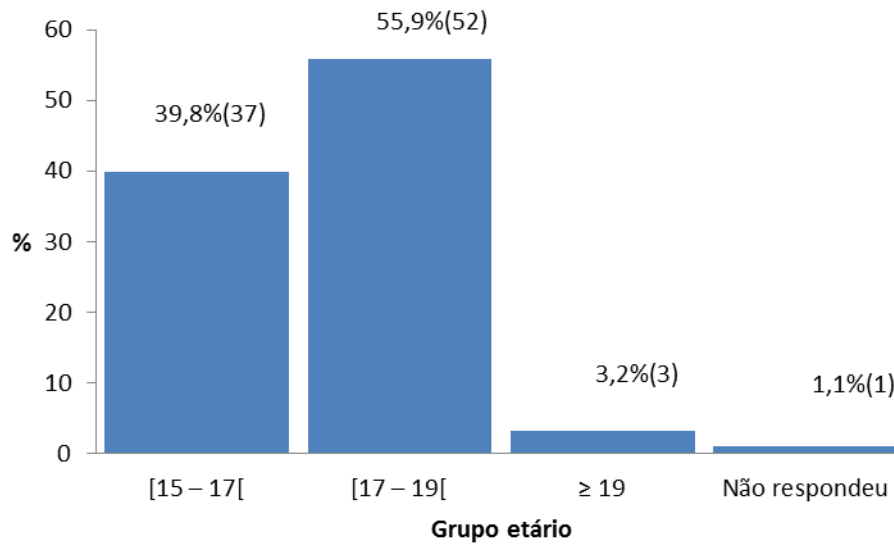


Figura 3. Inquiridos segundo o grupo etário

No que concerne à residência (figura 4), verificamos que a maioria dos alunos (54,8%) reside em freguesias que se situam nos arredores das cidades de Coimbra e da Mealhada.

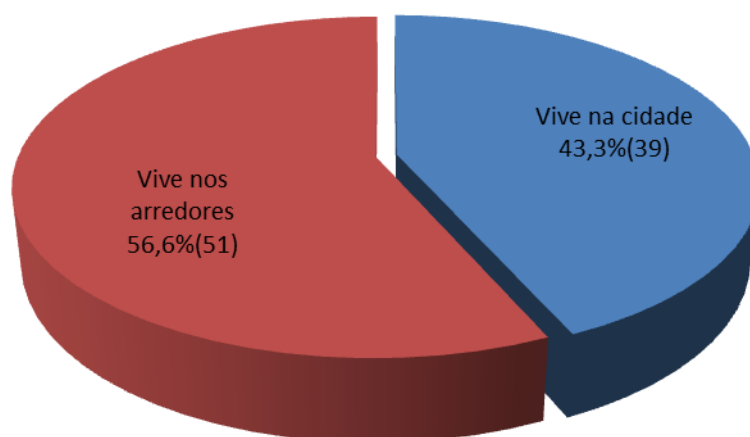


Figura 4. Inquiridos segundo a residência

Quanto à escolaridade e profissão dos pais verificamos (figura 5) que 30,1% disseram que o pai possuía o Ensino Básico, seguidos de 26,9% que possuíam o Ensino Secundário. No que concerne à mãe, 36,6% dos alunos referiram que possuía o Ensino Básico, seguindo-se 21,5% que referiram que a mãe possuía o Ensino Superior.

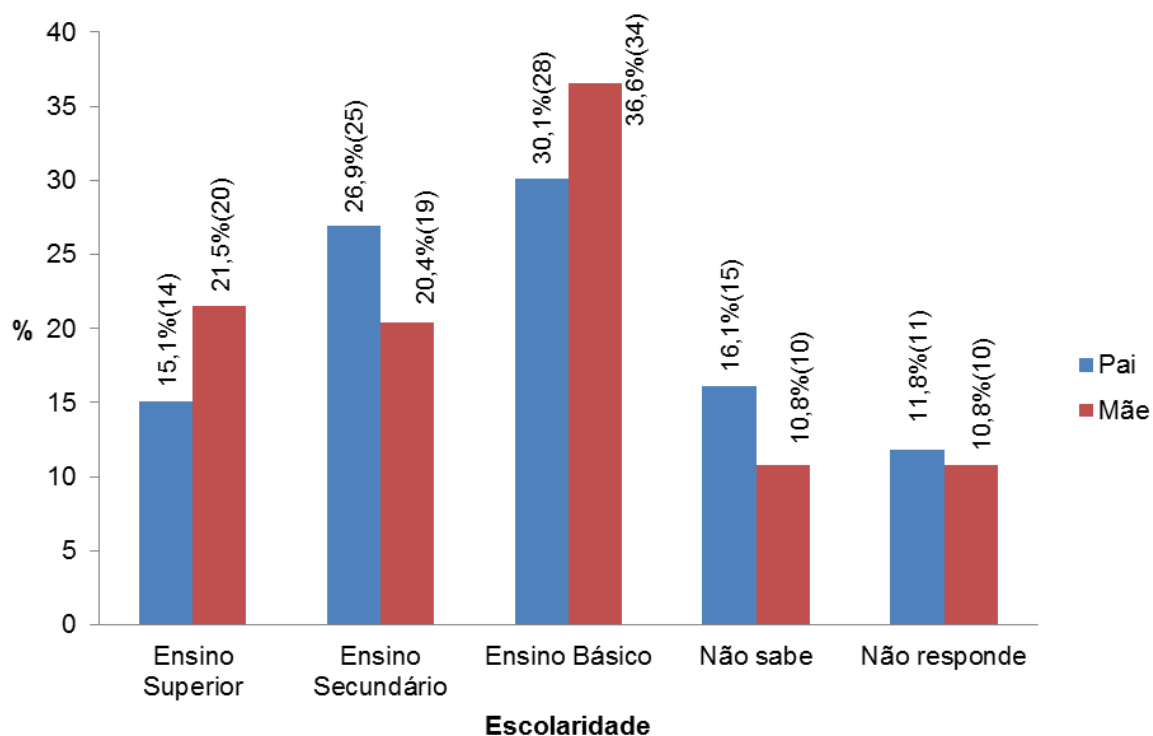


Figura 5. Inquiridos segundo a escolaridade dos pais

A percentagem mais representativa dos pais (20,4%) e das mães (22,6%) referencia profissões pertencentes ao grupo 9, ou seja, eram trabalhadores não qualificados. No grupo dos pais havia 9,7% que tinham profissões do grupo 3, do grupo 4 ou do grupo 7, o que significa que eram técnicos e profissionais de nível intermédio, pessoal administrativo ou trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices. No grupo das mães 12,9% tinham profissões do grupo 2 e 11,8% tinham profissões do grupo 3, ou seja, eram especialistas das actividades intelectuais e científicas ou técnicos e profissionais de nível intermédio. Verificamos que percentagens bastante relevantes de alunos não indicaram a profissão do pai ou da mãe (figura 6).

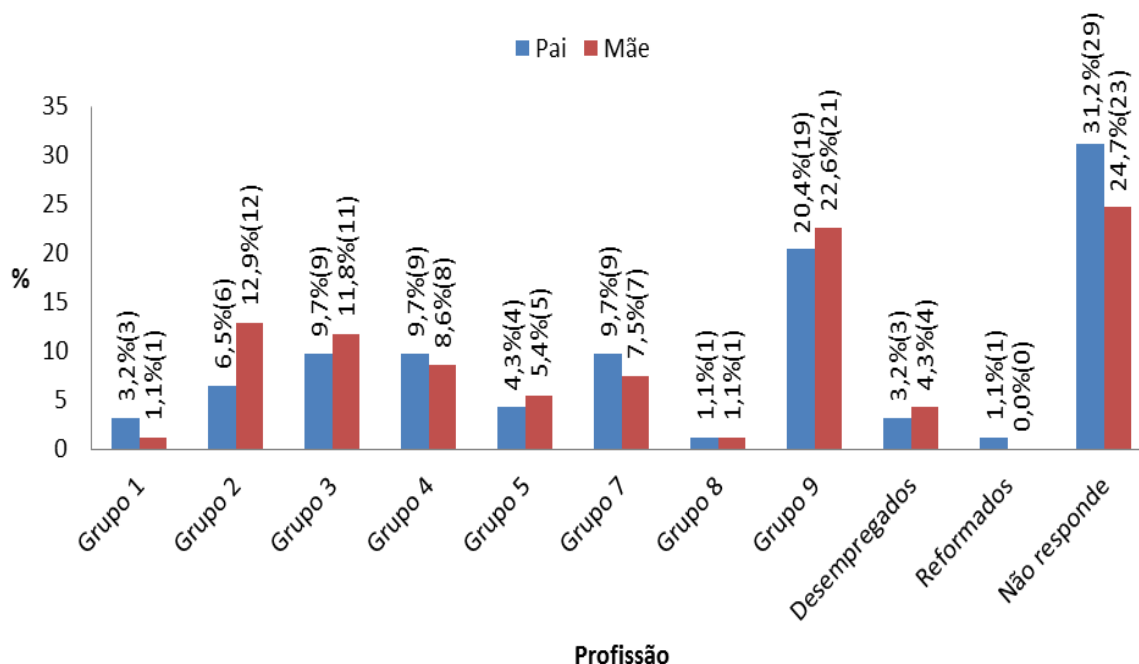


Figura 6. Inquiridos segundo a profissão dos pais

Relativamente ao estado ponderal (tabelas 3 a 5), constatamos que a maioria dos alunos, concretamente 71,0%, apresentava índice de massa corporal (IMC) entre 18,5 e 24,9, ou seja, apresentavam peso normal. Os valores do IMC situaram-se entre 18,4 e 30,9, sendo o valor médio 21,02 com desvio padrão 3,62. Metade dos alunos apresentou IMC inferior a 20,57.

Estes dados indicam que 27 alunos têm o seu IMC como factor de risco para a vitimização, 17 por se encontrarem abaixo do peso, 9 por terem excesso de peso e 1 por grau de obesidade I. Sendo que o facto de terem este factor de risco não implica o envolvimento em situações de *bullying*, mas sim um aumento da probabilidade dos alunos serem vitimizados.

Tabela 3: Inquiridos segundo o estado ponderal.

Variáveis	N	%
Estado ponderal (Índice de Massa Corporal)		
Baixo Peso (IMC<18,5)	17	18,2
Peso Normal (18,5<IMC<24,9)	66	71,0
Excesso de Peso (25,0<IMC<29,9)	9	9,7
Obesidade Grau I (30,0<IMC<34,9)	1	1,1
Obesidade Grau II (35,0<IMC<39,9)	-	0,0
Obesidade Grau III (IMC>40,0)	-	0,0

A maior parte dos alunos (59,1%) não fazia dieta por considerar que tinha o peso ideal, seguindo-se 22,6% que não faziam dieta por entenderem que não precisavam de perder peso. A maioria dos alunos (67,7%) pensam que são saudáveis, e 22,6% classificam-se como bastante saudáveis.

Tabela 4: Inquiridos segundo o facto de fazerem dieta.

Faz dieta para perder peso	N	%
Não, o meu peso é o ideal	55	59,1
Não, mas preciso perder peso	21	22,6
Sim	16	17,2
Não responde	1	1,1

Tabela 5: Inquiridos segundo a apreciação da sua saúde.

Apreciação da saúde	N	%
Saudável	63	67,7
Bastante saudável	21	22,6
Pouco saudável	9	9,7

Verifica-se (tabela 6) que 48,3% raramente ou nunca tiveram dores de cabeça nos últimos 6 meses, mas 23,7% afirmaram que sentiram várias vezes dores de cabeça. Tendo como referência o mesmo período (últimos 6 meses), 48,4% dos alunos disseram que raramente ou nunca tiveram dores de estômago/barriga, seguidos de 29,0% que consideraram ter este tipo de sintomas uma vez por mês. Verificamos, também, que 53,7% raramente ou nunca sentiram dificuldade em adormecer, seguindo-se 26,9% que disseram ter tido várias vezes aquela dificuldade. Verificamos, ainda, que 67,8% raramente ou nunca sentiram vertigens ou tonturas, 53,8% raramente ou nunca sentiram depressão ou tristeza; 35,5%

raramente ou nunca sentiram nervosismo; 30,1% que tiveram estes sintomas várias vezes.

Tabela 6: Inquiridos segundo os sintomas.

Sintomas	N	%
Durante os últimos 6 meses sentiu dores de cabeça		
Todos os dias	-	0,0
Várias vezes	22	23,7
Uma vez por semana	12	12,9
Uma vez por mês	14	15,1
Raramente ou nunca	45	48,3
Durante os últimos 6 meses sentiu dor de estômago /barriga		
Todos os dias	-	0,0
Várias vezes	14	15,1
Uma vez por semana	7	7,5
Uma vez por mês	27	29,0
Raramente ou nunca	45	48,4
Durante os últimos 6 meses sentiu dificuldade em adormecer		
Todos os dias	4	4,3
Várias vezes	25	26,9
Uma vez por semana	6	6,5
Uma vez por mês	8	8,6
Raramente ou nunca	50	53,7
Durante os últimos 6 meses sentiu vertigens ou tonturas		
Todos os dias	3	3,2
Várias vezes	11	11,8
Uma vez por semana	5	5,4
Uma vez por mês	11	11,8
Raramente ou nunca	63	67,8
Durante os últimos 6 meses sentiu depressão e tristeza		
Todos os dias		
Várias vezes	2	2,2
Uma vez por semana	19	20,4
Uma vez por mês	9	9,7
Raramente ou nunca	13	14,0
	50	53,7
Durante os últimos 6 meses sentiu nervosismo		
Todos os dias	12	12,9
Várias vezes	28	30,1
Uma vez por semana	8	8,6
Uma vez por mês	12	12,9
Raramente ou nunca	33	35,5

Com base nas respostas que os alunos deram nas questões anteriores procedemos ao cálculo do índice de sintomas, tendo obtido resultados compreendidos entre 0 e 18 pontos, sendo a média 6,67 pontos com desvio padrão 5,17 pontos. Verificou-se que 38,8% dos alunos apresentaram resultados compreendidos entre 7 e 12 pontos, seguidos de 34,4% cujas pontuações se situaram entre 1 e 6 pontos. Metade dos elementos da amostra obteve resultados iguais ou superiores a 7 pontos (figura 7).

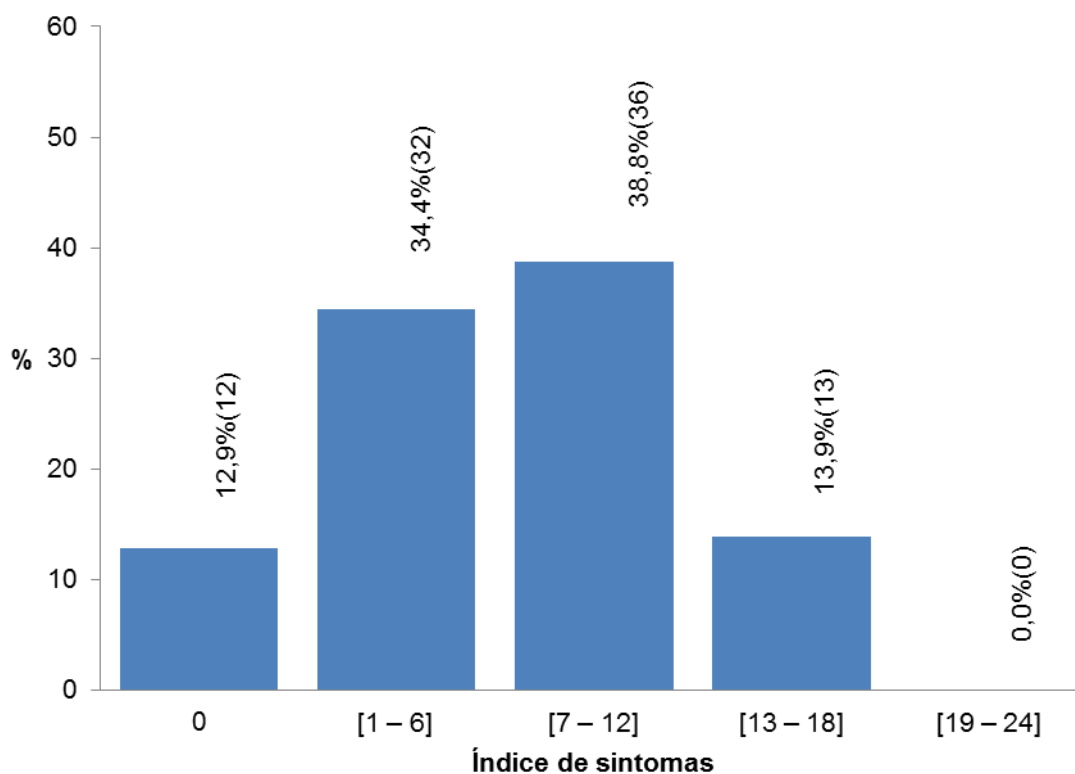


Figura 7: Inquiridos segundo o índice de sintomas

Questionados acerca do sentimento de solidão (tabela 7), verificamos que a maioria dos inquiridos (54,7%) respondeu que não se sentiam sós, seguidos de 32,3% que afirmaram que se sentiam sós de vez em quando.

Tabela 7: Inquiridos segundo o sentimento de solidão.

Sente-se só	N	%
Sim, quase sempre	2	2,2
Sim, muitas vezes	9	9,7
Sim, de vez em quando	30	32,3
Não	51	54,7
Não respondeu	1	1,1

Relativamente à apreciação que fizeram da sua imagem corporal, constatamos que 33,3% consideraram estar um pouco gordos, seguindo-se 29,0% que consideravam que possuíam o peso ideal (tabela 8).

Tabela 8: Inquiridos segundo a sua imagem corporal.

Imagem corporal	N	%
Demasiado magro	1	1,1
Um pouco magro	14	15,1
Ideal	27	29,0
Um pouco gordo	31	33,3
Muito gordo	4	4,3
Não penso nisso	16	17,2

Quanto à aparência, verificou-se que 44% dos elementos da amostra consideraram estar na média, seguidos de 16,1% que se consideraram atraentes e de 15,1% que afirmaram não serem muito atraentes (tabela 9).

Tabela 9: Inquiridos segundo a avaliação da sua aparência.

Como acha a sua aparência	N	%
Muito atraente	10	10,8
Atraente	15	16,1
Na média	41	44,0
Não muito atraente	14	15,1
Nada atraente	5	5,4
Não me interessa a minha aparência	8	8,6

Como podemos constatar, 40,9% dos inquiridos afirmaram que raramente se sentiam rejeitados ou postos de lado, seguindo-se 38,7% que nunca sentiram esta situação (tabela 10).

Tabela 10: Inquiridos segundo o sentimento de rejeição.

Sente-se rejeitado ou posto de lado	N	%
Sempre	-	0,0
Frequentemente	3	3,2
Às vezes	16	17,2
Raramente	38	40,9
Nunca	36	38,7

Verificamos que 35,4% dos indivíduos às vezes sentiam-se confiantes em si mesmos, 28,0% responderam frequentemente e 22,6% afirmaram que se sentiam sempre confiantes em si mesmos (tabela 11).

Tabela 11: Inquiridos segundo a confiança que sente em si mesmo.

Sente-se confiante em si mesmo	N	%
Sempre	21	22,6
Frequentemente	26	28,0
Às vezes	33	35,4
Raramente	11	11,8
Nunca	2	2,2

Quase todos os elementos inquiridos, concretamente 96,7%, afirmaram que nunca levaram uma “arma de defesa” para a escola (tabela 12).

Tabela 12: Inquiridos segundo o facto de já terem levado alguma “arma de defesa” para a escola.

Já levou alguma “arma de defesa” para a escola (facas, cacetes, etc.,)	N	%
Sim, frequentemente	-	0,0
Sim, algumas vezes	2	2,2
Não	90	96,7
Não respondeu	1	1,1

Também a maioria dos inquiridos (78,2%) considerou que ao longo do último mês não se bateram com outro colega, nem vários colegas se uniram contra eles, não se juntaram contra outros colegas, não foram roubados, nem foram obrigados a dar objectos e/ou dinheiro (tabela 13).

Os alunos que referiram ter passado por outras situações que não as citadas, não especificaram a sua resposta.

Tabela 13: Inquiridos segundo as situações pelas quais passaram no último mês.

Ao longo do último mês por qual das situações passou	N	%
Bati-me com outro colega	7	7,5
Vários colegas uniram-se contra mim	1	1,1
Juntámo-nos contra outro(s) colega(s)	1	1,1
Fui roubado (objectos ou dinheiro)	5	5,4
Fui obrigado a dar objectos e/ou dinheiro	-	0,0
Outra	6	6,5
Nenhuma das anteriores	73	78,2

A maioria dos elementos da amostra (63,3%) considerou que as situações que poderiam corresponder a atitudes de *bullying* não se repetiram. Consequentemente, quase todos (91,4%) não responderam quando questionados acerca do facto de aquelas atitudes serem sempre realizadas pelos mesmos colegas. Já 94,6% não responderam ao serem questionados acerca do tipo de relação que tinham com os colegas que denotaram atitudes que configuravam situações de *bullying* (tabela 14)

Tabela 14: Inquiridos segundo as situações que podem configurar *bullying*.

Variáveis	N	%
Esta situação tem-se repetido		
Sim, pelo menos uma vez por semana	2	2,2
Sim, esporadicamente	10	10,8
Sim, uma vez por mês	1	1,1
Não	59	63,3
Não respondeu	21	22,6
São sempre os mesmos colegas		
Sim	3	3,2
Não	58	5,4
Não respondeu	85	91,4
Que tipo de relação tem com eles		
Somos colegas de turma	1	1,1
Somos amigos	-	0,0
Somos da mesma escola	3	3,2
Não os conheço	1	1,1
Não são sempre os mesmos, mas conheço-os	-	0,0
Não são sempre os mesmos e não os conheço	-	0,0
Não respondeu	88	94,6

Quase três em cada quatro dos alunos (73%) responderam que não costumavam faltar à escola para não conviver com as pessoas que a frequentam (tabela 15).

Tabela 15: Inquiridos segundo as faltas à escola.

Costuma faltar à escola para não conviver com as pessoas que a frequentam	N	%
Sim, pelo menos uma vez por mês	5	5,4
Sim, mas raramente	18	19,4
Não	68	73,0
Não respondeu	2	2,2

Relativamente à segurança que sentiam na escola, verificamos que 58% dos elementos consideraram que se sentiam sempre seguros na escola; 21,5% disseram sentir-se seguros frequentemente; e 18,3% afirmaram que só às vezes se sentiam seguros (tabela 16).

Tabela 16: Inquiridos segundo a segurança que sente na escola.

Sente-se seguro na escola	N	%
Sempre	54	58,0
Frequentemente	20	21,5
Às vezes	17	18,3
Raramente	1	1,1
Nunca	1	1,1

Como podemos constatar, 89,2% dos inquiridos não bateram com outros alunos nem os excluíram propositadamente (tabela 17).

Tabela 17: Inquiridos segundo o facto de, desde o início do ano, ter batido em outro aluno.

Desde o início do ano bateu em outro aluno ou excluiu-o propositadamente	N	%
Sim, uma ou duas vezes	7	7,5
Sim, algumas vezes, mas não todas as semanas	2	2,2
Sim, várias vezes por semana	1	1,1
Sim, pelo menos uma vez por semana	0	0,0
Não	83	89,2

Os dados que constituem as tabelas 18 a 29 permitem-nos conhecer a relação entre pares na perspectiva dos inquiridos.

Verificamos que 43,0% não tinham qualquer colega de turma que seja mais provocado pelos outros; 75,2% afirmaram que na turma não há nenhum colega que se envolva constantemente em lutas; 58,1% responderam que não tinham colegas que tivessem sido propositadamente postos de lado.

Tabela 18: Inquiridos segundo as relações entre pares.

Variáveis	N	%
Dos colegas de turma há algum que seja mais provocado pelos outros		
Sim, pelo menos uma vez por semana	35	37,6
Sim, algumas vezes por mês	18	19,4
Não	40	43,0
Na turma há algum colega que se envolva constantemente em lutas		
Sim, pelo menos uma vez por semana	10	10,8
Sim, algumas vezes por mês	13	14,0
Não	70	75,2
Algum dos colegas é propositadamente posto de lado		
Sim, pelo menos uma vez por semana		
Sim, algumas vezes por mês	21	22,5
Não	18	19,4
	54	58,1

Relativamente aos hábitos tabágicos dos amigos, verificamos que 41,9% dos inquiridos garantem que alguns fumam, seguindo-se 38,7% que afirmaram que a maioria dos amigos fuma (tabela 19).

Tabela 19: Inquiridos segundo os hábitos tabágicos dos amigos.

Os amigos fumam	N	%
Todos	2	2,2
A maior parte	36	38,7
Alguns	39	41,9
Poucos	12	12,9
Nenhuns	4	4,3
Não sei	0	0,0

Quanto ao uso de “armas de defesa”, constatou-se que 45,1% dos elementos da amostra afirmaram que nenhum dos amigos usava este tipo de objectos e que 43,0% não sabiam se os amigos as usavam ou não (tabela 20).

Tabela 20: Inquiridos segundo o facto de os amigos usarem “armas de defesa”.

Os amigos têm “armas de defesa”	N	%
Todos	0	0,0
A maior parte	1	1,1
Alguns	6	6,5
Poucos	4	4,3
Nenhuns	42	45,1
Não sei	40	43,0

No que concerne ao consumo de substâncias ilícitas, verifica-se que 32,1% sabiam que alguns dos amigos as consumiam; 28,0% disseram que poucos usavam estas substâncias; e 22,6% afirmaram não saber se os amigos as consumiam ou não (tabela 21).

Tabela 21: Inquiridos segundo o consumo de substâncias ilícitas pelos amigos.

Os amigos consomem substâncias ilícitas	N	%
Todos	1	1,1
A maior parte	5	5,4
Alguns	30	32,1
Poucos	26	28,0
Nenhuns	10	10,8
Não sei	21	22,6

Quanto ao facto de os amigos já terem ficado embriagados, constatamos que 35,4% consideram que a maior parte dos amigos já passou por esta situação, e 21,5% que disseram que alguns amigos já se embriagaram (tabela 22).

Tabela 22: Inquiridos segundo o facto de os amigos ficarem embriagados.

Já ficaram embriagados	N	%
Todos	15	16,1
A maior parte	33	35,4
Alguns	20	21,5
Poucos	8	8,6
Nenhuns	2	2,2
Não sei	14	15,1
Não respondeu	1	1,1

Relativamente ao número de amigos íntimos, verificamos que a maioria, concretamente 50,4%, possui três ou mais (tabela 23).

Tabela 23: Inquiridos segundo o número de amigos íntimos.

Número de amigos íntimos	N	%
Nenhum	10	10,8
Um	16	17,2
Dois	18	19,4
Três ou mais	47	50,4
Não respondeu	2	2,2

Verificamos, também, que para 48,3% dos inquiridos os colegas nunca lhes chamavam nomes, e para 28,0% os colegas raramente lhes chamavam nomes (tabela 24).

Tabela 24: Inquiridos segundo o facto de os colegas lhes chamarem nomes.

Os colegas chamam-lhe nomes	N	%
Sempre	4	4,3
Frequentemente	6	6,5
Às vezes	12	12,9
Raramente	26	28,0
Nunca	45	48,3

Quanto ao seu valor como pessoa, e em relação aos outros, verificou-se que 55,9% se consideravam iguais, mas 31,2% afirmaram que não pensavam nesse assunto (tabela 25).

Tabela 25: Inquiridos segundo o valor que atribui a si próprio, enquanto pessoa, em relação aos outros.

Sente que o seu valor, enquanto pessoa, em relação aos outros é:	N	%
Superior	5	5,4
Igual	52	55,9
Inferior	7	7,5
Não penso nisso	29	31,2

Verificamos que 46,2% dos elementos da amostra às vezes sentem que os outros conseguem ser melhores que eles. Porém 22,6% raramente tiveram esse sentimento (tabela 26).

Tabela 26: Inquiridos segundo o facto de os outros conseguirem ser melhores.

Sente que os outros conseguem ser melhores	N	%
Sempre	5	5,4
Frequentemente	8	8,6
Às vezes	43	46,2
Raramente	21	22,6
Nunca	16	17,2

Quanto à confiança que podem ter nos outros, constatamos que 44% responderam que às vezes podiam confiar, seguindo-se 24,7% que frequentemente podiam confiar nos outros (tabela 27).

Tabela 27: Inquiridos segundo o facto de poder confiar nos outros.

Sente que pode confiar nos outros	N	%
Sempre	5	5,4
Frequentemente	23	24,7
Às vezes	41	44,0
Raramente	14	15,1
Nunca	10	10,8

Questionados acerca do facto de os outros se meterem com eles, 41,9% dos indivíduos responderam que tal nunca aconteceu, e 29,0% afirmaram que isso raramente acontecia (tabela 28).

Tabela 28: Inquiridos segundo o facto de os colegas se meterem com eles.

Os outros metem-se consigo	N	%
Sempre	-	0,0
Frequentemente	11	11,9
Às vezes	15	16,1
Raramente	27	29,0
Nunca	39	41,9
Não respondeu	1	1,1

A maioria dos alunos, concretamente 59,1%, declarou que nunca gostava que os outros tivessem medo deles. Também a maioria dos alunos, exactamente 72,0%, nunca gostou de se meter com aqueles que sabe que pode facilmente vencer (tabela 29).

Tabela 29: Inquiridos segundo o facto de gostarem que os outros tenham medo deles e de gostarem de se meterem com aqueles que sabe que pode facilmente vencer.

Variáveis	N	%
Gosta que os outros tenham medo dele		
Sempre	4	4,3
Frequentemente	2	2,2
Às vezes	16	17,2
Raramente	16	17,2
Nunca	55	59,1
Gosta de se meter com aqueles que sabe que pode facilmente vencer		
Sempre	1	1,1
Frequentemente	1	1,1
Às vezes	9	9,7
Raramente	15	16,1
Nunca	67	72,0

No que concerne à relação com a escola, os dados que constituem a tabela 30 permitem-nos verificar que 71,9% dos alunos consideram que a escola trata os alunos de forma severa só quando necessário e 46,2% pensam que a escola às vezes tem regras justas; 32,3% afirmaram que frequentemente a escola tem regras justas.

Tabela 30: Inquiridos segundo o facto de a escola tratar os alunos de forma severa.

A escola trata os alunos de forma severa	N	%
Só quando necessário	67	71,9
Sempre	6	6,5
Nunca	19	20,4
A escola tem regras justas		
Sempre	14	15,0
Frequentemente	30	32,3
Às vezes	43	46,2
Raramente	4	4,3
Nunca	2	2,2

Verificamos que 34,4% entendem que a escola às vezes é agradável e por isso gostam de lá estar; e 33,3% afirmaram que tal acontece frequentemente; 31,2% às vezes gostavam e defendiam a escola; seguidos de 26,9% que o faziam frequentemente (tabela 31).

Tabela 31: Inquiridos segundo o facto de a escola ser um lugar agradável e de defenderem a escola.

Variáveis	N	%
A escola é agradável e por isso gosta de lá estar		
Sempre	18	19,4
Frequentemente	31	33,3
Às vezes	32	34,4
Raramente	7	7,5
Nunca	5	5,4
Gosta e defende a escola		
Sempre	17	18,3
Frequentemente	25	26,9
Às vezes	29	31,2
Raramente	15	16,1
Nunca	7	7,5

Ainda 38,7% sentiam-se sempre integrados no ambiente escolar, seguindo-se 34,4% que afirmaram que tal acontecia frequentemente. Para 45,2% a escola é

sempre um local seguro e 25,8% responderam que a escola é frequentemente um local seguro (tabela 32).

Tabela 32: Inquiridos segundo o facto de se sentirem integrados no ambiente da escola e de a sentirem como um local seguro.

Variáveis	N	%
Sente-se integrado no ambiente escolar		
Sempre		
Frequentemente	36	38,7
Às vezes	32	34,4
Raramente	17	18,3
Nunca	5	5,4
	3	3,2
Sente que a escola é um local seguro		
Sempre	42	45,2
Frequentemente	24	25,8
Às vezes	23	24,7
Raramente	3	3,2
Nunca	1	1,1

Como podemos constatar 26,8% dos alunos afirmaram que se tiverem algum problema podem contar, frequentemente, com a escola para os ajudar, 24,7% disseram que podiam sempre contar com a escola e 22,6% que podem contar às vezes com essa ajuda (tabela 33).

Tabela 33: Inquiridos segundo o facto de terem ajuda da escola na resolução dos seus problemas.

Se tiver algum problema pode contar com a escola para o ajudar	N	%
Sempre	23	24,7
Frequentemente	25	26,8
Às vezes	21	22,6
Raramente	14	15,1
Nunca	9	9,7
Não respondeu	1	1,1

Para 28,0% dos alunos os professores são alguém em quem, às vezes, confiam para os ajudar caso tenham algum problema, seguindo-se 26,9% que afirmaram que podiam contar sempre com os professores e 24,7% que contavam frequentemente com esse apoio; 37,6% dos elementos da amostra afirmaram que os professores encorajavam sempre o seu desenvolvimento académico e pessoal, seguidos de 35,5% que responderam que os professores os encorajavam frequentemente; 44% disseram que frequentemente os professores os tratavam com justiça, seguidos de 26,9% que responderam que às vezes eram tratados com justiça pelos professores e de 25,8% que afirmaram ser sempre tratados com justiça (tabela 34).

Tabela 34: Inquiridos segundo o facto de poderem contar com os professores.

Variáveis	N	%
Os professores são alguém em quem confia para o ajudar caso tenha algum problema		
Sempre	25	26,9
Frequentemente	23	24,7
Às vezes	26	28,0
Raramente	12	12,9
Nunca	7	7,5
Os professores encorajam o seu desenvolvimento académico e pessoal		
Sempre	35	37,6
Frequentemente	33	35,5
Às vezes	17	18,3
Raramente	7	7,5
Nunca	1	1,1
Os professores tratam-no com justiça		
Sempre	24	25,8
Frequentemente	41	44,0
Às vezes	25	26,9
Raramente	2	2,2
Nunca	1	1,1

Na tabela 35 verificamos que a maioria dos alunos (50,5%) afirmou que, comparados com os colegas, os professores consideravam o seu nível escolar como médio; também a maioria dos inquiridos (53,7%) afirmou que se sentiam um pouco pressionados ou ansiosos com as avaliações e trabalhos escolares; 53,7%

considerou que a escola é sempre uma ferramenta útil para o seu futuro e como tal agradável.

Tabela 35: Inquiridos segundo a relação com a escola.

Variáveis	N	%
Comparando com os colegas, os professores consideram o seu nível escolar:		
Muito bom	7	7,5
Bom	33	35,5
Médio	47	50,5
Fraco	6	6,5
Sente-se pressionado ou ansioso com as avaliações e trabalhos escolares		
Sim	32	34,4
Um pouco	50	53,7
Muito	5	5,4
Nada	6	6,5
Acha a escola como uma ferramenta útil para o seu futuro e por isso agradável		
Sempre	50	53,7
Frequentemente	25	26,9
Às vezes	15	16,1
Raramente	2	2,2
Nunca	-	0,0
Não respondeu	1	1,1

O cálculo do índice de satisfação com a escola revelou valores compreendidos entre 10 e 42 pontos, sendo a média 29.14 pontos com desvio padrão 7.07 pontos. Os dados apresentados na figura 8 permitem-nos constatar que 55,9% dos inquiridos obtiveram resultados compreendidos entre 31 e 42 pontos. Este facto permite-nos concluir que os indivíduos evidenciaram elevado nível de satisfação com a escola.

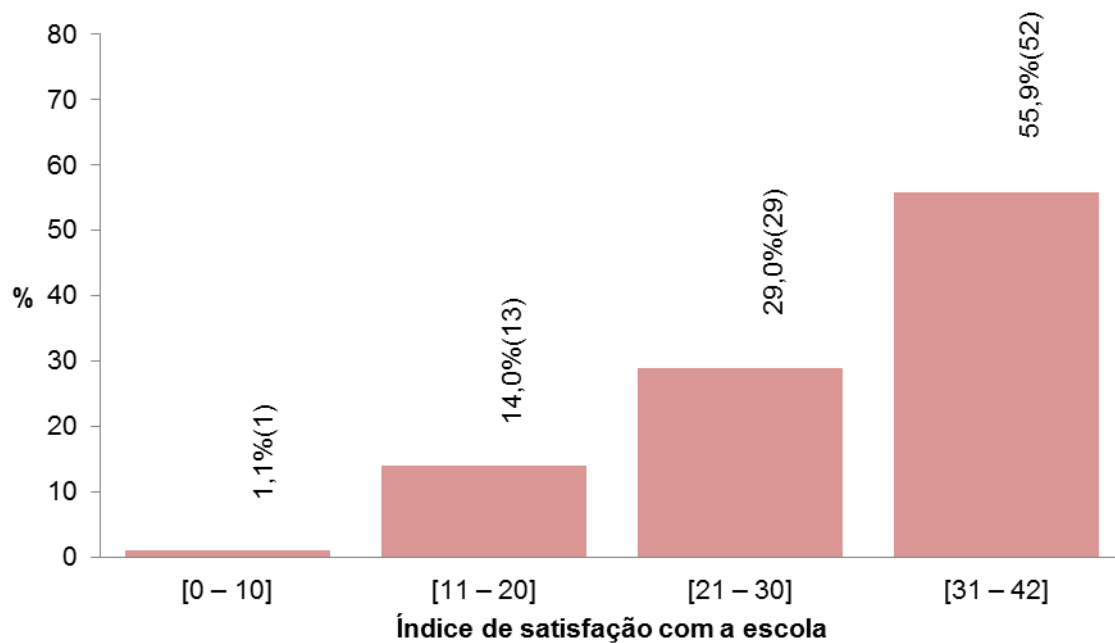


Figura 8: Inquiridos segundo o índice de satisfação com a escola

Tendo por base as respostas dadas pelos inquiridos, pudemos avaliar a existência de *bullying* e os tipos de *bullying*. Os resultados que constituem as figuras 9 e 10 permitem-nos verificar que a maioria dos alunos, concretamente 67,7%, considerou que existia *bullying* na escola, sendo mais frequente o *bullying* físico e/ou verbal e/ou relacional, seguidos do *bullying* físico e/ou verbal.



Figura 9: Inquiridos segundo a existência de *bullying*

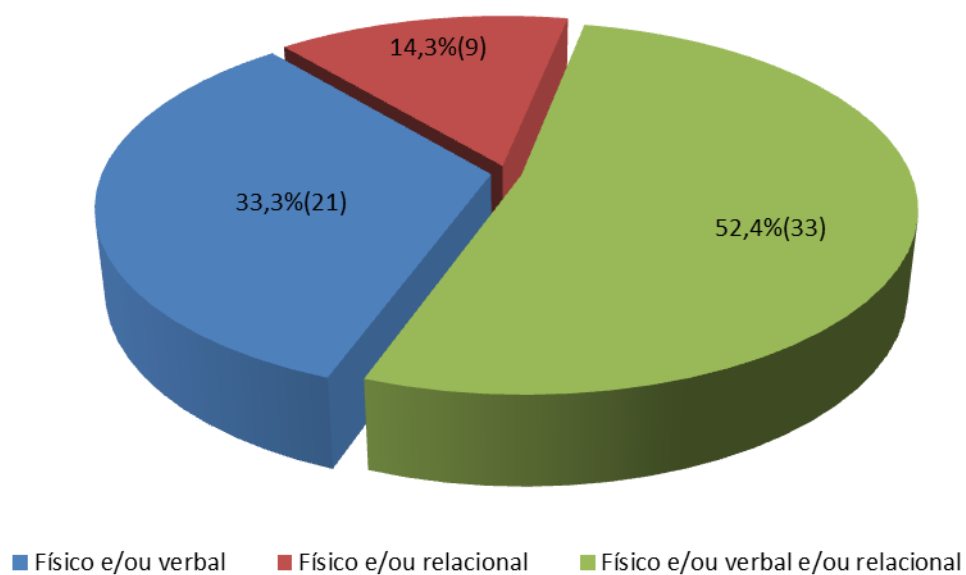


Figura 10: Inquiridos segundo o tipo de *bullying*

Os resultados que constituem a tabela 36 permitem-nos verificar que, apenas, existe associação estatisticamente significativa ($\chi^2 = 3,267$; $p = 0,041$) entre a observação de situações de *bullying* e a idade. A análise dos valores das frequências revela que os alunos mais novos tendem a observar maior número de situações de *bullying* (73,2%) que os mais velhos (52,4%).

Estes resultados permitem-nos concluir que existem evidências estatísticas de que a idade dos alunos é a única variável com associação significativa com a observação de situações de *bullying*.

Tabela 36: Estudo da associação entre a observação de situações de *bullying* e o sexo, a idade, o índice de massa corporal, a residência, o índice de sintomas, a segurança que o inquirido sente na escola e o índice de satisfação com a escola.

Variáveis	<i>Bullying</i>				Teste
	Não		Sim		
	N	%	N	%	
<u>Sexo</u>					
Feminino	20	33,3	40	66,7	$\chi^2 = 0,089$ $p = 0,765$
Masculino	10	30,3	23	69,7	
<u>Idade (agrupada)</u>					
Inferior ou igual a 17 anos	19	26,8	52	73,2	$\chi^2 = 3,267$ $p = 0,041$
Superior a 17 anos	10	47,6	11	52,4	
<u>Índice de massa corporal (agrupado)</u>					
Inferior ou igual a 21	17	31,5	37	68,5	$\chi^2 = 0,036$ $p = 0,850$
Superior a 21	13	33,3	26	66,7	
<u>Residência</u>					
Vive na cidade	12	30,8	27	69,2	$\chi^2 = 0,067$ $p = 0,796$
Vive nos arredores	17	33,3	34	66,7	
<u>Índice de sintomas (agrupado)</u>					
Inferior e igual a 7	17	32,1	36	67,9	$\chi^2 = 0,002$ $p = 0,965$
Superior a 7	13	32,5	27	67,5	
<u>A escola é um lugar seguro</u>					
Sempre	13	31,0	29	69,0	$\chi^2 = 0,309$ $p = 0,857$
Frequentemente	9	37,5	15	62,5	
Às vezes	8	34,8	15	65,2	
<u>Índice de satisfação com a escola (agrupado)</u>					
Inferior e igual a 30	15	30,0	35	70,0	$\chi^2 = 0,252$ $p = 0,615$
Superior a 30	15	34,9	28	65,1	

Procedemos, também, ao teste da hipótese que a observação dos diversos tipos de *bullying* está associada ao sexo, à idade, ao índice de massa corporal, à residência, ao índice de sintomas, para tal aplicámos de novo o teste do Qui-quadrado (tabela 37).

Tabela 37: Estudo da associação entre os tipos de *bullying* e o sexo, a idade, o índice de massa corporal, a residência, o índice de sintomas e a segurança que o inquirido sente na escola.

	Tipo de bullying						Teste
	Físico e/ou verbal		Físico e/ou relacional		Físico, verbal e/ou relacional		
	N	%	n	%	N	%	
<u>Sexo</u>							
Feminino	10	25,0	8	20,0	22	55,0	$\chi^2 = 4,930$ $p = 0,085$
Masculino	11	33,3	1	4,3	11	47,8	
<u>Idade (agrupada)</u>							
Inferior ou igual a 17	16	30,8	7	13,5	29	55,8	$\chi^2 = 1,382$ $p = 0,501$
Igual ou superior a 18	5	45,5	2	18,2	4	36,4	
<u>Índice de massa corporal (agrupado)</u>							
Inferior ou igual a 21	12	32,4	7	18,9	18	48,6	$\chi^2 = 1,607$ $p = 0,448$
Superior a 21	9	34,6	2	7,7	15	57,7	
<u>Residência</u>							
Vive na cidade	7	25,9	4	14,8	16	59,3	$\chi^2 = 1,726$ $p = 0,422$
Vive nos arredores	14	41,2	3	8,8	17	50,0	
<u>Índice de sintomas (agrupado)</u>							
Inferior ou igual a 7	14	38,9	5	13,9	17	47,2	$\chi^2 = 1,214$ $p = 0,545$
Superior a 7	7	25,9	4	14,8	16	59,3	
<u>A escola é um lugar seguro</u>							
Sempre	11	37,9	5	17,2	13	44,8	$\chi^2 = 0,452$ $p = 0,978$
Frequentemente	5	33,3	2	13,3	8	53,3	
Às vezes	5	33,3	2	13,3	8	53,3	
<u>Índice de satisfação com a escola (agrupado)</u>							
Inferior ou igual a 30	11	31,4	6	17,1	18	51,4	$\chi^2 = 0,549$ $p = 0,760$
Superior a 30	10	35,7	3	10,7	15	53,6	

A análise dos resultados permite-nos verificar que nenhuma das associações pode ser considerada estatisticamente significativa, pelo que concluímos que os dados não corroboram a hipótese formulada, ou seja, a observação dos diversos tipos de *bullying* não está associada ao sexo, à idade, ao índice de massa corporal, à residência, ao índice de sintomas e ao facto de a escola ser considerada um lugar seguro.

4-Discussão

A satisfação para com a escola é um preditor de comportamentos de *bullying*, quanto maior a satisfação com a escola, menor a ocorrência de *bullying* (Seixas, 2006, Marriel *et al.* 2006; Matos e Carvalhosa, 2001).

Foi observado que a maioria dos alunos tem um elevado índice de satisfação com a escola, o que indica que existem poucos agressores e vítimas.

Foi verificada a existência de *bullying* pelo testemunho dos comportamentos, e não pela identificação de vítimas ou de agressores, o que pode ficar a dever-se aos seguintes factores:

- O inquérito identifica casos mais frequentes de *bullying* (incidentes que ocorreram uma vez por semana ou uma vez por mês, ao longo do último ano e do último mês).
- O reduzido número da amostra.
- Uma menor prevalência do *bullying*.

No entanto, é necessário ter em conta que no ensino secundário o número de episódios tende a diminuir, pelas seguintes razões (Goffman, 1988; Elias, 1983; Harris e Petrie, 2003 Wang, 2010):

- Aprendizagem de novas estratégias para lidar com o stresse.
- Existência de uma imagem menos clara das suas experiências com o *bullying*, ao não admitirem que são infelizes e evitando os locais onde ocorrem episódios deste fenómeno.
- Desenvolver insensibilização a estas agressões devido a uma exposição prolongada ao *bullying*.
- Aumento de formas de agressão relacional e diminuição de agressões físicas.

Não é de excluir que a não identificação de vítimas nem de agressores se possa dever, no primeiro caso, à vergonha e à reserva da sua intimidade, no segundo caso, ao receio de represálias (Olweus, 1993; Rigby, 2002; Estévez *et al.* 2008).

Tendo em conta que o *bullying* físico é o mais perceptível, prevê-se que esteja associado à observação do *bullying* verbal e relacional, como foi confirmado pelo testemunho da associação das agressões físicas às agressões verbais e relacionais e não pela sua observação em separado (Estévez *et al.* 2008; Fackin, 2006; Olweus, 1993; Rigby, 2002).

Averiguou-se que os tipos de agressões mais comuns foram a conjugação do *bullying* físico, verbal e relacional (52,4% das observações), o que é concordante com os trabalhos de Estévez *et al.* (2008), Fackin (2006), Olweus (1993) e Rigby (2002) que afirmam que os diferentes tipos de *bullying* não são mutuamente exclusivos e que as vítimas usualmente sofrem de uma combinação destas agressões.

Nos estudos conduzidos a nível nacional, verifica-se uma prevalência do *bullying*, como é o caso do relatório de violência nas escolas (Carvalhosa *et al.* 2009), e os dados do estudo HBSC (*Health Behaviour in School-Aged Children*) /OMS que foram também usados nos estudos de Matos *et al.* (2009) e Matos e Gonçalves (2009), igualmente foram detectados casos de *bullying*, sendo que estes estudos centraram-se numa amostra de 6197 alunos de 11, 13 e 15 anos, em 2002 e 2006. Referindo ainda outros estudos sobre a prevalência de *bullying* no norte do país, centrados do 1º ao 4º ano, estes estudos verificaram que existe *bullying*, sendo que

22% dos alunos foram vitimizados e que 20% dos alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade e 15% do 5º ao 6º ano foram agressores.

No que concerne aos alunos mais novos (11 anos), entre 2002 e 2006 o número de inquiridos que foram vitimizados diminuiu de 46% para 32%, assim como o número de agressores no mesmo grupo etário de 23% para 22% (8% raparigas e 14% rapazes). Comparando nos mesmos anos (2002 e 2006), verificou-se novamente uma descida na identificação de vítimas de 43% para 32% e agressores de 25% para 24% com 13 anos. Em contraste, para a idade de 15 anos, nos anos de 2002 e 2006 verificou-se uma subida tanto nas vítimas identificadas, como de agressores, sendo essas subidas de 19% para 23% e de 17% para 21%. No entanto tal subida continua inferior aos identificados em alunos mais novos. Por fim, para os alunos entre os 12 e os 17 anos, o relatório aponta para o estudo realizado por Seixas (2005), que revelou que para este intervalo etário 30% dos alunos afirmava ter sido vitimizado, 24% que foram vítimas agressoras, 12% foram agressoras e que 34% não esteve envolvido em episódios de *bullying*.

A este relatório Matos *et al.* (2009) acrescenta os dados do relatório HBSC/ OMS de 1998 no tema, que indica que nesse ano dos alunos do 6º, 8º e 10º anos 25,7% estiveram envolvidos em duas ou mais vezes nos últimos dois meses em episódios de *bullying*, sendo que 5,8% foram vítimas agressoras, 6,3% foram agressores e 13,6% identificaram-se como vítimas.

Por seu lado, Pereira *et al.* (2009), inquirindo alunos dos 7 aos 14 anos, identificou que 46,6% nunca foram vítimas de *bullying*; 10% foram vítimas; e 27,4% foram alvo de *bullying* físico.

Por fim, e abrangendo as classes etárias estudadas nesta tese (15 aos 20 anos), Ferraz (2008) avaliou a prevalência de *bullying* nos alunos de 15 aos 24 anos numa escola técnico-profissional, sendo que através dos inquéritos que a autora verificou que 21,7% dos inquiridos se identificaram como vítimas; 13,9% como agressores; 38,3% como testemunhas e 61,7% não presenciaram episódios de *bullying*.

As diferenças entre o presente trabalho e a tese de Ferraz (2008), sobre a não identificação de vítimas ou agressores e a diferença no número de testemunhas,

podem residir no facto de se tratar de estabelecimentos com formas de funcionamento diferente, uma vez que possuem legislações específicas.

Das hipóteses que a observação de *bullying* e das suas várias formas estão associadas ao sexo, à idade, ao índice de massa corporal, à residência, ao índice de sintomas, ao facto de a escola ser considerada um lugar seguro e ao índice de satisfação com a escola, apenas a idade foi correlacionada com a observação de *bullying*, mas não de nenhum tipo de *bullying* específico.

Este tipo de avaliação não tem precedentes em Portugal, dado que os estudos relativos às testemunhas referem-se somente às atitudes, papéis e crenças adoptadas por estas, relativamente ao *bullying* e aos seus participantes.

No que concerne à residência a bibliografia não prevê a existência de diferenças de observações de *bullying* uma vez que a maioria dos casos ocorre dentro do recinto escolar e devido à extensão destes fenómenos através do uso das novas tecnologias de informação e comunicação (Stelko-Pereira e Williams, 2010; Carvalhosa *et al.* 2009; Matos *et al.* 2009).

No que diz respeito ao género, as raparigas são mais vulneráveis ao *bullying* relacional e menos tolerantes ao físico pelo que poderiam identificar mais episódios de vitimização e agressão que o sexo oposto, mas tendem a adoptar atitudes de defensoras das vítimas, enquanto os rapazes apoiam os agressores (Seixas, 2006; Seixas, 2009; Carvalhosa *et al.* 2009; Matos e Gonçalves, 2009).

Pela mesma linha de raciocínio, o índice de massa corporal e a idade estariam também relacionadas com uma maior observação de *bullying* e os seus tipos diferentes de manifestação, porque alunos com maior ou menor índice de massa corporal têm maior probabilidade de serem vitimizados que os seus restantes colegas. Os alunos mais jovens têm maior probabilidade de serem vitimizados, em especial, por agressões físicas, uma vez que situações de *bullying* diminuem à medida que a idade aumenta (Seixas, 2006; Seixas, 2009; Olweus, 1993; Rigby, 2002).

No que diz respeito aos trabalhos realizados em Portugal, no ensino obrigatório, vêm corroborar o conceito de que os episódios de *bullying* diminuem à medida que a idade aumenta

Em relação aos resultados referentes aos sintomas físicos, não foram detectadas diferenças entre testemunhar episódios de *bullying* e a apresentação de sintomas.

Há uma insensibilização dos alunos ao fenómeno uma vez que, como referem os autores Harris e Petrie (2003) e Coyne *et al.* (2008), a exposição contínua a agressões de qualquer tipo faz com que se aceite este tipo de comportamentos e como tal não se apresentem os sintomas que a exposição a estes fenómenos usualmente provoca. Estes resultados também podem ser o resultado de uma atitude mais tolerante ao *bullying*, uma vez que à medida que a idade aumenta há uma mudança de atitudes anti-*bullying* para atitudes pró-*bullying*. No entanto, a maioria dos estudos focados em testemunhas ou espectadores centra-se nas suas atitudes e opiniões perante estes fenómenos e não no que sentem, tendo de conviver com episódios de *bullying*, pelo que não é possível estabelecer-se uma comparação (Salmivalli *et al.* 1996; Rigby, 2002; Gini, 2005 Gini, 2006; Seixas, 2006 Rigby e Slee, 1991 *in* Fox *et al.* 2010; Salmivalli, 2010; Almeida *et al.* 2010).

No que respeita ao género, uma vez que as raparigas são mais vulneráveis ao *bullying* relacional, seria de esperar que mais membros deste sexo vissem este tipo de agressão. Os rapazes mais jovens confrontam-se mais com *bullying* físico, uma vez que este diminuiu à medida que a idade aumentou. Também os alunos com índice de massa corporal diferente da maioria (uma vez que têm maior probabilidade de serem vitimizados) relatam mais tipos de *bullying* que os seus colegas (Seixas, 2006; Seixas, 2009; Olweus, 1993; Rigby, 2002).

De acordo com a doutrina consultada, a residência não afecta a observação de qualquer tipo de *bullying*, uma vez que a maioria dos episódios ocorre dentro do recinto escolar e pela propagação do *cyberbullying* (Carvalhosa *et al.* 2009; Stelko-Pereira e Williams, 2010).

Diferentes tipos de *bullying* podem apresentar diferentes consequências físicas ou de sentimentos de segurança na escola para as testemunhas, uma vez que são tão diferentes na sua manifestação e porque, como Beane (2011), Harris e Petrie (2003) e Olweus (1993) descrevem, as testemunhas afirmam sentirem mais ansiedade, medo, stresse e problemas sócio educativos.

Isto não foi observado no estudo realizado, o que se pode justificar por diferentes tipos de *bullying* não terem manifestações físicas e psicológicas diferentes para as testemunhas. É que a observação deste tipo de violência já é tão habitual que torna as testemunhas indiferentes à presença desta (Stelko-Pereira e Williams, 2010; Olweus, 1993; Harris e Petrie, 2003; Coyne *et al.* 2008).

Ora, tendo em conta as consequências que estes comportamentos têm nas vítimas (desde desinteresse na escola e podendo escalar até ao suicídio), pergunta-se, não é esta indiferença preocupante?

Sabendo que em 1993, Olweus descreveu as testemunhas como sentindo-se mais ansiosas, com medo dos agressores e com problemas sócio-educativos, não será mau sinal a indiferença à observação de comportamentos agressivos?

Considerando os direitos e deveres dos alunos em conformidade com a lei nº39/2010, dia 2 de Setembro (cfr. Diário da República, 1ª série, nº 171 de 2 de Setembro de 2010), todos os alunos têm o direito a ser tratados com respeito por qualquer membro da comunidade educativa; usufruir do ambiente e do projecto educativo que proporcione condições ao pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico para a formação da sua personalidade, e o dever de respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade escolar; tratar com respeito qualquer membro dessa comunidade, contribuir e prestar auxílio para a harmonia da convivência escolar e plena integração na escola de todos os alunos. Assim sendo, pergunta-se:

Não estarão os direitos e deveres dos alunos a ser ignorados por toda a comunidade escolar, uma vez que a existência de *bullying* leva às consequências citadas?

Questionamo-nos se, tendo em conta a natureza das agressões e o medo das vítimas, só o lesado deve apresentar queixa ou se não será, pelos deveres e direitos citados, uma obrigação cívica de todos os membros da comunidade escolar denunciar o ocorrido, existindo uma evolução, como foi notado nos crimes de abuso sexual de menores, que inicialmente só podiam ser relatados pela família do lesado.

Para esta questão penso que serão necessários estudos focados em testemunhas dos fenómenos de *bullying* e que reacções tomam quando deparados

com essas situações. É também necessário reflectir na questão das medidas que devem ser tomadas no que toca aos envolvidos, nunca esquecendo que para os alunos maiores de idade, cujo comportamento de *bullying* é de uma escala mais elevada, o Código Penal prevê a acusação por crimes contra a integridade física, incitamento ao suicídio, ameaça, coacção, furto e roubo (Antunes, 2003; Carvalhosa *et al.* 2009).

No entanto, há que considerar que a punição tem sempre aspectos negativos, designadamente ao nível do *estigma* que pode marcar pessoas, razão por que os próprios juristas encaram o direito penal como último *ratio*, isto é, como um ramo do direito que só deve intervir em casos-limite, com um conjunto de medidas – punitivas – que só devem ser aplicadas em situações de especial gravidade, de um ponto de vista ético-jurídico mas também social, e após ponderação cuidadosa das respectivas vantagens e inconvenientes. Mas o *bullying* pode constituir uma dessas situações, devido à gravidade que apresenta e potencia, podendo mesmo perspectivar-se a necessidade de não fazer depender apenas da iniciativa da vítima o desencadeamento do processamento penal, relativamente a comportamentos ilícitos.

No entanto, não nos podemos esquecer que a punição do *bullying* deve ser um modo de combater o problema e não um mero objectivo, uma vez que a punição excessiva e impensada pode levar a punições que obriguem à frequência de Centros de Reabilitação onde jovens dos 12 aos 16 anos que cometeram crimes completam a sua educação obrigatória (até ao nono ano de escolaridade). Isto pode aumentar a aceitação dos comportamentos agressivos para a resolução de conflitos em vez de ensinar aos jovens formas alternativas de lidar com a frustração e stresse. Afinal, nem todos os casos têm a mesma gravidade e pode nem haver a consciência do mal que foi feito. Deve haver uma responsabilização ponderada para cada caso e não esquecer nenhuma das partes, porque, como foi referido, os agressores podem estar a vivenciar situações que motivem o comportamento (Carvalhosa *et al.* 2009; Sampaio, 2011).

5- Conclusão

A principal conclusão desta tese é que nas escolas secundárias da Mealhada e José Falcão (Coimbra) existem comportamentos de *bullying*, conforme foi comprovado pelas testemunhas que responderam ao inquérito, mas não foram identificadas vítimas nem agressores.

Isto pode ficar a dever-se a vários factores, tais como: ao facto de o inquérito identificar apenas casos que ocorreram uma vez por semana ou uma vez por mês, no último ano e no último mês; ao reduzido número da amostra; à aprendizagem de novas estratégias para lidar com o stresse; à diminuição de agressões físicas, insensibilização a estas ou confusão ao experienciar o *bullying*. Também não é de excluir que a não identificação de vítimas nem de agressores se fique a dever, no primeiro caso, à vergonha e à reserva da sua intimidade, e, no segundo caso, ao receio de represálias.

No inquérito realizado verificou-se que na maioria dos casos as testemunhas observaram em simultâneo os três tipos de *bullying* (verbal, relacional e físico). No entanto, em alguns casos isso não ocorreu, embora as agressões físicas tenham estado sempre presentes.

Ao ligar-se o sexo, a idade, o IMC e a área de residência das testemunhas com a observação de *bullying*, só é possível relacionar a idade com a observação de situações de *bullying*, havendo uma maior frequência de *bullying* nas idades mais jovens, sendo que o seu pico é no 8º ano, diminuindo a partir desse escalão.

Não foi detectada nenhuma diferença consoante o tipo de *bullying* observado e as variáveis referidas. Isto poder-se-á dever a uma maior disseminação de informação (o que faz com que os jovens tenham conhecimento e estejam alerta para estes tipos de agressão) ou no facto de a convivência com estes fenómenos lhes permitem a identificação dos mesmos.

Viver fora ou nos arredores das cidades onde estudam não afecta a observação de episódios de *bullying*, uma vez que a maioria destes ocorre dentro do recinto escolar e devido à expansão do *cyberbullying*.

Apesar de os alunos testemunhas de episódios de *bullying* não demonstrarem sintomas físicos nem sentimentos de insegurança na escola provocados pelo medo, ansiedade e stresse, este achado é relevante pois é possível que essa ausência de sintomas se deva a uma habituação de observação deste tipo de agressão ou a uma atitude mais tolerante a este fenómeno.

Um ponto de interesse para trabalhos futuros:

A gravidade que o *bullying* apresenta aponta ou não para que deva ser considerado crime público ou semipúblico, à semelhança do abuso/assédio sexual, ou permanecer na esfera particular? Quem deve denunciar? A vítima, os pais, as testemunhas, a Escola?

Em suma, deverá o *bullying*, enquanto tal, ser punido, ou essa punição será apenas para os comportamentos ilícitos (agressão, ameaça, etc) em que ele se traduz?

Deve a reacção confinar-se à vítima ou ser permitida também a outrem, como a escola ou, até, ao Ministério Público? Finalmente, que papel deverão desempenhar os profissionais de saúde que tratam as vítimas de *bullying*? Consentir e só tratar? Agir ou calar?

A resposta a estas perguntas está para além deste trabalho, mas deixamo-las aqui registadas, até porque todas as soluções carecem, antes de mais, de conhecer as respectivas questões ou fundamentações.

6-Bibliografia

- Abramovay, M.; Cunha, A.N.; Calaf, P.P. 2009. *Revelando tramas, descobrindo segredos: Violência e convivência nas escolas*. Brasília, Cidade Gráfica e Editora Ltda.
- Almeida, A.; Correia, I.; Marinho, S. 2010. Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9: 23-36.
- Anderson, C.A.; Bushman, B.J. 2002. Human Aggression. *Annu.Rev.Psychol*, 53: 27-51.
- Andreou, E. 2001. Bully/Victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21:79-65.
- Antunes, M.J. 2003. *Código Penal*. Coimbra, Coimbra Editora.
- Archer, J. 1988. *The behavioural biology of aggression*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Archer, J. 2009. The nature of human aggression. *International Journal of Law and Psychiatry*, 32: 202-208.
- Baldry, A.C.; Farrington, D.P. 2005. Protective factors as moderators of risk factors in adolescent bullying. *Social Psychology of Education*, 8: 263-284.
- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of thought and action: A socialcognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Beane, A.L. 2011. *Proteja o seu filho do bullying*. Porto, Porto Editora.
- Brain, P.F.; Benton, D. 1981. *The biology of aggression*. Rockville, Sijhoff and Noordhoff.
- Berkowitz, L. 1989. Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106: 59-73.
- Buss, D.M.; Shackelfort, T.K. Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, 17: 605-619.

- Campbell, A. 2006. Sex differences in direct aggression: What are psychological mediators? *Aggression and Violent Behaviour*, 11: 237- 264.
- Carbone-Lopez, K.; Esbensen, F.A.; Brick, B.T.2010. Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth Violence And Juvenile Justice*, 8: 332-350.
- Carvalhosa, S.F.; Lima, L.; Matos, M.G. 2001. Bullying: A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4: 523-537.
- Carvalhosa, S.F.; Moleiro, C.; Sales, C. 2009. Violence in portuguese schools: National report. *International Journal of Violence and School*, 9:57-78.
- Carré, J.M.; McCormick, C.K.; Harini, A.R. 2011. The social neuroendocrinology of human aggression. *Psychoneuroendocrinology*, 36: 935- 944.
- Catalano, R.F.; Haggerty, K.P.; Oesterle, S.; Fleming, C.B.; Hawkins, J.D. 2004. The importance of bonding to school for healthy development: Findings from Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74: 252-261
- Coyne, S.M.; Nelson, D.A.; Lawton, F.; Haslam, S.; Rooney, L.; Titterton, L.; Trainor, H.; Remnat, J.; Ogunlaja, L. 2008. The effects of viewing physical and relational aggression in the media: Evidence for a cross-over effect. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44: 1551-1554.
- Craig, W.M.; Pepler, D.J. 2003. Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Can J Psychiatry*, 48: 577-582.
- Crawford, A. M.; Manassis, K. 2011. Anxiety, social skills, friendship quality, and peer victimization: An integrated model. *Journal of Anxiety Disorders*, 25: 924- 931.
- Estévez, E.; Jiménez, T.I.; Musitu, G. 2008. Violence and victimization at school in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*: 79-115

- Elias, N. 1983. *Envolvimento e alienação*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil..
- Fackin, R. 2006. *Violência na escola, da escola e no entorno da escola*. São Paulo, Cadernos de Pós Graduação, 5: 75-82.
- Ferraz, S.F.S. 2008. *Comportamentos de bullying: Estudo numa Escola Técnico-Profissional*. Porto, Dissertação de mestrado em Medicina Legal.
- Freud, S. 1989. *The Ego and the ID*. London, W.W. Norton and Company Ltd.
- Freud, S. 2010. *Civilization and its discontents*. Mansfield Centre, Martino Publishing
- Fonseca, I.; Veiga, H.F. 2007. Violência escolar e *bullying* em países europeus. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Duarte da Silva, B.; Almeida, L. 2007. Libro de actas do IX congresso internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia. Coruña, Universidade da Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación: 107-118. [<http://cie.fc.ul.pt/> Acedido dia 25.09.2011]
- Francisco, M.V.; Libório, R.M.C.2009. Um estudo sobre *bullying* entre escolares no ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22:200-2007.
- Fox, C.L.; Elder, T.; Gater, J.; Johnson, E. 2010. The association between adolescent's beliefs in a just world and their attitudes to victims of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 80: 183-198.
- Geen, R.G.; Donnerstein, E. 1998. *Human aggression: Theories, research and implications for social policy*. London, Academic Press.
- Gini, G. 2005. Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? *Aggressive Behaviour*, 32 (6): 528- 539.
- Gini, G. 2006. Bullying as a social process: The role of group membership in student's perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44: 51-65.
- Goffman, E. 1988. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, LTC.

- Grusec, J.E. 1992. Social learning theory and developmental psychology: the legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Development Psychology*, 28: 776-786.
- Groebel, J.; Hinde, R.A. 1989. *Aggression and war: their biological and social bases*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Harris, S.; Petrie, G.F. 2003. *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. Oxford, The Scarecrow Press, Inc.
- Hall, E.T. 1986. *A dimensão oculta*. Lisboa, Relógio D'Água.
- Kihlstrom, J.F.; Harackiewicz, J.M. 1990. Book review essays on Bandura's social foundations of thought and action: An evolutionary milestone in the psychology of personality. *Psychological Inquiry*, 1: 86- 100.
- Krug, E.G.; Dahlberg, L.L.; Mercy, J.A.; Zwi, A.B.; Lozano, R. 2002. Relatório Mundial sobre violência e saúde. Genebra, Organização Mundial da Saúde.
- Lee, E. 2009. The relationship of aggression and bullying to social preference: Differences in gender and types of aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 33: 323- 330.
- Lisboa, C.; Braga, L.L.; Ebert, G. 2009. O fenómeno *bullying* ou vitimização entre pares na actualidade: Definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2: 59-71.
- Loy, J.D., Peters, C.B. 1991. *Understanding behavior: What primate studies tell us about human behavior*. Oxford, Oxford University Press.
- Maia, J.; Ferreira, B.; Veríssimo, M.; Santos, A.J.; Shin,A. 2008. Auto conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3: 423-433.
- Martinez, L.F.; Ferreira, A.I. 2010. *Análise de dados com Spss: Primeiros passos*. Lisboa, Escolar Editora.
- Menesini, E.; Camodeca, M.; Nocentini, A. 2010. Bullying among siblings: The role of personality and relational variables. *British Journal of Developmental Psychology*, 28: 921-939.

- Monteiro, O.C.L. 2008. *Que comunicamos quando somos? Contributos de uma análise antropológica e comunicacional do bullying*. Coimbra, Dissertação de Mestrado em Evolução e Biologia Humanas.
- Marriel, L.C.; Assis, S.G.; Avanci, J.Q.; Oliveira, R.V.C. 2006. Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 36: 35-50.
- Matos, M.G.; Carvalhosa, S.F. 2001. A saúde dos adolescentes: Ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2: 43-53.
- Matos, M.G. 2008. *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Lisboa, CDI/FMH.
- Matos, M.G.; Gonçalves, S.M.P. 2009. Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 10: 3-15.
- Matos, G.M.; Simões, C.; Gaspar, T.; Ferreira, M.; Tomé, G.; Gonçalves, S.; Reis, M.; Camacho, I. 2009. Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. *Interações*, 13: 98-124.
- Matos, M.G.; Simões, C.; Tomé, G.; Camacho, I.; Ferreira, M.; Ramiro, L.; Reis, M.; Diniz, J.A.; Gaspar, T.; Veloso, S.; Loureiro, N.; Borges, A.; Equipa Aventura Social. 2010. A saúde dos adolescentes portugueses: relatório do estudo HBSC 2010. [www.hbsc.org acessado a: 4 .01. 2012].
- Marte, R.M. 2008. *Adolescent problem behaviours: Delinquency, aggression, and drug use*. New York, LFB Scholarly Publishing LLC.
- Martins, M.J.D. 2005. O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18:93-115.
- Maroco, J. 2007. *Análise estatística: com utilização de spss*. Lisboa, Silabo.
- Miller, L. 1987. Neuropsychology of the aggressive psychopath: An integrative review. *Aggressive Behaviour*, 13: 119-140.
- Nansel, T.R.; Overpeck, M; Pilla, R.S.; Ruan, W.J.; Simmons-Morton, B.; Scheidt, P. 2001. Bullying behaviours among US youth: Prevalence and

- association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285. [www.jama.com
acedido a: 25.09.2011]
- Neto, A.A.L. 2005. *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria*: 164-172.
 - Nelson, R.J. 2006. *Biology of aggression*. Oxford, Oxford University Press.
 - Olweus, D. 1993. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Blackwell Publishing.
 - Pereira, B.; Silva, M. I.; Nunes, B. 2009. Descrever o *bullying* na escolar: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Rev. Diálogo Educ.*, 28: 455-466.
 - Pestana, M.H.; Gageiro, J.N. 2005. *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do spss*. Lisboa, Silabo.
 - Puhl, R.M.; Luedicke, J. 2012. Weight-based victimization among adolescents in the school setting: Emotional and coping behaviours. *Journal of Youth and Adolescence*, 41: 27-40.
 - Rigby, K. 2002. *New perspectives on Bullying*. London, Jessica Kingsley Publishers.
 - Rizzuto, A.M.; Meissner, W.W.; Buie, D. 2004. *The dynamics of human aggression: Theoretical foundations, clinical applications*. New York, Brunner-Routledge.
 - Salmivalli, C.; Lagerstpetz, K.; Bjorkqvist, K.; Osterman, K.; Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22(1): 1-15.
 - Salmivalli, C. 2010. Bullying and the peer group: A review. *Aggressive and Violent Behaviour*, 15: 112- 120.
 - Sampaio, D. 2009. *Porque sim*. Alfragide, Caminho.
 - Sampaio, D. 2011. *Da família, da Escola e umas quantas coisas mais*. Alfragide, Caminho.
 - Scharfetter, C. 2002. *Introdução à psicopatologia geral*. Lisboa, Climepsi Editores.

- Seeds, P.M.; Harkness, K.L.; Quilty, L. 2010. Parental maltreatment, bullying and adolescent depression: Evidence for mediating role of perceived social support. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39: 681-692.
- Serrate, R. 2009. *Lidar com o bullying na escola: Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno de violência entre pares*. Sintra, K Editora Lda.
- Seixas, S.R. 2005. Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2: 97-110.
- Seixas, S.R. 2006. *Comportamentos de bullying entre pares, bem estar e ajustamento escolar*. Coimbra, Dissertação de Doutoramento em Psicologia na especialidade de Psicologia Pedagógica.
- Seixas, S.R. 2009. Diferenças de género nos comportamentos de *bullying*: Contributos da neurobiologia. *Interacções*, 13: 63-97.
- Snethen, G.; Puymbroek, M.V. 2008. Girls and physical aggression: causes, trends, and intervention guided by social learning theory. *Aggression and Violent Behaviour*, 13: 346-354.
- Smith, P.K.; Brain, P. 2000. Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behaviour*, 26: 1-9.
- Stelko-Pereira, A.; Williams, L. 2010. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca de uma definição mais abrangente. *Temas em Psicologia*, 18: 45-55.
- Tajfel, H. 1974. Social identity and intergroup behaviour. *Soc. Sci. Inform*, 13: 65-93 [www.sagepublications.com acedido a: 22.02.2012].
- Tajfel, H. 1982. *Social identity and intergroup relations*. Cambridge, Cambridge University Press [books.google.pt acedido a: 22.02.2012].
- Wang, J.; Iannotti, R.J.; Luk, J.W. 2010. Bullying victimization among underweight and overweight U.S. youth: Differential associations for boys and girls. *Journal of Adolescent Health*, 47: 99-101.

- Zaine, I; Reis, M.J.D.; Padovani, R.C. 2010. Comportamentos de bullying e conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 27:375-381.

Sites:

<http://www.kenrigby.net> acedido a 19 de Novembro de 2011.

[http:// www.who.int](http://www.who.int) acedido a 19 de Novembro de 2011 e 22 de Junho de 2012.

[http://www. hbsc.org](http://www.hbsc.org) acedido a 4 de Janeiro de 2012.

<http://www.publico.pt> acedido a 4 de Janeiro de 2012 e 29 de Julho de 2012.

[http:// www.dn.pt](http://www.dn.pt) acedido a 4 de Janeiro de 2012 e 20 de Junho de 2012.

<http://www.iefp.pt> acedido a 19 de Abril de 2012.

7-Apêndices

7.1- Exemplar do inquérito utilizado.

PREVALÊNCIA DO *BULLYING* NUMA AMOSTRA DE ALUNOS DE DUAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS.

O SEGUINTE INQUÉRITO É **ANÓNIMO** E ESTÁ DIVIDIDO EM TRÊS PARTES. ESTE VISA AVALIAR ALGUNS HÁBITOS COMPORTAMENTAIS DE JOVENS EM IDADE ESCOLAR, AS RELAÇÕES ENTRE OS PARES, E A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM A ESCOLA.

SÓ DEVE SER ESCOLHIDO UM ITEM EM CADA PERGUNTA.

DADOS PESSOAIS:

Sexo: Idade: Altura: Peso:

Freguesia de residência: _____

Escolaridade do pai (opcional): _____ Profissão do pai (opcional): _____

Escolaridade da mãe (opcional): _____ Profissão da mãe (opcional): _____

INQUÉRITO:

1- HÁBITOS COMPORTAMENTAIS EM JOVENS EM IDADE ESCOLAR:

1) Fazes dieta para perder peso?

- Não, o meu peso é o ideal.
- Não, mas preciso perder peso.
- Sim.

2) Relativamente à saúde, achas que és...

- Saudável.
- Bastante saudável.
- Pouco saudável.

3) Durante os últimos 6 meses tens tido/ sentido:

3.1) Dores de cabeça:

- Todos os dias.
- Várias vezes.
- Uma vez por semana.
- Uma vez por mês.
- Raramente ou nunca.

3.2) Dor de estômago/barriga:

- Todos os dias.
- Várias vezes.
- Uma vez por semana.
- Uma vez por mês.
- Raramente ou nunca.

3.3) Dificuldade em adormecer:

- Todos os dias.
- Várias vezes.
- Uma vez por semana.
- Uma vez por mês.
- Raramente ou nunca.

3.4) Vertigens ou tonturas:

- Todos os dias.
- Várias vezes.
- Uma vez por semana.
- Uma vez por mês.
- Raramente ou nunca.

3.5) Deprimido/triste:

- Todos os dias.
- Várias vezes.
- Uma vez por semana.
- Uma vez por mês.
- Raramente ou nunca.

3.6) Nervosismo:

- Todos os dias.
- Várias vezes.
- Uma vez por semana.
- Uma vez por mês.
- Raramente ou nunca.

4) Sentes-te só?

- Sim, quase sempre.
- Sim, muitas vezes.
- Sim, de vez em quando.
- Não.

5) Pensas que estás...

- Demasiado magro.
- Um pouco magro.
- Ideal.
- Um pouco gordo.
- Muito gordo.
- Não penso nisso.

6) Como achas a tua aparência?

- Muito atraente.
- Atraente.
- Na média.
- Não muito atraente.
- Nada atraente.
- Não me interessa pela minha aparência.

7) Sentes-te:

7.1) Rejeitado, posto de lado:

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

7.2) Confiante em ti mesmo:

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

8) Já levaste alguma “arma de defesa” para a escola (facas, cacetes, etc...)?

- Sim, frequentemente.
- Sim, algumas vezes.
- Não.

8.1) Em caso afirmativo, com que propósito? (opcional)

9) Ao longo do último mês, por qual ou quais situações passaste?

- Bati-me com outro colega.
- Vários colegas uniram-se contra mim.
- Juntámo-nos contra outro(s) colega(s).
- Fui roubado (objectos ou dinheiro).
- Fui obrigado a dar objectos e/ou dinheiro.
- Outra. _____
- Nenhuma das anteriores.

10) Essa situação tem-se repetido?

- Sim, pelo menos uma vez por semana.
- Sim, esporadicamente.
- Sim, uma vez por mês.
- Não.

11) Em caso afirmativo:

11.1) São sempre os mesmos colegas?

- Sim.
- Não.

11.2) Que tipo de relação tens com eles?

- Somos colegas de turma.
- Somos amigos.
- Somos da mesma escola.
- Não os conheço.
- Não são sempre os mesmos, mas conheço-os.
- Não são sempre os mesmos e não os conheço.

12) Costumas faltar à escola, não porque estejas doente, mas porque não queres conviver com as pessoas que também a frequentam?

- Sim, pelo menos uma vez por mês.
- Sim, mas raramente.
- Não.

13) Sentes-te seguro(a) na escola?

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

14) Desde o início do ano bateste em algum outro aluno ou excluístes-o propositadamente?

- Sim, uma ou duas vezes.
- Sim, algumas vezes, mas não todas as semanas.
- Sim, várias vezes por semana.
- Sim, pelo menos uma vez por semana.
- Não.

2- RELAÇÕES ENTRE PARES:

1) Dos teus colegas de turma, há algum que seja mais provocado pelos outros?

- Sim, pelo menos uma vez por semana.
- Sim, algumas vezes por mês.
- Não.

2) Há na tua turma algum colega que se envolva constantemente em lutas?

- Sim, pelo menos uma vez por semana.
- Sim, algumas vezes por mês.
- Não.

3) Algum dos teus colegas é propositadamente posto de lado?

- Sim, pelo menos uma vez por semana.
- Sim, algumas vezes por mês.
- Não.

4) Dá uma resposta para cada uma das seguintes frases que se referem aos teus amigos.

Os meus amigos...

4.1) Fumam:

- Todos.
- A maior parte.
- Alguns.
- Poucos.
- nenhuns.
- Não sei.

4.2) Têm “armas de defesa”:

- Todos.
- A maior parte.
- Alguns.
- Poucos.
- nenhuns.
- Não sei.

4.3) Consomem substâncias ilícitas:

- Todos.
- A maior parte.
- Alguns.
- Poucos.
- nenhuns.
- Não sei.

4.4) Já ficaram embriagados:

- Todos.
- A maior parte.
- Alguns.
- Poucos.
- nenhuns.
- Não sei.

5) Tens quantos amigos íntimos?

- Nenhum.
- Um.
- Dois.
- Três ou mais.

6) Os meus colegas chamam-me nomes.

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

7) Sinto que o meu valor enquanto pessoa, em relação aos outros é:

- Superior.
- Igual.
- Inferior.
- Não penso nisso.

8) Sinto que os outros conseguem sempre ser melhores que eu:

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

9) Sinto que posso confiar nos outros.

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

10) Os outros metem-se comigo.

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

11) Gosto que os outros tenham medo de mim.

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

12) Gosto de me meter com aqueles que sei que posso facilmente vencer.

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

3- RELAÇÕES COM A ESCOLA:

1) A minha escola trata os alunos de forma severa:

- Só quando necessário.
- Sempre.
- Nunca.

2) Na minha escola as regras são justas:

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

3) A minha escola é agradável e por isso gosto de lá estar:

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

4) Gosto e defendo a minha escola:

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

5) Sinto-me integrado no ambiente escolar:

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

6) Sinto que a minha escola é um lugar seguro:

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

7) Se tiver algum problema posso contar com a minha escola para me ajudar:

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

8) Os meus professores são alguém em quem confio para me ajudarem caso tenha algum problema:

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

9) Os meus professores encorajam o meu desenvolvimento académico e pessoal:

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

10) Os meus professores tratam-me com justiça:

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

11) Comparado com os meus colegas, os meus professores consideram o meu nível escolar:

- Muito bom.
- Bom.
- Médio.
- Fraco.

12) Sentes-te pressionado ou ansioso com as avaliações e trabalhos escolares?

- Sim.
- Um pouco.
- Muito.
- Nada.

13) Achas a escola como uma ferramenta útil ao teu futuro e por isso agradável?

- Sempre.
- Frequentemente.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

Obrigada pela colaboração:

Marta Raquel Teixeira.

7.2 – Exemplar termo de consentimento aos Encarregados de Educação

EX.º SENHORES ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

PREVALÊNCIA DE BULLYING EM DUAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DO CENTRO DE PORTUGAL.

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Evolução e Biologia Humanas do Departamento de Ciências da Vida da Universidade de Coimbra, pretende-se registar a prevalência do *Bullying* numa amostra de adolescentes que frequentam as escolas no Centro de Portugal e (caso sofram ou pratiquem *bullying*) se têm características específicas e/ou praticam comportamentos de risco, contribuindo desta forma para uma melhor percepção da problemática nestas escolas.

Solicitamos a colaboração dos Encarregados de Educação para nos autorizarem a proceder ao inquérito ao seu Educando.

O inquérito é anónimo. Não teremos qualquer identificação do seu filho(a). Na folha de autorização, deverá cortar e guardar consigo a parte inferior, sendo que a parte superior será destacada do restante inquérito e ficará na Escola.

Colocamo-nos à sua inteira disposição para esclarecer qualquer dúvida ou informação mais detalhada pelo nº telef 239 854105, fax nº 239 854129 do Departamento de Ciências da Vidada Universidade de Coimbra, ou por e-mail para sofiawas@antrop.uc.pt

Obrigada pela sua colaboração.

A Coordenadora da Dissertação

(Professora Doutora Sofia Wasterlain)

PREVALÊNCIA DO *BULLYING* NUMA AMOSTRA DE ALUNOS DAS ESCOLAS DO DISTRITO DE COIMBRA.

Termo de consentimento

Eu

Encarregado de educação do aluno(a)

Nº _____ Turma _____ Ano _____ da Escola _____

Dou o meu consentimento para que o meu educando(a) participe neste estudo.

Assinatura: _____

Data _____ / _____ / 2012

NOTA: Quando devolver o inquérito deve destacar e ficar com o duplicado (parte inferior desta folha). A parte superior na qual consta o nome do encarregado de educação e da criança, ficará na Escola. Assim, garantimos que o inquérito realizado seja anónimo.



Duplicado para o encarregado de educação

PREVALÊNCIA DO *BULLYING* NUMA AMOSTRA DE ALUNOS DAS ESCOLAS DO DISTRITO DE COIMBRA.

Termo de consentimento

Eu _____

Encarregado de educação do aluno(a)

Nº _____ Turma _____ Ano ____ da Escola _____

Dou o meu consentimento para que o meu educando(a) participe neste estudo.

Assinatura: _____

Data _____ / _____ / 2012

7.3- Exemplar das cartas às escolas

Carta, _____ de _____ de 2012

Exm.º Senhor

Director da Escola Secundária _____

COIMBRA.

Sou aluna do Mestrado em Evolução e Biologia Humanas da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra e preparo, presentemente, uma dissertação de final de curso cuja temática será a *PREVALÊNCIA DO BULLYING NUMA AMOSTRA DE ALUNOS DAS ESCOLAS DO DISTRITO DE COIMBRA*.

Por essa razão, solicito a V.^a Ex.^a que se digne conceder-me uma audiência, com vista à preparação do inquérito que pretendo realizar junto de alguns alunos dessa Escola.

Solicitando os seus bons ofícios, aguardo a resposta de V.^a Ex.^a, que poderá ser enviada para o seguinte endereço:

Rua Brotero, nº 24, 1ºD. 3030-317 Coimbra

Telef: 910771898

Ou para o e-mail: marta_rakel_maia@hotmail.com

Apresento a V.^a Ex.^a os melhores cumprimentos, antecipadamente grata pela atenção dispensada:

Marta Raquel Gomes Maia Teixeira

