

Bullying, Envolvimento Parental e Percurso Curricular
Um estudo com alunos do 3º ciclo numa escola rural
da Região Autónoma da Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fátima Paula Abreu Nóbrega
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

janeiro | 2015

Bullying, Envolvimento Parental e Percurso Curricular
Um estudo com alunos do 3º ciclo numa escola rural
da Região Autónoma da Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fátima Paula Abreu Nóbrega
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR
Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTADOR
Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo

Agradecimentos

À minha orientadora científica Professora Doutora Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho, pelo desafio, orientação ao longo da realização do estudo, disponibilidade e apoio constante, pelas suas palavras de incentivo e motivação sempre reconfortantes e por acompanhar-me neste ano de desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha orientadora científica Professora Doutora Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo, pela sua orientação, constante disponibilidade e ajuda prestada no decorrer da investigação.

Ao Conselho Executivo da Escola onde decorreu o estudo por ter permitido a sua execução.

À Mestre Ana Sofia Fernandes Camacho pela sua ajuda e apoio constante, por ter sido para mim um pilar fundamental ao longo do processo de investigação, por me ter dado motivação para continuar sempre e por ser um exemplo a seguir.

À Mestre Sofia José Jardim Ferraz pelo apoio e disponibilidade constante e por estar sempre disponível para ajudar-me em todos os momentos.

A todos os professores do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira pelos conhecimentos e experiências transmitidas ao longo dos últimos dois anos.

Aos autores dos instrumentos utilizados pela cedência dos respetivos instrumentos para a sua utilização nesta investigação.

A todos os alunos que integraram este estudo pois foi, graças a eles, que se tornou possível realizar este trabalho.

Às minhas amigas e colegas, Anísia Pestana, Soraia Andrade e Manuela Rodrigues, pela ajuda e apoio em todos os momentos, pela verdadeira amizade que construímos ao longo dos últimos cinco anos e por tudo o que aprendi convosco durante o percurso universitário.

À Catarina Faria, pelo seu apoio e disponibilidade de colaboração na parte qualitativa.

A toda a minha família, especialmente à minha mãe Teresa pelo apoio, carinho, compreensão e tolerância e por me ter dado tudo para que eu pudesse concretizar este sonho.

A todos os que me acompanharam e ajudaram durante este percurso,

O meu profundo e sincero agradecimento!

Resumo: A investigação sobre o *bullying* reconhece que este fenómeno está disseminado nas relações estabelecidas pelos alunos com o grupo de pares no ambiente escolar e o entendimento dos mecanismos subjacentes ao desenvolvimento das ações de *bullying* deve integrar uma perspetiva sistémica. Um aluno está a ser vítima de *bullying* quando este encontra-se exposto, repetidamente e ao longo do tempo a ações negativas realizadas por um ou mais estudantes causando dor e sofrimento na vítima. O envolvimento parental na escola pode beneficiar os alunos, os professores e as famílias correlacionando-se positivamente com o desempenho académico dos alunos. A finalidade do currículo escolar consiste na aquisição de competências e conhecimento fundamentais para o desenvolvimento das dimensões cognitivas, emocionais e sociais dos discentes. O presente estudo pretende analisar a relação entre os comportamentos de *bullying* na escola, o envolvimento parental na escola e o percurso curricular dos alunos de uma escola pública da Região Autónoma da Madeira (RAM). A amostra é constituída por 270 alunos do 3º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Para a avaliação dos fenómenos foram utilizados métodos mistos de investigação. Para a recolha de dados foram utilizados o Questionário para o Estudo da Violência entre os Pares de Freire, Simão, e Ferreira (2006) e as Escalas de Sucesso Escolar de Gouveia (2008). Na análise dos dados foram utilizadas as correlações, a regressão múltipla, e a análise de conteúdo.

Os resultados obtidos indicam que a prevalência do *bullying* na escola é relativamente baixa e que os rapazes são maioritariamente as vítimas e os agressores. Os resultados indicam que os alunos com um maior envolvimento em comportamentos de *bullying* apresentam perceções elevadas de envolvimento educativo parental e apenas os alunos agressores apresentam perceções reduzidas de apoio parental emocional.

Verificou-se também que o envolvimento parental pode ser considerado um preditor do envolvimento dos alunos em comportamentos de *bullying* assim como as retenções escolares não predizem o envolvimento dos alunos neste tipo de comportamentos. Os resultados deste estudo fornecem pistas relevantes para a intervenção no fenómeno do *bullying* na escola integrando as escolas, as famílias, os alunos e as comunidades.

Palavras-chave: *Bullying*; Envolvimento Parental; Percurso Curricular; Retenção Escolar; Ensino Básico.

Abstract: Research on bullying recognizes that this phenomenon is widespread in the relationships established by students with the peer group in the school environment and the understanding of the mechanisms underlying the development of bullying actions should include a systemic perspective. A student is being bullied when it is exposed, repeatedly and over time to negative actions by one or more students causing pain and suffering to the victim. Parental involvement in school can benefit students, teachers and families correlating positively with the academic performance of students. The purpose of school curriculum is to acquire basic skills and knowledge for the development of cognitive, emotional and social needs of students. This study aims to analyze the relationship between bullying behaviors in school, parental involvement in school and school curriculum students in a public school of the Autonomous Region of Madeira (ARM). The sample consists of 270 students of the 3rd cycle of middle school, aged between 12 and 18 years. For the assessment of the phenomena mixed research methods were used. For data collection it was used the Questionnaire for the Study of Violence by Freire, Simão and Ferreira (2006) and the School Success Scales by Gouveia (2008). In analyzing the data were used correlations, multiple regression, and content analysis. The results indicate that the prevalence of bullying in this school is relatively low and boys are mostly victims and bullies. The results indicate that students with greater involvement in bullying behaviors have high perceptions of parental educational involvement and only bullies have lower perceptions of parental emotional support. It was also found that parental involvement can be considered a predictor of student involvement in bullying behaviors as well as school retention do not predict the involvement of students in this type of behavior. The results of this study provide important clues for intervention in bullying phenomenon in school integrating schools, families, students and communities.

Keywords: Bullying; Parental Involvement; School Curriculum; School Retention; Middle School.

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Tabelas	viii
Índice de Figuras	xiii
Índice de Quadros	xiv
Introdução.....	1
Parte I- Revisão da Literatura.....	6
Capítulo I- O <i>bullying</i> no contexto escolar.....	7
1.1. Definição e características do <i>bullying</i>	7
1.2. Formas de <i>bullying</i>	9
1.3. Prevalência do <i>bullying</i>	10
1.4. Locais de ocorrência do <i>bullying</i>	11
1.5. Papéis e características psicossociais dos intervenientes no <i>bullying</i>	12
1.6. Diferenças de género e idade dos intervenientes no <i>bullying</i>	15
1.7. Etiologia do <i>bullying</i>	17
1.8. Fatores de risco e fatores de proteção face ao <i>bullying</i>	18
1.9. Consequências do <i>bullying</i>	20
1.11. Prevenção e Intervenção no <i>bullying</i> em contexto escolar	26
1.12. Síntese.....	28
Capítulo II- O envolvimento parental na escola.....	30
2.1. Definição e características do envolvimento parental	31
2.2. Operacionalização do conceito de envolvimento parental.....	32
2.3. Modelos explicativos do envolvimento parental na escola.....	33
2.3.1. Modelo das esferas de influências sobrepostas de Joyce Epstein.	33
2.3.2. Modelo de Hoover- Dempsey e Sandler.	34
2.3.3. Modelo de Eccles e Harold.	35
2.4. Perceção dos alunos sobre as expectativas e atitudes parentais face à escola	36

2.5. Benefícios do envolvimento parental na escola.....	37
2.6. Barreiras ao envolvimento parental na escola	38
2.7. Síntese	39
Capítulo III- O Percurso Curricular em Portugal	41
3.1. Definições e características do currículo	41
3.2. Teorias do currículo	43
3.3. Tipos de currículo	44
3.4. Desenvolvimento curricular.....	45
3.5. Enquadramento Legislativo	46
3.6. Síntese	48
Parte II - Estudo Empírico	50
Capítulo IV- Método	51
4.1. <i>Design</i>	51
4.2. Objetivos e Hipóteses	51
4.3. Amostra.....	52
4.4. Instrumentos de recolha de dados	55
4.5. Procedimentos de recolha de dados	60
4.6. Técnicas de Análise dos Dados.....	61
4.6.1. Procedimentos de análise estatística dos dados.....	61
4.6.2. Procedimentos de análise qualitativa dos dados.	62
4.7. Operacionalização dos conceitos	63
4.8. Validação dos dados qualitativos.....	64
Capítulo V- Resultados.....	66
5.1. Resultados Quantitativos	66
5.2. Resultados Qualitativos	96
Capítulo VI- Discussão.....	114
Capítulo VII- Considerações Finais	139
Referências Bibliográficas.....	145
Referências Legislativas	176
ANEXOS	177
Anexo A.....	178
Anexo B	180

Anexo C	182
Anexo D.....	184
Anexo E	192
Anexo F.....	194

Índice de Tabelas

		Página
Tabela 1	Caracterização da amostra em função do género, idade e ano de escolaridade.	53
Tabela 2	Distribuição da amostra em função do estado civil dos pais.	54
Tabela 3	Distribuição da amostra em função das habilitações literárias dos pais.	55
Tabela 4	Coeficiente de <i>Kuder-Richardson (KR-20)</i> para as dimensões do <i>bullying</i> .	59
Tabela 5	Coeficientes de <i>Alpha de Cronbach</i> das dimensões em estudo, do estudo atual e da versão portuguesa.	60
Tabela 6	Frequência absoluta (n) e relativa (%) de respostas assinaladas, nos 3 grupos de vitimização por <i>bullying</i> , nas opções Sim e Não, alusivas às agressões sofridas nas últimas duas semanas, na escola ou nas imediações e média do <i>bullying</i> total para cada interveniente.	66
Tabela 7	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas ao número de vezes em que ocorreram agressões ou perseguições nas duas últimas semanas.	68
Tabela 8	Frequência absoluta (n) e relativa (%) alusivas aos locais onde ocorreram as situações de <i>bullying</i> nas últimas duas semanas.	68
Tabela 9	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas ao número de agressores responsáveis pelos atos de	69

	<i>bullying</i> nas últimas duas semanas.	
Tabela 10	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas ao número de vezes em que ocorreram agressões e perseguições mais do que uma vez, nas últimas duas semanas.	70
Tabela 11	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à continuação da agressão ou perseguição das vítimas por parte dos agressores, nessas duas semanas.	71
Tabela 12	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à caracterização dos agressores que cometeram atos de <i>bullying</i> nas últimas duas semanas.	71
Tabela 13	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à presença de espectadores na vitimização e agressão, nas últimas duas semanas.	72
Tabela 14	Frequência absoluta (n) e relativa (%) alusivas aos comportamentos adotados pelos espectadores perante situações de <i>bullying</i> , nas últimas duas semanas.	72
Tabela 15	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas aos motivos subjacentes ao desenvolvimento de comportamentos de <i>bullying</i> pelos agressores.	73
Tabela 16	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas aos sentimentos experienciados pelos agressores face às vítimas.	73
Tabela 17	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas aos comportamentos punitivos aplicados aos agressores.	74
Tabela 18	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas aos comportamentos dos adultos com o objetivo de modificar os comportamentos dos agressores.	74
Tabela 19	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à possibilidade de ter um comportamento diferente na relação com os colegas.	75

Tabela 20	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas às estratégias de <i>coping</i> utilizadas pelos agressores para a modificação dos comportamentos de <i>bullying</i> .	75
Tabela 21	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à percepção dos alunos sobre se são vítimas ou não de agressões e perseguições pelos colegas na escola.	76
Tabela 22	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à solicitação do pedido de auxílio pelas vítimas a outrem.	76
Tabela 23	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à percepção que os agressores detêm sobre si e a sua percepção sobre a opinião dos colegas	76
Tabela 24	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à percepção dos alunos sobre o nível de apoio parental emocional proporcionado pelos pais.	77
Tabela 25	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à percepção dos alunos acerca do nível de apoio educativo parental proporcionado pelos pais.	78
Tabela 26	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à percepção dos alunos acerca do nível de ambiente familiar acadêmico proporcionado pelos pais.	78
Tabela 27	Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à percepção dos alunos acerca do nível de expectativas parentais de comportamento escolar demonstrado pelos pais.	79
Tabela 28	Média e desvio- padrão alusivos às quatro dimensões acerca da percepção do envolvimento parental.	79
Tabela 29	Frequência absoluta (n) e relativa (%), média e desvio-padrão, alusivas ao número de retenções	80

	escolares dos participantes.	
Tabela 30	Influência do gênero no <i>bullying</i> , envolvimento parental e percurso escolar.	80
Tabela 31	Influência da idade no <i>bullying</i> , envolvimento parental e percurso escolar.	81
Tabela 32	Influência do ano de escolaridade no <i>bullying</i> , envolvimento parental e percurso escolar.	82
Tabela 33	Influência do currículo escolar no <i>bullying</i> , envolvimento parental e percurso escolar.	84
Tabela 34	Coefficientes de Correlações de <i>Spearman</i> entre o <i>bullying</i> , envolvimento parental e o percurso curricular dos alunos.	85
Tabela 35	Resumo dos modelos de regressão múltipla das variáveis sociodemográficas e envolvimento parental como preditores do <i>bullying</i> de vitimização.	88
Tabela 36	Resumo dos modelos de regressão múltipla das variáveis sociodemográficas e envolvimento parental como preditores do <i>bullying</i> de observação.	91
Tabela 37	Resumo dos modelos de regressão múltipla das variáveis sociodemográficas e envolvimento parental como preditores do <i>bullying</i> de agressão.	92
Tabela 38	Categorização relativa aos sentimentos dos alunos acerca do <i>bullying</i> quando são vítimas.	96
Tabela 39	Categorização relativa aos comportamentos dos alunos acerca do <i>bullying</i> quando são vítimas.	98
Tabela 40	Categorização relativa aos comportamentos dos alunos de conversão comportamental e de não conversão comportamental perante o <i>bullying</i> .	98
Tabela 41	Categorização relativa às percepções dos alunos sobre a autoavaliação acerca da prática de condutas	100

	agressivas.	
Tabela 42	Categorização relativa aos pensamentos dos alunos sobre a heteroavaliação acerca da prática de condutas agressivas.	102
Tabela 43	Categorização relativa aos motivos subjacentes ao comportamento agressivo na perspectiva da vítima	104
Tabela 44	Categorização relativa aos pensamentos dos alunos acerca do clima escolar da escola.	105
Tabela 45	Categorização relativa aos pensamentos dos alunos sobre o relacionamento entre os pares.	107
Tabela 46	Categorização relativa aos pensamentos dos alunos sobre a agressividade no contexto escolar.	110

Índice de Figuras

		Página
Figura 1	Gráfico de dispersão de resíduos em relação à variável dependente <i>bullying</i> de vitimização.	89
Figura 2	Histograma da distribuição dos resíduos em relação à variável dependente <i>bullying</i> de vitimização.	90
Figura 3	Gráfico de dispersão de resíduos em relação à variável dependente <i>bullying</i> de agressão.	94
Figura 4	Histograma da distribuição dos resíduos em relação à variável dependente <i>bullying</i> de agressão.	95

Índice de Quadros

		Página
Quadro 1	Dimensões de avaliação do “ <i>Questionário para o Estudo da Violência entre Pares</i> ” (Freire & Veiga Simão, 2005).	57

Introdução

A presente investigação foi realizada no âmbito da elaboração da dissertação de tese do Mestrado em Psicologia da Educação, submetida à Universidade da Madeira.

Em pleno século XXI, algumas temáticas assumem particular importância no que diz respeito à proteção e vulnerabilidade das crianças e adolescentes em sociedades cada vez mais globalizadas. Com efeito, verifica-se atualmente a potencialização da problemática da violência nestes grupos etários em situações de vulnerabilidade pessoal e social assim como nos contextos urbanos e institucionais como é o caso do contexto escolar.

A violência a que as crianças e adolescentes estão expostas no contexto social e, particularmente, na escola, não pode ser descontextualizada da violência percebida seja no contexto familiar seja no contexto social. A socialização da criança inicia-se no contexto familiar alargando-se posteriormente ao meio social convivendo diretamente na escola e no grupo de pares. Esta socialização também ocorre pela mediação simbólica através da transmissão e difusão de valores, normas e modelos culturais (Pereira, Silva, & Nunes, 2009). Deste modo, a escola constitui-se como um espaço privilegiado de transmissão de valores e saberes nomeadamente a transmissão do respeito pelos direitos humanos, pela dignidade humana e de promoção da paz. De facto, urge a sensibilização dos diferentes intervenientes do processo educativo para a formação de cidadãos capazes de construir a paz e respeitar as diferenças interindividuais apelando-se ao combate do fenómeno da violência seja na sociedade em geral seja no contexto escolar.

A prevenção e a sensibilização para o combate dos fenómenos da violência escolar constitui-se como uma prioridade para uma sociedade democrática e igualitária, na medida em que trata-se de um fenómeno pernicioso seja para as vítimas, seja para os agressores, assim como para os observadores e respetiva comunidade educativa pois desenvolve nos indivíduos um sentimento de medo e de insegurança impossibilitando-os de desenvolver e expressar-se livremente (Fonseca & Veiga, 2007; Freire, Simão, & Ferreira, 2006).

Neste contexto, a família e as instituições educativas devem estar atentas à qualidade das relações que as crianças constroem entre si, as quais podem ser potencializadoras de competências e habilidades sociais ou originárias de comportamentos inadequados e

destrutivos nomeadamente os comportamentos de violência e indisciplina (Pereira, Silva, & Nunes, 2009).

Segundo Veiga (1996) o comportamento escolar disruptivo traduz uma forma de comportamento oposto às regras escolares. Os efeitos nocivos dele decorrentes afetam as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e/ou o relacionamento interpessoal na escola. Deste modo, o conceito de violência escolar engloba uma multiplicidade de comportamentos ameaçadores, agressivos e antissociais causando danos físicos e emocionais aos intervenientes do fenómeno.

Steffgen (2009) define o conceito de violência escolar como um dano intencional sob a forma de comportamento físico ou psicológico realizado em si próprio ou em outros sujeitos (aluno contra aluno, aluno contra professor, professor contra professor, ou professor contra aluno) ou dirigido aos objetos (vandalismo). Segundo a Organização Mundial da Saúde (2002) a violência caracteriza-se pela utilização intencional da força e/ou poder físico e psicológico, real ou sob a forma de coação, exercida sobre o próprio indivíduo, contra outra pessoa, ou um grupo de indivíduos ou comunidade cujas consequências podem resultar em lesão, morte, dano psicológico, subdesenvolvimento e/ou privação.

Evidencia-se no contexto escolar uma forma de violência específica denominada de *bullying* ou comportamentos agressivos de intimidação, termo encontrado no trabalho de Pereira (2002). A definição de *bullying* remete-nos para uma forma de violência específica sistemática e reiterada exercida sobre indivíduos mais fracos tratando-se essencialmente de um fenómeno de grupo (Olweus, 2004; Smith, 2000; Steffgen, 2009). O crescimento e difusão do *bullying* evidenciam-se em vários sistemas escolares independente do país ou cultura (Harel-Fisch, Walsh, Fogel-Grinvald, Amitai, Pickett, Molcho, Due, Gaspar de Matos, & Craig, 2011; Hazler, Miller, Carney, & Green, 2001; Sveinsson & Morris, 2007), sendo que estas condutas agressivas apresentam uma prevalência significativa no ensino primário, básico e secundário (Craig, Harel-Fisch, Fogel-Grinvald, Dostaler, Hetland, Simons-Morton, Molcho, Matos, Overpeck, Due, & Pickett, 2009).

As graves consequências associadas ao problema são patenteadas quer nos agressores quer nas vítimas (Fonseca & Veiga, 2007; Hansen, Steenberg, Palic, & Elklit, 2012), os seus efeitos são evidentes no desempenho académico, nas habilidades sociais e no bem-estar

psicológico dos intervenientes (Spriggs, Iannotti, Nansel, & Hatnie, 2007; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009).

Dados recentes provenientes de uma comparação da prevalência do *bullying* efetuada em quarenta países reportam que, em média, 26% dos adolescentes estão envolvidos em comportamentos de *bullying*: 12.6% como vítimas, 10.7% como agressores e 3.6% como vítimas agressivas (Craig et al., 2009).

O *bullying* é considerado uma ameaça à saúde física e psicológica das crianças e dos adolescentes e, segundo alguns autores, (Matos, Negreiros, Simões, & Gaspar, 2009; Sevdá & Sevim, 2012) deve-se considerá-lo como um trauma severo agravado pelo facto de os seus efeitos não se limitarem apenas às idades escolares visto que as suas consequências despoletam um efeito negativo ao longo do ciclo de vida do indivíduo.

Para Pereira (2008), as pesquisas acerca do *bullying* na escola têm-se centrado em quatro campos fundamentais: a compreensão do fenómeno; o diagnóstico da realidade e os programas de intervenção e avaliação.

As investigações no domínio do *bullying* são um campo recente de estudo, porém, verificaram-se importantes progressos em termos da investigação científica, de medidas de intervenção assim como atenção dada ao assunto pelos meios de comunicação social e pelos legisladores nos últimos vinte anos tendo em consideração a sua gravidade e implicações da problemática (Olweus & Limber, 2010; Sveinsson & Morris, 2007).

No que concerne à temática do envolvimento parental na escola, verifica-se um reconhecimento crescente nas teorias da educação e do desenvolvimento de que a escola e a família constituem duas importantes instituições para o desenvolvimento, socialização e educação da criança (Almeida, 2005; Grolnick & Slowiaczek, 1994).

O envolvimento parental nas questões escolares representa um benefício para os alunos, para os professores e para as famílias correlacionando-se de forma positiva e significativa com um conjunto alargado de resultados positivos na criança (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005; Lavenda, 2011).

As perceções dos alunos acerca das expectativas parentais sobre as questões escolares e o apoio parental quer educativo quer emocional encontram-se relacionadas positivamente com o desempenho escolar das crianças e adolescentes (Bowen, Rose, Powers, & Glennie, 2008).

Relativamente ao percurso curricular dos alunos, a escola assume-se como uma instituição formal de educação associada a um currículo específico estabelecendo-se como o elo de ligação entre a teoria e a prática educativa da escola (Barrio, 1994; Machado & Gonçalves, 1991).

A escola deve assegurar a aquisição pelos discentes de um conjunto de competências e aprendizagens fulcrais para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social a fim de promover a sua formação global (Costa & Faria, 2013).

Tendo em consideração a pertinência teórico-prática da temática em análise, o presente trabalho apresenta como objetivo geral avaliar se o envolvimento parental na escola influencia o desenvolvimento de comportamentos anti-*bullying* no contexto escolar. Pretende igualmente descrever, caracterizar e analisar a relação entre o *bullying*, o envolvimento parental na escola e percurso curricular dos alunos do 3º ciclo do ensino básico de uma escola pública rural da Região Autónoma da Madeira.

O presente trabalho está organizado em duas partes. A Parte I é constituída pela revisão da literatura que fundamenta o estudo empírico apresentado e inclui três capítulos. No primeiro capítulo referente ao *bullying* apresenta-se o enquadramento teórico do *bullying* no qual é descrito as características do fenómeno, as formas, a prevalência, os locais de ocorrência, os papéis e as características psicossociais dos intervenientes, as diferenças de género, a etiologia, os fatores de risco e proteção face à problemática, as consequências, os modelos teóricos explicativos e a prevenção e intervenção no *bullying* em contexto escolar. No segundo capítulo referente ao envolvimento parental na escola, é apresentado a definição e características intrínsecas ao conceito, a operacionalização do conceito, os modelos teóricos explicativos, a perceção dos alunos acerca das expectativas e atitudes parentais face à escola, os benefícios e barreiras ao envolvimento parental na escola. No terceiro capítulo aborda-se a definição e características do currículo, as teorias do currículo, os tipos de currículo, o desenvolvimento curricular e o enquadramento legislativo orientador da temática.

A Parte II do presente trabalho destinada ao estudo empírico apresenta quatro capítulos referentes ao método (capítulo IV), à apresentação dos resultados quantitativos e qualitativos (capítulo V), à discussão (capítulo VI) e, por último, às considerações finais (capítulo VII).

No quarto capítulo procede-se à explicitação do *design*, dos objetivos e hipóteses de investigação, a amostra, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de recolha de dados, as técnicas de análise de dados, a operacionalização dos conceitos inerentes à problemática, assim como a validação dos dados qualitativos. No quinto capítulo, são apresentados os resultados quantitativos e qualitativos da investigação de acordo com os objetivos específicos do estudo.

No sexto capítulo, os resultados da investigação são discutidos com base na revisão da literatura realizada nos capítulos antecedentes. Finalmente, no sétimo capítulo, são mencionadas as considerações finais bem as limitações do estudo apresentando-se propostas para futuros estudos a serem desenvolvidos neste campo.

Parte I- Revisão da Literatura

Capítulo I- O *bullying* no contexto escolar

1.1. Definição e características do *bullying*

O estudo científico do *bullying* remonta à década de 70 do século XX impulsionado por Dan Olweus com os seus estudos pioneiros implementados nos países escandinavos. Estas investigações demonstraram que 15% dos alunos entre os sete e os dezasseis anos de idade estavam envolvidos em condutas de *bullying* sendo que 9% como vítimas e 7% como agressores (Olweus, 1993). Posteriormente, a investigação sobre a temática estendeu-se a outros países nomeadamente o Japão, o Reino Unido, a Austrália, a Alemanha, os Estados Unidos, a Itália, a Holanda, a Espanha entre outros (Smith & Brain, 2000).

Olweus (1993) refere que um indivíduo está a ser vítima de *bullying* quando encontra-se exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de uma ou mais pessoas.

Este é entendido na aceção de vários autores (Olweus, 1978; Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994) como o abuso de poder sistemático produzido pela assimetria do poder existente entre a vítima e o perpetrador, consistindo em ações realizadas de forma persistente e repetida, com o objetivo de intimidar ou magoar outra(s) pessoa(s), existindo um desequilíbrio de poder físico, psicológico ou social entre o agressor e a vítima.

Por outro lado, alguns investigadores (Griffin & Gross, 2004; Olweus & Limber, 2010; Salmivalli, 2010) mencionam que existem outros elementos intrínsecos ao fenómeno nomeadamente que o *bullying* não é provocado pela vítima e ainda que o fenómeno do *bullying* revela-se um acontecimento social dado que ocorre dentro de grupos sociais sendo observáveis por outros pares.

A vitimização entre os pares define-se como um episódio único ou vários episódios em que os pares desenvolvem comportamentos que causam danos aos pares (Finkelhor, Turner, & Hamby, 2012).

O *bullying* expressa-se através de diferentes comportamentos nomeadamente as condutas verbais como ameaças, insultos, chamar nomes ou atos físicos como atacar ou roubar

os colegas ou condutas sociais como a exclusão do sujeito do grupo de pares (Due, Holstein, Lynch, Diderichsen, Gabhain, Scheidt, & Currie, 2005; Wang, Iannotti, & Luk, 2012).

Segundo Pepler, Craig, Connolly, Yuille, McMaster, e Jiang (2006) o *bullying* expressa fundamentalmente uma dificuldade no relacionamento interpessoal segundo o qual o poder é afirmado através da agressão. O poder pode ser alcançado pelo agressor em resultado de características individuais como o tamanho, a força ou a idade (Olweus, 1993); do conhecimento das vulnerabilidades das outras crianças e adolescentes (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999); ou em resultado de vantagens sociais designadamente o estatuto social elevado entre os pares (Craig, Pepler, & Blais, 2007).

A complexidade do fenómeno e as diferenças existentes em várias culturas quanto à forma de operacionalização e ao significado do conceito têm conduzido ao desenvolvimento de uma terminologia variada e imprecisa em vários países. Esta ausência de consenso observa-se mesmo em países anglo-saxónicos (por exemplo Estados Unidos) onde o conceito de *victimization* tem sido predominantemente utilizado como sinónimo de *bullying*. Nas línguas latinas (por exemplo no Francês, Espanhol e Português), existem vários termos, embora nenhum seja totalmente compatível (Griffin & Gross, 2004; Smith & Monks, 2008).

Em Portugal, Pereira (2002) define o *bullying* como comportamentos agressivos de intimidação ao outro que consistem em práticas violentas exercidas regularmente e frequentemente por um sujeito ou por pequenos grupos.

Todavia, e apesar da falta de unanimidade relativa à denominação e significado do fenómeno, existem um conjunto de elementos comuns que permitem estabelecer várias características basilares do *bullying* escolar designadamente o *bullying* representa um comportamento violento; envolve um conjunto amplo de ações negativas de índole física, psicológica, e/ou social, que são desenvolvidas repetidamente durante um período prolongado de tempo e que são perniciosas para a(s) vítima(s); é um comportamento deliberado do sujeito, ou seja, o sujeito tem a finalidade consciente de causar prejuízo e magoar a vítima; em geral, assume-se que estas ações não são provocadas pelas vítimas; o poder abusivo pode ser realizado por um indivíduo ou grupo e o objeto de agressão pode ser um ou mais indivíduos (Olweus, 2010; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007).

1.2. Formas de *bullying*

O *bullying* pode assumir diversas formas designadamente o *bullying* físico, psicológico, verbal, relacional ou social, e/ou sexual (Batsche & Knoff, 1994; Craig et al., 2007; Matos et al., 2009).

O *bullying* físico corresponde a comportamentos como bater, empurrar ou pontapear (Wang et al., 2012). O *bullying* verbal inclui condutas como chamar nomes, ou provocar ofensivamente, ou “gozar” sendo estas ações consideradas formas diretas de *bullying* (Griffin & Gross, 2004; Wang et al., 2012).

O *bullying* psicológico alude à utilização de palavras ou atos não físicos com o objetivo de causar *stress* psicológico e emocional às vítimas (Finkelhor et al., 2012). O *bullying* relacional ou social refere-se a uma forma indireta de *bullying* traduz-se em comportamentos de exclusão social ou de difusão de boatos causando a disrupção das relações sociais entre os agressores e as vítimas (Wang et al., 2012). O *bullying* indireto corresponde à realização de condutas ofensivas sem confrontação física (Berger, 2007; Griffin & Gross, 2004).

O *bullying* sexual envolve condutas de assédio e abuso sexual nomeadamente proferir comentários insultuosos sobre a orientação sexual do colega, espalhar rumores acerca de atividades sexuais dos colegas ou apalpar/agarrar alguém de uma forma sexualmente sugestiva (Seixas, 2006).

Vários autores (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey, & Pereira, 2011) mencionam que os comportamentos ativos de *bullying* com maior prevalência são referir aspetos negativos sobre o aluno e/ou família, chamar nomes, e espalhar rumores. No estudo desenvolvido por Melim (2011) os comportamentos mais frequentes de vitimização desenvolvidos entre os alunos foram: os insultos (forma verbal direta), falar sobre si ou dizer segredos aos pares (forma relacional indireta) e as condutas de *bullying* físico.

A massificação e a utilização crescente de dispositivos móveis de telecomunicações pelos adolescentes abriram caminho para o surgimento de um novo tipo de *bullying*: o *cyberbullying* ou o *bullying* eletrónico. Na verdade, o *cyberbullying* representa uma forma de agressão que ocorre através de computadores pessoais (*email* ou mensagens instantâneas) ou de telemóveis (mensagens de texto) (Craig, et al., 2007; Sapouna & Wolke, 2013). Smith (2012) citado por Slonje, Smith, e Frisén (2013) identifica as características distintivas entre o

bullying tradicional e o *bullying* eletrónico, nomeadamente o *bullying* eletrónico depende de algum grau de especialização tecnológica por parte do agressor.

O *cyberbullying* é predominantemente indireto assumindo um carácter anónimo pelo que agressor geralmente não observa a reação da vítima nem adquire o estatuto social obtido através da demonstração do poder abusivo perante dos outros como sucede no *bullying* tradicional.

Por um lado, a variedade de papéis do observador no *bullying* eletrónico é mais complexa do que no *bullying* tradicional e, por outro lado, no *bullying* eletrónico a extensão da audiência do fenómeno é amplificada visto que este pode alcançar audiências elevadas no grupo de pares. Finalmente, torna-se difícil escapulir-se ao *bullying* eletrónico uma vez que a vítima pode aceder à internet utilizando vários dispositivos confrontando-se, deste modo, com as condutas agressivas de intimidação.

1.3. Prevalência do *bullying*

O crescimento e difusão do *bullying* no contexto escolar evidenciam-se em vários países do mundo com prevalências que oscilam entre os 10 % e os 30% embora estes índices variem significativamente em função dos instrumentos utilizados para avaliar o fenómeno (Solberg & Olweus, 2003).

Embora os comportamentos de vitimização entre pares possam desenvolver-se ao longo do ciclo vital do indivíduo, estes tendem a ocorrer de modo significativo e frequente no período escolar (Merrel, Gueldner, Ross, & Isava, 2008). De facto, os comportamentos agressivos de intimidação podem ser observados no ensino pré-escolar (Perren & Alsaker, 2005) embora apresentem uma prevalência significativa no ensino primário, básico e secundário (Harel-Fisch et al., 2011; Hazler, Miller, Carney, & Green, 2001; Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004) especialmente entre os 9 e os 12 anos de idade (Georgiou & Fanti, 2010).

Vários estudos realizados (Lawson, Alameda-Lawson, Downer, & Anderson, 2013; Matos et al., 2009; Melim, 2011; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009) salientam que os sujeitos do género masculino apresentam uma maior prevalência de realização de comportamentos de *bullying* em comparação com os sujeitos do género feminino assim como os comportamentos de *bullying* iniciam-se geralmente no ensino primário e tendem a atingir o auge no ensino

básico entre os 13 e os 14 anos de idade e, posteriormente, verifica-se uma diminuição progressiva deste tipo de condutas. Segundo Pereira (2008) o aumento da idade dos alunos diminui a probabilidade de estes tornarem-se vítimas.

Dados recentes provenientes de uma comparação da prevalência do *bullying* efetuada em quarenta países com amostras escolares (Craig et al., 2009) sugerem que, em média, 26% dos adolescentes estão envolvidos em comportamentos de *bullying* com alguma regularidade (duas a três vezes mensalmente) sendo 10.7% como agressores, 12.6% como vítimas e 3.6% como vítimas agressivas. Nos vários países analisados registaram-se diferenças consideráveis nos índices de *bullying*. Estas diferenças encontradas podem ser explicadas a partir das diferenças sociais e culturais na interpretação do conceito de *bullying*, na implementação de programas e políticas nos diferentes países para combater a problemática ou ainda o efeito das respostas socialmente aceitáveis (Nosek, 2005).

No contexto português, várias investigações têm sido implementadas com o intuito de caracterizar e mensurar a realidade portuguesa relativamente ao fenómeno do *bullying* (Pereira, 2008). Deste modo, alguns estudos revelaram que 20% das crianças afirmam serem vítimas de *bullying* e 16% perpetraram comportamentos de *bullying* (Pereira et al., 2004). Outras investigações (Costa & Pereira, 2010) evidenciam que, em Portugal, a maior prevalência dos comportamentos de *bullying* se verifica nos agressores cerca de 18%. Em seguida, surgem as vítimas agressoras com um valor percentual de 17.8% e, finalmente, as vítimas que representam cerca de 11%. No estudo desenvolvido por Melim (2011) verificou-se que a prevalência das condutas de *bullying* situa-se nos 30.2%, estes valores dizem respeito a alunos que foram alvo de agressões pelo menos uma vez em dois meses.

Num estudo realizado por Andrade (2012) os valores de vitimização situaram-se nos 3% e os de agressão fixaram-se em 1%. Outro estudo efetuado por Freire, Simão, e Ferreira (2006) com alunos do 3º Ciclo demonstrou que o nível de vitimização sistemática situa-se nos 4.5% e o nível de agressão ficou-se em 2.5%.

1.4. Locais de ocorrência do *bullying*

Os locais na escola com uma prevalência elevada na ocorrência de comportamentos agressivos de intimidação são o recreio e a sala de aula uma vez que nestas áreas os alunos interagem frequentemente entre si. Outros locais da escola como o ginásio assim como a

entrada da escola também foram assinalados pelos alunos como áreas problemáticas (Andrade, 2012; Fekkes et al., 2005; Felgueiras, 2011; Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005; Grácio, 2011; Melim, 2011; Pereira, Silva, & Nunes, 2009).

Em Portugal, uma investigação conduzida por Pereira, Silva, e Nunes (2009), demonstrou serem os recreios, seguidamente dos corredores, escadas e a sala de aula os locais com uma maior prevalência deste tipo de condutas. Não obstante, foram também identificados pelos alunos outros locais como fora da escola, o átrio, a biblioteca, entre outros.

Olweus (1993) observou que o nível de *bullying* nas escolas obteve reduções significativas quando existiam um número considerável de professores durante as pausas para o recreio e almoço.

A preponderância do recreio como o local onde se registam um maior número de situações de *bullying* deve-se ao facto de este local, muitas vezes, apresentar uma falta de atenção por parte dos adultos, apresentando uma configuração arquitetónica deficitária assim como uma falta de planeamento de atividades de tempos livres destinadas aos alunos (Pereira et al., 2004; Pimenta, Pereira, & Lourenço, 2011). Desta forma, a prevalência elevada de comportamentos de *bullying* nesta área da escola exige a necessidade de uma supervisão permanente e eficaz dos adultos assim como a valorização deste espaço através da realização de atividades lúdicas proporcionadas aos alunos (Fekkes et al., 2005; Pimenta, Pereira, & Lourenço, 2011).

1.5. Papéis e características psicossociais dos intervenientes no *bullying*

Geralmente, os intervenientes no *bullying* podem ser classificados em quatro perfis distintos designadamente os agressores, as vítimas, as vítimas agressivas, e, por fim, os observadores (Stein, Dukes, & Warren, 2007). Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, e Kaukiainen (1996) identificaram seis papéis ativos que as crianças podem desempenhar no fenómeno do *bullying*: o agressor, a vítima, os ajudantes dos agressores, os incentivadores dos agressores, os espectadores, e os ajudantes da vítima.

No entanto e, de acordo com Melim (2011), estas classificações apresentadas na literatura revelam-se insuficientes perante a diversidade de situações de *bullying* patentes no contexto escolar e, em consequência, propõe uma nova classificação na qual sugere a existência de

cinco grupos envolvidos no *bullying*: os alunos não envolvidos no *bullying*, as vítimas passivas, as vítimas não passivas, as vítimas agressoras e os agressores.

Os papéis sociais envolvidos no *bullying* podem ser descritos num *continuum* bidimensional: a atitude perante o *bullying* (positiva, negativa, neutra ou indiferente) e o comportamento (envolvido e não envolvido) (Olweus, 2010).

Relativamente às características prevalentes dos agressores destacamos a sua necessidade de obter poder e dominância, apresentam um atitudes e crenças negativas sobre os outros, apresentam um sentimento favorável perante a violência assim como exibem uma baixa empatia para com as suas vítimas. Geralmente são populares junto do grupo de pares sendo acompanhados por um pequeno grupo de pares.

Os alunos agressores, apesar de realizarem comportamentos de *bullying* demonstram insegurança, sintomas de ansiedade e de depressão, um comportamento externalizado significativo, patenteiam um autoconceito elevado nos domínios social, desportivo e físico e competências reduzidas de resolução de conflitos e de habilidades sociais. Além disso, estes alunos apresentam índices elevados de impulsividade e agressividade, de desligamento moral (*moral disengagement*) e de não cooperação com os outros (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2002; Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Jordan & Austin, 2012; Matos & Gonçalves, 2009; Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile, & Lo Feudo, 2003; Seixas, 2006).

Melim (2011) diferencia três tipos de vítimas nomeadamente a vítima passiva ou submissa, a vítima agressiva ou provocativa e a vítima não passiva. As vítimas passivas definem-se por reações de ansiedade e submissão, elevados índices de ansiedade, e insegurança concomitantemente com uma baixa autoestima, sentimentos de auto-culpabilização, incapacidade de resolver conflitos e falta de motivação. Estas não provocam os seus pares, não aprovam a violência, tendem a ser mais frágeis que os colegas e a sua reação ao comportamento de vitimização envolve o choro e sentimentos de tristeza.

Além disso, estas são geralmente sujeitos mais fracos fisicamente e psicologicamente, são geralmente tímidas, introvertidas, cautelosas, sensíveis, quietas, e apresentam um grupo de pares reduzido. Têm falta de apoio social para lidar com o problema e apresentam medo das retaliações dos agressores (Chapell et al., 2004 citado por Matos & Gonçalves, 2009; Seixas, 2006).

Por outro lado, as vítimas agressivas exibem reações de ansiedade com um comportamento agressivo causando irritação e sentimentos de rejeição por parte dos colegas e professores tornando-se o grupo com um maior isolamento social (Spriggs, Iannotti, Nansel, & Hatnie, 2007). Geralmente as vítimas agressivas possuem uma deficiência na aprendizagem, apresentam sintomas de hiperatividade, problemas de atenção e déficit de competências sociais (Carrera, DePalma, & Lameiras, 2011; Harris, Petrie, & Willoughby, 2002; Smokowski & Kopasz, 2005). As vítimas agressivas representam uma minoria nesta população representando 1 em cada 5 vítimas (Cook et al., 2010; Olweus, 1984).

As vítimas não passivas representam os alunos que tanto são vítimas como agridem porém de forma menos frequente e reiterada (Melim, 2011).

Vários estudos (Gini, 2005; Salmivalli, 2010) sublinham o papel importante da ecologia dos pares no fenómeno do *bullying*. De facto, a ocorrência de comportamentos de vitimização entre pares no contexto educativo denota a consciência e o testemunho de muitos alunos observadores do problema (Berger, 2007; Griffin & Gross, 2004). Por outro lado, o contágio social, a difusão da responsabilidade, as expectativas dos pares podem explicar, em parte, a difusão dos comportamentos agressivos de intimidação (Rigby, 2005).

Os observadores podem desempenhar uma postura passiva ou ativa sendo agrupados em três categorias: os observadores ambivalentes que estão mais predispostos a trabalharem com os adultos com o objetivo de impedirem as condutas de *bullying*, os observadores vítimas que são os alunos que apresentam medo em desafiar o agressor e, deste modo, tornam-se participantes do fenómeno através da sua passividade e silêncio. Por último, os espetadores agressivos definem a vítima para serem efetuados os atos de *bullying*, contudo, estes não pretendem ser responsabilizados por estas condutas (Jordan & Austin, 2012; Olweus, 1993).

Frequentemente, alguns observadores que apoiam as vítimas e desaprovam os atos agressivos praticados pelos *bullies* mostram-se relutantes em intervirem ou em informarem os adultos dos acontecimentos adotando uma postura passiva e a consequente desvalorização da gravidade destes comportamentos, outros adotam comportamentos pró-sociais com o objetivo de defender as vítimas destes comportamentos (Andrade, 2012; António, Pinto, Pereira, Farcas, & Moleiro, 2012; Felgueiras, 2011; Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008; Gouveia, 2011; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008).

No domínio das relações familiares dos intervenientes, os alunos agressores são, frequentemente, provenientes de famílias disfuncionais caracterizadas por estilos de vinculação inseguros, permissivos e autoritários em que os pais são muitas vezes hostis e indiferentes aos seus filhos. Por conseguinte, observa-se a inexistência de relações de confiança entre os pais e filhos assim como de um ambiente familiar negativo no qual dominam as práticas de punição física, o autoritarismo, os conflitos, e uma baixa monitorização parental (Ahmed & Braithwaite, 2004; Cook et al., 2010; Kokkinos, 2013; Smokowski & Kopasz, 2005). Por outro lado, verifica-se que a prática de condutas de *bullying* bem como a exibição de comportamentos negativos pelos alunos pode potenciar o aumento do envolvimento parental na escola através da comunicação dos pais com os docentes e colegas (Lee & Song, 2012).

As famílias das vítimas agressoras caracterizam-se pela sua disfuncionalidade observando-se maioritariamente o estilo parental negligente e autoritário nas dinâmicas familiares (Cook et al., 2010; Kokkinos, 2013; Smokowski & Kopasz, 2005).

Verifica-se que as vítimas apresentam uma relação próxima com os pais especialmente os rapazes (Olweus, 1978). No entanto, alguns autores (Smokowski & Kopasz, 2005; Swearer & Doll, 2001) apontam que crianças oriundas de famílias com estilo parental autoritário ou de famílias com índices de proteção elevados estão mais propensas a experienciarem os comportamentos de *bullying*. Deste modo, estas crianças exibem uma incapacidade de defesa pessoal face aos comportamentos de *bullying* e, simultaneamente, demonstram um comportamento que incita estas condutas nos agressores (Kokkinos, 2013). Segundo Cassidy (2009) predominam nas famílias das vítimas a falta de apoio emocional proporcionado aos filhos, o baixo encorajamento dos pais e dos professores, bem como a falta de apoio aos jovens relativamente às estratégias de resolução de problemas. Desta forma, as vítimas parecem estar inseridas num contexto de falta de apoio social e de encorajamento.

1.6. Diferenças de género e idade dos intervenientes no *bullying*

Ambos os géneros estão envolvidos em todas as formas de *bullying* embora os rapazes tendam a efetuar de modo frequente o *bullying* físico e direto enquanto as raparigas tendem a efetuar frequentemente o *bullying* relacional, social ou indireto (Fekkes, Pjipers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Melim, 2011; Nickerson, Singleton, Schnurr, & Collen, 2014). Já o estudo

de Due et al. (2005) evidencia que as diferenças de género nos comportamentos de *bullying* são reduzidas, bem como os sujeitos do género masculino são a maioria das vítimas dos comportamentos de vitimização. A maioria das vítimas é agredida por alunos da mesma faixa etária e nível de escolaridade, bem como os rapazes agredem maioritariamente rapazes e que as raparigas são geralmente agredidas por outras raparigas (Felgueiras, 2011; Fekkes et al., 2005; Gouveia, 2011; Raimundo & Seixas, 2009).

Os sujeitos do género masculino tendem a apresentar um maior envolvimento no *bullying* direto, ou seja, estes tendem a apresentar um comportamento violento mais aberto e antissocial evidenciado através do recurso ao *bullying* físico. Por seu turno, os sujeitos do género feminino tendem a apresentar um maior envolvimento no *bullying* relacional e indireto, ou seja, estas expressam o seu comportamento hostil através da agressão indireta denominada de manipulação social e relacional. Por outro lado, os alunos mais novos utilizam frequentemente formas diretas e físicas de *bullying* enquanto os seus colegas mais velhos recorrem em grande parte a formas de *bullying* indiretas e relacionais mais subtis (Melim, 2011).

O *bullying* na escola decresce com o aumento da idade dos alunos, ou seja, os alunos mais novos tendem a reportar um maior envolvimento em situações de *bullying* do que os alunos mais velhos (Craig et al., 2009; Due et al., 2005). No entanto, no estudo de Melim (2011) o autor observou que o aumento da idade não significa que os alunos efetuem um menor número de comportamentos agressivos.

Em termos de género, os sujeitos do género masculino são a maioria das vítimas dos comportamentos de *bullying* sistemático (3 ou mais vezes) e representam igualmente a maioria dos agressores sendo maioritariamente mais velhos que as vítimas (Craig et al., 2009; Matos et al., 2009; Melim, 2011). Em outros estudos (Craig et al., 2009; Melim, 2011) são as raparigas as que mais reportam serem o alvo da vitimização estando mais expostas ao *bullying* quando este ocorre uma ou duas vezes.

Na investigação realizada por Melim (2011), o autor distingue dois padrões de *bullying* desenvolvidos pelos sujeitos do género masculino e feminino assim como pelos alunos mais novos e mais velhos. Com efeito, o autor estabelece que o primeiro padrão de *bullying* corresponde aos comportamentos realizado pelos sujeitos do género masculino e por alunos mais novos que recorrem principalmente ao *bullying* direto. Estes sujeitos utilizam

predominantemente uma ou duas formas de *bullying* como formas de agressão e desenvolvem estas ações uma ou duas vezes. O segundo padrão de *bullying* é efetuado essencialmente por indivíduos do género feminino bem como por alunos mais velhos que recorrem geralmente ao *bullying* indireto, perpetrando três ou mais formas de *bullying* sobre os pares. Além disso, desenvolvem este tipo de comportamentos de forma reiterada e sistemática (3 ou mais vezes).

As perceções sobre o *bullying* tendem a ser moderadas pelo género, isto é, as raparigas tendem a apresentar uma visão mais positiva, empática e de apoio às vítimas do que os rapazes. Por outro lado, os alunos inseridos em famílias com um estilo de vinculação autoritativo tendem a disponibilizar um maior suporte às vítimas (Menesini, Eslea, Smith, Genta, Giannetti, Fonzi, & Constabile, 1997; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008). Por outro lado, o *bullying* tende a ser moderado através das atitudes inclusivas dos alunos perante os intervenientes do *bullying* (Newman, Murray, & Lussier, 2001).

1.7. Etiologia do *bullying*

Lines (2008) citado por Melim (2011) enfatiza que a definição dos fatores etiológicos do *bullying* pode apresentar-se como uma tarefa complexa e incerta. Apesar disso, pode-se afirmar que as condutas agressivas de intimidação podem ser potenciadas por um ambiente familiar marcado por uma falta de afeto (vínculo emocional inseguro), a exposição a modelos agressivos, a interiorização de conceitos morais inadequados (por exemplo a violência resolve os problemas), a autoestima reduzida que conduz a comportamentos excessivos e desproporcionados, um défice nas competências sociais, a necessidade de exercer o poder e dominância sobre os mais fracos, o consumo de drogas e relações incitadoras da violência.

Vários estudos (Juvonen & Graham, 2014; Wong, Cheng, & Chen, 2013) comprovam que a aparência física, a existência de magreza ou obesidade no aluno, a orientação sexual, a existência de deficiências físicas, problemas de linguagem ou de fala, dificuldades de aprendizagem, a excentricidade do aluno, o isolamento social bem como a obediência excessiva colocam o indivíduo em risco acentuado de tornar-se vítima de *bullying*. Outros fatores mencionados na literatura apontam que os alunos provenientes de minorias étnicas, imigrantes ou com um baixo estatuto social e económico estão de igual modo em risco elevado de tornarem-se vítimas (Scherr & Larson, 2010).

As causas dos comportamentos de *bullying* podem ser classificadas em causas emocionais e causas instrumentais sendo que as causas emocionais aludem aos atos agressivos percebidos como forma de entretenimento através de brincadeiras ou comportamentos desempenhados pelos agressores como forma de demonstração do desagrado pelas vítimas enquanto as causas instrumentais referem-se aos comportamentos em que os agressores agredem as vítimas com o intuito de obter bens, poder e/ou estatuto social.

Os alunos iniciam as condutas de *bullying* por vários motivos nomeadamente o estabelecimento ou manutenção do estatuto social, a obtenção de gratificações materiais, por constituir-se como uma fonte de diversão, como meio de libertação emocional, para a aquisição de uma sensação de segurança na escola conforme as regras do grupo ou a pressão do grupo ou por vingança e punição dos alunos “desviantes” às regras e condutas do grupo de pares. Outros fatores mencionados na literatura são a intolerância da diversidade nas culturas grupais, a tolerância e a apatia dos espectadores, a omissão nas intervenções elaboradas pelos docentes ou a disfuncionalidade do contexto familiar e/ou escolar (Wong, Cheng, & Chen, 2013).

1.8. Fatores de risco e fatores de proteção face ao *bullying*

Relativamente aos fatores de risco para o envolvimento nos comportamentos, seja como agressor seja como vítima, salienta-se a presença de certos traços de personalidade, características físicas e fatores contextuais nomeadamente os contextos de interação interpessoal e institucional que sustentam e influenciam o desenvolvimento e o comportamento dos alunos (Matos et al., 2009). Assim, o contexto familiar, as relações com os pares, o clima escolar, e os fatores sociais constituem os principais preditores no desenvolvimento e manutenção dos comportamentos de *bullying* (Cook et al., 2010; Spriggs, Iannotti, Nansel, & Hatnie, 2007).

Farrington e Baldry (2010) enfatizam que a presença de altos níveis de hiperatividade e impulsividade, de baixos níveis de empatia afetiva (Gini, Albiero, Bennelli, & Altoè, 2007; Jolliffe & Farrington, 2011), e de dificuldades de controlo emocional (Freire, Simão, Caetano, Ferreira, Cardoso, & Gouveia, 2009; Unnever & Cornell, 2003) são os fatores de risco individuais mais significativos nos agressores para o desenvolvimento de ações de *bullying*.

O contexto e as dinâmicas familiares influenciam os comportamentos de *bullying* através da exposição à violência doméstica que molda o comportamento agressivo do aluno e que potencia igualmente a vitimização, os comportamentos de punição física realizados pelos pais aos filhos, a escassa ou inconsistente supervisão parental, o afeto parental reduzido, a comunicação reduzida entre pais e filhos, escasso envolvimento dos pais na escola, e os núcleos familiares monoparentais têm sido referidos como fatores de risco para a perpetração e vitimização (Baldry, 2003; Baldry & Farrington, 2005; Fekkes et al., 2005; Holt, Kantor, & Finkelhor, 2009; Spriggs, Iannotti, Nansel, & Hatnie, 2007).

As percepções dos alunos sobre as experiências escolares também afetam o desenvolvimento de comportamentos de *bullying*. Na verdade, o *school bonding* refere-se à vinculação afetiva e ao compromisso acadêmico intrínsecos à escola e encontra-se relacionado com os comportamentos de *bullying* e de vitimização entre pares na medida em que os agressores, as vítimas e as vítimas agressivas exibem normalmente uma percepção negativa sobre as questões escolares assim como sobre o clima escolar (Cook et al., 2010; Harel-Fisch et al., 2011; Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou, & Georgiadi, 2010).

Para uma análise abrangente dos fatores de risco recorreu-se ao modelo sistémico de compreensão do *bullying* que estabelece os fatores de risco e os fatores protetores associados à vitimização entre pares tendo subjacente a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1994). Deste modo, os fatores ecológicos influentes nos comportamentos de vitimização são as características pessoais das crianças e adolescentes designadamente a idade, o género, a raça/etnia, a orientação sexual, o estado de saúde, a depressão e a ansiedade, as dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimentais, a inteligência, e o estatuto socioeconómico. Ao nível do microssistema encontram-se as relações entre os pais e os filhos, a violência doméstica, os maus-tratos físicos e emocionais infligidos aos filhos, as relações com os pares, as relações com a escola (*school connectedness/school bonding*), e o clima escolar. No nível do mesossistema observa-se a exposição à violência na sociedade e os seus efeitos nas relações familiares e escolares. No nível do exossistema destaca-se a exposição à violência veiculada pelos meios de comunicação social e o ambiente social no qual o aluno está inserido. No nível do macrossistema surgem as crenças e regras culturais bem como as normas religiosas (Hong & Espelage, 2012; Sabri, Hong, Campbell, & Cho, 2013).

Embora o *bullying* acarrete graves consequências para os intervenientes do fenómeno, existe evidência empírica que algumas crianças e jovens parecem não ser aparentemente influenciadas pelas experiências de *bullying* desenvolvendo uma atitude resiliente perante o fenómeno (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt, & Arseneault, 2010). De facto, na literatura encontramos uma multiplicidade de fatores de proteção face aos comportamentos agressivos de intimidação, nomeadamente as habilidades sociais da criança ou adolescente (Griese & Buhs, 2014; Ttofi, Bowes, Farrington, & Lösel, 2014), o desempenho académico elevado (Melim, 2011; Ttofi, Bowes, Farrington, & Lösel, 2014), a resiliência (Sapouna & Wolke, 2013), a autoeficácia (Fitzpatrick & Bussey, 2014), as estratégias de *coping* e o apoio social proporcionado às crianças e adolescentes (Hansen, Steenberg, Palic, & Elklit, 2012), o envolvimento e supervisão da mãe com a criança (Georgiou & Fanti, 2010).

1.9. Consequências do *bullying*

O *bullying* caracteriza-se por ser um processo social dinâmico em que as crianças e adolescentes expostas ao fenómeno geralmente evidenciam problemas de ajustamento psicossocial e efeitos a curto e a longo prazo (Berger, 2007; Griese & Buhs, 2014; Olweus & Limber, 2010). Efetivamente, todos os tipos de vitimização entre pares têm sido associados a desajustamento do sujeito bem como ao sofrimento psíquico entre os rapazes e raparigas de todas as idades (Hawker & Boulton, 2000). Os comportamentos de *bullying* tendem a acarretar problemas psicológicos para as vítimas nomeadamente, a diminuição da autoestima (Hawker & Boulton, 2000), níveis elevados de ansiedade e depressão (Berger, 2007), o aumento da externalização (Sullivan, Farrell, & Kliewer, 2006), problemas de comportamento internalizados (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007), o evitamento (Macklem, 2003), o isolamento social (Espelage & Swearer, 2004), a automutilação (Hay & Meldrum, 2010), o abandono escolar (Townsend, Flisher, Chikobvu, Lombard, & King, 2008), sintomas psicóticos (Schreier et al., 2009), a ideação suicida (Turner, Exum, Brame, & Holt, 2013) e o suicídio (Klomek et al., 2007). Muitas destas manifestações desenvolvem-se na infância ou adolescência permanecendo eventualmente até à fase adulta do indivíduo (Olweus, 1993).

Os estudos sugerem igualmente que são evidentes os efeitos na saúde física das vítimas de *bullying*. Dados provenientes de uma meta-análise elaborada por Gini e Pozzoli (2009)

ênfatizam que as vítimas de *bullying* apresentam um risco significativo de desenvolverem problemas psicossomáticos em comparação com os pares não envolvidos no fenômeno. Os problemas de saúde demonstrados mais frequentemente são: dor no estômago, problemas de sono, fadiga, dores de cabeça, apetite reduzido, e enurese. Por outro lado, os investigadores assinalam que o *bullying* afeta o rendimento e o desempenho escolar dos alunos vítimas de *bullying*. Assim, os alunos vítimas de *bullying* demonstram como sintomas internalizados: falta de habilidades sociais e de resolução de problemas sociais, evitam ir à escola, têm poucos amigos, patenteiam índices de absentismo escolar elevados, não gostam do clima da escola, apresentam baixos níveis de participação nas atividades escolares, tendem a apresentar insucesso escolar e altos níveis de comportamentos de risco (Baly, Cornell, & Lovegrove, 2014; Cook et al., 2010; Fekkes et al., 2005; Spriggs et al., 2007).

Os agressores manifestam habitualmente sintomas de déficit de atenção e hiperatividade (Holmberg & Hjern, 2008), depressão e síndrome de comportamento desafiador opositivo (Kumpulainen, Rasanen, & Puura, 2001). Também possuem um risco elevado de desenvolvimento de problemas psiquiátricos (Kumpulainen et al., 1998), dificuldades nas relações íntimas (Pepler et al., 2006), de repressão interna (Horrocks, 2005), problemas com o abuso de substâncias (Hourbe, Targuino, Thuillier, & Hergott, 2006), menor ajustamento académico assim como uma percepção negativa do clima escolar (Cook et al., 2010; Melim, 2011; Nickerson et al., 2014).

As vítimas agressivas apresentam, simultaneamente, problemas externalizados e internalizados, detêm uma visão negativa sobre si e os outros, tem baixos níveis de competência social, de capacidade de resolução de problemas sociais, tem um baixo desempenho escolar e, por outro lado, são rejeitados pelos pares assim como são influenciados pelos mesmos (Cook et al., 2010).

Vários estudos (Fite, Cooley, Williford, Frazer, & DiPierro, 2014; Nakamoto & Schwartz, 2010, Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2013) observaram que o *bullying* se encontra relacionado com o insucesso escolar nos alunos. Com efeito, os alunos com insucesso escolar registam valores relativos elevados nos agressores (19.7%), nas vítimas agressoras (18.9%) e, por fim, nas vítimas (16%) pelo que o insucesso escolar deverá ser visto como um fator influente na prática de condutas de *bullying* (Costa & Pereira, 2010). Os alunos agressores apresentam, por norma, um maior insucesso escolar confirmado por um maior

número de retenções escolares (Costa & Pereira, 2010; Melim, 2011). No caso das vítimas são visíveis tanto índices reduzidos como também elevados de desempenho escolar (Costa & Pereira, 2010; Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005; Spriggs et al., 2007).

1.10. Modelos Teóricos Explicativos do *bullying*

No domínio dos modelos teóricos associados aos comportamentos de *bullying* destaca-se que o estudo da temática tem sido conceptualizado em torno de duas teorias fundamentais: a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1994) indica que as variáveis influentes no *bullying* relacionam-se em níveis crescentes de abrangência e o Modelo Transacional de Desenvolvimento Humano (Sameroff, 1987) ressalta a reciprocidade entre os fatores individuais e contextuais em qualquer acontecimento desenvolvimental, incluindo, o *bullying* entre os pares (Georgiou & Fanti, 2010).

Postigo, González, Montoya, e Ordoñez (2013) integraram estas duas teorias e desenvolveram um modelo teórico integrativo e compreensivo do *bullying* (Anexo A) ao nível individual, do grupo e dos processos de desenvolvimento com base do Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1994). Assim, ao nível individual, Lee (2011) e Salmivalli (2010) preconizam que a variância demonstrada no fenómeno do *bullying* resulta de diferenças individuais que podem ser explicadas por duas razões distintas: o *bullying* deriva de um processo restaurativo (*restorative process*) efetuado pela vítima e pelo agressor que apresenta uma personalidade agressiva e/ou *bullying* deriva de um processo de aprendizagem desenvolvimental.

Os processos restaurativos (*restorative processes*) associados às vítimas passivas baseiam-se na teoria *learned helplessness* (Abramson, Seligman, & Teadsdale, 1978). Esta teoria indica que as vítimas passivas respondem de forma submissa aos comportamentos violento e evidenciam baixos níveis de autoestima, de comportamento assertivo e de dominância (Cook et al., 2010; Postigo et al., 2013). Estes resultados vão ao encontro da literatura que indica que a principal dificuldade destes alunos quando enfrentam a agressividade reside no seu isolamento social perante o grupo de pares (Salmivalli, 2010) e a sua falta de competências de regulação emocional (Sánchez, Ortega, & Menesini, 2012).

As dinâmicas de atuação das vítimas agressivas podem ser explicadas pelo modelo agressão-frustração (Tam & Taki, 2007) no qual o efeito da violência é compensado através da transferência da estimulação provocando o insulto ou a humilhação aos outros. Estes sujeitos podem ser considerados como um grupo de alto risco devido às suas características pessoais, ao sofrimento psicológico severo, e à elevada probabilidade de envolvimento nos atos de *bullying* durante várias fases do seu percurso escolar (Burk, Armstrong, Park, Zahn- Waxler, Klein, & Essex, 2011). Os alunos agressores tentam obter, através de uma relação de domínio/submissão, o sentido de proficiência que lhes falta em outras áreas ou formas de comportamento (Salmivalli, 2010).

Outros processos restaurativos são propostos pela teoria da gestão da vergonha (*shame management theory*) (Ahmed, Harris, Braithwaite, & Braithwaite, 2001) e da justiça restaurativa (*restorative justice*) (Morisson, 2006). Estas teorias sugerem que as origens da agressão estão ligadas a um raciocínio moral primitivo do agressor, em consequência, o agressor não se encontra totalmente consciente dos danos que causa às vítimas. Nesta linha de pensamento, os agressores justificam a sua agressão através da projeção da sua própria vergonha na vítima, que pode ser considerada como uma emoção moral relacionada com a identidade pessoal (Ahmed & Braithwaite, 2006).

No que concerne aos processos desenvolvimentais e à elucidação dos padrões de comportamento agressivos, estas teorias consideram que a agressão corresponde a formas de comportamento socialmente aprendido mediado por processos sociocognitivos (Postigo et al., 2013). Deste modo, a teoria da mente (*theory of mind*) (Premack & Woodruff, 1978) sublinha o papel da empatia e o *bullying* como dois fatores que se influenciam mutuamente bem como que predizem negativamente um ao outro, isto é, o agressor desenvolve a sua teoria da mente, habilidades inferenciais e a empatia cognitiva. Contudo, apresentam défices nos aspetos morais e emocionais da empatia (Gini, Albiero, Benelli, & Altoé, 2007). O resultado destas atitudes corresponde a um comportamento moralmente deficitário uma vez que os agressores podem imaginar e predizer os efeitos da agressão mas não são capazes de senti-los com a vítima (Ortega, Sánchez, & Menesini, 2002), realizando atribuições de causalidade externas que justificam a agressão e a sua conseqüente desvalorização (Avilés & Monjas, 2005 citado por Postigo et al., 2013).

O modelo de processamento da informação social (Crick & Dodge, 1994) distingue entre a agressão reativa e a proactiva, isto é, a agressão reativa está relacionada com o modelo de agressão-frustração (*frustration-aggression model*) (Tam & Taki, 2007) que defende que os comportamentos de *bullying* resultam de uma interpretação errada da informação social, de uma percepção ambígua dos sinais como ameaças e atribuições de hostilidade. Estas interpretações erróneas conduzem a uma emoção intensa de raiva que, em conjunto, com as dificuldades de controlo emocional originam a agressão. Por seu turno, a agressão proactiva baseia-se nos processos de aprendizagem social. A agressão proactiva é intencional e deliberada pelo agressor e reforçada pela satisfação intrínseca à realização destas condutas (Bandura, 1973; Calvete & Orue, 2010).

Ao nível do microsistema, o modelo de aprendizagem social de Bandura (1973) explica a influência da família no desenvolvimento do *bullying*. Efetivamente, o modelo explica a modelação das crianças e adolescentes à violência e a relações de poder assimétricas às quais estão expostas na família. Outra teoria importante neste nível é a teoria da vinculação de Bowlby (1979) que patenteia que as agressões resultam do desenvolvimento de uma vinculação insegura ou ambivalente.

Vários autores (Laible, Carlo, & Roesch, 2004; Unnever, 2005) asseveram que as famílias dos agressores podem apresentar um nível elevado de conflito e de exposição à violência, o qual potencia o desenvolvimento de uma vinculação evitante; as famílias das vítimas podem apresentar um estilo de proteção elevado e exercem um controlo pessoal elevado. As vítimas agressivas associam-se a estilos parentais inconsistentes, um comportamento parental baseado na punição e hostilidade conduzindo a uma vinculação ansiosa e insegura.

Quanto aos processos do grupo de pares, o *bullying* é fundamental um fenómeno de grupo que implica que os agressores e as vítimas não são os únicos envolvidos no fenómeno, e que as condutas de *bullying* servem provavelmente para a organização sócio-afetiva do grupo e para a construção de hierarquias implícitas de poder (Salmivalli, 2010). Na literatura encontramos duas teorias que explicam a função do *bullying* dentro e para o grupo. Em primeiro lugar, surge a teoria da identidade social (SIT) e, em segundo lugar, a teoria da dominância social (Sidanius, 1993). Ambas as teorias consideram que a agressão reativa e, particularmente, a agressão proactiva podem ser consideradas como a expressão de um

sistema de valores sociais, sendo motivadas pela obtenção do reconhecimento social e de uma posição de poder dentro do grupo de pares (Salmivalli, Ojanen, Hampaa, & Pets, 2005). Estas teorias explicam ainda o desequilíbrio de poder que parece acontecer espontaneamente entre os pares e a existência de agressores com um elevado prestígio social (Salmivalli, 2010).

De acordo com a teoria da identidade social, o *bullying* constitui-se como uma parte de um processo multifacetado de controlo social (Farmer & Xie, 2007). Os membros do grupo de pares dispõem de uma identidade pessoal e social singular, que pode ser positiva ou negativa em comparação com os outros grupos. Por outro lado, o grupo de pares descreve e também prescreve quais as formas de comportamento mais apropriadas para os seus elementos (Salmivalli, 2010).

Apesar do grupo de pares como um todo não realizar atos de *bullying* contra as vítimas, este encontra-se envolvido no fenómeno uma vez que não defende as vítimas nem rejeita o agressor (Berger, 2007; Rigby, 2004).

Salmivalli (2010) indica que, muitas vezes, os observadores decidem não intervir no fenómeno do *bullying* orientados por processos grupais de inibição comportamental, denominado de “difusão da responsabilidade” e de “ignorância pluralística” enquanto as atitudes são explicadas por processos de desenvolvimento e sociocognitivos que estão relacionados com a empatia cognitiva e com a teoria da mente.

Ao nível do mesossistema e do macrossistema o *bullying* é explicado como um processo de aprendizagem desenvolvimental, que descreve os efeitos dos meios de comunicação social ou um processo grupal. As causas do *bullying* podem estar também relacionadas com a sociedade e com as diferenças históricas, sociais e culturais entre os grupos e as suas identidades (Postigo et al., 2013).

Relativamente ao sistema escolar, este poderá encorajar situações de risco quando estabelece como prioridade a competição e o sucesso académico, quando a disciplina torna-se punitiva e inconsistentemente aplicada, dado que os alunos podem tentar compensar a sua perceção negativa do clima escolar, efetuando comportamentos contra o sistema (Cerezo & Ato, 2010). Deste modo, os comportamentos de *bullying* relacionam-se com a falta de confiança no sistema escolar (Cunningham, 2007) enquanto a vitimização associa-se ao insucesso académico (Nakamoto & Schwartz, 2010; Spriggs, Iannotti, Nansel, & Hatnie, 2007).

A influência dos meios de comunicação no *bullying* é explicada pelos processos de desenvolvimento da aprendizagem social de Bandura (1973). Isto significa que a glorificação da violência na televisão encoraja a indiferença e a insensibilidade e gera atitudes hostis e agressivas que medeiam o efeito da exposição à violência e o estabelecimento das dinâmicas do *bullying* (Coyne & Archer, 2005).

1.11. Prevenção e Intervenção no *bullying* em contexto escolar

No domínio da prevenção e intervenção nos comportamentos de *bullying*, vários autores (Cook et al., 2010; Hong & Espelage, 2012) preconizam que os programas eficazes são aqueles que apresentam uma perspetiva sistémica nos quais diversos grupos estão envolvidos nas ações preventivas, desde os alunos aos professores e ainda os pais. As orientações práticas são consistentes com o modelo ecológico do *bullying* no qual os autores (Espelage & Swearer, 2004) salientam que o envolvimento em comportamentos agressivos de intimidação é determinado pelas características dos indivíduos e pelos sistemas múltiplos nos quais as crianças e os jovens estão inseridos.

O sucesso dos programas escolares anti-*bullying* tem sido comprovado em vários países, utilizando diferentes abordagens (Cross, Hall, Hamilton, Pinabona, & Erceg, 2004; Frey, Hirschstein, Edstrom, & Snell, 2009; Orpinas, Horne, & Staniszewski, 2003; Olweus, 1993, 2004; Salmivalli, Kaukiainen, Voeten, & Sinisammal, 2004). Uma metaanálise de 16 investigações europeias e norte-americanas indicaram que, embora os programas de prevenção do *bullying* sejam associados a mudanças no conhecimento, atitudes, e autoperceções acerca do *bullying*, as diminuições nos comportamentos de *bullying* foram menos evidentes (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008). Mais recentemente, algumas metaanálises realizadas sobre a temática da aprendizagem social-emocional em geral (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011), e acerca dos programas anti- *bullying* em particular, (Polanin, Espelage, & Pigott, 2012; Ttofi & Farrington, 2011) conduziram a resultados encorajadores. Com efeito, uma metaanálise realizada por Ttofi e Farrington (2011) examinando 44 avaliações de programas anti-*bullying* de âmbito escolar sugerem que estes programas são globalmente eficazes, com uma redução média na vitimização entre 17% a 23% bem como uma redução média na perpetração de *bullying* entre os 20% e os 30%.

O *Programa de Prevenção do Bullying de Olweus* é provavelmente o programa com uma maior divulgação devido ao facto de ter sido o primeiro programa de âmbito escolar global a ser alvo de desenvolvimento, implementação e avaliação (Olweus, 1993). O foco de ação do programa centra-se a nível individual, grupal, escolar e na comunidade. A sua principal finalidade visa a mudança do clima social da escola e das regras da escola. Tem sido demonstrado que é um dos programas mais eficazes para reduzir o *bullying*. Uma das componentes de sucesso dos programas anti-*bullying* desenvolvidos por Olweus (1993) reside na elaboração com os alunos de conjunto de regras de sala de aula construídas especialmente para o *bullying*.

Todavia, outros programas têm sido elaborados e implementados para a redução do *bullying* através da mudança do ambiente social da escola (Orpinas, Horne, & Staniszewski, 2003) ou evidenciando a importância do comportamento do espectador como o *Programa KiVa* na Finlândia (Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005; Reijntjes, Vermade, Goossens, Olthof, Van de Schoot, Aleva, & Van der Meulen, 2013) baseado na perspetiva teórica de que o *bullying* é motivado pelo desejo de obtenção de um estatuto social e de uma posição social dominante no grupo de pares.

Outro programa importante é o *Programa Steps for Respect* nos Estados Unidos cujo propósito consiste na redução da retaliação (Frey, Hirschstein, Edstrom, & Snell, 2009).

Em Portugal destacamos o contributo do projeto intitulado “*Aventura Social & Risco*” (Matos, Simões, & Gaspar, 2009, Matos, Simões, & Gaspar, 2012) que visa a elaboração de programas de promoção de competências de relacionamento entre os pares.

Apesar de nenhum programa até ao presente momento eliminar integralmente o *bullying*, várias reduções significativas no *bullying* têm sido visíveis usando diferentes abordagens. A utilização de diferentes abordagens pode incidir sobre diferentes aspetos do problema ou podem ser eficazes com diferentes segmentos do corpo discente, sugerindo-se que podem ser necessárias abordagens combinadas ou múltiplas (Rigby, 2012). Ao nível escolar, Whitted e Dupper (2005) salientam a necessidade do estabelecimento de normas comportamentais que devem se traduzir na criação de regras específicas na sala de aula e ao nível de escola.

De facto, Olweus e Limber (2010) indicam que os programas eficazes são aqueles que utilizam várias componentes, são implementados ao nível da escolar e não apenas com os

indivíduos ou grupos e que reduzem a agressão e o *bullying* em diferentes contextos sendo implementados durante um longo período de tempo. De acordo com as orientações sistêmicas, vários autores (Hong & Espelage, 2012; Ttofi & Farrington, 2011) identificaram algumas características dos programas de prevenção do *bullying* de âmbito escolar que estão associadas a uma maior eficácia, nomeadamente as reuniões com os pais, uma supervisão eficaz no recreio, a gestão dos alunos na sala de aula, o treino dos professores, e ainda a aprendizagem cooperativa. Outros investigadores (Caravita, DiBlasio, & Salmivalli, 2009; Holt, Turner, & Exum, 2014) defendem que a intervenção no *bullying* deverá contemplar programas de intervenção dirigidos ao desenvolvimento da capacidade de empatia ou ainda dirigidos ao controlo emocional dos agressores uma vez aspetos suprarreferidos são considerados fatores de risco para o desenvolvimento do *bullying* (Freire, Simão, Caetano, Ferreira, Cardoso, & Gouveia, 2009; Gini, Albiero, Bennelli, & Altoè, 2007; Jolliffe & Farrington, 2011; Unnever & Cornell, 2003).

Em síntese, apesar dos resultados mistos acerca da eficácia dos programas de prevenção do *bullying*, Holt, Raczynski, Frey, Hymel, e Limber (2013) ressaltam que a tendência patenteada na recente literatura fornece uma perspectiva promissora acerca destas intervenções como um todo e, particularmente, a eficácia dos componentes dos programas. Apesar de estar fundamentado o sucesso de vários programas de âmbito escolar, reduções globais no *bullying* e na vitimização têm sido limitadas pelo que mais investigações e intervenções são necessárias neste campo.

1.12. Síntese

Ao longo deste capítulo reuniu-se os aspetos teóricos relevantes no que se refere à problemática do *bullying* no contexto escolar. Assim, destaca-se que o interesse dos investigadores por esta temática evidencia-se na década de 70 do século XX, embora apenas nos últimos vinte anos é que se tornou patente o crescimento de publicações científicas nesta área e a atenção necessária atribuída ao problema por parte dos legisladores assim como pelos meios de comunicação social (Olweus, 1993; Olweus & Limber, 2010; Sveinsson & Morris, 2007).

A distinção entre o *bullying* e outras formas de comportamento violento exprimidas pelos alunos reside na presença de três aspetos essenciais: a intencionalidade do agressor em

causar danos ou magoar a vítima, a persistência deste tipo de condutas ao longo de um período de tempo e o desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. Isto que significa que um aluno está a ser vítima de *bullying* quando este encontra-se exposta a ações negativas repetidamente e ao longo do tempo por parte dos pares (Olweus, 1978; Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994).

Constata-se que a prevalência dos comportamentos de *bullying* é significativamente elevada nos alunos do ensino básico embora os indicadores de prevalência variem significativamente em resultado da diversidade de procedimentos metodológicos adotados pelos diferentes investigadores na realização dos estudos (Craig et al., 2009; Solberg & Olweus, 2003).

Observa-se que os efeitos a curto e a longo prazo evidenciados nos agressores, nas vítimas e ainda nas vítimas agressoras são múltiplos e gravemente prejudiciais para a saúde física e psicológica dos intervenientes (Berger, 2007; Griesse & Buhs, 2014; Olweus & Limber, 2010).

A investigação acerca dos fatores etiológicos e dos modelos explicativos reconhece que a problemática se reveste de uma complexidade assinalável uma vez que a compreensão e análise dos fatores subjacentes ao *bullying* implicam a consideração de fatores individuais e do desenvolvimento, do microssistema, do miosistema, do exossistema e do macrosistema (Postigo et al., 2013).

A prevenção e a intervenção neste campo devem reger-se por princípios sistémicos abrangendo a escola, o indivíduo, a família e a comunidade a fim de que estas intervenções fomentem a mudança de comportamentos e a consciencialização de todos os agentes educativos perante o fenómeno (Cook et al., 2010; Hong & Espelage, 2012).

Embora observem-se reduções significativas dos comportamentos de *bullying* em resultado da aplicação de programas de intervenção, o facto é que o *bullying* apresenta valores de vitimização e de agressão ainda considerados como elevados. Em consequência surge a necessidade de aprofundamento dos programas de intervenção existentes atualmente e a elaboração de outros programas capazes de suprir as lacunas que os programas atuais apresentam direcionados aos diferentes intervenientes no fenómeno do *bullying* bem como envolver as escolas, os alunos os pais e as comunidades no combate a este flagelo (Holt, Raczynski, Frey, Hymel, & Limber, 2013).

Capítulo II- O envolvimento parental na escola

Segundo o Modelo Bioecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1994) o sistema familiar e a relação entre a escola e a família constituem dois contextos importantes para o desenvolvimento, socialização e educação da criança originando o mesossistema que se define como o sistema que leva em consideração a experiência da criança em pelo menos dois contextos diferentes (Bronfenbrenner & Crouter, 1983 citados por Marchant, Paulson, & Rothlisberg, 2001).

De facto, a escola e a família representam duas agências educativas por excelência das sociedades contemporâneas. Efetivamente, torna-se um imperativo defender a ideia de que a família está dentro da escola, através da diversidade social existente neste contexto, através de uma socialização que perpassa o contexto escolar e ainda da gestão familiar relativa ao contexto educativo (Almeida, 2005).

Na atualidade, a relação escola-família reveste-se de uma importância crescente justificada pela evolução do sistema educativo no qual quer a família quer os docentes são convidados a estabelecerem uma parceria ativa entre si no que concerne à vida escolar dos alunos, tendo em consideração os interesses, preocupações e objetivos comuns (Augusto, 2012).

O desenvolvimento sistemático da relação entre a família e a escola introduziu o conceito de envolvimento parental como um fator essencial para o ajustamento emocional e académico das crianças e adolescentes (Lavenda, 2011; Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2008).

Segundo Carlisle, Stanley e Kemple (2005) o envolvimento parental na escola ajuda a criança a perceber a escola como uma parte integrante da família. Por outras palavras, a criança ao verificar que os pais e os professores interagem entre si de forma cooperativa e cordial, esta compreenderá que a escola é um local valorizado pelas suas famílias. Além disso, a comunicação entre a escola e a família acarreta benefícios para os professores uma vez que estes têm a oportunidade de entender melhor as famílias e as crianças e para os pais visto que estes adquirem um entendimento mais amplo do local e das pessoas que convivem uma grande parte do dia com a criança.

De acordo com Prego e Mata (2012), o envolvimento parental acontece dentro de uma dinâmica relacional na qual os atores envolvidos são diversos sendo que esta interação envolve também as instituições e os contextos de desenvolvimento dos indivíduos.

2.1. Definição e características do envolvimento parental

Na literatura sobre a temática evidencia-se a dificuldade de uma definição universalmente aceite do constructo de envolvimento parental devido ao cariz ambíguo da definição e das dimensões que a ela se associam (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005; Fan & Chen, 2001). Não obstante, vários autores (Epstein, 1995; Hoover- Dempsey & Sandler, 1997) procederam à criação de categorias distintas referentes às diferentes formas de envolvimento parental na escola.

Para Grolnick e Slowiaczek (1994) o envolvimento parental designa a alocação de recursos dos pais para o esforço da criança na escola a fim de potenciarem a aprendizagem, o desenvolvimento e o sucesso académico dos filhos. Vários autores (El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010; Fan & Chen, 2001) mencionam que o constructo de envolvimento parental se refere aos comportamentos dos pais em casa e na escola dirigidos ao apoio dos filhos com o objetivo da promoção do progresso educativo.

Para Bowen, Rose, Powers, e Glennie (2008) o envolvimento dos pais na escola exprime essencialmente o empenho e participação dos pais no percurso curricular dos seus filhos através da realização de diversas atividades de colaboração com a escola bem como o desenvolvimento de expectativas de comportamento escolar.

Este termo tem sido aplicado a uma diversidade de atividades parentais subjacentes ao conceito de envolvimento parental. Nestas atividades incluem-se a presença dos pais em atividades na escola, a assistência dos pais nos trabalhos de casa, a monitorização do progresso escolar da criança, encorajar e recompensar o sucesso académico, contactar a escola no caso da existência de problemas, ou os estilos parentais (Bakker & Denessen, 2007; Gonida & Cortina, 2014).

Além dos comportamentos observáveis patenteados pelos pais, o envolvimento parental pode ser também percecionado como um conjunto de valores, atitudes e crenças parentais perante os filhos e a escola (Bakker & Denessen, 2007) que incluem o entusiasmo dos pais perante a educação dos filhos (Zellman & Waterman, 1998), as crenças parentais acerca do seu papel ativo na educação dos seus filhos (Grolnick, Benjet, Kurowski, &

Apostoleris, 1997), no desenvolvimento de expectativas parentais (Bowen, Rose, Powers, & Glennie, 2008; Froiland & Davison, 2014) bem como o desenvolvimento de um sentido de eficácia positivo com o intuito de ajudar a criança na sua aprendizagem e desenvolvimento, além da adequada percepção dos convites para o envolvimento emitidos pela escola, professores e pelas crianças (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins, & Closson, 2005).

Os comportamentos de envolvimento parental são influenciados por variáveis socioculturais, económicas, étnicas, pelas estruturas familiares, a idade, o género, pelas habilitações literárias dos pais especialmente as da mãe, a saúde psicossocial da mãe e ainda pelo desempenho dos alunos no contexto escolar (Desforges & Aboucher, 2003; Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2003).

2.2. Operacionalização do conceito de envolvimento parental

Para Pedro (2010) a operacionalização do constructo de envolvimento parental na escola efetuada nos estudos empíricos tem sido realizada de modo diverso e abrangente. Isto significa que o constructo pode representar comportamentos, sentimentos, atitudes ou aspirações parentais face à escolaridade dos filhos.

Assim, perante a diversidade de operacionalizações intrínsecas ao conceito patenteadas na literatura evidencia-se a dificuldade de comparação dos resultados empíricos de diferentes investigações assim como assiste-se a algumas inconsistências metodológicas decorrentes da ausência de uniformização do conceito (Bakker & Denessen, 2007; Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald, & Spinath, 2013; Pedro, 2010).

Grolnick e Slowiaczek (1994) referem a existência de três formas de envolvimento parental na escola: o envolvimento comportamental, o envolvimento cognitivo-intelectual e o envolvimento pessoal. O envolvimento comportamental refere-se às estratégias desenvolvidas pelos pais quer em casa quer na escola nomeadamente a comunicação ativa entre a família e a escola, o voluntariado na escola, e a assistência nos trabalhos de casa. O envolvimento cognitivo-intelectual designa a exposição dos educandos a atividades e experiências estimulantes cognitivamente e finalmente o envolvimento pessoal designa as atitudes e expectativas dos pais acerca do valor e da utilidade da escola e da educação.

Vários autores (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005; Hill & Tyson, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) ressaltam que as estratégias de envolvimento parental na escola podem ser classificadas em dois tipos: as estratégias baseadas no contexto escolar abarcam a comunicação entre os pais e os docentes, efetuar voluntariado a escola e a sua comparência a eventos realizados na escola; as estratégias baseadas em casa alicerçam-se nomeadamente nas atividades educacionais e a supervisão parental, o apoio, o reforço da aprendizagem em casa, o fornecimento de atividades extracurriculares pertinentes para o sucesso escolar, e a discussão das expectativas escolares.

2.3. Modelos explicativos do envolvimento parental na escola

Apesar das definições de envolvimento parental supracitadas apresentarem um cariz unidimensional e, por vezes, uma visão fragmentada do constructo, de seguida descreve-se alguns modelos explicativos cujos pressupostos assentam na multidimensionalidade do conceito.

2.3.1. Modelo das esferas de influências sobrepostas de Joyce Epstein.

Epstein (1995) preconiza que os docentes devem percecioniar os alunos como crianças ou adolescentes em desenvolvimento. A autora salienta o papel fundamental desempenhado pela família bem como pela comunidade que, em parceria com o contexto escolar, deverão atuar conjuntamente no desenvolvimento e educação das crianças e adolescentes.

O modelo das esferas de influências sobrepostas (*overlapping spheres of influence*) é composto por duas estruturas: a estrutura externa e a estrutura interna (Anexo B). A estrutura externa reconhece a existência de três contextos principais nos quais as crianças aprendem e desenvolvem-se- a família, a escola e a comunidade- onde a sobreposição varia de acordo com o tempo, as experiências das escolas e as experiências das famílias e uma estrutura interna que apresenta as relações interpessoais e os padrões de influência que se desenvolvem entre as três entidades (Beja, 2009).

Segundo Epstein (1995), o envolvimento parental é constituído por seis tipos através da colaboração entre três entidades fundamentais no desenvolvimento da criança: a família, a escola e a comunidade designadamente o tipo 1: apoiar as famílias de modo a que possam construir um contexto familiar de suporte à educação e ao sucesso escolar das crianças e adolescentes (*parenting*); tipo 2: desenvolver formas efetivas de comunicação entre a escola e

a família e entre a família e a escola sobre os programas escolares e o progresso da criança (*communicating*); tipo 3: recrutar e organizar os pais para a ajuda e o apoio às escolas (*volunteering*); tipo 4: fornecer a informação necessária às famílias sobre a forma como os pais devem ajudar as crianças em casa através dos trabalhos de casa e outras atividades, decisões e planificações relacionadas com o currículo (*learning at home*); tipo 5: incluir os pais nas decisões da escola, incentivando a constituição de líderes e representantes dos pais (*decision making*) e o tipo 6: identificar e integrar os recursos e serviços da comunidade para reforçar os programas escolares, as atividades familiares e a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (*collaborating with community*).

O modelo de influências sobrepostas entre a família, a escola e a comunidade enfatiza que os alunos são os principais responsáveis na sua educação, desenvolvimento e sucesso na escola bem como adota a perspetiva sistémica defensora que os vários sistemas se influenciam mutuamente, porém, mantêm a individualidade e autonomia próprias (Beja, 2009; Epstein, 1995).

2.3.2. Modelo de Hoover- Dempsey e Sandler.

Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) desenvolveram um modelo com o objetivo de determinar as variáveis que melhor explicam o envolvimento parental, e que poderão ser potenciais elementos de intervenção para promover a eficácia do envolvimento. O modelo apresenta a decisão básica dos pais em envolverem-se na escolaridade das crianças e os fatores associados à decisão.

Assim, o paradigma pretende explicar numa visão integrada e compreensiva, através de combinação de variáveis estruturais e variáveis dinâmicas, o envolvimento parental nos assuntos escolares. O modelo foi revisto por Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, e Hoover-Dempsey (2005) e inclui cinco níveis (Anexo C).

O primeiro nível consiste nos fatores que influenciam a decisão inicial dos pais de envolvimento nos assuntos escolares. Estes fatores incluem as crenças motivacionais dos pais sobre o seu envolvimento, nomeadamente a construção do papel parental, isto é, o sentido de responsabilidade dos pais face à escolaridade dos filhos e a autoeficácia dos pais, isto é, a crença dos pais na sua capacidade em contribuírem para o sucesso académico dos filhos. Além disso, no primeiro nível incluem-se ainda as perceções dos pais sobre convites de outros

agentes educativos, particularmente da escola, do diretor de turma e da criança e a percepção dos pais acerca dos seus contextos de vida, designadamente a percepção dos recursos de tempo e de energia disponíveis e a sua capacidade de competência e de conhecimento. Estes fatores possibilitam a criação de várias formas de envolvimento, conduzindo ao segundo nível do paradigma.

Estas formas de envolvimento são influenciadas pela localização em que o envolvimento ocorre seja na escola seja em casa.

O terceiro nível engloba os mecanismos de envolvimento nomeadamente os métodos utilizados pelos pais para influenciar a escolaridade das crianças que podem corresponder ao uso da modelagem, do reforço e das instruções.

O quarto nível consiste em dois fatores mediadores entre o efeito do envolvimento parental nos resultados escolares dos alunos. Estes dois fatores correspondem à idade da criança e a adequação entre os comportamentos dos pais e as expectativas da escola. O último nível do modelo consiste nos resultados académicos do aluno (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005).

2.3.3. Modelo de Eccles e Harold.

O modelo de Eccles e Harold (1993) sugere que o envolvimento parental resulta da influência de múltiplas variáveis. Deste modo, os autores salientam a presença das variáveis exógenas como as características da família/pais (por exemplo os recursos sociais e psicológicos disponíveis para os pais, as crenças de autoeficácia dos pais, as percepções dos pais sobre o seu filho, as crenças do pais sobre o seu papel na educação e no sucesso académico da criança, as atitudes dos pais face à escola, e a sua identidade étnica e cultural), a influência da comunidade (por exemplo rede de apoio, recursos), as características da criança (por exemplo a idade, ano de escolaridade, experiências educativas anteriores), as características da escola e dos professores (por exemplo as práticas educativas dos professores, as atitudes perante o envolvimento) que influenciam as variáveis endógenas nomeadamente as crenças e representações dos pais sobre o envolvimento na escola.

Vários autores (Eccles & Harold, 1993; Grolnick & Slowiaczek, 1994) indicam que o envolvimento parental regista uma diminuição nas escolas do ensino básico à medida que aumenta o nível de escolaridade dos alunos devido ao facto das famílias sentirem uma menor ligação e pertença à escola.

2.4. Percepção dos alunos sobre as expectativas e atitudes parentais face à escola

Vários estudos (Bowen, Rose, Powers, & Glennie, 2008; Fan & Chen, 2001; Froiland & Davison, 2014) têm demonstrado que as expectativas parentais e as relações positivas entre a família e a escola são benéficas ao longo da escolaridade através dos resultados positivos na escola.

De facto, o apoio e as expectativas parentais são as influências mais significativas para o comportamento e desempenho escolar dos alunos especialmente durante o ensino básico (Chen & Gregory, 2009). As percepções dos alunos acerca das expectativas parentais manifestam o potencial de protegê-los dos problemas de comportamento e de obterem notas escolares baixas. Deste modo, quando os alunos percebem que os seus pais esperam de si um desempenho académico positivo, estes tendem a evitar os problemas de comportamento, a evidenciar-se no campo académico através de resultados académicos positivos, aumenta o comportamento positivo dentro da sala de aula e regista-se a diminuição da probabilidade dos alunos apresentarem retenções escolares (Bowen, Hopson, Rose, & Glennie, 2012; Bowen, Rose, Powers, & Glennie, 2008; Froiland & Davison, 2014).

A capacidade dos alunos para o cumprimento das expectativas escolares encontra-se relacionada com a congruência entre as expectativas dos pais e da escola para o seu comportamento (Beebe-Frankenberger, Lane, Bocian, Gresham, & Macmillan, 2005).

Em termos de diferenças de género, os resultados obtidos por Gouveia (2008) ressaltam que as raparigas apresentam maiores expectativas educacionais e ocupacionais que os rapazes. Assim como as raparigas percebem maior apoio parental, educativo e emocional, do que os rapazes (Gouveia, 2008; Lam et al., 2012). Além disso, as raparigas têm uma percepção mais positiva das expectativas parentais de comportamento escolar em virtude de um menor envolvimento em comportamentos disruptivos (Gouveia, 2008; Yeo, Ang, Chong, & Huan, 2007).

Por outro lado, vários autores (Gouveia, 2008; Jacobs & Harvey, 2005) referem que os alunos com resultados académicos mais baixos e um maior número de retenções escolares apresentam percepções reduzidas de expectativas parentais em relação ao seu comportamento em contexto escolar.

O suporte social fornecido pelos adultos (*adult social support*) é um conceito distinto das expectativas parentais na escola. Isto significa que a influência das expectativas parentais

não pode ser entendida sem a respetiva integração no contexto do apoio social existente no ambiente do aluno. A presença de adultos que fornecem apoio às crianças e adolescentes encontra-se associado com um conjunto de resultados positivos mesmo que quando os sujeitos reúnem vários fatores de risco como por exemplo a pobreza ou um historial de dificuldades académicas (Henry, Merten, Plukentt, & Sands, 2008). Na opinião de Bowen et al., (2012), o contexto social no qual a família se encontra inserida pode ser considerado como um preditor consistente para o sucesso escolar.

Os alunos que recebem um apoio significativo dos pais tendem a exibir atitudes positivas perante a escola (Anderson, Sabatelli, & Kosutic, 2007), apresentam um melhor desempenho académico (Powers, Bowen, & Rose, 2005) e reportam um comportamento mais positivo (López, Olaizola, Ferrer, & Ochoa, 2006) do que os alunos que recebem pouco apoio dos pais.

Também o estatuto socioeconómico e as habilitações literárias influenciam as expectativas parentais sobre a educação, ou seja, os pais, e particularmente, as mães com um estatuto socioeconómico elevado e maiores habilitações académicas, exibem expectativas mais elevadas do que os pais com um estatuto socioeconómico baixo (Davis- Kean, 2005; Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004).

2.5. Benefícios do envolvimento parental na escola

As investigações no domínio do envolvimento parental na escola demonstram que o envolvimento parental no contexto educativo tem sido associado a um conjunto de resultados positivos nas crianças designadamente o sucesso académico (Hill & Taylor, 2004; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007 citados por LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997), a redução dos níveis de exposição à violência da comunidade (Gorman-Smith, Henry, & Tolan, 2004), a diminuição de problemas de comportamento (Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006; Pearce, Jones, Schwab-Stone, & Ruchkin, 2003). Também resulta numa multiplicidade de benefícios para a tríade escolar (professores, pais e alunos) particularmente verifica-se o aumento da motivação dos alunos para o estudo, ajuda os pais a compreenderem o esforço realizado pelos docentes, melhora a autoestima dos pais, melhora a imagem social da escola (Marques, 2001). Além disso, os pais que se encontram envolvidos de forma significativa e contínua com as temáticas educativas possuem um maior conhecimento acerca dos objetivos, valores e procedimentos das escolas (Hill & Taylor,

2004), transmitem a importância da educação aos seus filhos (Laureau, 2000), ajudam os filhos a desenvolverem estratégias de aprendizagem no sentido de melhorarem as suas percepções de competência e controlo sobre os resultados académicos (Grolnick & Slowiaczek, 1994), e organizam as experiências de aprendizagem que resultam em desenvolvimento de habilidades e competências (Keith, Keith, Troutman, Bickley, Trivette, & Singh, 1993). Por outro lado, os pais envolvidos neste tipo de atividades educativas tendem a demonstrar uma maior confiança na sua parentalidade, um maior conhecimento acerca dos aspetos desenvolvimentais da criança ou adolescente, e melhora o compromisso dos pais com a escola. Outros benefícios assinalados na literatura são a melhoria das relações entre os docentes e os pais; a melhoria do clima escolar, na assiduidade, atitudes, comportamentos e saúde mental dos alunos; e ainda um aumento da satisfação, confiança e interesse dos pais na educação dos seus filhos (Hornby & Lafaele, 2011).

2.6. Barreiras ao envolvimento parental na escola

Na perspetiva de Hornby e Lafaele (2011) existem distintos fatores e razões para a lacuna evidenciada entre o que a literatura patenteia e as práticas reais de envolvimento vividas nas escolas que podem ser intituladas como barreiras ao envolvimento parental. A análise dos obstáculos ao envolvimento parental deve basear-se no modelo de esferas de influências sobrepostas de Epstein (2001) contemplando os fatores familiares, escolares, sociais e comunitários. Com efeito, Hornby e Lafaele (2011) desenvolveram um modelo no qual contemplam os fatores relacionados com os pais e com a família (por exemplo, as crenças dos pais sobre o envolvimento parental, os contextos de vida dos pais, as percepções dos pais relativamente aos convites de envolvimento apresentados pela escola e o estatuto socioeconómico, a identidade étnica e o género), os fatores relacionados com a criança (por exemplo, a idade, a existência de dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas especiais, de sobredotação, de talentos específicos e de problemas do comportamento), os fatores relacionados com a relação dos pais com os docentes (atitudes, linguagem e disponibilidade diferentes) e os fatores sociais (questões históricas, demográficas, políticas e económicas).

A relação entre a escola e a família depara-se fundamentalmente com quatro tipos de dificuldades: a tradição de separação entre a escola e as famílias, a tradição de culpar os pais

pelas dificuldades dos filhos, as mudanças na estrutura das famílias e, por fim, os constrangimentos culturais. Tradicionalmente, as famílias percecionavam a escola como o espaço privilegiado de instrução. Por seu turno pertencia à família ensinar um conjunto de valores básicos relativos a normas de comportamentos e relações de cortesia.

Atualmente este modelo reducionista não responde às condições e desafios de uma escola em que quer a população estudantil quer a classe docente são cada vez mais heterogéneas do ponto de vista cultural, social e étnico. Simultaneamente, observam-se mutações profundas na estrutura familiar com aparecimento de novas formas de família. Adicionalmente, o papel da mulher tem vindo a alterar-se significativamente na sociedade do século XXI, ou seja, a entrada da mulher no mercado de trabalho originou a falta de tempo para dedicar-se quer aos filhos quer aos assuntos escolares.

Os docentes tendem a culpabilizar os pais pelo fracasso escolar dos alunos ao invés de questionarem a estrutura escolar e a sua incapacidade em lidar com os fenómenos sociais complexos. Para ultrapassar as dificuldades no estabelecimento de uma relação profícua entre a família e a escola é necessário em primeiro lugar, utilizar uma linguagem acessível a todos os pais; em segundo lugar, as reuniões devem ser agendadas no horário pós-laboral com o objetivo de facilitar a presença dos pais; em terceiro lugar, criar espaços de atendimento onde seja salvaguardada a confidencialidade e privacidade. No que concerne aos pais difíceis de estabelecer uma comunicação a escola deve criar formas alternativas de diálogo, em particular, a realização de visitas domiciliárias comandadas por equipas de psicólogos educacionais e assistentes sociais (Marques, 2001).

Marques (2001) destaca que não existe um único modo de envolver os pais na vida escolar o que pressupõe que as entidades escolares devem disponibilizar um “menu” variado a fim de adaptar-se às características e necessidades da comunidade educativa. Logo, os programas de envolvimento parental devem privilegiar uma relação de diversidade e de intensidade, ou seja, o envolvimento parental só é possível quando existem reuniões frequentes entre os pais e os professores e o recurso à comunicação mútua frequente.

2.7. Síntese

Ao longo deste capítulo esclareceu-se acerca da temática do envolvimento parental na escola. Constatou-se que o conceito de envolvimento parental na escola continua a ser

ambíguo e carece de uma operacionalização aceite universalmente sendo adotadas definições unidimensionais e multidimensionais (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005; Fan & Chen, 2001). Esta diversidade metodológica impossibilita largamente a comparação das evidências empíricas de vários trabalhos (Bakker & Denessen, 2007; Karbach et al., 2013; Pedro, 2010).

A investigação empírica reconhece que a família desempenha um papel fulcral na promoção do sucesso educativo das crianças e adolescentes, no seu desenvolvimento integral e no evitamento de comportamentos de risco (Lavenda, 2011; Pereira et al., 2008). Além disso, a investigação empírica reconhece que o envolvimento é influenciado por fatores individuais, socioculturais e económicas (Desforges & Aboucher, 2003; Pereira et al., 2003).

O modelo de esferas de influência sobrepostas de Joyce Epstein (1995) fornece um contributo importante à investigação empírica pois sublinha a centralidade da parceria entre a escola, a família e a comunidade no desenvolvimento e sucesso educativo dos alunos.

Por outro lado o enfoque do modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) identifica as variáveis explicativas da decisão dos pais envolverem-se na educação dos filhos e, por fim, o modelo de Eccles e Harold (1993) centra-se nas variáveis exógenas e endógenas influentes no envolvimento dos pais na escola.

A literatura sublinha que as expectativas parentais face à escola desempenham um papel significativo ao longo da escolaridade das crianças e jovens e são promotoras de um desempenho académico elevado nos alunos e de comportamentos adaptativos nos alunos (Bowen, Rose, Powers, & Glennie, 2008; Fan & Chen, 2001; Froiland & Davison, 2014).

Foram enunciados benefícios relevantes para os alunos, para os pais e para os professores decorrentes da relação escola-família. No entanto, apesar do reconhecimento de que uma relação positiva entre a escola e a família acarrete uma panóplia de benefícios, muitas vezes, na realidade concreta nas escolas predomina geralmente o sentimento de desconfiança mútua entre os diferentes protagonistas educativos e uma separação entre as duas entidades. A compreensão e explanação dos obstáculos ao envolvimento parental apenas podem ser explicadas incluindo fatores familiares, escolares, sociais e comunitários (Hornby & Lafaele, 2011; Marques, 2001).

Capítulo III- O Percorso Curricular em Portugal

A escola assume-se como uma instituição formal de educação associada a um currículo específico com um conteúdo próprio que pretende assumir-se como objeto de formação (Machado & Gonçalves, 1991). Desta forma, o currículo simboliza um conjunto dinâmico de conceções e ações baseadas em práticas educacionais idealizadas ou realizadas constituindo-se como um elemento articulador e aglutinador dos referenciais teóricos e práticos que pretendem delimitar, organizar, nortear e implusionar todos os processos educativos (Santos, 2011).

No entender de Barrio (1994) o currículo assume-se como a formalização da teoria e da prática educativa escolar. Neste sentido, o currículo consiste por lado no produto dos processos educacionais e, por outro lado, implica a socialização dos alunos, a transmissão dos valores e crenças de uma determinada cultura e permite a estruturação do processo de ensino-aprendizagem.

O currículo é, na sua génese e mutabilidade, uma construção social (Goodson, 1988 citado por Roldão, 2010) concebido e implementado dentro de um contexto de instituição de índole curricular- a escola. Simultaneamente, o currículo apresenta um *modus operandi* ligado a uma produção organizacional largamente conformada e imbricada nos processos e mecanismos organizacionais elaborados pelo contexto educativo (Roldão, 2000, 2001; Barroso, 1995; 1997; Perrenoud, 1997; 2000).

3.1. Definições e características do currículo

Vários autores (Pacheco, 2001; Sacristán, 2006) assinalam a grande diversidade terminológica e conceptual intrínseca ao conceito de currículo fundado a partir de diferentes conceções e bases epistemológicas. Em consequência González (2002) citado por Silva (2011) argumenta ser difícil obtermos uma definição de currículo unívoca visto que se trata de um conceito complexo que abrange uma enorme quantidade de dimensões inter-relacionadas.

Não obstante, de acordo com Pacheco (1996) as definições precursoras de currículo referiam o currículo como um plano de estudos, ou um programa estruturado e desenvolvido a partir dos objetivos, conteúdos, atividades a serem implementadas nas disciplinas escolares. Posteriormente, surgiram as definições contemporâneas protagonizadas por autores como

Sacristán (2006) ou Zabalza (1994) que afirmam que o currículo corresponde a um conjunto de experiências educativas vivenciadas pelos alunos no âmbito do contexto escolar bem como este assume-se com um propósito flexível estando dependente das condições de aplicação.

A perspectiva histórico-cultural adotada por Roldão (1999; 2000) relaciona a escola com a sociedade na qual postula que o currículo significa um conjunto de aprendizagens socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cuja função da escola consiste em garantir e organizar este tipo de aprendizagens. Deste modo, o currículo escolar corresponde a uma construção social que visa responder a uma necessidade socialmente reconhecida.

Sacristán (2006) define o currículo como um objeto construído a partir de um processo de configuração, implementação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e, em sua própria avaliação, como produto de múltiplas intervenções que nele se operam.

A principal finalidade do currículo visa responder à diversidade cultural que caracteriza as nossas sociedades, ou seja, o currículo tem de ser adaptado a cada estudante tendo em vista a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral dos cidadãos possibilitando aos docentes o poder de decisão constituindo um referencial de qualidade mínima exigida a qualquer sistema de ensino.

Na verdade, o currículo simboliza o núcleo da função da escola visto que incorpora um conjunto de saberes e aprendizagens que os alunos devem adquirir sendo a escola o veículo de transmissão, desenvolvimento e assimilação de um conjunto dos mesmos a fim de proporcionar desenvolvimento integral dos mesmos (Roldão, 1999). Por outras palavras, o currículo denota um conjunto de ações da escola com o intuito de desenvolver a aprendizagem dos discentes, englobando um conjunto de experiências programadas pela escola, dentro e fora dela, e um conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos, sob a orientação da mesma. A partir da definição podemos denotar duas ideias essenciais: a primeira ideia relaciona-se com os objetivos alcançados pelos alunos e a segunda ideia refere-se com o que o aluno vivencia e experiencia ao longo do seu percurso até atingir os resultados pretendidos (Zabalza, 1994).

De acordo com Zabalza (1994) o currículo contempla não só as experiências programadas e realizadas pelos discentes como também um conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos a fim de que o acesso ao currículo se torne significativo para os

alunos, estando implícito na definição a ideia de currículo formal, de currículo real bem como de currículo oculto.

Para Roldão (2003) o currículo corresponde à construção de um percurso construído socialmente através de uma desconstrução, negociação e reconstrução protagonizados por um conjunto de instâncias e de diferentes protagonistas com diferentes campos e níveis de poder abrangendo um conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequências adotadas para o seu desenvolvimento. Além disso, um percurso curricular deve responder às questões fundamentais: o que ensinar, a quem, para quê e toma a forma de um projeto. Neste contexto o percurso curricular é reorganizado tendo em conta o contexto, partindo das necessidades e especificidades deste, exigindo a definição de opções e prioridades que constituam respostas efetivas a estas necessidades. Assim, ao conceito de currículo associa-se uma dimensão de percurso tomando a forma em percurso curricular nacional e em percursos curriculares contextualizados e individualizados.

O currículo escolar é uma expressão da função socializadora e cultural que a escola dispõe e se reagrupa em torno dele através de subsistemas e diferentes práticas. A natureza do currículo assume-se como plano de aprendizagem está sob a alçada da escola que determina os objetivos, os conteúdos e as experiências de todo o processo educativo. A construção do currículo é um processo dinâmico de reconstrução face às exigências de satisfação das necessidades do desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Repolho, 2010).

Sacristán (2000) reconhece o currículo como um objeto dinâmico que se constrói no processo de implementação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diferentes operações que nele se executam.

3.2. Teorias do currículo

No âmbito do currículo podemos distinguir três teorias fundamentais nomeadamente a teoria académica ou técnica, a teoria humanista e prática e a teoria crítica ou reconstrucionista. Efetivamente, a teoria académica ou técnica menciona que o percurso curricular do aluno corresponde a um plano estruturado de ação pedagógica com o objetivo de obter os resultados de aprendizagens organizadas no âmbito escolar. Deste modo, o currículo está vocacionado para os conteúdos e objetivos, observa o professor como um agente de aplicação do currículo e o aluno como um objeto passivo do ensino centrando-se a aprendizagem numa lógica da

obtenção de resultados. A teoria humanista e prática percebe o currículo como uma proposta ou hipótese que necessita de ser construída progressivamente pelo docente em situações de aprendizagens adequadas à realidade da escola. Por último, a teoria crítica e reconstrucionista salienta que o currículo é alvo de uma “reconstrução” pela ação de um grupo limitado de professores que refletem acerca da prática e definem um conjunto de linhas de ação para a definição de percursos que possam clarificar o papel desempenhado pelo contexto escolar em determinados contextos. A teoria crítica centra-se nos resultados da aprendizagem crítica (Diogo & Vilar, 1998; Pacheco, 2001; Pacheco, 2009).

3.3. Tipos de currículo

Na literatura verificamos a existência de uma panóplia de tipos de currículo preconizados por diferentes autores. Assim na literatura encontramos o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto. Na verdade o currículo formal significa o plano de ensino-aprendizagem destinado a promover aprendizagens explícitas, aplicado pelo docente em horários estabelecidos para os alunos no período letivo e que pretende o cumprimento dos programas estabelecidos. O currículo informal designa as atividades estruturadas e não estruturadas que integram a vida escolar dos alunos em complemento das atividades letivas que se realizam nas aulas e nas escolas. No que concerne ao currículo oculto, este refere-se quer às práticas e processos educativos indutores de resultados de aprendizagem não expostos explicitamente pelos planos e programas de aprendizagem quer aos efeitos educativos que a educação escolar acarreta ao nível da aquisição de valores, atitudes perante a escola e conteúdos escolares, processos de socialização, de formação moral e de reprodução da estrutura social de classes (Ribeiro & Ribeiro, 1989; Torres, 1995).

Outros autores (Goodlad, 1979 citado por Santos, 2003) mencionam a existência de currículos ideológicos, formais, percebidos, operacionais e experienciais. Os currículos ideológicos resultam de planeamentos idealizados. No entanto estes tipos de currículos raramente chegam até aos alunos na sua forma original. Este facto ocorre devido à multiplicidade de ações e decisões e problemas que ocorrem presentemente que exigem respostas imediatas e eficazes.

Os currículos formais correspondem aos currículos que foram sujeitos a aprovação oficial das autoridades nacionais ou locais e que são adotados pelas escolas e pelos

professores. Os currículos percebidos são currículos de representação mental, ou seja, a aprovação de determinados conteúdos e práticos pode ser não ser o que várias pessoas ou grupos percebem psiquicamente como sendo currículo. Os currículos operacionais significam o que os docentes pensam que é o currículo das suas aulas e o que realmente ensinam nas aulas que podem ser dois aspetos distintos. Os currículos experienciais designam o currículo vivido e percebido pelos alunos nas aulas.

Para Roldão (2010) verifica-se na escola a existência de um *core curriculum*. Este define-se como o ensino das aprendizagens elementares e essenciais oferecendo um suporte às aprendizagens subsequentes e fornece o domínio das ferramentas metodológicas possibilitadoras da autonomia de aprendizagem do aluno. Estas são essenciais na medida em que dotam os alunos de um conjunto de saberes e competências necessárias para uma participação satisfatória e efetiva na vida social e cultural. Esta dimensão curricular é genericamente comum a todas as escolas definida em colaboração com os decisores centrais e locais, sendo alvo de reinterpretação em cada escola.

Desta forma, o *core curriculum* deverá conter uma prescrição nacional dos aspetos comuns no que se refere: às áreas de conhecimento e experiência a abordar, processos de aprendizagem a dominar e, por fim, situações e contextos de aprendizagem a experienciar.

3.4. Desenvolvimento curricular

O desenvolvimento curricular designa o processo de construção dinâmico e complexo do currículo que integra diferentes momentos e etapas, com o intuito de formar um conjunto estruturado composto por quatro componentes principais: a justificação teórica, a elaboração/planeamento, a operacionalização e a avaliação (Pacheco, 1996).

Na opinião de Roldão (2010) as políticas curriculares desenvolvidas atualmente enfatizam a reorientação dos *loci* de decisão curricular em resultado da complexidade das populações e contextos decorrentes da universalização da escolarização, acentuando as pressões seja no sentido da diferenciação e contextualização seja no reforço de um núcleo curricular comum consubstanciado através dos currículos nacionais.

Tradicionalmente, o desenvolvimento curricular abordava a execução do currículo através da planificação, a organização das aulas, o trabalho de concretização e menosprezava a execução do currículo. Roldão (2000) afirma que todo o desenvolvimento curricular é um processo de conceção, implementação, reconceptualização e nova implementação. A autora

sublinha que o desenvolvimento curricular é apenas uma das etapas que deve ser articulada com a concepção, pensar o currículo, aplicar os mecanismos e se porventura estes mecanismos não resultarem repensar novamente o currículo sendo que este processo é circular e integrado.

Deste modo, compete ao professor estar envolvido em processos de investigação colaborativa com os colegas, assumindo uma postura de cooperação facilitadora dos órgãos de gestão pedagógica e administrativa do sistema (Estêvão, 1998).

Para Gaspar e Roldão (2007) existem três propostas para a concepção de currículo e de desenvolvimento curricular cujos elementos centrais são o aluno, o saber e a sociedade que partem de uma dimensão geral a nível dos decisores políticos até a um nível local mais especificamente a escola. A primeira proposta refere que o currículo é alvo de construção e desenvolvimento no centro do sistema, no qual verifica-se uma separação entre o *locus* e agentes de decisão, isto é, a construção compete aos decisores políticos e administrativos e a sua implementação compete aos professores localmente. A avaliação centra-se na congruência do currículo e nos resultados. A segunda proposta de currículo sugere que a construção do currículo é alvo de uma partilha entre os decisores políticos e os decisores locais. A função dos decisores nacionais consiste em conceber a finalidades, áreas e competências enquanto os decisores locais assumem o papel de reconstrução, reconceptualização e implementação do currículo. A avaliação realiza-se a nível nacional em termos das competências de desempenho e a nível local é efetuada a avaliação do processo e dos resultados. A terceira proposta aponta para a existência do currículo nacional aberto, no qual a concepção e implementação são efetuadas a nível da escola que atua como espaço de decisão curricular em todos os níveis. O papel do nível central consiste na definição de metas a serem atingidas pelos alunos. A avaliação realiza-se a nível nacional através do estabelecimento de competências de desempenho e a nível local incide nos resultados e no desenvolvimento do próprio processo.

3.5. Enquadramento Legislativo

O currículo surge como um plano de ação que passa pela definição do quadro geral de desenvolvimento dos projetos de âmbito educativo, na medida em que se encontra inscrito numa dimensão pedagógica que, por sua vez, tem por base alguns dos princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Segundo Alves (2004), esta teve origem na década de oitenta, com a reforma do Sistema Educativo através da aprovação do Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro- Lei de

Bases do Sistema Educativo- fixando um quadro de mudanças significativas ao nível do sistema de ensino em Portugal e, ainda o início da expansão dos estudos curriculares, nomeadamente, a obrigatoriedade, gratuidade e universalidade do ensino básico com a duração de nove anos, delineando o grupo etário abrangido, os objetivos e a sua organização.

Deste modo, o currículo nacional assume-se como um aglomerado de aprendizagens e competências que, por sua vez, integram os conhecimentos e capacidades, as atitudes e os valores, a serem desenvolvidos por parte dos alunos ao longo do seu percurso, particularmente no Ensino Básico, sempre em concordância com os objetivos consagrados na Lei supracitada.

Partindo deste pressuposto, surgiu ao longo dos anos algumas legislações relevantes no que concerne à (re)definição do currículo em Portugal.

Deste modo, para dar resposta às dificuldades existentes no Sistema Educativo, assim como na organização curricular correspondente, surgiu o Decreto-lei nº 286/89, de 29 de agosto, como uma tentativa de harmonizar o currículo respetivo ao Ensino Básico previsto na alínea e) do nº1 do artigo 59º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Neste sentido, surgiu o Despacho 22/SEEI/96, de 19 de junho que definiu o enquadramento legal para os currículos alternativos, por forma a combater o insucesso escolar e a exclusão social.

Posteriormente, como medida de promoção de mudanças graduais ao nível das práticas de gestão curricular com vista a proporcionar melhorias ao nível da eficácia da resposta educativa face aos problemas apresentados pelos diversos contextos escolares surgiu o *projeto de gestão flexível do currículo*. Este projeto foi regulamentado pelo Despacho nº 4848/97 (2ª série), de 30 de julho e enquadrado no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão das escolas aprovado, por sua vez, pelo Decreto-Lei nº 115-A /98, de 4 de maio.

Nesta perspetiva e até à atualidade a reestruturação mais relevante ao nível do currículo diz respeito ao Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, na medida em que expressa a necessidade de se edificar e operacionalizar o projeto educativo, salienta a importância deste último tanto na organização como na gestão do próprio currículo no que se refere ao Ensino Básico e, ainda em todo o processo referente ao desenvolvimento do currículo nacional.

Este decreto foi adaptado à Região Autónoma da Madeira, de acordo com as suas especificações particulares, através do Decreto Legislativo Regional nº 26/2001/M, de 25 de agosto e tem por base alguns princípios, nomeadamente, uma conceção mais flexível de currículo e das práticas de gestão curricular, um currículo de âmbito nacional assente em

competências e experiências educativas, um modelo integrado de currículo e avaliação, um papel fulcral da escola e professores na gestão do currículo e um currículo particularizado de acordo com a natureza das atividades de aprendizagem. Estes princípios surgem numa tentativa de se assegurar uma educação base para todos, sem exceção, entendida como o princípio de todo um processo de educação e formação ao longo da vida.

Todavia, o Decreto supramencionado sofreu ao longo dos tempos alterações vigentes em outros Decretos e Despachos, de entre os quais se destaca um dos mais recentes, o Decreto-lei nº 94/2011, de 3 de agosto, estabelecendo assim novos princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, reajustando a organização curricular do 2º e 3º Ciclos.

Com base na informação acima referida, no que respeita ao currículo, à definição e clarificação das competências a atingir no final da educação básica que têm por referência os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim, o seu desenvolvimento passa a ser encarado como um processo flexível adaptado a cada contexto tendo em consideração a disponibilidade de recursos e procurando dar resposta às necessidades e especificidades de cada aluno, escola ou contexto.

3.6. Síntese

Ao longo deste capítulo constatou-se que o conceito de currículo escolar agrega um conjunto de práticas educativas que impulsionam e regem todos os processos educativos na escola (Santos, 2011).

Tornou-se possível averiguar que o currículo significa uma construção social visando responder à diversidade cultural existente atualmente bem como visa a transmissão de um conjunto de valores, normas, saberes e aprendizagens inserido num contexto sociocultural específico (Roldão, 1999; 2000).

Verifica-se a existência de várias teorias explicativas do currículo assim como diferentes formas de currículo que foram evoluindo ao longo do tempo (Pacheco, 2009).

A construção de um currículo escolar insere-se na área do desenvolvimento curricular através do qual o currículo é alvo de construção mediante uma justificação teórica,

operacionalização e está sujeito a procedimentos avaliativos sendo um processo construído na e pela sociedade (Pacheco, 1996; Roldão, 2003).

A legislação neste domínio tem sofrido algumas alterações ao longo do tempo garantindo cada vez mais aos educandos um conjunto de experiências e competências pessoais e sociais programadas de acordo com a faixa do desenvolvimento, necessidades e capacidades intelectuais dos alunos (Costa & Faria, 2013).

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo IV- Método

De acordo com a revisão da literatura patenteada nos capítulos precedentes tornou-se possível a definição, caracterização e compreensão dos aspetos teórico-práticos intrínsecos aos três constructos em análise no presente trabalho.

Tendo subjacente a revisão realizada anteriormente, neste capítulo pretende-se descrever o estudo empírico realizado, procedendo-se à descrição e caracterização do *bullying*, do envolvimento parental na escola e do percurso curricular dos alunos no contexto escolar.

4.1. Design

Esta investigação alicerça-se num desenho misto de investigação através da utilização de um questionário com questões abertas e fechadas assumindo um cariz descritivo, correlacional, e transversal. Optou-se um desenho correlacional na medida em que esta abordagem privilegia a compreensão e a predição dos fenómenos através da formulação das hipóteses sobre as relações entre variáveis (Almeida & Freire, 2008). Tendo em consideração os aspetos fortes e fracos quer da metodologia quantitativa quer da metodologia qualitativa, o recurso a um desenho misto de investigação permite-nos colocar hipóteses mais complexas e, por conseguinte, alcançar respostas com maiores níveis de abrangência e complexidade, otimizando os resultados e, por outro lado, aumenta a validade interna através da triangulação dos dados obtidos (Gelo, Braakmann, & Benetka, 2008; Morais & Neves, 2007).

O presente estudo segue um desenho analítico de delineamento transversal visto que o estudo pretende explicar os resultados através da análise das relações estatísticas entre as variáveis num único momento temporal de avaliação dos sujeitos.

4.2. Objetivos e Hipóteses

O estudo presente surge da necessidade de diagnóstico da realidade dos comportamentos de *bullying*, de envolvimento parental na escola e do percurso curricular dos alunos numa escola pública rural de 2º e 3º Ciclos da Região Autónoma da Madeira.

O objetivo geral da investigação pretende avaliar se o envolvimento parental na escola influencia o desenvolvimento de comportamentos anti-*bullying* no contexto escolar.

Os objetivos específicos da investigação consistem em:

1. Descrever a percepção dos alunos sobre o fenómeno do *bullying*.
2. Descrever as representações dos alunos sobre o envolvimento parental.
3. Descrever o percurso curricular dos alunos.
4. Analisar a influência das variáveis sociodemográficas no *bullying*, envolvimento parental e percurso curricular dos alunos.
5. Analisar a relação entre o *bullying*, o envolvimento parental e o percurso curricular dos alunos.

Traduzindo de modo sistemático os objetivos delineados, caberá ao presente estudo, averiguar a confirmação das seguintes hipóteses:

H1: Os alunos com um maior envolvimento em comportamentos de *bullying* apresentam percepções reduzidas de apoio parental na escola (Spriggs, Iannotti, Nansel, & Hatnie, 2007).

H2: Os alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* apresentam um percurso curricular mais longo do que os alunos não envolvidos neste tipo de comportamentos (Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005; Melim, 2011; Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004; Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2013).

H3: O envolvimento parental e o percurso curricular são preditores do *bullying* na escola (Spriggs, Iannotti, Nansel, & Hatnie, 2007; Melim, 2011; Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004).

4.3. Amostra

A seleção da amostra realizou-se através de um processo de amostragem aleatória simples, segundo a qual todo o indivíduo tem igual probabilidade de integrar a amostra assim como a seleção de um sujeito não interfere ou condiciona a seleção do sujeito seguinte (Almeida & Freire, 2008). Deste modo, a amostra inicial obtida (amostra teórica) continha 279 participantes. Após a análise dos valores omissos, foram excluídos os participantes que não responderam a pelo menos 50% dos itens de um dos questionários ou a 10% do conjunto total dos itens. A amostra final é constituída por 270 alunos a frequentarem o 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º, 9º ano e Cursos de Educação e Formação), numa escola básica pública rural de 2º e 3º Ciclos da Região Autónoma da Madeira, sendo que 150 (55.6%) são indivíduos do género feminino e 120 (44.4%) são indivíduos do género masculino como se pode observar na Tabela 1.

No que concerne à representatividade da amostra, esta situa-se nos 49% da população escolar. Isto significa que a quantidade de respostas obtidas é significativa em relação ao universo de 555 alunos com uma margem de erro de 5%.

Participaram no estudo presente todos os alunos de 3º Ciclo do estabelecimento de ensino à exceção daqueles que no dia da aplicação do questionário não se encontravam a frequentar as aulas ou cujos encarregados de educação não autorizaram a sua participação nesta investigação. Foram excluídos da investigação os alunos das turmas de Percorso Curricular Alternativo (PCA) em virtude das características peculiares dos sujeitos que poderiam constituir um fator de viés à amostra. Decidiu-se, ainda, não considerar os alunos do 2º Ciclo uma vez que os instrumentos utilizados no presente trabalho não se encontravam aferidos e validados a esta população, o que poderia tendencialmente enviesar os resultados expostos.

Tabela 1.

Caracterização da amostra em função do género, idade e ano de escolaridade.

		Frequência	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min-Máx
Género	Masculino	120	44.4			
	Feminino	150	55.6			
Idade	12 anos	42	15.6			
	13 anos	56	20.7			
	14 anos	88	32.6			
	15 anos	54	20.0	13.94	1.28	12-18
	16 anos	22	8.1			
	17 anos	7	2.6			
	18 anos	1	0.4			
	Ano de Escolaridade	7º ano	93	34.5		
8º ano		48	17.8			
9º ano		101	37.4			
CEF 1º ano		16	5.9			
CEF 2º ano		12	4.4			
Total			270	100		

Os participantes têm idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M= 14$ anos; $DP= 1$ ano). Como se pode observar na Tabela 1, os alunos que apresentam uma maior representação em termos de faixa etária, 32.6 % dos participantes têm 14 anos seguidos de 20.7% dos participantes que apresentam 13 anos. Os alunos com menor representação em termos de faixa etária correspondem a 2.6% dos participantes com 17 anos e 0.4% com 18 anos.

Ainda, a partir da Tabela 1, observa-se que 93 alunos frequentam o 7º ano de escolaridade, dos quais 39 são rapazes e 54 raparigas, seguidos de 48 alunos a frequentarem o 8º ano de escolaridade, 13 rapazes e 35 raparigas; 101 a frequentarem o 9º ano de escolaridade, nomeadamente 52 rapazes e 49 raparigas e, por último, 28 alunos a frequentarem os Cursos de Educação e Formação, dos quais 16 são rapazes e 12 são raparigas.

No que se refere ao estado civil dos pais dos participantes, verifica-se na Tabela 2 que 219 (82.6%) dos pais são casados ou vivem em união de facto (famílias nucleares intactas). Em seguida surgem 46 (17.4 %) dos pais que apresentam como estado civil divorciados, separados, viúvo/a ou ainda solteiros (famílias monoparentais). De ressaltar que 5 dos 270 participantes foram omissos relativamente a esta informação.

Tabela 2.

Distribuição da amostra em função do estado civil dos pais.

Situação Civil	Frequência	%
Casados/ União de facto	219	82.6
Divorciados/ Separados/ Viúvo (a)/ Solteiros	46	17.4
Total	265	100

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, a partir da Tabela 3, verifica-se que 110 (43.1%) possuem o 1º Ciclo do Ensino Básico, seguidamente 80 (31.4%) apresentam o 2º Ciclo do Ensino Básico e 30 (11.8%) possuem o 3º Ciclo do Ensino Básico.

Já no que concerne às habilitações literárias das mães (Tabela 3) verifica-se que 102 (38.3%) possuem o 1º Ciclo do Ensino Básico, seguidas de 61 (22.9%) com o 2º Ciclo do Ensino Básico e 47 (17.7 %) com o 3º Ciclo do Ensino Básico.

Tabela 3.

Distribuição da amostra em função das habilitações literárias dos pais.

Habilitações literárias	Pai		Mãe	
	Frequência	%	Frequência	%
Não sabe ler nem escrever	12	4.7	3	1.1
Sabe ler e escrever, sem grau de escolaridade	5	2.0	7	2.6
1º Ciclo	110	43.1	102	38.3
2º Ciclo	80	31.4	61	22.9
3º Ciclo	30	11.8	47	17.7
Ensino Secundário	14	5.5	32	12.0
Ensino Superior	4	1.6	14	5.3
Total	255	100	266	100

4.4. Instrumentos de recolha de dados

Nesta investigação o principal instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário. Para Ghiglione e Matalon (1993) o inquérito por questionário define-se como uma interrogação particular acerca de uma situação que engloba os indivíduos com o intuito de generalizar. O papel do investigador consiste em colocar questões, não pretendendo alterar a situação na qual atua como inquiridor. A utilização deste instrumento permitiu conhecer as motivações, sentimentos, atitudes, realizações e experiências dos participantes.

Por outro lado, trata-se de um instrumento que permite recolher de forma rápida e económica um determinado tipo de informação, agindo assim como intermediário entre os fenómenos da realidade em estudo e a sua problematização por parte dos investigadores (Tuckman, 1994; Bell, 2004).

A avaliação das problemáticas em estudo- *bullying* e envolvimento parental- realizou-se a partir da construção de um questionário com recurso a dois outros já existentes, utilizados por diferentes investigadores nestas áreas de estudo. Em primeiro lugar, elaborou-se um breve questionário sociodemográfico que constou do questionário preenchido pelos participantes com o objetivo de recolher informação pertinente à caracterização dos alunos e das suas famílias, assim como, de dados relativos a algumas variáveis sociodemográficas essenciais à

aferição da sua relação com as variáveis em estudo. Neste sentido, os dados recolhidos sobre os alunos foram o género, a idade, o ano de escolaridade e a turma. Relativamente aos pais recolheu-se a informação relativa ao estado civil e habilitações literárias.

A avaliação do *bullying* realizou-se a partir do “*Questionário para o Estudo da Violência entre Pares*” (Freire & Veiga Simão, 2005) e a avaliação do envolvimento parental na escola foi retirada do questionário “*Escalas de Sucesso Escolar*” composta por quatro dimensões (Apoio Parental Emocional, Apoio Educativo Parental, Ambiente Familiar Académico, e Expectativas Parentais de Comportamento Escolar) utilizado na dissertação de mestrado de Gouveia (2008) (Anexo D). A autorização de utilização dos instrumentos foi solicitada aos autores através de correio eletrónico.

Optou-se inicialmente pela avaliação do percurso curricular dos participantes através da consulta dos processos individuais dos alunos no qual consta número de retenções escolares dos alunos como critério de validade externa. Todavia, a direção do estabelecimento de ensino não se mostrou recetiva a esta forma de recolha de dados. Em alternativa, optou-se por avaliar as retenções escolares dos alunos através do cálculo da idade dos alunos e o número de retenções expectável para cada faixa etária, realizando a inferência da idade dos alunos com a expectativa da idade.

O instrumento “*Questionário para o Estudo da Violência entre Pares*” (Freire & Veiga Simão, 2005) é composto por 28 questões fechadas e abertas como observa-se no Quadro 1. Os dados relativos aos comportamentos agressivos entre pares são recolhidos de modo contextualizado, ou seja, a recolha da informação acerca do ambiente escolar em geral, na perspetiva dos alunos, permite compreender o fenómeno no seu contexto relacional mais geral. Esta qualidade do instrumento facilita não só o diagnóstico do problema da violência nas escolas, como também o seu enquadramento no contexto escolar em que ocorre, especialmente no que concerne às relações interpessoais nos mais diversos níveis. A utilidade do instrumento referido aplica-se igualmente ao domínio da intervenção visto que para além do diagnóstico, pode fornecer pistas para o planeamento das ações a serem desenvolvidas. No âmbito da investigação, ele permitiu obter dados relevantes que visam o estudo da relação entre a violência entre pares, o *bullying* em particular, com o clima escolar.

Este questionário permitiu, ainda, identificar os agressores, as vítimas e os observadores frequentes de situações de maus-tratos (*bullying*); caracterizar os tipos de

agressão/vitimização que ocorrem em situação escolar; caracterizar a população, em geral, do ponto de vista estrutural; caracterizar os alunos/agressores, os alunos/vítimas e os observadores frequentes de situações de *bullying* (ao nível do género, idade, nível socioeconómico e cultural da família, percurso escolar e estrutura familiar); identificar os espaços onde acontecem as situações de agressão e perceber o modo como os alunos observam a intervenção dos adultos (docentes, pessoal auxiliar e órgãos de gestão) e dos seus pares face às situações de *bullying*. Além disso, permite conhecer a perceção dos alunos acerca do ambiente relacional da escola e o modo como estes interpretam e sentem a violência na instituição de ensino (Freire, Veiga Simão, & Ferreira, 2006).

Quadro 1.

Dimensões de avaliação do “Questionário para o Estudo da Violência entre Pares” (Freire & Veiga Simão, 2005).

Bloco	Categoria	Finalidade	Número de questões
A	Fatores demográficos	Permite recolher um conjunto de informações sobre os alunos a ser cruzado com os distintos blocos	13
B	Opinião sobre o ambiente escolar	Permite conhecer as perceções dos alunos sobre o ambiente escolar, facilitando a sua adesão ao questionário	2
C	Identificação de situações de vitimização	Permite identificar relativamente às situações de Vitimização o tipo, local, frequência, as atitudes, as consequências, a perspectiva de uns em relação a outros.	8
D	Identificação de situações de observação	Permite identificar relativamente às situações de observação o tipo, o local e as atitudes.	3
E	Identificação de situações de agressão	Permite identificar relativamente às situações de agressão o tipo, local, frequência, as atitudes, as consequências, a perspectiva de uns em relação a outros.	14
F	Autorreflexão sobre o tema	Permite obter informação sobre sentimentos,	
G		Atribuições, estratégias de lidar com as situações e,	5
H		ainda, uma auto e heteroavaliação.	

O questionário “ *Escalas de Sucesso Escolar*” (*School Success Profile*) (Gouveia, 2008) é um instrumento de autorrelato para alunos do ensino básico e secundário. Baseia-se na perspectiva teórica defensora de que o contexto social apresenta uma influência significativa no desenvolvimento das crianças e no seu sucesso escolar (Powers, Bowen, & Rose, 2005). O seu objetivo principal visa a compreensão da perceção dos alunos acerca de si próprios e dos ambientes que os rodeiam permitindo aceder às perceções do aluno inserido no seu meio social alargado, produzindo um perfil através dos resultados de diferentes dimensões, guiando assim a intervenção ao nível dos micro, meso e macrossistemas.

Este instrumento está organizado em vinte e duas dimensões, divididas por dois perfis: o perfil do ambiente social (engloba 14 dimensões) e o perfil de adaptação individual do aluno (composto por 8 dimensões) (Bowen & Richman, 2005). Porém, no presente estudo não será utilizado a totalidade do instrumento de modo que se irá apenas explicitar as dimensões em análise nesta investigação.

Desta forma, a Escala de Envolvimento Parental é constituída por quatro dimensões: a dimensão Apoio Parental Emocional que avalia a perceção do aluno acerca do apoio emocional e encorajamento dados pelos pais (Bowen et al., 2001 citados por Gouveia, 2008). As respostas a esta dimensão distribuem-se numa escala de *Likert* de três pontos (por exemplo, *Durante os últimos 30 dias com que frequência as pessoas que vivem contigo: fizeram-te sentir que gostam de ti.*) desde (1) Nunca a (3) Mais de duas vezes; a dimensão Apoio Educativo Parental mede a perceção do aluno acerca do apoio e encorajamento dos pais para um bom desempenho académico (idem). (por exemplo, *Durante os últimos 30 dias as pessoas que vivem contigo: elogiaram-te ou recompensaram-te pelo teu esforço na escola*). O aluno posiciona-se numa escala de *Likert* que varia de (1) Nunca a (3) Mais de duas vezes. A dimensão Ambiente Familiar Académico permite compreender a perceção do aluno acerca do interesse demonstrado pelos pais acerca das aulas, atividades ou trabalhos da escola e na medida em que discutem, em família, os seus planos futuros académicos e profissionais (idem). As respostas a esta dimensão distribuem-se numa escala de *Likert* de três pontos (por exemplo, *Durante os últimos 30 dias, com que frequência discutiste com as pessoas que vivem contigo: a escolha de áreas de ensino*) que varia de (1) Nunca a (3) Mais de duas vezes. Por fim, a dimensão Expectativas parentais de comportamento escolar permite avaliar a perceção

do aluno acerca das expectativas dos pais relativas ao seu comportamento na escola, quer no cumprimento de tarefas escolares, quer no respeito às regras estabelecidas na escola (idem). As respostas a esta dimensão distribuem-se numa escala de *Likert* de três pontos (por exemplo, *Indica em que grau os adultos com quem vives ficariam aborrecidos se: entregasses um trabalho atrasado ou não o entregasses.*) que varia desde (1) Nada aborrecidos a (3) Muito aborrecidos.

No que concerne à análise da fiabilidade e validade dos instrumentos utilizados, verificou-se a consistência interna das várias dimensões dos dois instrumentos a fim de se averiguar a fiabilidade das mesmas e dos resultados obtidos. Para o questionário “*Questionário para o Estudo da Violência entre Pares*” (Freire, & Veiga Simão, 2005) calculou-se o coeficiente de *Kuder- Richardson* (KR-20) adequado aos itens dicotómicos que compõe o instrumento. Ao consultar a Tabela 4, verifica-se que todas as dimensões evidenciam bons valores de consistência interna.

Tabela 4.

Coefficiente de Kuder-Richardson (KR-20) para as dimensões do bullying.

Dimensões	Estado Atual	Andrade (2012)
<i>Bullying</i> Vitimização	0.82	0.83
<i>Bullying</i> Observação	0.89	0.89
<i>Bullying</i> Agressão	0.83	0.77
Total	0.89	0.92

Relativamente à escala de Envolvimento Parental, calculou-se o *Alpha de Cronbach* para aferição da consistência interna das dimensões e dos resultados obtidos. De acordo com Pestana e Gageiro (2005), o *Alpha de Cronbach* varia entre 0 e 1, sendo tanto melhor quanto maior a sua proximidade da unidade. Mediante o valor do *alpha* é possível classificar a consistência interna, sendo que para um *alpha* inferior a 0.6, esta é inaceitável. A consistência interna é fraca quando o *alpha* assume um valor entre 0.6 e 0.7; razoável para um *alpha* entre 0.7 e 0.8; boa quando o *alpha* está entre a 0.8 e 0.9 e muito boa quando o valor do *alpha* é superior a 0.9.

Na Tabela 5 observa-se que, globalmente, todas as dimensões apresentam bons valores de consistência interna pelo que se pode considerar que os resultados da presente investigação são providos de fiabilidade estatística.

Tabela 5.

Coefficientes de Alpha de Cronbach das dimensões em estudo, do estudo atual e da versão portuguesa.

Dimensões	α	α
	Estudo Atual	Versão Portuguesa (Gouveia, 2008)
Apoio parental emocional	0.89	0.86
Apoio parental educativo	0.86	0.73
Ambiente familiar académico	0.78	0.85
Expectativas parentais de comportamento	0.93	0.85

4.5. Procedimentos de recolha de dados

Em primeiro lugar, o projeto de investigação e os respetivos objetivos foram apresentados ao Presidente do Conselho Executivo do estabelecimento de ensino a fim de se obter a autorização necessária para a aplicação dos questionários. Após o parecer positivo do Presidente do Conselho Executivo (Anexo E), agendou-se com os diversos Diretores de Turma o preenchimento do questionário pelos alunos no horário de Formação Cívica. Procedeu-se à aplicação dos questionários no contexto de sala de aula com a presença do Diretor de Turma, na disciplina de Formação Cívica durante os meses de Abril e Maio de 2014.

Durante a aplicação do questionário, a investigadora esteve sempre presente esclarecendo os participantes quanto aos objetivos gerais da investigação e das instruções de cada instrumento. Além disso, os participantes foram esclarecidos no que concerne aos princípios éticos decorrentes da investigação científica nomeadamente a salvaguarda da confidencialidade e do anonimato das respostas dos participantes. Procedeu-se, ainda, ao envio do consentimento informado aos encarregados de educação (Anexo F) dos alunos com o intuito de dar a conhecer aos mesmos os objetivos da investigação bem como requer a sua

autorização de modo a que os seus educandos pudessem integrar o estudo, isto antes da aplicação dos questionários.

4.6. Técnicas de Análise dos Dados

Sendo a metodologia adotada nesta investigação de natureza mista, foram utilizados procedimentos distintos para a análise dos dados quantitativos e qualitativos.

4.6.1. Procedimentos de análise estatística dos dados.

Para o tratamento estatístico dos dados obtidos, recorreu-se à utilização do programa informático *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* (versão 22 para *Windows*).

Todos os questionários foram codificados de acordo com as instruções de cotação propostas pelos autores dos instrumentos. O presente estudo recorreu a análises estatísticas descritivas, inferenciais, correlacionais, comparativas e preditivas.

Primeiramente realizou-se a verificação dos pressupostos para a aplicação dos testes paramétricos: a normalidade das distribuições, homogeneidade das variâncias para comparação de grupos e linearidade das relações para análises de correlação. Embora a dimensão da amostra possa ser considerada elevada ($n > 50$) (Marôco, 2003), realizou-se o teste da normalidade dos dados através do Teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors* para a verificação dos pressupostos supracitados. Os resultados obtidos evidenciam que as distribuições não seguem os pressupostos da normalidade dos dados visto que o *p-value* revelou-se inferior a 0.05 e as representações gráficas dos dados evidenciam uma assimetria diferente da distribuição normal.

Recorreu-se à utilização da estatística descritiva utilizando nomeadamente a média, desvio-padrão, mínimo e máximo e à análise das frequências para determinar as formas de vitimização, observação e de agressão mais prevalentes, os locais de vitimização, a frequência dos comportamentos de *bullying*, a caracterização dos agressores e das vítimas assim como para averiguar o nível de perceção dos alunos no que concerne às dimensões do envolvimento parental na escola e ao número de retenções escolares.

Tendo subjacente a estatística não-paramétrica, utilizou-se Teste *U de Mann-Whitney* com o objetivo de avaliar a influência das variáveis sociodemográficas nos comportamentos de *bullying*, na perceção de envolvimento parental e no percurso escolar dos alunos.

Por outro lado, recorreu-se à utilização do Teste de *Kruskal-Wallis* com o intuito de aferir a relação dos comportamentos de *bullying*, a perceção de envolvimento parental e o percurso escolar dos alunos com os anos de escolaridade dos alunos.

Para analisar a relação entre o *bullying*, o envolvimento parental na escola e o percurso curricular dos alunos, recorreu-se ao *Coefficiente de Correlação de Spearman* (r_s) cuja finalidade consiste em determinar o grau de associação entre as variáveis.

No que diz respeito aos modelos preditores, recorreu-se ao modelo de regressão múltipla hierárquica a fim de determinar quais as variáveis que predizem significativamente o *bullying*.

Na análise estatística, as decisões quanto ao significado das diferenças e das associações terão como referência o nível de significância de 0.05 ($p < 0.005$).

Para a avaliação da magnitude das associações, optou-se por seguir os critérios postulados por Cohen e colaboradores (1988), tendo por referência que correlações menores do que 0.30 são consideradas de pequena magnitude, correlações entre os 0.30 e os 0.50 são consideradas de média magnitude e correlações superiores a 0.50 são consideradas de elevada magnitude.

4.6.2. Procedimentos de análise qualitativa dos dados.

Relativamente aos dados qualitativos recorreu-se à utilização do método da análise de conteúdo proposto por Bardin (1995). No dizer de Bardin (1995) a análise de conteúdo significa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos objetivos e sistemáticos na descrição do conteúdo das mensagens com a finalidade de obter inferências de conhecimentos relativos às causas e antecedentes das mensagens e/ou às consequências das mesmas.

Optou-se, deste modo, pela categorização emergente na qual a elaboração da categorização foi realizada a partir das respostas dos participantes. Esta forma de categorização resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos assim como o título conceptual da categoria é apenas definido no final da operação. O processo de construção das categorias obedeceu ao critério semântico no qual se considerou o tema como unidade de registo mais relevante (Bardin, 1995). Neste sentido, considerou-se também um aspeto essencial na *grounded theory*, em que, concomitantemente, as respostas dos

participantes foram analisadas de modo sistemático: “ O que é isto? O que isto representa? ” (Strauss & Corbin, 1998).

No que concerne à análise das questões e à operacionalização dos procedimentos na construção das categorias qualitativas, as percepções dos alunos sobre a problemática foram agrupadas em sentimentos dos alunos vítimas face ao *bullying* (questão 26.1), comportamentos dos estudantes face ao *bullying* na perspectiva do agressor e da vítima (questões 26.3 e 24.1), pensamentos dos alunos acerca do *bullying* (questões 27, 27.1 e 26.2) bem como os pensamentos relativos ao clima escolar da instituição de ensino e às relações estabelecidas entre os alunos (questões 25, 1.1 e 1.2) relacionados com os objetivos da investigação.

4.7. Operacionalização dos conceitos

Segundo Pereira (2008) torna-se fundamental operacionalizar o conceito de *bullying* uma vez que existe o risco de confundir as práticas de *bullying* com outras formas de comportamento agressivo realizados pelas crianças e adolescentes caracterizadas por brincadeiras agressivas ativas de grande expansividade e envolvimento físico dos intervenientes, todavia os intervenientes não apresentam a intencionalidade de magoar ou causar danos a outra pessoa.

Desta forma, o conceito de *bullying* significa um tipo de agressão específico que se diferencia de outros conceitos como a agressividade ou a violência pela presença de três elementos fundamentais: o desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima em que um indivíduo ou grupo que detém mais poder agride outro indivíduo com menos poder, a repetição destes comportamentos ao longo do tempo e ainda a intencionalidade do perpetrador em magoar ou provocar danos ao outro (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simmons-Morton, & Schmidt, 2001; Olweus, 2010; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007).

Carvalhosa, Lima e Matos (2002) referem que o conceito de *bullying* tem sido alvo de uma operacionalização distinta na literatura não existindo consenso quanto aos comportamentos abrangidos, ao número de intervenientes envolvidos bem como a duração temporal e frequência dos comportamentos de *bullying*.

De acordo com Solberg e Olweus (2003) são considerados agressores ou vítimas de comportamentos agressivos de intimidação os sujeitos que reportam estarem envolvidos neste

tipo de comportamentos pelo menos duas a três vezes mensalmente ou ainda com uma frequência mais elevada. Assim, de modo a investigar esta problemática, o conceito de *bullying* foi operacionalizado no presente estudo considerando-se como comportamentos de *bullying* todos aqueles que englobam os comportamentos de *bullying* físico, verbal, psicológico, social e sexual. Adicionalmente considerou-se o *bullying* como um estado por oposição ao *bullying* entendido como traço de personalidade do indivíduo. A frequência dos comportamentos foi considerada duas a três vezes por mês ou com uma maior frequência por oposição a uma vez ou duas vezes isoladamente bem como considera-se o período escolar do ano letivo 2013/2014, e especificamente, nos últimos quinze dias como defendem os autores do instrumento utilizado e não a totalidade da vida escolar.

No que se refere à operacionalização do conceito de envolvimento parental na escola, este definiu-se a partir da classificação do envolvimento parental postulado pelos autores originais do instrumento (Bowen & Richman, 2005). Esta classificação estabelece que o envolvimento parental baixo situa-se entre 1.0 e 1.5, depois o envolvimento parental médio situa-se entre os 1.5 a 2.49 e, por fim, o envolvimento parental elevado situa-se dos 2.5 a 3.0.

Finalmente, o conceito de percurso curricular dos alunos foi operacionalizado através da avaliação do número de retenções escolares tendo em consideração a idade cronológica do aluno.

4.8. Validação dos dados qualitativos

A metodologia qualitativa baseia-se nos dados linguísticos dos sujeitos para a compreensão e apreensão do significado das experiências. Não obstante a natureza compreensiva deste paradigma surge a necessidade de preocupação com o rigor e a necessidade de validação dos produtos dos estudos. Desta forma, são necessários critérios de validação da qualidade e rigor das investigações que sustentem a sua viabilidade e utilidade (Stiles, 1993).

Lincoln e Guba (1985) citados por Flick (2005) mencionam cinco estratégias para aumentar a credibilidade da investigação qualitativa: 1) o investigador apresenta um envolvimento prolongado e uma observação persistente no terreno e pela triangulação de diferentes métodos, investigadores e dados; 2) a revisão por pares, isto é, encontros regulares com outros técnicos não envolvidos na pesquisa para debater com eles as hipóteses de trabalho

e os resultados; 3) análise de casos negativos, ao fazer inferências analíticas; 4) adequação dos termos de referência das interpretações e sua verificação; 5) controlo pelos membros, ou seja, validação comunicativa dos dados e das interpretações com os participantes do estudo.

No presente trabalho utilizou-se a revisão por pares, o tempo adequado no contexto de estudo e a triangulação como estratégias para a aumentar a credibilidade e validade da investigação. Efetivamente, a criação das categorias por constituir-se como uma fase sensível da investigação, foi realizada pela investigadora em colaboração com uma investigadora com formação e treino na metodologia qualitativa e, particularmente, na *grounded theory analysis* através da discussão dos pontos de consonância e dissonância relativamente a cada um dos temas e categorias em análise (acordo inter-observadores).

Capítulo V- Resultados

Neste capítulo é realizada a apresentação e a análise dos resultados do presente estudo. Para uma melhor compreensão, este será organizado de acordo com os objetivos específicos da investigação definidos inicialmente.

5.1. Resultados Quantitativos

1. Percepção dos alunos sobre o fenómeno do *bullying*

Com o objetivo de descrever a frequência e a prevalência dos comportamentos de *bullying*, na perspetiva da vitimização, observação e agressão, procedeu-se a uma análise descritiva dos itens do questionário relativos a estes comportamentos.

Tabela 6.

Frequência absoluta (n) e relativa (%) de respostas assinaladas, nos 3 grupos de vitimização por bullying, nas opções Sim e Não, alusivas às agressões sofridas nas últimas duas semanas, na escola ou nas imediações e média do bullying total para cada interveniente.

Perspetiva Comportamentos	Vítima		Observador		Agressor	
	n	%	n	%	n	%
Empurrar com violência	17	6.3	104	38.5	8	3.0
Ameaçar	7	2.6	70	25.9	9	3.3
Gozar/Humilhar	36	13.3	153	56.7	21	7.8
Bater	9	3.3	98	36.3	10	3.7
Chamar nomes ofensivos	43	15.9	150	55.6	18	6.7
Levantar calúnias/rumores	37	13.7	70	25.9	7	2.6
Excluir do grupo	23	8.5	75	27.8	9	3.3
Tirar coisas	17	6.3	49	18.1	6	2.2
Magoar de propósito	21	7.8	75	27.8	10	3.7

Estragar objetos pessoais ou vestuário	12	4.4	37	13.7	5	1.9
Apalpar contra a vontade da pessoa	22	8.1	86	31.9	11	4.1
Fazer intrigas	19	7.0	53	19.6	8	3.0
Outras agressões ou perseguições	3	1.1	15.	5.6	2	0.7
Média		0.99		3.86		0.46

Nota. N = 270 e % =100

De acordo com a Tabela 6, relativa às questões 2 “*Nas duas últimas semanas sentiste-te alguma vez vítima de alguma (s) das agressões que a seguir se referem, por parte de colegas ou outras pessoas, na escola ou nas suas imediações?*”, 9 “*Durante as duas últimas semanas, viste alguém ser vítima de alguma (s) das agressões que a seguir se referem, por parte de colegas ou outras pessoas, na escola ou nas suas imediações?*” e 12 “*Nas duas últimas semanas tiveste para com algum colega, na escola ou nas suas imediações, alguma das atitudes ou comportamentos que a seguir se referem?*”, que correspondem a determinados atos de *bullying* sofridos tanto em ambiente escolar como nas imediações nas últimas duas semanas, verifica-se que os comportamentos de *bullying* com maior prevalência nos relatos efetuados pelas vítimas são chamar nomes ofensivos (15.9%), levantar calúnias/rumores (13.7%) e gozar/humilhar (13.7%). Já os observadores referem que as condutas de vitimização mais frequentes são gozar/humilhar (56.7%), chamar nomes ofensivos (55.6%) e empurrar com violência (38.5%) e os agressores indicam que os comportamentos de *bullying* que realizam mais frequentemente são gozar/humilhar (7.8%), seguido de chamar nomes ofensivos (6.7%) e apalpar contra a vontade da pessoa (4.1%). Verifica-se, assim, uma predominância da prevalência dos comportamentos de *bullying* verbal nos três grupos de intervenientes.

Assim, e a partir da Tabela 6, verifica-se que a média da percentagem de alunos que estão envolvidos em comportamentos de *bullying* como vítimas é de 0.99, enquanto a média dos que observam comportamentos de *bullying* é de 3.86 e a dos que praticam comportamentos de *bullying* é de 0.46. Logo, existem mais alunos que observam comportamentos de *bullying* comparativamente ao número de agressores e vítimas.

Tabela 7.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas ao número de vezes em que ocorreram agressões ou perseguições nas duas últimas semanas.

Quantas vezes	Vítima (n=65)		Agressor (n=50)	
	n	%	n	%
Nunca	205	75.9	220	81.5
1	37	13.7	23	8.5
2	19	7.0	10	3.7
3	3	1.1	6	2.2
+ de 3	6	2.2	11	4.1

Na Tabela 7 pode observar-se que, quanto às questões 3 “*Quantas vezes foste agredido ou perseguido nesse período de tempo?*” e 12 “*Quantas vezes praticaste estas ações durante este período de tempo?*”, 205 (75.9%) das 270 crianças referem não serem vítimas de comportamentos de *bullying* e 75.9% das 65 crianças vítimas de algum comportamento agressivo por parte dos colegas referem apenas agressões pontuais, de uma vez. Tendo em consideração os alunos que assinalaram serem vítimas deste tipo de condutas, verifica-se que 20.7% destes alunos foram uma ou duas vezes nas últimas duas semanas e que 3.3% dos alunos foram três ou mais de três vezes vitimizados durante quinze dias, sendo assim vítimas de agressões ou perseguições sistemáticas.

Quanto à prática de comportamentos de *bullying*, 220 (81.5%) dos 270 alunos refere que não pratica quaisquer comportamentos agressivos ou de perseguição. Relativamente aos alunos que se assinalam como agressores, verifica-se que 12.2% dos 50 indicam que já agrediram ou perseguiram uma ou duas vezes os colegas nas últimas duas semanas e que os alunos que agridem os colegas de forma reiterada, ou seja, três ou mais de três vezes durante as últimas duas semanas se situam nos 6.3%.

Tabela 8.

Frequência absoluta (n) e relativa (%) alusivas aos locais onde ocorreram as situações de bullying nas últimas duas semanas.

Vítima	Observador	Agressor
--------	------------	----------

Local	n = 68		n = 191		n = 52	
	n	%	n	%	n	%
Sala de aula	15	22.1	36	19.3	17	32.7
Recreio	45	66.2	160	87.6	35	67.3
Corredores e escadas	10	14.7	39	20.9	10	19.2
Refeitório	2	2.9	11	5.9	1	1.9
Espaços de educação física	2	2.9	9	4.8	1	1.9
Casa de banho	0	0.0	6	3.2	3	5.8
Imediações da escola	3	4.4	18	9.6	5	9.6
Outro	4	5.9	0	0.0	2	3.4

Na Tabela 8, representativa das questões 4, 11 e 14 “*Em que local ou locais ocorreram essas situações?*”, pode-se observar que 66.2% das 68 vítimas afirmam que o local onde sofrem mais comportamentos agressivos é o recreio, seguido pela sala de aula (22.1%) e os corredores e escadas (14.7%). No caso dos observadores, 87.6% dos 191 observadores revelam que é o recreio, seguido dos corredores e escadas (20.9%) e da sala de aula (19.3%) e no grupo dos agressores, 67.3% dos 52 alunos assinalaram o recreio, sala de aula (32.7%) e os corredores e as escadas (19.2%) como os locais nos quais agredem os colegas. Deste modo, o local, na escola, onde mais ocorrem este tipo de comportamentos, na perspectiva dos três intervenientes, é o recreio.

Tabela 9.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas ao número de agressores responsáveis pelos atos de bullying nas últimas duas semanas.

Número de agressores	Vítima n = 56		Agressor n = 50	
	n	%	n	%
1 pessoa / Sozinho	38	67.9	21	42.0
2 pessoas	10	17.9	-	-
Grupo de pessoas	8	14.3	29	58.0

Segundo os dados apresentados na Tabela 9 acima, referentes às questões 5 “*Nessas situações, foste agredido ou perseguido por:*” e 15 “*Estas ações foram praticadas em grupo, com outros colegas ou sozinho?*”, uma percentagem significativa (67.9%) das 56 vítimas de comportamentos agressivos ou de perseguições refere que estes comportamentos foram

infligidos apenas por um agressor, já os agressores mencionam que praticam atos de *bullying*, maioritariamente (58.0%), em contexto grupal.

De acordo com a análise dos dados alusivos à questão 6 “*Essas pessoas eram colegas da tua escola?*”, constatou-se que 70.1 % das 67 vítimas identificaram os agressores como provenientes do contexto escolar enquanto 29.9% das mesmas referiram que estes são provenientes de outros locais, externos à comunidade educativa.

Tabela 10.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas ao número de vezes em que ocorreram agressões e perseguições mais do que uma vez, nas últimas duas semanas.

Quantas vezes	Vítima n = 66		Agressor n = 51	
	n	%	n	%
Não	50	75.8	40	78.4
2 vezes	13	19.7	11	21.6
3 vezes	1	1.5	-	-
+ de 3 vezes	2	3.0	-	-

Quanto à análise das questões 7 “*Alguma dessas pessoas ou desses grupos te agrediu ou perseguiu mais do que uma vez nessas semanas?*” e 16 “*Ao longo destas duas semanas, agrediste ou perseguiste algum dos teus colegas mais do que uma vez?*”, cujos dados se encontram representados na Tabela 10, observa-se que 75.8% das 66 vítimas referem que não foram vítimas de *bullying* mais de uma vez durante duas semanas, assim como 1.5% refere que foi vítima três vezes por semana de comportamentos de *bullying* e 3.0% mais de três vezes por semana. Assim sendo, a percentagem de alunos que são vítimas sistemáticas de comportamentos de agressão ou perseguição situa-se nos 4.5%. Já no que se refere ao grupo dos agressores, 78.4% dos 51 alunos indicam que não realizaram atos agressivos mais do que uma vez durante duas semanas e 21.6% mencionou realizar esse tipo de atos pelo menos duas vezes durante as referidas duas semanas.

Tabela 11.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à continuação da agressão ou perseguição das vítimas por parte dos agressores, nessas duas semanas.

	Vítima n = 66	
	n	%
Continuação da agressão		
Sim	10	45.5
Não	12	54.5
Total	22	100

Através da análise da Tabela 11, relativa à questão 7.1 “*Se sim, ainda continuas a ser agredido ou perseguido por essa (s) pessoa (s)?*”, pode-se afirmar que 45.5% das 66 vítimas continuam a ser perseguidas ou agredidas em detrimento de 54.5% das mesmas que afirmaram não voltar a sê-lo, por parte dos agressores.

Tabela 12.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à caracterização dos agressores que cometeram atos de bullying nas últimas duas semanas.

Caracterização	Vítima n = 66		Agressor n = 51	
	n	%	n	%
Género masculino	28	59.6	26	54.2
Género feminino	17	36.2	16	33.3
Mais velhos	4	8.5	19	39.6
Mais novos	7	14.9	4	8.3
Da mesma idade	20	42.6	18	37.5
Da mesma turma	16	34.0	15	31.3
De outra turma do mesmo ano	9	19.1	9	18.8
De outra turma de outro ano	6	12.5	8	16.7

Na Tabela 12, relativa às questões 7.2 “*A (s) pessoa (s) que te agrediram era (m):*” e 20 “*A (s) pessoa (s) que agrediste ou perseguiste era (m):*”, observa-se que, maioritariamente, vítimas e agressores pertencem ao mesmo género, ou seja, o género masculino (59.6% e

54.2%), são da mesma idade (42.6% e 37.5%) e, ainda, da mesma turma (34.0% e 31.3%, respectivamente).

Tabela 13.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à presença de espectadores na vitimização e agressão, nas últimas duas semanas.

Presença de espectadores	Vítima n = 66		Agressor n = 51	
	n	%	n	%
Sim	38	59.4	25	52.1
Não	26	40.6	23	47.9
Total	64	100	48	100

Os dados apresentados na Tabela 13, relativos às questões 8 e 21 “*Alguém presenciou essa(s) situação(ões)?*”, revelam que, majoritariamente, tanto vítimas (59.4%), como dos agressores (52.1%) afirmam a existência de espectadores aquando dos atos de *bullying* cometidos.

Tabela 14.

Frequência absoluta (n) e relativa (%) alusivas aos comportamentos adotados pelos espetadores perante situações de bullying, nas últimas duas semanas.

Comportamentos	Vítima		Observador		Agressor	
	n	%	n	%	n	%
Não fizeram nada	19	48.7	102	53.1	12	50.0
Fugiram/ tiveram medo	1	2.6	6	3.1	1	4.2
Recorreram a um adulto	4	10.3	12	6.3	1	4.2
Pediram ao agressor para parar	3	7.7	38	19.8	2	8.3
Aproximaram-se para ver	3	7.7	35	18.2	4	16.7
Apoiaram o agressor	3	7.7	3	1.6	3	12.5
Aconselharam a afastar-se do agressor	6	15.4	24	12.5	1	4.2
Riram-se da situação	3	7.7	11	5.7	10	41.7
Apoiaram o agredido	4	10.3	28	14.6	1	4.2

Outro	2	5.1	4	2.1	-	-
-------	---	-----	---	-----	---	---

Como se pode observar na Tabela 14, correspondente aos dados relativos às questões 8.1, 10 e 21.1 “*O que fizeram as pessoas que presenciaram?*”, a resposta com maior frequência assinalada tanto pelos observadores (53.1%), como pelas vítimas (48.7%) e agressores (50%) diz respeito ao fato de não terem realizado nada em relação aos atos de *bullying* cometidos. De seguida, surge um número considerável de alunos (41.7%), neste caso os agressores que admitem se ter rido da situação, 19.8% dos observadores admite ter solicitado aos agressores para que interrompessem este tipo de comportamentos e ainda 18.2% dos mesmos que apenas se aproximaram para ver o fenómeno.

Tabela 15.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas aos motivos subjacentes ao desenvolvimento de comportamentos de bullying pelos agressores.

Motivos	Agressor (n=51)	
	n	%
Vingança	9	18.0
Defesa de outros colegas	5	10.0
Desprezo	6	12.0
“Brincadeira”	28	56.0
Reação a provocações	11	22.0
Irritação	10	20.0
Outro	3	6.0

Ao observar os dados da Tabela anterior, relativos à questão 18 “*Na tua opinião, quais as razões que levam a que tenhas estes comportamentos?*”, os motivos que, maioritariamente, despoletam os comportamentos agressivos são a “brincadeira” (56.0%), seguida das “reações a provocações” (22.0%) e, por último, a “irritação” (20.0%).

Tabela 16.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas aos sentimentos experienciados pelos agressores face às vítimas.

Sentimentos	Agressor (n= 51)
-------------	------------------

	n	%
Raiva	10	20.4
Desprezo	12	24.5
Pena	10	20.4
Carinho	7	14.3
Nada	20	40.8
Outra	3	6.1

Ao observar os dados da Tabela acima, concernentes à questão 19 “*O que sentes pelos colegas que agrides ou persegues na escola?*”, os dados indicam que os sentimentos mais comuns, experienciados pelos agressores face às vítimas, vão desde nada (40.8%), a desprezo (24.5%), raiva e pena (20.4%).

Tabela 17.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas aos comportamentos punitivos aplicados aos agressores.

Comportamentos punitivos	Agressor (n=51)	
	n	%
Sim	1	2.3
Não	42	97.7

A Tabela 17, relativa à questão 22 “*Foste castigado por causa dessa ou dessas situações?*”, revela que a quase totalidade dos agressores admite não ter sido castigado pelos atos cometidos.

Tabela 18.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas aos comportamentos dos adultos com o objetivo de modificar os comportamentos dos agressores.

Intervenção dos adultos	Agressor (n= 51)	
	n	%
Sim	32	47.1
Não	36	52.9

A Tabela 18, relativa à questão 23 “*Já alguém te ajudou a modificar o teu comportamento?*”, revela que mais de metade dos sujeitos agressores, respondeu que Não, muito embora não se verifiquem diferenças muito significativas comparativamente aos que responderam Sim.

Tabela 19.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à possibilidade de ter um comportamento diferente na relação com os colegas.

Conversão Comportamental	Agressor (n= 51)	
	n	%
Sim	19	26.4
Não	53	73.6

A Tabela 19, referente à questão 24 “*Gostarias de ter um comportamento diferente com os teus colegas?*”, indica uma vez mais a predominância da resposta Não por parte dos agressores (73.6%).

Tabela 20.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas às estratégias de coping utilizadas pelos agressores para a modificação dos comportamentos de bullying.

Estratégias de coping	Agressor (n= 51)	
	n	%
Não reagir às provocações	11	64.7
Controlar-me melhor	15	88.2
Conviver mais com os colegas	3	17.6
Conviver menos com os colegas	2	11.8
Nada	-	-
Outro	-	-

A Tabela 20, relativa à questão 24.2 “*Se SIM, o que já fizeste para mudar o teu comportamento?*”, revela que maioritariamente (88.2%), os agressores revelam terem tentado controlar-se melhor, assim como não reagirem às provocações (64.7%).

Tabela 21.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à percepção dos alunos sobre se são vítimas ou não de agressões e perseguições pelos colegas na escola.

Percepção dos alunos sobre a vitimização		
	n	%
Sim	16	6.2
Não	242	93.8

Relativamente à questão 26 "*Consideras-te vítima de agressão ou perseguição de outros na escola?*", cujos dados se encontram representados na Tabela 21 acima, a grande maioria dos alunos (93.8%), respondeu que Não.

Tabela 22.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à solicitação do pedido de auxílio pelas vítimas a outrem.

Pedido de auxílio		
	n	%
Sim	4	66.7
Não	2	33.3

Quanto aos dados da Tabela 22, referentes à questão 26.4 "*Já pediste ajuda a alguém para ultrapassar este problema?*", 66.7% dos inquiridos respondeu que Sim, comparativamente a apenas 33.3% que responderam Não.

Tabela 23.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à percepção que os agressores detêm sobre si e a sua percepção sobre a opinião dos colegas.

	Opinião do agressor			
	acerca da percepção dos colegas		Concordância do agressor	
	n =231		n = 259	
	n	%	n	%
Sim	19	8.2	189	73.0

Não	212	91.8	70	27.0
-----	-----	------	----	------

A Tabela 23 corresponde aos dados relativos às questões 27 e 27.1 “*Achas que os teus colegas te consideram uma pessoa agressiva?*” e “*Concordas com a opinião dos teus colegas?*”, respetivamente, mostra que a quase totalidade dos participantes (91.8%) considera que os colegas os vêem como uma pessoa não agressiva, assim como a maior parte dos mesmos (73.0%) concorda com a opinião dos colegas acerca de não serem pessoas agressivas.

2. Representações dos alunos sobre o envolvimento parental na escola

Nesta seção do capítulo pretende-se proceder à análise das representações dos alunos acerca do envolvimento parental na escola, tendo implícitos os critérios definidos pelos autores mencionados anteriormente.

Tabela 24.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à percepção dos alunos sobre o nível de apoio parental emocional proporcionado pelos pais.

Percepção do nível de apoio parental emocional (n=270)		
Níveis	n	%
Baixo	15	5.6
Médio	69	25.6
Alto	186	68.9
Total	270	100

Através da análise da Tabela 24, respeitante à questão “*Durante os últimos 30 dias, com que frequência as pessoas que vivem contigo te deram apoio nos seguintes aspetos:*”, verificou-se que 186 (68.9%) dos 270 participantes apresentam uma percepção elevada, 69 (25.6%) apresentam uma percepção moderada e 15 (5.6%) participantes demonstram uma baixa percepção relativamente ao apoio parental de âmbito emocional.

Tabela 25.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à percepção dos alunos acerca do nível de apoio educativo parental proporcionado pelos pais.

Percepção do nível de apoio educativo parental (n=270)		
Níveis	n	%
Baixo	143	53.0
Médio	115	42.6
Alto	12	4.4
Total	270	100

A partir da Tabela 25 que relaciona-se com a questão: “*Durante os últimos 30 dias, com que frequência discutiste com as pessoas que vivem contigo, cada uma das seguintes questões:*”), observa-se que 143 (53.0%) dos 270 participantes apresentam um baixo nível de percepção relativamente ao apoio educativo parental, enquanto 115 (42.6%) demonstram um nível médio e 12 (4.4%) um nível elevado.

Tabela 26.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à percepção dos alunos acerca do nível de ambiente familiar académico proporcionado pelos pais.

Percepção do nível de ambiente familiar académico (n=270)		
Níveis	n	%
Baixo	35	13.0
Médio	136	50.4
Alto	99	36.7
Total	270	100

A partir da Tabela 26, que diz respeito aos dados relativos à questão “*Durante os últimos 30 dias, com que frequência os adultos que vivem contigo agiram do seguinte modo:*”, pode-se observar que dos 270 participantes, 136 (50.4%) apresentam um nível médio de percepção em relação ao ambiente familiar académico, enquanto 99 (36.7%) demonstram um nível alto e 35 (13.0%) um nível baixo.

Tabela 27.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), alusivas à percepção dos alunos acerca do nível de expectativas parentais de comportamento escolar demonstrado pelos pais.

Percepção do nível de expectativas parentais de comportamento escolar (n=270)		
Níveis	n	%
Baixo	25	9.3
Médio	77	28.5
Alto	168	62.2
Total	270	100

Com base na Tabela 27, relativa aos resultados da questão “Indica em que grau os adultos com quem vives ficariam **aborrecidos** se:” atestou-se que 168 (62.2%) dos 270 participantes apresentam um nível elevado de percepção relativamente às expectativas parentais de comportamento escolar, seguidos de 77 (28.5%) que demonstram um nível médio e 25 (9.2%) que demonstram um nível baixo.

Tabela 28.

Média e desvio-padrão alusivos às quatro dimensões acerca da percepção do envolvimento parental.

Dimensões	M	DP
Apoio parental emocional	2.61	0.53
Apoio educativo parental	1.55	0.52
Ambiente familiar académico	2.18	0.56
Expectativas parentais de comportamento escolar	2.47	0.52

N= 270; M= Média; DP= Desvio-Padrão

A partir dos dados apresentados na Tabela 28, verifica-se que a média das quatro dimensões da percepção de envolvimento parental varia entre 1.55 e 2.61.

3. Percurso Curricular dos alunos

No que concerne a esta seção pretende-se proceder à análise da frequência e percentagens das retenções escolares apresentadas pelos participantes.

Tabela 29.

Frequência absoluta (*n*) e relativa (%), média e desvio-padrão, alusivas ao número de retenções escolares dos participantes.

Retenções escolares dos participantes		
Número de retenções	n	%
0	118	43.7
1	90	33.3
2	29	10.7
3	22	8.1
Mais de 3	11	4.1
Total	270	100
<i>M</i>	1.96	
<i>DP</i>	1.11	

A partir da Tabela 29, observa-se que 118 (43.7%) dos 270 participantes não apresentam qualquer retenção escolar, enquanto 90 (33.3%) apresentam apenas uma retenção e 33 (12.2%) apresentam três ou mais retenções durante o seu percurso académico. Assim, a média das retenções escolares dos participantes situa-se nos 1.96 com um desvio-padrão de 1.11.

4. Influência das variáveis sociodemográficas no *bullying*, envolvimento parental e percurso curricular dos alunos

Com o objetivo de determinar a influência das variáveis sociodemográficas nos comportamentos de *bullying*, na perceção de envolvimento parental e no percurso escolar procedeu-se à utilização do teste *U de Mann-Whitney*.

Tabela 30.

Influência do género no *bullying*, envolvimento parental e percurso escolar.

Variáveis	Escalas	Género	Ordem Média	Média (DP)	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r_G</i>
<i>Bullying</i>	Vitimização	Feminino	141.62	1.15 (2.13)	9917.5	0.085	-0.10
		Masculino	127.85	0.78 (1.68)			

Observação	Feminino	138.99	3.99 (3.68)	9545.0	0.285	-0.07
	Masculino	128.96	3.71 (3.91)			
Agressão	Feminino	133.75	0.45 (1.49)	8737.5	0.549	0.03
	Masculino	137.69	0.48 (1.30)			
Apoio emocional	Feminino	136.68	2.60 (0.55)	9177.5	0.769	-0.02
	Masculino	134.02	2.61 (0.52)			
Apoio educativo	Feminino	142.79	1.59 (0.52)	9950.5	0.130	-0.10
	Masculino	127.58	1.50 (0.52)			
Ambiente familiar acadêmico	Feminino	142.79	2.25 (0.51)	10093.0	0.084	-0.12
	Masculino	126.39	2.11 (0.62)			
Expectativas parentais	Feminino	149.18	2.56 (0.46)	11052.0	0.001	-0.23
	Masculino	118.4	2.37 (0.57)			
Retenções	Feminino	128.9	1.83 (1.03)	8010.0	0.097	0.11
	Masculino	143.75	2.11 (1.21)			

Nota. $n_{\text{feminino}} = 148$; $n_{\text{masculino}} = 120$

Para determinar a influência do gênero nas variáveis em estudo utilizou-se o teste *U de Mann-Whitney*. Consultando a Tabela 30, verifica-se que os resultados apontam para a existência de apenas uma associação significativa entre o gênero e as expectativas parentais, ou seja, os participantes pertencentes ao gênero feminino percebem que os pais detêm maiores expectativas, comparativamente à percepção dos participantes do gênero masculino ($U = 11052.0$, $p = 0.001$, $r_G = -0.23$). Contudo, o coeficiente de correlação de ordens de Glass (r_G) indica que esta associação é de pequena magnitude.

Tabela 31.

Influência da idade no bullying, envolvimento parental e percurso escolar.

Variáveis	Escalas	Idade	Ordem Média	Média (DP)	<i>U</i>	<i>p</i>	r_G
Bullying	Vitimização	12-14	136.47	0.09 (1.93)	7631.5	0.716	-0.03
		15-18	132.35	0.95 (1.99)			
	Observação	12-14	139.48	4.04 (3.73)	6700.5	0.109	-0.12
		15-18	123.21	3.46 (3.87)			
	Agressão	12-14	135.40	0.39 (1.11)	7831.0	0.963	0.00
		15-18	135.73	0.61 (1.92)			

Envolvimento Parental	Apoio emocional	12-14	143.38	2.66 (0.51)	6346.0	0.009	-0.19
		15-18	118.05	2.49 (0.57)			
	Apoio educativo	12-14	139.76	1.58 (0.52)	7020.5	0.176	-0.10
		15-18	126.08	1.49 (0.53)			
	Ambiente familiar académico	12-14	143.83	2.24 (0.54)	6263.0	0.009	-0.20
		15-18	117.06	2.06 (0.59)			
	Expectativas parentais	12-14	145.56	2.53 (0.49)	5904.0	0.001	-0.24
	15-18	112.79	2.36 (0.54)				
Retenções		12-14	102.88	1.45 (0.64)	13079.5	< 0.001	0.78
		15-18	207.73	3.10 (1.13)			

Nota. $n_{12-14} = 186$; $n_{15-18} = 84$

Na Tabela 31 pode observar-se que a idade está associada ao apoio emocional parental ($U = 6346.0$, $p = 0.009$, $r_G = -0.19$), ao ambiente familiar académico ($U = 6263.0$, $p = 0.009$, $r_G = -0.20$), às expectativas parentais de comportamento escolar ($U = 5904.0$, $p = 0.001$, $r_G = -0.24$) e ao percurso escolar ($U = 13079.5$, $p < 0.001$, $r_G = -0.78$). Isto é, os alunos mais novos apresentam uma perceção de apoio emocional parental mais elevada, um melhor ambiente familiar académico, de maiores expectativas parentais de comportamento escolar e menor número de retenções escolares.

Tabela 32.

Influência do ano de escolaridade no bullying, envolvimento parental e percurso escolar.

Variáveis	Escalas	Ano Escolar	Ordem Média	Média (DP)	X^2 (2)	p
Bullying	Vitimização	7.º	116.46	0.87 (1.97)	7.81	0.020
		8.º	142.79	1.06 (2.16)		
		9.º	116.02	0.92 (1.97)		
	Observação	7.º	119.32	3.65 (3.19)	20.87	<0.001
		8.º	158.32	6.17 (4.10)		
		9.º	103.27	3.24 (3.86)		
	Agressão	7.º	126.69	0.47 (1.13)	3.16	0.206
		8.º	124.68	0.50 (1.47)		
		9.º	115.21	0.34 (1.57)		

		7.º	119.29	2.63 (0.49)	0.24	0.887
	Apoio emocional	8.º	120.77	2.60 (0.54)		
		9.º	123.88	2.57 (0.61)		
		7.º	112.27	1.47 (0.47)	6.02	0.049
	Apoio educativo	8.º	142.20	1.72 (0.58)		
		9.º	120.16	1.55 (0.54)		
Envolvimento Parental	Ambiente familiar acadêmico	7.º	139.35	2.30 (0.54)	28.20	<0.001
		8.º	145.65	2.35 (0.52)		
		9.º	93.58	1.94 (0.55)		
	Expectativas parentais	7.º	129.17	2.54 (0.49)	8.84	0.012
		8.º	138.66	2.64 (0.36)		
		9.º	106.28	2.39 (0.57)		
		7.º	127.68	1.76 (0.83)	1.42	0.491
Retenções		8.º	117.04	1.63 (0.76)		
		9.º	117.93	1.64 (0.78)		

Nota. $n_{7^a} = 93$; $n_{8^a} = 48$; $n_{9^a} = 99$

Para determinar se existe associação entre o *bullying* e o ano de escolaridade, utilizou-se o teste de *Kruskall-Wallis* (X^2). Na Tabela 32, os resultados deste indicam que existe uma associação entre o *bullying* de vitimização e o ano de escolaridade ($X^2(2) = 7.81, p = 0.020$). Já os testes de contraste “*pairwise comparisons*” indicam que os alunos de 8.º ano se percebem mais como vítimas de agressão comparativamente aos do 7.º ano ($Z = -2.51, p = 0.036, r = -0.16$) e aos do 9.º ano ($Z = 2.59, p = 0.029, r = 0.17$).

A partir da perspectiva do observador, também se encontram associações significativas com o ano de escolaridade ($X^2(2) = 20.87, p < 0.001$), em que os alunos do 8.º ano referem a existência de um maior número de agressões no ambiente escolar que os alunos do 7.º ($Z = -3.20, p = 0.004, r = 0.21$) e os do 9.º ano ($Z = 4.56, p < 0.001, r = 0.29$). Ainda, de acordo com os dados da Tabela 32, observa-se que a perspectiva do apoio educativo também está associada ao ano de escolaridade do aluno ($X^2(2) = 6.02, p = 0.049$), sendo que os alunos do 8.º ano apresentam valores superiores aos alunos do 7.º ano ($Z = -2.44, p = 0.044, r = 0.16$).

No que se refere ao ambiente familiar acadêmico ($X^2(2) = 6.02, p = 0.049$), as comparações entre grupos permitem verificar que os alunos do 9.º ano apresentam valores inferiores aos dos alunos do 7.º ($Z = 4.58, p < 0.001, r = 0.29$) e do 8.º ($Z = 4.27, p < 0.001, r =$

0.30). Além disso, também se verificaram associações do ano escolar com as expectativas parentais de comportamento escolar ($X^2(2) = 8.84, p = 0.012$), sendo que os alunos do 9.º ano apresentam valores inferiores aos do 8.º ano ($Z = 2.65, p = 0.024, r = 0.17$), não existindo quaisquer diferenças entre os alunos do 7.º ano e os alunos do 8.º e 9.º ano.

Assim e, de acordo com os dados da Tabela 32, não foram encontradas associações significativas com os anos de escolaridade nas escalas de *bullying* de agressão, apoio parental emocional e número de retenções escolares dos alunos.

Tabela 33.

Influência do currículo escolar no bullying, envolvimento parental e percurso escolar.

Variáveis	Escalas	Curriculum	Ordem Média	Média (DP)	<i>U</i>	<i>p</i>
Bullying	Vitimização	Regular	137.02	1.04 (2.02)	3020.5	0.260
		CEF	122.38	0.50 (1.04)		
	Observação	Regular	137.04	3.98 (3.82)	2750.0	0.111
		CEF	112.78	2.82 (3.29)		
	Agressão	Regular	134.07	0.44 (1.39)	3733.0	0.200
		CEF	147.82	0.64 (1.59)		
Envolvimento Parental	Apoio emocional	Regular	136.45	2.59 (0.55)	3157.0	0.534
		CEF	127.25	2.64 (0.38)		
	Apoio educativo	Regular	135.12	1.55 (0.53)	3479.0	0.813
		CEF	138.75	1.55 (0.47)		
	Ambiente familiar acadêmico	Regular	132.60	2.16 (0.57)	4089.0	0.071
		CEF	160.54	2.38 (0.49)		
	Expectativas parentais	Regular	139.62	2.49 (0.51)	2391.5	0.011
		CEF	99.91	2.28 (0.54)		
Retenções		Regular	121.99	1.68 (0.79)	6657.0	<0.001
		CEF	252.25	4.29 (0.66)		

Nota. $n_{regular} = 242$; $n_{CEF} = 28$

O teste *U* de Mann-Whitney indica que existem associações significativas entre o currículo escolar e as expectativas parentais de comportamento escolar ($U = 2391.5, p = 0.011, r_G = -0.29$) e o número de retenções escolares ($U = 6657.0, p < 0.001, r_G = 0.96$). Logo, os alunos dos Cursos de Educação e Formação percebem menos expectativas parentais e um

maior número de retenções do que os alunos do ensino regular como se pode observar na Tabela 33.

5. Relação entre o *bullying*, o envolvimento parental na escola e o percurso curricular dos alunos

Com o intuito de analisar a relação entre o *bullying*, o envolvimento parental na escola e o percurso curricular dos alunos, recorreu-se ao *Coefficiente de Correlação de Spearman* (r_s). Os resultados da análise realizada encontram-se abaixo na Tabela 34.

Tabela 34.

Coefficientes de Correlações de Spearman entre o bullying, envolvimento parental e o percurso curricular dos alunos.

		<i>Bullying</i> Observação	<i>Bullying</i> Vitimização	<i>Bullying</i> Agressão	Apoio parental emocional	Apoio educativo parental	Ambiente familiar académico	Expectativas parentais de comportamento escolar	Número de retenções escolares dos participantes
<i>Bullying</i> Observação	r_s	0,27**	0,334**	-0,048	0,059	-0,048	-0,020	0,023	
	p	<0,001	0,000	0,436	0,336	0,433	0,747	0,710	
	N	268	268	268	268	268	268	268	
<i>Bullying</i> Vitimização	r_s		0,297**	-0,117	0,14*	-0,073	-0,017	0,012	
	p		0,000	0,055	0,026	0,230	0,776	0,838	
	N		270	270	270	270	270	270	
<i>Bullying</i> Agressão	r_s			-0,188**	0,151*	-0,080	-0,087	0,119	
	p			0,002	0,013	0,192	0,154	0,050	
	N			270	270	270	270	270	
Apoio parental emocional	r_s					0,093	0,43**	0,066	-0,151*
	p					0,126	0,000	0,277	0,013
	N					270	270	270	270
Apoio educativo parental	r_s						0,19**	0,11	-0,09
	p						0,001	0,081	0,149
	N						270	270	270

Ambiente	r_s	0.23**	0,010
familiar	p	<0.001	0,874
académico	N	270	270
Expectativas	r_s		-0,181**
parentais de	p		0,003
comportamento	N		270
escolar			

* $p < .050$;, ** $p < .001$

Para avaliar a relação entre o *bullying*, o envolvimento parental na escola e o percurso curricular calculou-se o *coeficiente de correlação de Spearman* (r_s). Os resultados indicam que existe uma correlação positiva de pequena magnitude entre o *bullying* na perspectiva do observador e o *bullying* na perspectiva da vítima ($r_s = 0.27$, $p < 0.001$). Também denota-se uma correlação positiva de magnitude moderada entre o *bullying* na perspectiva do observador e na perspectiva do agressor ($r_s = 0.33$, $p < 0.001$), assim como entre a perspectiva da vítima e do agressor ($r_s = 0.30$, $p < 0.001$). Ou seja, quanto maior é a percepção de *bullying* por parte de um dos intervenientes quer seja agressor, vítima ou observador maior é a mesma no que concerne às restantes perspetivas.

Os resultados apresentados na Tabela 34 indicam, com uma magnitude de efeito moderado ($r_s = 0.43$, $p < 0.001$), que quanto maior o apoio parental emocional melhor é o ambiente familiar académico, isto é, quanto maior a percepção de apoio educativo parental por parte dos participantes maior é a percepção de um ambiente familiar académico positivo ($r_s = 0.19$, $p = 0.001$). Existe ainda uma relação positiva de pequena dimensão entre a percepção de ambiente familiar académico e a percepção de expectativas parentais de comportamento escolar ($r_s = 0.23$, $p = 0.001$).

Relação entre as variáveis

Verifica-se, de acordo com os dados suprarreferidos, a existência de uma relação positiva de magnitude pequena entre o apoio educativo parental e a vitimização, ou seja, quanto maior a percepção de apoio educativo parental existe uma maior vitimização ($r_s = 0.14$, $p = 0.026$). Evidencia-se, igualmente que a percepção das condutas de *bullying* no agressor está negativamente relacionada com o apoio parental emocional ($r_s = -0.19$, $p = 0.002$) e positivamente com o apoio educativo parental ($r_s = 0.15$, $p = 0.013$). Ambas as correlações são

consideradas de pequena magnitude, ou seja, quanto maior as práticas de *bullying* menor o apoio parental emocional e maior o apoio educativo parental. E finalmente, quanto ao percurso curricular dos alunos, este encontra-se negativamente correlacionado com o apoio parental emocional ($r_s = 0.15$, $p = 0.013$) e com as expectativas parentais de comportamento escolar ($r_s = -0.18$, $p = 0.003$). Isto significa que quanto maior o apoio parental emocional e as expectativas parentais de comportamento escolar menor é o número de retenções do aluno na escola.

Embora não tenham sido encontradas correlações significativas entre o *bullying* e o percurso curricular, aquando da observação dos dados referentes à Tabela 34, encontraram-se correlações marginalmente significativas entre o *bullying* na perspetiva do agressor e as retenções escolares dos alunos ($r_s = 0.12$, $p = 0.050$).

Modelos Preditores

Preditores do *bullying* de vitimização

Para se determinarem os preditores do *bullying* de vitimização procedeu-se à aplicação do modelo de regressão múltipla hierárquica. O método utilizado foi o *enter*, onde inicialmente se incluiu as variáveis sociodemográficas e académicas: género, estado civil dos pais, as habilitações dos pais e o número de retenções escolares, não incluindo, contudo a idade e o ano de escolaridade por estarem correlacionadas significativamente com o número de retenções e poderem proporcionar efeitos de multicolinearidade no modelo. De seguida integraram-se as variáveis do envolvimento parental na escola.

Os resultados apresentados na Tabela 35 indicam que o modelo I (género, estado civil dos pais, habilitações do pai, habilitações da mãe e número de retenções escolares) não explica de forma significativa o *bullying* de vitimização ($F(5,244) = 1.39$, $p = 0.228$), explicando apenas 2.8% da variância. Já o modelo II (envolvimento parental) explica significativamente 8.8% da variância do *bullying* ($F(9,240) = 3.51$, $p < 0.001$). De acordo com os valores Beta (β), a maior importância preditora residuiu no apoio parental emocional ($b = -0.86$, $\beta = -0.226$, $t = -3.19$, $p = 0.002$), seguido do apoio educativo parental ($b = 0.74$, $\beta = 0.195$, $t = 3.10$, $p = 0.002$), deste modo quanto maior o apoio parental emocional, menor o de vitimização e quanto maior o apoio educativo parental maior o *bullying* de vitimização. Globalmente, o modelo explica 11.6% da variância do *bullying*, com uma diminuição do R^2 ajustado de 3.3 ($\Delta R^2 = 0.083$)

magnitude do modelo, que por sua vez é considerado pequeno segundo a interpretação utilizada por Cohen et al., (1988).

Tabela 35.

Resumo dos modelos de regressão múltipla das variáveis sociodemográficas e envolvimento parental como preditores do bullying de vitimização.

Parâmetros	Coeficientes		<i>R</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2	<i>F</i>
	Estandarizados (β)					
	Modelo I	Modelo II				
I - Variáveis Sociodemográficas			0.166	0.028	0.01	1.39
Constante	1.45	2.97				
Gênero	0.110	0.109				
Estado Civil dos pais	-0.033	-0.051				
Habilitações do Pai	0.051	0.071				
Habilitações da Mãe	-0.142	-0.137				
Número de retenções	-0.029	-0.023				
II – Envolvimento Parental			0.341	0.116	0.083	3.51**
Apoio parental emocional		-0.226**				
Apoio educativo parental		0.195**				
Ambiente familiar acadêmico		-0.053				
Expectativas parentais		-0.021				

Nota. *R*: coeficiente de correlação; *R*²: coeficiente de determinação; ΔR^2 : coeficiente de determinação ajustado;

F: estatístico da regressão; *n* = 250.

* *p* < .050; ** *p* < .010

A fim de determinar a adequação do modelo observaram-se os resíduos estandardizados dos diferentes casos (Field, 2011), dos quais se destacaram catorze casos (5.6% da amostra *n* = 250) cujos resíduos saíram do intervalo [-2; +2], e sete casos (2.8% da amostra) cujos valores se encontravam fora do intervalo [-2.58; +2.58], indicando que o modelo final pode não ser o mais adequado para explicar o *bullying* na amostra, pois apresenta casos com valores *outlier* que desviam o modelo. As análises foram repetidas retirando-se os casos com maiores resíduos estandardizados, porém continuou a verificar-se a presença de mais de 1% de casos com resíduos fora do intervalo [-2.58; +2.58].

Para se poder confirmar se estes valores *outliers* estavam a influenciar o modelo, analisou-se os valores de *Cook's distance*, não se tendo encontrados valores superiores a 1 (os valores encontram-se dentro do intervalo [0.000; 0.194]) ou qualquer caso em que os valores de influência (*Leverage*) fossem superiores ao limite recomendado por Field ($3(k+1)/n=0.120$, onde o k corresponde ao número de preditores, 9, e n ao tamanho da amostra, 250), estando estes dentro do intervalo [0.007; 0.095]. Os valores de distância de Cook e os valores de influência encontram-se nos limites aceitáveis pelo que se pode concluir que a amostra em estudo não apresenta casos extremos que possam influir no modelo (Field, 2011).

Para determinar se o modelo podia ser generalizado à população analisou-se se o mesmo cumpria com os pressupostos de colinearidade múltipla não perfeita, de homocedasticidade, da independência dos erros e da normalidade dos erros, observando-se ainda os valores do VIF, que por sua vez variam entre [1.02; 1.58], indicando, deste modo, a não existência de multicolinearidade (valores inferiores a 10) (Field, 2011).

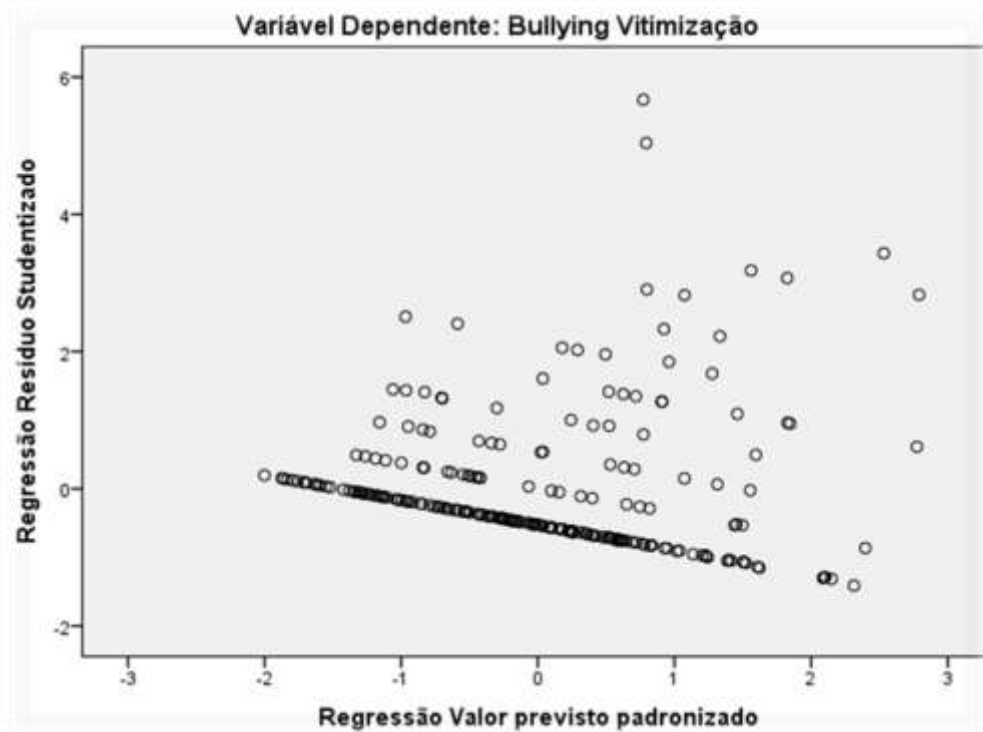


Figura 1. Gráfico de dispersão de resíduos em relação à variável dependente bullying de vitimização.

Para se calcular a homocedasticidade analisaram-se os gráficos de dispersão dos resíduos estandardizados ou padronizados em função dos resíduos esperados e a distribuição

dos pontos, apresentando uma configuração afunilada. Isto é, não foram encontrados pontos dispersos, pelo que o pressuposto de homocedasticidade não está a ser cumprido (ver figura 1).

O pressuposto da independência dos erros foi analisado através do *teste de Durbin-Watson* no qual se obteve um valor de 2.04, o que pode ser considerado como adequado. No entanto, o pressuposto de normalidade dos erros não foi cumprido tal como pode ser observado na figura 2, onde os erros apresentam uma distribuição diferente da distribuição normal.

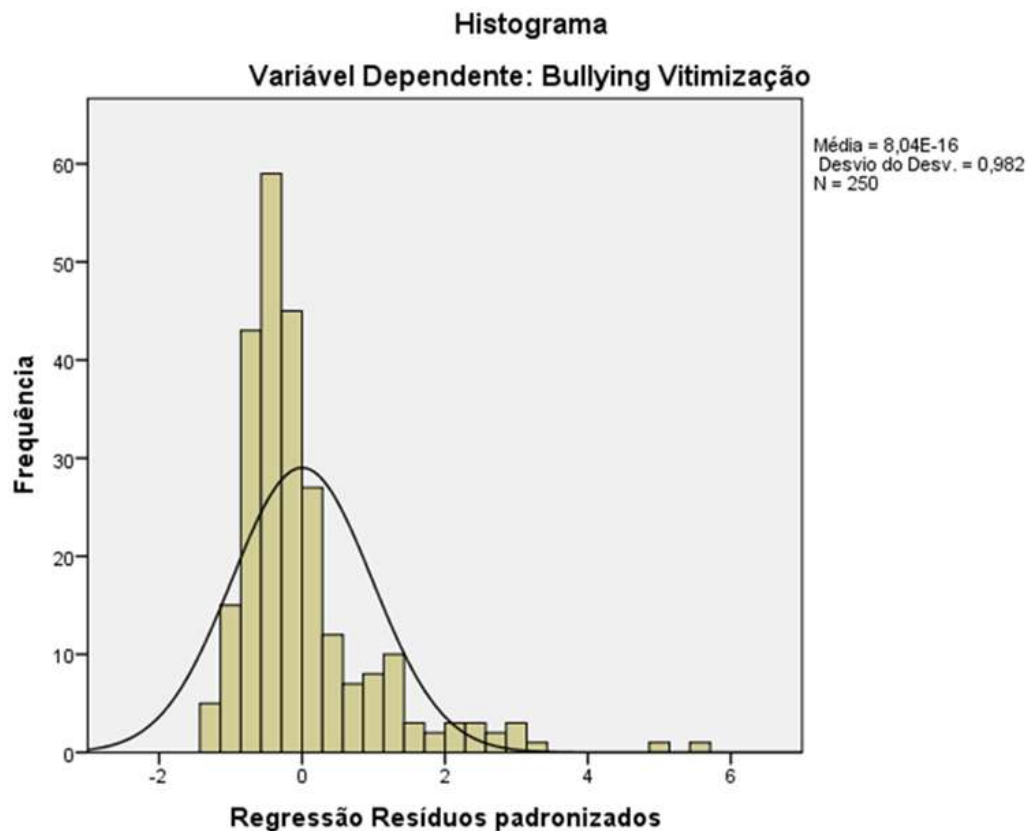


Figura 2. Histograma da distribuição dos resíduos em relação à variável dependente bullying de vitimização.

Em resumo, as retenções escolares não predizem significativamente o *bullying* de vitimização, mas sim o envolvimento parental na escola. Os melhores preditores do rendimento são o envolvimento emocional e o apoio educativo, assim quanto maior o apoio

parental emocional, menor o *bullying* de vitimização e quanto maior o apoio educativo parental maior o *bullying* de vitimização. O modelo, apesar de apresentar valores *outliers*, não apresenta valores extremos que influenciem o modelo, pelo que se pode considerar o mesmo adequado à amostra em estudo. No entanto, uma vez que não foram cumpridos os pressupostos da normalidade dos erros e de homocedasticidade, o modelo descrito não pode ser generalizável para os restantes alunos do ensino básico do 3.º ciclo do ensino público.

Preditores do *bullying* de observação

Quanto à determinação dos preditores do *bullying* de observação, procedeu-se à aplicação do modelo de regressão múltipla hierárquica. Da mesma forma, o método utilizado foi o *enter*, incluindo as variáveis sociodemográficas e académicas e seguidamente as variáveis do envolvimento parental na escola.

Os resultados apresentados na Tabela 36 indicam que tanto o modelo I (género, estado civil dos pais, habilitações do pai, habilitações da mãe e número de retenções escolares) como o modelo II (envolvimento parental) não explicam significativamente o *bullying* de observação ($F(5,244) = 2.18, p = 0.057$ e $F(9,240) = 1.62, p = 0.111$, respetivamente), uma vez que o primeiro explica apenas 4.3% da variância do *bullying*, enquanto o segundo explica apenas 1.4%. Logo, pode-se concluir que o envolvimento parental e o número de retenções e as variáveis sociodemográficas não são predictoras do *bullying* de observação.

Tabela 36.

Resumo dos modelos de regressão múltipla das variáveis sociodemográficas e envolvimento parental como preditores do bullying de observação.

Parâmetros	R	R²	ΔR²	F
I - Variáveis Sociodemográficas	0.207	0.043	0.023	2.18
II – Envolvimento Parental	0.239	0.057	0.022	1.62

Nota. R: coeficiente de correlação; R²: coeficiente de determinação; ΔR²: coeficiente de determinação ajustado; F: estatístico da regressão; n = 250.

Preditores do *bullying* de agressão

Procedeu-se à aplicação do modelo de regressão múltipla hierárquica para determinar os preditores do *bullying* de agressão. O método utilizado foi novamente o *enter*, no qual se incluíram as variáveis sociodemográficas e académicas e, ainda, as variáveis do envolvimento parental na escola.

Os resultados apresentados na Tabela 37 indicam que o modelo I (género, estado civil dos pais, habilitações do pai, habilitações da mãe e número de retenções escolares) não explica significativamente o *bullying* de agressão ($F(5,244) = 2.00, p = 0.079$), explicando apenas 3.9% da variância. Quanto ao modelo II (envolvimento parental), este explica significativamente 4.4% da variância do *bullying* ($F(9,240) = 2.40, p = 0.013$). Neste sentido e de acordo com os valores Beta (β) a maior importância preditora residiu no apoio educativo parental ($b=0.47, \beta=.172, t= 2.68, p =0.008$), seguido das habilitações literárias da mãe ($b=-0.18, \beta=-0.162, t= -2.28, p =0.024$). Assim, quanto maior o apoio parental educativo, maior será o *bullying* de agressão e quanto maior as habilitações literárias da mãe, menor será o mesmo. Globalmente, o modelo explica 8.3% da variância relativamente ao *bullying* de agressão, com uma diminuição do R^2 ajustado de 3.5 ($\Delta R^2 = 0.048$) magnitude do modelo, pelo que se denota muito pequeno segundo a interpretação utilizada por Cohen *et al.* (1988).

Tabela 37.

Resumo dos modelos de regressão múltipla das variáveis sociodemográficas e envolvimento parental como preditores do bullying de agressão.

Parâmetros	Coeficientes		R	R ²	ΔR^2	F
	Estandarizados (β)					
	Modelo I	Modelo II				
I - Variáveis Sociodemográficas			0.198	0.039	0.020	2.00
Constante	0.71	1.34				
Género	0.015	0.024				
Estado Civil dos pais	0.016	0.003				
Habilitações do Pai	0.033	0.031				
Habilitações da Mãe	-0.154*	-0.162*				
Número de retenções	0.107	0.098				

II – Envolvimento Parental	0.287	0.083	0.048	2.40*
Apoio parental emocional	-0.084			
Apoio educativo parental	0.172**			
Ambiente familiar acadêmico	0.033			
Expectativas parentais	-0.127			

Nota. R : coeficiente de correlação; R^2 : coeficiente de determinação; ΔR^2 : coeficiente de determinação ajustado;

F : estatístico da regressão; $n = 250$.

* $p < .050$; ** $p < .010$

A fim de determinar a adequação do modelo analisaram-se os resíduos estandardizados dos diferentes casos (Field, 2011), dos quais se destacaram 9 (3.6% da amostra, $n = 250$) cujos resíduos saíram do intervalo $[-2; +2]$, e 6 (2.4% da amostra) cujos valores se encontram fora do intervalo $[-2.58; +2.58]$, indicando que o modelo final pode não ser o adequado para explicar o *bullying* do agressor na amostra, pois apresenta casos com valores *outlier* que desviam o modelo. As análises realizadas foram repetidas retirando-se os casos com maiores resíduos estandardizados, porém uma vez mais continuou-se a verificar a presença de mais de 1% de casos com resíduos fora do intervalo $[-2.58; +2.58]$.

Para confirmar se estes valores *outliers* estavam a influenciar o modelo, recorreu-se à observação dos valores de *Cook's distance*, não verificando todavia valores superiores a 1 (os valores encontram-se dentro do intervalo $[0.000; 0.426]$). Além de que não se observou nenhum caso em que os valores de influência (*Leverage*) fossem superiores ao limite recomendado por Field (2011) $(3(k+1)/n=0.120)$, onde o k corresponde ao número de preditores, 9, e n ao tamanho da amostra, 250), sendo que os valores se encontram dentro do intervalo $[0.007; 0.095]$. Os valores de distância de Cook e os valores de influência encontram-se então nos limites aceitáveis pelo que se pode concluir que a amostra em estudo não apresenta casos extremos que possam influir no modelo (Field, 2011).

Para delimitar se o modelo pode ser generalizado à população analisou-se se o mesmo cumpria com os pressupostos de colinearidade múltipla não perfeita, de homocedasticidade, da independência dos erros e da normalidade dos erros, além de se observarem os valores do VIF que variam entre $[1.02; 1.58]$, indicando assim, segundo Field (2011), que não existe multicolinearidade (valores inferiores a 10).

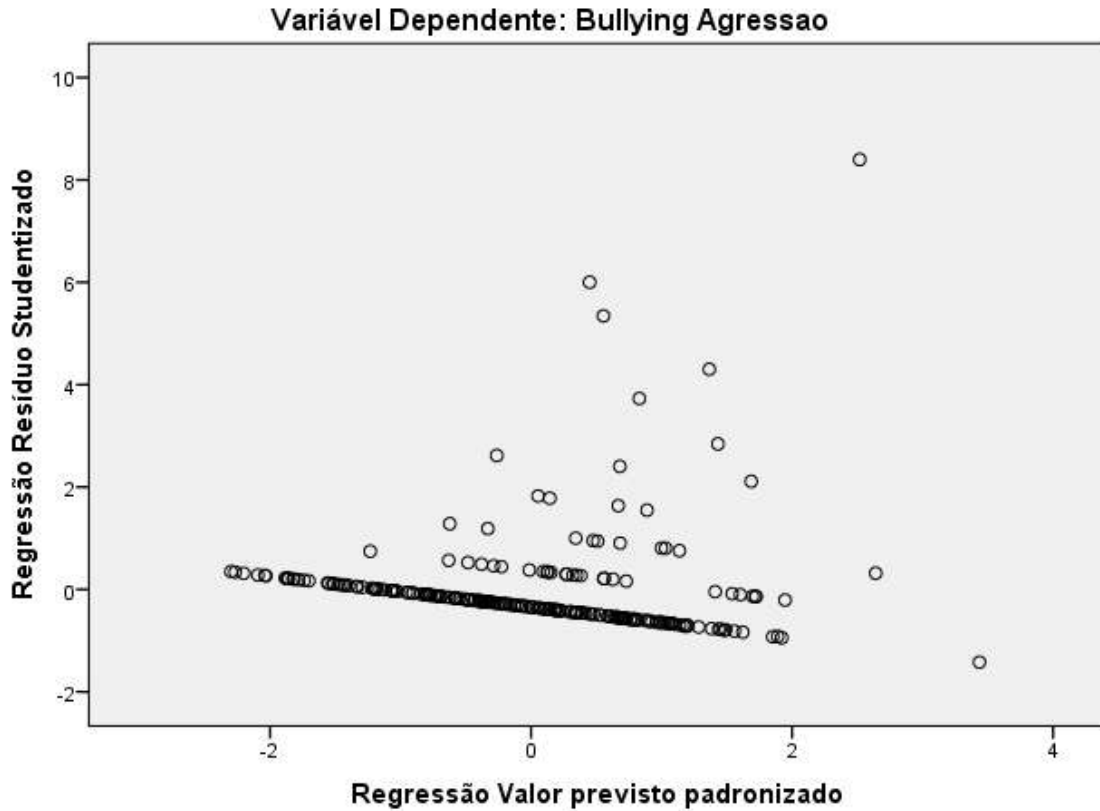


Figura 3. Gráfico de dispersão de resíduos em relação à variável dependente bullying de agressão.

Em termos de cálculo da homocedasticidade estudaram-se os gráficos de dispersão dos resíduos estandardizados ou padronizados em função dos resíduos esperados e a distribuição dos pontos. Este apresenta uma configuração afunilada pelo que o pressuposto de homocedasticidade não foi cumprido (ver figura 3).

Já o pressuposto da independência dos erros foi analisado através do *teste de Durbin-Watson* no qual se obteve um valor de 2.11, que pode ser considerado como adequado. No entanto, o pressuposto de normalidade dos erros não foi cumprido tal como se pode observar na figura 4, no qual os erros apresentam uma distribuição diferente da distribuição normal.

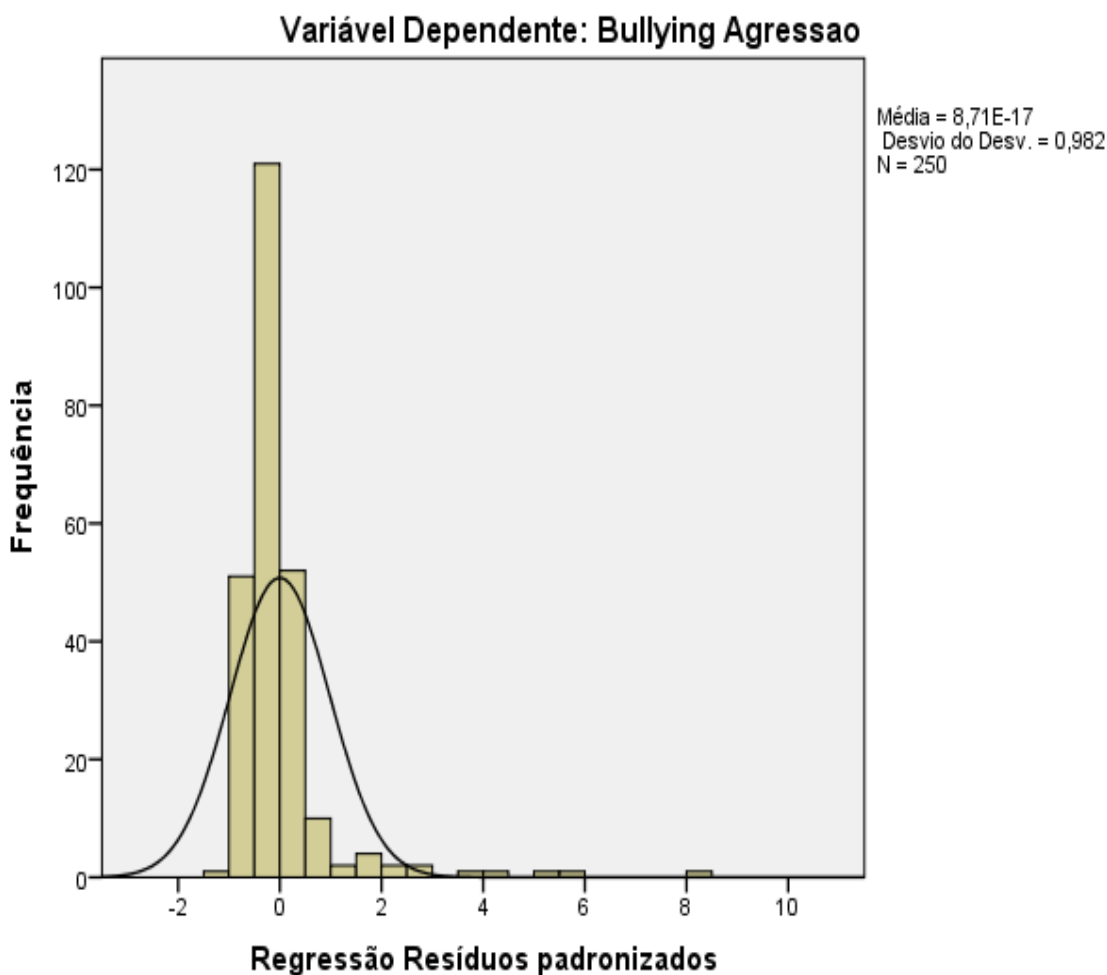


Figura 4. Histograma da distribuição dos resíduos em relação à variável dependente bullying de agressão.

Em suma, as retenções escolares não predizem significativamente o *bullying* de agressão, mas sim o envolvimento parental na escola e as habilitações literárias da mãe. Os melhores preditores do rendimento são o apoio educativo, seguido das habilitações da mãe, pois quanto maior o apoio parental educativo, maior o *bullying* de agressão e quanto maiores as habilitações literárias da mãe, menor o *bullying* de agressão. O modelo, apesar de

apresentar valores *outliers*, não apresenta valores extremos que o estejam a influenciar, pelo que se pode considerar adequado para a amostra estudada. No entanto, uma vez que não foram cumpridos os pressupostos da normalidade dos erros e de homocedasticidade, o modelo descrito não pode ser generalizável para outros alunos do 3.º ciclo do ensino básico, no ensino público.

5.2. Resultados Qualitativos

5.2.1. Fundamentação das categorias emergentes.

Sentimentos dos alunos vítimas face ao bullying.

Relativamente aos sentimentos dos alunos vítimas face ao *bullying* consiste nas perceções dos alunos acerca dos seus sentimentos acerca do *bullying* quando são vítimas deste tipo de condutas como pode-se observar na Tabela 38. Nesta temática foram encontradas duas grandes categorias, uma categoria relativa aos efeitos do *bullying* nos alunos e outra relacionada com os pensamentos dos alunos.

Tabela 38.

Categorização relativa aos sentimentos dos alunos acerca do bullying quando são vítimas.

Tema: Sentimentos dos alunos face ao <i>bullying</i>				
Descrição: Sentimentos dos alunos acerca do <i>bullying</i> quando são vítimas				
Questão	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
26.1. O que sentes quando te agridem ou perseguem?	Efeitos	Medo	“Sinto medo”	2
		Vazio emocional	“Sinto nada” “nada”	2
		Desejo de morte	“...só quero morrer...”	1
		Tristeza	“Sinto tristeza...”	1
		Raiva	“... e uma raiva enorme comigo mesma”	3
		Mágoa	“mágoa”	1
		Zanga	“Fico chateado...” “Fico irritada...”	2
		Somatização	“Fico com dores...”	1

	Abandono escolar	“...desistir da escola...”	1
	Evitamento	“dou desprezo e tento não ligar à situação”	1
Pensamentos	Inconsciência do agressor	“Que essas pessoas são inconscientes”	1

Efeitos do bullying.

A categoria designada de efeitos do *bullying* compreende as percepções que os alunos apresentam acerca dos efeitos do *bullying*, isto é, quais as consequências que as vítimas experienciam em resultado da sua exposição aos comportamentos de *bullying*. Os alunos assinalam dez efeitos que podem resultar da exposição ao *bullying*, os quais se denominaram de subcategorias. Um primeiro efeito mencionado pelos alunos diz respeito ao medo: “*Sinto medo*” (Q16). Outra subcategoria referida relaciona-se com o vazio emocional: “*Sinto nada*” (Q16). Outra subcategoria prende-se com o desejo de morte: “... *só quero morrer...*” (Q31). Outra subcategoria relaciona-se com a tristeza: “*Sinto tristeza...*” (Q71). Outra subcategoria prende-se com a raiva: “...*e uma raiva enorme comigo mesma.*” (Q71). Depois surge a subcategoria mágoa: “*mágoa*” (Q135). Outra subcategoria refere-se à zanga: “*Fico chateado...*” (Q260), “*Fico irritada...*” (Q272). Seguidamente os alunos destacam a somatização: “*Fico com dores...*” (Q260), o abandono escolar: “...*desistir da escola...*” (Q31), e o evitamento: “*dou desprezo e tento não ligar à situação.*” (Q135).

Pensamentos dos alunos.

Outra categoria que emergiu do domínio A- Sentimentos dos alunos vítimas face ao *bullying* designa os pensamentos dos alunos sobre os agressores que contempla a subcategoria inconsciência do agressor. A subcategoria inconsciência do agressor alude ao motivo pelo qual os agressores praticam atos de *bullying* contra os seus pares. Na opinião dos alunos o motivo subjacente à realização de tais práticas relaciona-se com a inconsciência dos seus autores: “*Que essas pessoas são inconscientes.*” (Q95).

Comportamentos dos alunos face ao bullying na perspetiva do agressor e da vítima.

No que diz respeito ao domínio B- Comportamentos dos alunos face ao *bullying* na perspetiva do agressor e da vítima, este divide-se em três categorias: vítima, não conversão comportamental e conversão comportamental.

Tabela 39.

Categorização relativa aos comportamentos dos alunos acerca do bullying quando são vítimas.

Tema: Comportamentos dos alunos face ao <i>bullying</i>					
Descrição: Comportamentos dos alunos face ao bullying quando são vítimas					
Questão	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência	
26.3. O que fazes quando te sentes agredido ou perseguido por alguém na escola?	Vítima	Passiva	“Escondo-me” “Fujo” “Não faço nada”	9	
			Assertiva	“Chamo alguém” “Digo aos meus pais e professores”	3
			Agressiva	“Começo à porrada”	1

Vítima.

Consultando a Tabela 39, verifica-se que a categoria vítima encontra-se subdividida em três subcategorias que enfatizam os papéis desempenhados por diferentes tipos de vítimas nomeadamente: a vítima passiva, a vítima assertiva, e a vítima agressiva. A vítima passiva adota um comportamento de evitamento e fuga nomeadamente: “*Escondo-me*” (Q82), “*Fujo*” (Q260) e “*Não faço nada.*” (Q232). Quanto à vítima assertiva recorre ao auxílio de um sujeito mais velho como o professor ou os pais: “*Chamo alguém.*” (Q69), “*Digo aos meus pais e aos meus professores.*” (Q104). Relativamente à vítima agressiva, esta utiliza a agressividade como forma de defesa e resposta aos atos de *bullying*: “*Começo à porrada...*” (Q272).

Tabela 40.

Categorização relativa aos comportamentos dos alunos de conversão comportamental e de não conversão comportamental perante o bullying.

Tema: Comportamentos dos alunos face ao <i>bullying</i>				
Descrição: Comportamentos dos alunos de conversão comportamental e de não conversão comportamental perante o <i>bullying</i>				
Questão	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência

24.1. Gostarias de ter um comportamento diferente dos teus colegas? Porquê?	Não Conversão Comportamental	Identidade pessoal	“Porque eu gosto de ser diferente”	2
		Estratégia de comparação	“Porque eu acho que o meu comportamento não é dos piores” “Eu só faço porque eles também passam a vida a me fazer”	3
		Desejabilidade social	“ Eu não gosto de ser diferente” “Por às vezes sou influenciada pelas pessoas”	9
		Repressão Interna	“Querida não sentir tanta raiva de certas pessoas”	1
		Desvalorização das normas comportamentais	“ Sou como sou e nada mudará isso” “ Porque eu sou como sou e não vou mudar por ninguém mesmo que eu seja uma pessoa muito má”	11
	Conversão Comportamental	Valorização das normas comportamentais	“Porque eu vou ter um comportamento melhor do que todos os outros” “ Eu não quero ser como eles. Gozar das pessoas, chamar nomes, etc.”	6
		Valorização das figuras de referência	“ Pela minha mãe e pelos meus amigos	1

Não Conversão Comportamental.

A categoria não conversão comportamental está dividida em cinco subcategorias: identidade pessoal, estratégia de comparação, desejabilidade social, repressão interna e, por fim, a desvalorização das normas comportamentais como observa-se na Tabela 40. A categoria não conversão comportamental destaca os fatores intrínsecos que, no entender dos alunos, contribuem para a não conversão comportamental dos sujeitos face aos comportamentos de *bullying*. Os fatores mencionados pelos participantes são a identidade pessoal: “*Porque eu gosto de ser diferente.*” (Q214), a estratégia de comparação: “*Porque eu acho que o meu comportamento não é dos piores.*” (Q63), “*Eu só faço porque eles também passam a vida a me fazer...*” (Q95), a desejabilidade social: “*Eu não gosto de ser diferente.*” (Q166), “*Por às vezes sou influenciada pelas pessoas...*” (Q256), a repressão interna: “*Querida não sentir tanta raiva de certas pessoas.*” (Q141) e finalmente a desvalorização das normas comportamentais:

“Sou como sou e nada mudará isso” (Q216); “Porque eu sou como sou e não vou mudar por ninguém mesmo que eu seja uma pessoa muito má.” (Q243).

Conversão Comportamental.

Outra categoria que surge do domínio B- *Comportamentos dos alunos face ao bullying* na perspetiva do agressor e da vítima é a categoria conversão comportamental que se subdivide em duas subcategorias: valorização das normas comportamentais e valorização das figuras de referência. Esta categoria define os fatores intrínsecos à conversão comportamental dos sujeitos face aos comportamentos de *bullying*. A partir da análise da Tabela 40 verifica-se que, primeiramente, os participantes referem a categoria valorização das normas comportamentais: “Porque eu vou ter um comportamento melhor do que todos os outros.” (Q16), “Eu não quero ser como eles, gozar das pessoas, chamar nomes, etc.” (Q31). Outro fator essencial para a conversão comportamental dos alunos prende-se com a valorização das figuras de referência: “Pela minha mãe e pelos meus amigos.” (Q232).

Pensamentos dos alunos sobre o bullying.

No domínio C- *Pensamentos dos alunos sobre o bullying* apresentam-se os pensamentos dos alunos sobre a autoavaliação, a heteroavaliação acerca da prática de condutas agressivas e os motivos subjacentes ao comportamento agressivo na perspetiva da vítima. A categoria auto-avaliação sobre a prática de condutas agressivas presente na Tabela 41 estabelece as perceções que os alunos têm de si próprios e os motivos que os conduzem a realizarem as condutas agressivas e subdivide-se em três subcategorias autoavaliação agressiva, autoavaliação assertiva e autoavaliação passiva.

Tabela 41.

Categorização relativa às perceções dos alunos sobre a autoavaliação acerca da prática de condutas agressivas.

Tema: Pensamentos dos alunos sobre o <i>bullying</i>				
Descrição: Perceções dos alunos sobre a autoavaliação acerca da prática de condutas agressivas				
Questão	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
27. Achas que os teus colegas te consideram uma pessoa agressiva? Porquê?	Agressiva	Dificuldades no controlo emocional	“Às vezes irritado-me facilmente” “Sei me controlar exceto quando ultrapassam os limites”	10

	Reativa	“Não implico se não implicarem comigo” “ Não sou de me meter em confusões nem de bater em ninguém só quando merecem”	6
	Desvalorização do ato agressivo	“Não bato em ninguém só na brincadeira” “Porque eu estou sempre a lhe bater na “brincadeira”	3
Assertiva	Controlo emocional	“Porque aprendi a ignorar certas coisas e assim a me controlar” “ Porque ainda não tive nenhuma reação de agressividade”	5
	Atitudes inclusivas	“Brinco com todos os colegas e não deixo ninguém de parte” “ Não faço mal a ninguém, até ajudo nos trabalhos da escola e alguns favores”	6
	Empatia	“Eu não faço aquilo que não queria que me fizessem a mim”	1
Passiva	Desvalorização Comportamental	“Sou calma e não costumo ser agressiva pois levo tudo na brincadeira mesmo sabendo que não é o melhor” “ Eu faço as coisas sempre na mais simples ironia e brincadeira”	3
	Evitamento	“Eu estou no meu canto e já não faço nada de mal” “ Não mostro os meus sentimentos e criei uma capa que me defende muitas vezes”	4
	Desejabilidade social	“Porque sou boazinha para todos” “Não faço nada de mal, sou calma e dou-me bem com todos”	2

No que diz respeito à autoavaliação agressiva, os participantes mencionam que a agressividade se manifesta através das dificuldades no controlo emocional: “*Às vezes irrito-me facilmente.*” (Q2), “*Sei me controlar exceto quando ultrapassam os limites.*” (Q50), pela reatividade: “*Não implico se não implicarem comigo.*” (Q10), “*Não sou de me meter em confusões nem de bater em ninguém só quando merecem.*” (Q48) e pela desvalorização do ato agressivo: “*Não bato em ninguém só na brincadeira.*” (Q85), “*Porque eu estou sempre a lhe bater na “brincadeira.”*” (Q256). A autoavaliação assertiva designa os comportamentos

adotados pelos alunos com o intuito de atuarem de forma assertiva perante os comportamentos agressivos. Estes comportamentos incluem o controlo emocional: “*Porque aprendi a ignorar certas coisas e assim a me controlar.*” (Q71) “*Porque ainda não tive nenhuma reação de agressividade.*” (Q108), as atitudes inclusivas: “*...brinco com todos os colegas e não deixo ninguém de parte.*” (Q76), “*Não faço mal a ninguém, até ajudo nos trabalhos da escola e alguns favores.*” (Q79) e a utilização da empatia: “*Eu não faço aquilo que não queria que me fizessem a mim.*”(Q139). A autoavaliação passiva indica os comportamentos adotados pelos alunos com o intuito de atuarem de modo passivo perante os comportamentos agressivos. As condutas passivas mencionadas abrangem a desvalorização comportamental: “*Sou calma e não costumo ser agressiva pois levo tudo na brincadeira mesmo sabendo que não é o melhor.*” (Q26), “*Eu faço as coisas sempre na mais simples ironia e brincadeira.*” (Q64), o evitamento: “*Eu estou no meu canto e já não faço nada de mal.*” (Q82), “*Não mostro os meus sentimentos e criei uma capa que me defende muitas vezes.*” (Q258) e ainda a desejabilidade social: “*Porque sou boazinha para todos.*” (Q112), “*Não faço nada de mal, sou calma e dou-me bem com todos.*” (Q121).

Tabela 42.

Categorização relativa aos pensamentos dos alunos sobre a heteroavaliação acerca da prática de condutas agressivas.

Tema: Pensamentos dos alunos sobre o <i>bullying</i>				
Descrição: Pensamentos dos alunos sobre a heteroavaliação acerca da prática de condutas agressivas				
Questão	Categorias	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência
27.1. Concordas com a opinião dos teus colegas?	Agressividade	Reativa	“ Sou amigo dos outros desde que não me chateiem” “ Porque sou calma e só pego com quem pega comigo”	6
		Dificuldades no controlo emocional	“ Quando estou zangada ou chateada com alguma coisa descarrego nas outras pessoas”	3
		Desvalorização do ato agressivo	“Porque só lhes bato na “brincadeira” “Porque gozo algumas vezes com eles mas é só na brincadeira”	2

Assertiva	Preocupação com os sentimentos dos outros	“Tenho sempre cuidado de não fazer mal a ninguém” “Não gosto de magoar os sentimentos das outras pessoas”	3
	Controlo emocional	“Eu controlo-me” “Porque ignorei e me controlei”	3
	Empatia	“Porque não faço aos meus colegas o que não quero que façam a mim”	3
	Atitudes inclusivas	“Eu não sou agressivo nem maltrato ou faço outro tipo de agressões aos meus colegas”	1
Passiva	Desejabilidade social	“Porque sou muito amiga e eles confiam em mim”	2

A categoria heteroavaliação sobre a prática de condutas agressivas explicitada na Tabela 42 alude às perceções que os alunos têm sobre a opinião dos seus pares e os motivos que os conduzem a realizarem as condutas agressivas está dividida em três subcategorias: a heteroavaliação agressiva, a heteroavaliação assertiva e a heteroavaliação passiva. A heteroavaliação agressiva compreende uma atitude reativa: *”Sou amigo dos outros desde que não me chateiem...”* (Q15), *“Porque sou calma e só pego com quem pega comigo.”* (Q27), os alunos relatam dificuldades no controlo emocional: *“Quando estou zangada ou chateada com alguma coisa descarrego nas outras pessoas.”* (Q137) e a desvalorização do ato agressivo: *“Porque só lhes bato na “brincadeira.”* (Q256), *“Porque gozo algumas vezes com eles mas é só na brincadeira.”* (Q268). A heteroavaliação assertiva assenta na perspetiva dos alunos em quatro tipos de comportamentos: a preocupação com os sentimentos dos outros: *“Tenho sempre cuidado de não fazer mal a ninguém.”* (Q46), *“Não gosto de magoar os sentimentos das outras pessoas.”* (Q194), o controlo emocional: *“Eu controlo-me”* (Q58), *“Porque ignorei e me controlei”*(Q71), a empatia: *“Porque não faço aos meus colegas o que não quero que façam a mim...”* (Q153) e as atitudes inclusivas: *“Eu não sou agressivo nem maltrato ou faço outro tipo de agressões aos meus colegas.”* (Q229). A subcategoria heteroavaliação passiva corresponde ao recurso à desejabilidade social: *“Porque sou muito amiga e eles confiam em mim.”* (Q30).

Outra categoria assinalada no domínio C são os motivos subjacentes ao comportamento agressivo na perspectiva da vítima descritos na Tabela 43 e, que abarca duas subcategorias, os comportamentos e os sentimentos.

Tabela 43.

Categorização relativa aos motivos subjacentes ao comportamento agressivo na perspectiva da vítima.

Tema: Pensamentos dos alunos sobre o <i>bullying</i>				
Descrição: Motivos subjacentes ao comportamento agressivo na perspectiva da vítima				
Questão	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência
26.2 A que razão atribuis essas situações?	Comportamento	Comportamento reativo	“Dar desprezo a quem dá a nós, etc.”	1
		Isolamento social	“...e por ser tímida não falo com praticamente ninguém, sou solitária”	2
		Não ceder a pressões	“Não fazer o que os outros querem.”	1
		Problemas familiares	“Porque não de não terem atenção em casa e procurarem isso na escola”	1
	Sentimentos	Autorreforço	“Provavelmente, pessoas que sentem-se bem assim...”	2

Os comportamentos destacados pelas vítimas para que os agressores realizem atos agressivos contra si são nomeadamente: o comportamento reativo: “*Dar desprezo a quem dá a nós, etc.*” (Q31), o isolamento social: “*...e por ser tímida não falo com praticamente ninguém, sou solitária.*” (Q135), não ceder as pressões: “*Não fazer o que os outros querem.*” (Q260), a existência de problemas familiares: “*Porque não de não terem atenção em casa e procurarem isso na escola*” (Q272). O sentimento que os alunos apontam para a realização de tais condutas reside no autorreforço dos agressores: “*Provavelmente, pessoas que sentem-se bem assim...*” (Q71).

Pensamentos dos alunos sobre o clima escolar da escola.

No que concerne ao domínio D- Pensamentos dos alunos sobre o clima escolar da escola, este aparece dividido em três grandes categorias: a perceção dos alunos sobre o clima escolar da escola, a perceção dos alunos sobre o relacionamento entre os pares e os pensamentos dos alunos sobre a agressividade no contexto escolar.

Tabela 44.

Categorização relativa aos pensamentos dos alunos acerca do clima escolar da escola.

Tema: Pensamentos dos alunos sobre o clima escolar da escola

Descrição: Pensamentos dos alunos acerca do clima escolar da escola

Questão	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
1.1. O que pensas do ambiente na escola?	Condições físicas	Pouco espaço	“A Escola é um pouco fechada...”	6
		Poucas condições de higiene	“...e pouca higiénica”	5
		Más condições físicas/arquitetónicas	“ Deveria ter melhores condições, interior e exteriormente”	2
		Boas condições de higiene	“ Eu penso que é um bom ambiente, a escola está sempre limpa “	1
	Condições ambientais	Tranquilo	“ O ambiente na escola é tranquilo na maior parte das vezes”	3
		Comportamento desviante	“ ...há alunos que fumam, é muito desagradável, e que se drogam .”	6
		Violento	“ É um violento.”	5
		Discriminatório	“ É um ambiente bom mas por vezes com alguma discriminação.”	1
		Má relação pedagógica	“A escola tem um ambiente um pouco mau entre turmas e professores.”	4
		Boa relação com os pares	“ É bom, porque estamos com os amigos “	8
		Boa relação pedagógica	“...porque do resto nada do ambiente me agrada, tirando os professores.”	2
		Agressividade	“ Muito mau, existe muito espírito de competição e muita agressividade tanto física como psicológica”	19
		Diversão	“Um pouco agressivo, por vezes um mau ambiente, divertido “	4
		Insegurança	“ Eu acho que a escola é um bocado insegura.”	4
		Bullying	“tem muitas pessoas que falam mal com as pessoas e fazem <i>bullying</i> ”	9
Ruído		“O ambiente da minha escola é	7	

	agradável, mas um pouco barulhenta.”	
Má relação com os pares	“ É pouco abusador e às vezes os alunos gozam com outros colegas.”	16
Regras exageradas	“ ...Também regras exageradas”	2
Pouca flexibilidade horária	“Bom, mas deveriam haver mais tempo nos intervalos, como nos da manhã”	1
Pouco respeito pelos funcionários	“...deviam respeitar também mais os funcionários”	3
Poucas atividades extracurriculares	“... não há alegria; por exemplo não há música, atividades, etc...”	2

A categoria percepção dos alunos sobre o clima escolar da escola observada na Tabela 44 refere-se às percepções dos alunos sobre o clima escolar do estabelecimento de ensino que abarca as subcategorias condições físicas e as condições ambientais. Os alunos apontam quatro condições físicas da escola que constituem as subcategorias. As características mencionadas pelos alunos que do seu ponto de vista definem a escola são a existência de pouco espaço: “*A Escola é um pouco fechada...*” (Q1), seguidamente surge as poucas condições de higiene: “*... e pouco higiénica*” (Q1). Outra subcategoria referida relaciona-se com as más condições físicas/arquitetónicas: “*Deveria ter melhores condições, interior e exteriormente*” (Q28). Por fim os alunos consideram que a escola apresenta boas condições de higiene: “*Eu penso que é um bom ambiente, a escola está sempre limpa...*” (Q142).

A categoria condições ambientais refere-se à percepção dos participantes acerca dos comportamentos e atitudes vivenciados na escola composta por dezassete subcategorias. Em primeiro lugar, os alunos referem que o ambiente da escola é tranquilo: “*O ambiente na escola é tranquilo na maior parte das vezes*” (Q6), depois ressaltam a existência do comportamento desviante: “*...há alunos que fumam, é muito desagradável, e que se drogam*” (Q10). De seguida os alunos indicam que o ambiente da escola é violento: “*É um pouco violento*” (Q183), discriminatório: “*É um ambiente bom mas por vezes com alguma discriminação.*” (Q12), no qual evidencia-se a má relação pedagógica: “*A escola tem um ambiente um pouco mau entre turmas e professores*” (Q13). Os alunos também nos dizem que existe uma boa relação com os pares “*É bom, porque estamos com os amigos*” (Q17), a existência de uma boa

relação pedagógica: “...porque do resto nada do ambiente me agrada, tirando os professores” (Q21), de um ambiente dominado pela agressividade: “Muito mau, existe muito espírito de competição e muita agressividade tanto física como psicológica” (Q26), pela diversão: “Um pouco agressivo, por vezes um mau ambiente, divertido.” (Q29), pela insegurança: “Eu acho que a escola é um bocado insegura.” (Q36), pela existência de comportamentos de *bullying*: “tem muitas pessoas que falam mal com as pessoas e fazem *bullying*.” (Q44), por condições de ruído na escola: “O ambiente da minha escola é agradável, mas um pouco barulhenta.” (Q51). Além disso, outras características mencionadas foram a má relação com os pares: “É pouco abusador e às vezes os alunos gozam com outros colegas.” (Q68), a existência de regras exageradas: “...também regras exageradas.” (Q75), a pouca flexibilidade horária: “Bom, mas deveriam haver mais tempo nos intervalos, como nos da manhã.” (Q130), o pouco respeito pelos funcionários: “...deviam respeitar também mais os funcionários.” (Q148) e por fim poucas atividades extracurriculares: “... não há alegria; por exemplo não há música, atividades, etc...” (Q162).

A perceção dos alunos sobre o relacionamento entre os pares engloba as subcategorias características pessoais, a classificação qualitativa, e comportamentos.

Tabela 45.

Categorização relativa aos pensamentos dos alunos sobre o relacionamento entre os pares.

Tema: Pensamentos dos alunos sobre o clima escolar da escola				
Descrição: Pensamentos dos alunos sobre o relacionamento entre os pares				
Questão	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
1.2. O que pensas do relacionamento entre as pessoas da tua turma?	Características pessoais	Simpáticos	“ Bom, eles são divertidos e simpáticos.”	1
		Divertidos	“São muito brincalhões divertidos.”	4
		Alegres	“ O relacionamento entre as pessoas da minha turma são bons, alegres.”	1
	Classificação qualitativa	Egoístas	“São egoístas”	1
		Bom	“ É bom.”	71
		Razoável	“ Mais ou menos”	31
		Mau	“ Em alguns mau...”	15

Comportamentos	Existência de grupos	“ Existem muitos grupos...”	10
	Discriminação	“Existe discriminação”	5
	Discussões	“ Dão-se bem mas como é normal há alguma discussão .”	13
	Conflitos	“Existe alguns conflitos mas na maioria somos todos unidos”	13
	União	“Eu penso que é um bom relacionamento e que devemos continuar assim unidos.”	10
	Suporte dos colegas	“Bom, porque tenho amigos mais chegados que estão para me apoiar...”	9
	Pouca comunicação	“ O relacionamento entre as pessoas da minha turma é pouco comunicativa...”	1
	Bom relacionamento com os pares	“Eu acho muito bom, que dão-se bem uns com os outros.”	15
	Respeito	“ Acho que é porque respeitam a opinião das outras pessoas quando dizem algum assunto.”	1
	Agressividade	“São um pouco agressivas.”	2
	Falta de suporte dos colegas	“ O relacionamento entre as pessoas da minha turma é agradável, o problema é ninguém se apoia a ninguém.”	1
	Falta de união	“Podiam ser mais unidos.”	1
	Boa comunicação	“ Na turma todos falam com todos em geral...”	2
	Espírito de competição	“ Na turma, há alguma inveja, por vezes competitividade, e ainda falsidade. “	1
Bullying	“ Agressivos, uns contra os	1	

outros muito *bullying* e palavras agressivas e insultadores mas por vezes calmos e amigos.”

Tolerância	“...sabemos lidar com todos nós e com as nossas diferenças...”	1
Exclusão	“...a pessoas que são postas de parte” “ Há grupos na turma que excluem os outros”	3

A partir da análise da Tabela 45, verifica-se que a subcategoria características pessoais diz respeito à exibição de determinados comportamentos que caracterizam os pares no contexto de turma. Os alunos referenciam quatro características principais: simpáticos, divertidos, alegres e egoístas. Os alunos mencionam que os seus colegas são simpáticos: “*Bom, eles são divertidos e simpáticos.*” (Q39), divertidos: “*São muito brincalhões divertidos.*” (Q1), alegres: “*O relacionamento entre as pessoas da minha turma são bons, alegres.*” (Q166), e por último, egoístas: “*São egoístas.*” (Q2).

Por outro lado os alunos classificam qualitativamente a relação estabelecida com os seus pares denominando-a de boa, razoável e mau. A classificação boa é referida pelos alunos da seguinte forma: “*É bom.*”, a classificação razoável expressa-se através de: “*Mais ou menos*” e ainda a classificação mau é indicada desta forma: “*Em alguns mau...*” (Q23).

No que concerne à subcategoria comportamentos, salienta-se que os alunos evidenciam dezassete condutas que orientam as relações entre os pares. Assim, os alunos aludem à existência de grupos: “*Existem muitos grupos...*” (Q12), de discriminação entre os pares: “*...existe discriminação.*” (Q12), de discussões: “*Dão-se bem mas como é normal há alguma discussão.*” (Q20), de conflitos “*Existe alguns conflitos mas na maioria somos todos unidos.*” (Q28), da união entre os alunos: “*Eu penso que é um bom relacionamento e que devemos continuar assim unidos.*” (Q142). Outros comportamentos patenteados são o suporte aos colegas: “*Bom, porque tenho amigos mais chegados que estão para me apoiar...*” (Q29), a pouca comunicação entre os pares: “*O relacionamento entre as pessoas da minha turma é pouco comunicativa...*” (Q51), o bom relacionamento com os pares: “*Eu acho muito bom, que dão-se bem uns com os outros.*” (Q66), o respeito: “*Acho que é porque respeitam a opinião*

das outras pessoas quando dizem algum assunto.” (Q76), a existência de agressividade”: “São um pouco agressivas.” (Q82), a ausência de suporte dos colegas: “O relacionamento entre as pessoas da minha turma é agradável, o problema é ninguém se apoia a ninguém.” (Q92), a falta de união: “Podiam ser mais unidos.” (Q108), a boa comunicação entre os pares: “Na turma todos falam com todos em geral...” (Q173) e o espírito de competição: “Na turma, há alguma inveja, por vezes competitividade, e ainda falsidade.” (Q192). Outras condutas destacadas pelos alunos são a existência de comportamentos de *bullying*: “Agressivos, uns contra os outros muito bullying e palavras agressivas e insultadores mas por vezes calmos e amigos.” (Q243), a tolerância: “...sabemos lidar com todos nós e com as nossas diferenças...” (Q164) e finalmente a exclusão: “Há grupos na turma que excluem os outros.” (Q270).

Tabela 46.

Categorização relativa aos pensamentos dos alunos sobre a agressividade no contexto escolar.

Tema: Pensamentos dos alunos sobre o clima escolar da escola				
Descrição: Pensamentos dos alunos sobre a agressividade no contexto escolar				
Questão	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
25. O que pensas acerca da agressividade na escola?	Causas	Influência social	“Muitas vezes são influenciados por outros”	1
		Fonte de diversão/prazer	“Alguns alunos “batem “ por se divertirem, ou para gozar”	3
		Dificuldades de autocontrolo	“É tudo porque as pessoas querem, as pessoas agem por sentimento, e pelo coração mas não pela cabeça. Por isso é que acontece as coisas que estão a acontecer”	2
		Problemas familiares	“Eu penso que isso já vem de casa”	4
		Imaturidade emocional	“Acho que estas pessoas não têm atitudes, são crianças, não pensam no futuro”	3
	Consequências	Incapacidade de defesa	“A agressividade na escola é muita porque há pessoas que não se sabem defender...”	2
		Sentimentos de ameaça	“É muito mau para as pessoas que sofrem a agressividade pois sentem-se ameaçadas”	4
		Problemas psicológicos	“Pode prejudicar nos estudos e afeta muito a parte psicológica da vítima”	6

	Prejudica o rendimento escolar	“Pode prejudicar nos estudos e afeta muito a parte psicológica da vítima”	5
	Risco de suicídio	“Penso que é muito mau, maltratar as pessoas, porque elas sofrem muito e podem suicidar-se”	4
	Risco de automutilação	“Acho que muitas pessoas se cortam por causa do problema da agressividade na escola”	1
	Aumento da violência na escola	“Acho mal, porque violência gera violência”	4
Fatores de mudança	Empatia	“Acho mau, porque se fosse no meu caso não gostaria de ser agredido”	2
	Atitude da vítima	“Acho muito grave e deveria haver mais coragem por parte das vítimas e tentarem procurar ajuda”	2
	Funcionários e professores mais atentos	“A minha escola não é muito agressiva mas devia ser controlada por professores ou funcionários”	14
	Atenção dos pais	“Eu penso que isso é um problema muito grave, e por mais que os professores/psicólogos ou outros mais quer, tentem fazer com que isso, (palavra impercetível) primeiramente os pais e familiares devem dar o exemplo”	2
	Punição do agressor	“Acho que os agressores deveriam ser castigados”	11
	Criação de regras específicas	“Acho que devia de haver algumas regras para esse problema”	3
	Criação medidas de prevenção	“ A agressividade na escola é um problema muito comum tanto na escola como noutros sítios, acho que devia haver medidas de prevenção para este problema.”	1
	Aumento do tempo de estudo	“O que poderia melhorar, na escola, era os colegas maus que fossem expulsos da escola ou até mesmo estudassem mais.”	1

Relativamente aos pensamentos dos alunos sobre a agressividade no contexto escolar, esta categoria agrupa três subcategorias: as causas, as consequências e os fatores de mudança que, na visão dos participantes, contribuem possivelmente para a diminuição dos comportamentos agressivos na escola como se pode observar na Tabela 46.

Os alunos indicam seis causas para o aparecimento de condutas agressivas no ambiente escolar. Em primeiro lugar, surge a influência social: “*Muitas vezes são influenciados por outros.*” (Q1), depois os alunos referem que este tipo de comportamentos é causado por constituir-se como uma fonte de diversão/prazer: “*Alguns alunos “batem “ por se divertirem, ou para gozar.*”(Q11). Outra causa mencionada prende-se com as dificuldades de autocontrolo dos sujeitos: “*É tudo porque as pessoas querem, as pessoas agem por sentimento, e pelo coração mas não pela cabeça. Por isso é que acontece as coisas que estão a acontecer.*” (Q16). Posteriormente, os problemas familiares são referidos como uma causa para o problema: “*Eu penso que isso já vem de casa...*” (Q53), a imaturidade emocional “*Acho que estas pessoas não têm atitudes, são crianças, não pensam no futuro.*” (Q79) e a incapacidade de defesa: “*A agressividade na escola é muita porque há pessoas que não se sabem defender...*” (Q157) são de igual modo aspetos referidos pelos alunos como fatores etiológicos para o problema.

Outra subcategoria patenteada refere-se às consequências que, no entender dos alunos, se observam nas vítimas em consequência da exposição a comportamentos de *bullying*. Assim, os alunos referem que os comportamentos de *bullying* podem acarretar sentimentos de ameaça: “*É muito mau para as pessoas que sofrem a agressividade pois sentem-se ameaçadas.*” (Q5), problemas psicológicos: “*Pode prejudicar nos estudos e afeta muito a parte psicológica da vítima.*” (Q30) prejudica o rendimento escolar: “*Pode prejudicar nos estudos e afeta muito a parte psicológica da vítima.*” (Q30), verifica-se o risco de suicídio: “*Penso que é muito mau, maltratar as pessoas, porque elas sofrem muito e podem suicidar-se.*” (Q45), o risco de automutilação: “*Acho que muitas pessoas se cortam por causa do*

problema da agressividade na escola.” (Q125), e ainda pode conduzir a um aumento da violência na escola: *“Acho mal, porque violência gera violência.”* (Q48).

A última subcategoria mencionada pelos alunos abarca nove fatores de mudança que para os alunos podem atuar como fatores facilitadores para a diminuição da agressividade na escola. Os alunos referenciam o papel da empatia: *“Acho mau, porque se fosse no meu caso não gostaria de ser agredido.”* (Q40), a atitude da vítima que deveria ser proactiva na busca do auxílio: *“Acho muito grave e deveria haver mais coragem por parte das vítimas e tentarem procurar ajuda.”* (Q12), salientam o papel fundamental desempenhado pelos funcionários e professores no controlo e supervisão do problema: *“A minha escola não é muito agressiva mas devia ser controlada por professores ou funcionários.”* (Q91) bem como o papel importante dos pais: *“Eu penso que isso é um problema muito grave, e por mais que os professores/psicólogos ou outros mais quer, tentem fazer com que isso, (palavra impercetível) primeiramente os pais e familiares devem dar o exemplo.”* (Q158). Além disso, exigem a punição do agressor: *“Acho que os agressores deveriam ser castigados.”* (Q56), sendo necessária a criação de regras específicas para o combate a este flagelo: *“Acho que devia de haver algumas regras para esse problema.”* (Q189) bem como o desenvolvimento de medidas de prevenção: *“A agressividade na escola é um problema muito comum tanto na escola como noutros sítios, acho que devia haver medidas de prevenção para este problema.”* (Q59). Outros fatores de mudança importantes mencionados pelos alunos consistem na punição dos agressores através do aumento do tempo de estudo: *“O que poderia melhorar, na escola, era os colegas maus que fossem expulsos da escola ou até mesmo estudassem mais.”* (Q92), e por fim, enfatizam o papel do psicólogo na intervenção dirigida aos agressores: *“Eu penso que os agressores deveriam punidos ou excluídos, e queria que eles também fossem a alguma psicóloga para se tratarem.”* (Q229).

Capítulo VI- Discussão

Neste capítulo é realizada a discussão dos resultados obtidos com base na revisão teórica efetuada em que se alicerça e enquadra o presente trabalho. A discussão dos resultados da investigação é apresentada de acordo com a sequência dos objetivos formulados previamente.

1. Perceção dos alunos sobre o fenómeno do *bullying*

Após a análise e o aprofundamento da temática do problema, constatou-se que as formas de *bullying* mais prevalentes entre os alunos vitimados são em primeiro lugar, chamar nomes ofensivos (forma verbal direta), em segundo lugar levantar calúnias/rumores (forma relacional indireta) e, em terceiro lugar, o gozo/humilhação (*bullying* verbal direta).

Estes resultados são consistentes com a investigação de Melim (2011) que, com uma amostra de 1.818 alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade da Região Autónoma da Madeira verificou serem os insultos a forma de vitimização mais comum (73.2%) seguida de “*falar de mim ou dizer segredos sobre mim*” (forma relacional indireta) (43.5%) entre os alunos madeirenses. Outros estudos (Pereira et al., 2004; Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey, & Pereira, 2011) confirmam esta tendência demonstrando que os comportamentos de *bullying* a que as vítimas estão mais expostas são os insultos e a difusão de rumores.

Assim, os resultados obtidos indicam que as condutas de *bullying* verbal e relacional são predominantes na amostra analisada. Estes dados confirmam a tendência na literatura (Melim, 2011) indicativa que os alunos mais velhos recorrem frequentemente a formas indiretas, verbais e relacionais de *bullying*, enquanto os alunos mais novos utilizam frequentemente formas físicas e diretas de *bullying*.

Os resultados obtidos sugerem também que a incidência de comportamentos de *bullying* físico é significativamente reduzida. Este resultado encontra-se em total dissonância com várias investigações (Andrade, 2012; Melim, 2011) que observaram que os alunos do ensino básico utilizam frequentemente formas de *bullying* físico na sua interação com os

pares. Os resultados do estudo de Melim (2011) apontam para que esta forma de *bullying* seja a terceira forma de vitimização mais comum entre os alunos vitimados (28.1%).

Os resultados obtidos sugerem uma baixa prevalência quer da vitimização quer da agressão sendo que a maioria dos alunos sofre de agressões pontuais (20.7%). Somente cerca de 3% dos alunos cumprem os critérios de vitimização sistemática e 6% dos alunos agredem os pares reiteradamente (três ou mais vezes) durante duas semanas. Estes valores de vitimização são corroborados por outros estudos (Andrade, 2012; Freire, Simão, & Ferreira, 2006) em que os níveis de vitimização se situam igualmente nos 3% e 4.5% e os níveis de agressão nos 1% e 2.5% respetivamente demonstrando igualmente a baixa expressão do fenómeno.

Todavia, os valores encontrados não são consistentes com a generalidade da literatura que indica que a prevalência do *bullying* se situa entre os 10% e os 30% (Solberg & Olweus, 2003), confirmada através de várias pesquisas nomeadamente o estudo de Melim (2011) que apresenta uma prevalência do *bullying* em torno dos 30%, a investigação de Pereira et al., (2004) que revelou que 20% das crianças são vítimas de *bullying* e 16% perpetram comportamentos de *bullying* ou ainda a investigação desenvolvida por Craig et al. (2009) que utilizando uma amostra representativa de quarenta países composta por 202.056 alunos com 11, 13 e 15 anos de idade verificou 26% dos alunos (n = 53.249) estão envolvidos em comportamentos de *bullying* na escola.

Uma hipótese que pode explicar os baixos resultados de prevalência obtidos relaciona-se com o efeito da deseabilidade social, ou seja, os alunos provavelmente assinalaram respostas socialmente aceites limitando a capacidade de conhecimento das práticas reais de *bullying* nesta escola (Seixas, 2006).

Por outro lado, torna-se evidente a disparidade de resultados patenteada, em muitas investigações, devido ao facto de não existir uma uniformidade metodológica relativamente aos instrumentos utilizados, ao período temporal considerado, ao tamanho da amostra assim como à operacionalização do constructo de *bullying*. Estes constrangimentos metodológicos dificultam a comparação dos resultados dos vários estudos elaborados na temática.

Desta forma, sugere-se a uniformização de critérios na operacionalização do conceito de *bullying* e a construção de instrumentos de avaliação aceites universalmente a fim de ser possível a comparação dos resultados ao nível nacional e internacional (Berger, 2007).

No que diz respeito aos locais verifica-se que o recreio é o local referido pelos três intervenientes como o local privilegiado para a prática de comportamentos de *bullying*. Este resultado é confirmado por várias investigações antecedentes (Andrade, 2012; Fekkes et al., 2005; Felgueiras, 2011; Glew et al., 2005; Melim, 2011; Pereira, Silva, & Nunes, 2009) que patenteiam que o recreio é o local de eleição para a prática de comportamentos de *bullying*.

Para Pimenta, Pereira, e Lourenço (2011) a escolha do recreio como local para a prática do *bullying* relaciona-se com a negligência e o desconhecimento evidenciado acerca da importância educativa do recreio corroborado através da inexistência de atividades educativas, de áreas atrativas nem de uma supervisão eficaz capaz de dar resposta às necessidades dos alunos. Desta forma, os autores supracitados referem que o recreio deverá estar bem equipado com materiais lúdicos e que devem ser proporcionadas aos alunos atividades educativas positivas neste local da escola.

No caso da escola na qual realizou o presente estudo, os alunos indicam que existe uma falta de atividades lúdicas durante o recreio para os alunos corroborando a perspectiva de Pimenta et al. (2011) que refere a existência de um desinvestimento no recreio e nas atividades proporcionadas aos alunos nas escolas.

Uma possível solução para a diminuição dos comportamentos de *bullying* consiste segundo Pimenta et al. (2011) na introdução de materiais lúdicos no recreio. Num programa de intervenção dirigido ao recreio, os autores observaram que, após a introdução de vários materiais lúdicos (por exemplo bola de futebol, pião, balões) no recreio, se verificou a diminuição da frequência dos comportamentos agressivos dos alunos, particularmente, nos alunos do género masculino.

A maioria das vítimas refere ter sido vítima de comportamentos agressivos apenas por um único sujeito. Este resultado é consistente com os resultados patentes em várias investigações (Felgueiras, 2011; Gouveia, 2011) em que os autores utilizaram o instrumento de avaliação idêntico e constataram igualmente que as vítimas são maioritariamente agredidas por um único sujeito. No caso dos agressores estes referem que atuam inseridos dentro de um grupo, o que corrobora estudos anteriores (Gini, 2005; Salmivalli, 2010) em que salientam a importância da ecologia dos pares na problemática.

Uma hipótese que pode explicar a discordância entre a opinião das vítimas e dos agressores relaciona-se com o facto de o perpetrador agredir as vítimas atuando individualmente todavia

encontra-se inserido dentro de um grupo que observa e reforça positivamente os seus comportamentos e não defende as vítimas (Berger, 2007; Rigby, 2004).

No que diz respeito à proveniência dos agressores, os resultados encontrados evidenciam que as maiorias dos agressores são provenientes do contexto escolar. Este resultado vai ao encontro do estudo de Felgueiras (2011) que observou que a maioria dos agressores pertencia ao contexto educativo. Merrel, Gueldner, Ross, e Isava (2008) defendem que, embora o *bullying* possa ocorrer em qualquer contexto no qual os indivíduos interagem entre si, verifica-se que, efetivamente, é no ambiente escolar que esta problemática ocorre mais frequentemente devido ao facto de a escola constituir-se como um microambiente da sociedade e da cultura geral de um país assim como a escola apresenta-se como o único contexto em que a maioria das crianças e adolescentes participam e interagem continuamente entre si.

No presente estudo observou-se que o género masculino é maioritariamente aquele que sofre um maior número de agressões e, de igual forma, são os indivíduos do género masculino que mais agridem os pares, sendo de idades e de turmas semelhantes. Estes resultados vão ao encontro da tendência demonstrada na literatura (Craig et al., 2009; Fekkes et al., 2005; Felgueiras, 2011; Matos et al., 2009; Melim, 2011; Pereira et al., 2004) de que os indivíduos do género masculino são os protagonistas predominantes do *bullying* seja como agressores seja como vítimas.

Uma explicação possível para a predominância dos rapazes no envolvimento em comportamentos de *bullying* pode estar relacionada com a obtenção do reconhecimento social e de uma posição de poder dentro do grupo de pares (Salmivalli, Ojanen, Hampaa, & Pets, 2005), do prestígio social elevado conferido aos agressores (Salmivalli, 2010), pela evidência de que os agressores do género masculino apresentam baixos níveis de empatia afetiva perante os outros (Gini, Albiero, Bennelli, & Altoè, 2007; Jolliffe & Farrington, 2011), pela utilização do *bullying* como estratégia de controlo e dominância perante os pares (Craig et al., 2009; Lines, 2008 citado por Melim, 2011). Além disso, possivelmente os alunos do género masculino poderão estar mais predispostos a reportar as situações de *bullying* do que os alunos do género feminino (Craig et al., 2009) e ainda segundo Melim (2011) a preponderância dos alunos do género masculino nos atos de *bullying* relaciona com o facto de estes alunos assumirem o papel de agressores e de vítimas agressivas.

No que concerne às vítimas, os resultados obtidos revelam que a maioria das vítimas também pertence ao género masculino. Estes resultados vão ao encontro de estudos anteriores (Fekkes et al., 2005; Felgueiras, 2011; Gouveia, 2011; Raimundo & Seixas, 2009) que indicam que os indivíduos do género masculino agredem maioritariamente indivíduos do mesmo género. No entanto, os resultados encontrados contradizem as conclusões obtidas por Craig et al. (2009) que indicam que os sujeitos do género feminino tendem a reportar níveis mais elevados de vitimização do que os sujeitos do género masculino.

No presente trabalho verificou-se que as vítimas e os agressores salientam a presença de observadores durante a ocorrência de comportamentos de *bullying* demonstrando a ecologia dos pares no fenómeno dos comportamentos agressivos de intimidação. Este resultado vai ao encontro de outras investigações (Berger, 2007; Felgueiras, 2011; Gouveia, 2011; Salmivalli, 2010) que demonstram que, de facto, a ocorrência de comportamentos de vitimização entre pares no contexto educativo denota, na maior parte das situações, a consciência e o testemunho de muitos alunos observadores do problema e que atitudes desenvolvidas por estes perante o *bullying* podem contribuir para manutenção do problema ou serem agentes de mudança para a resolução do problema do *bullying* na escola.

No que concerne às atitudes tomadas pelos observadores, estes referiram na sua maioria que não fizeram nada ao presenciar atos de *bullying* enfatizando a passividade dos observadores perante a problemática. Estes resultados são consistentes com os resultados obtidos por Felgueiras (2011) e Gouveia (2011) que utilizando o mesmo instrumento de recolha de dados também indicam que os comportamentos demonstrados pelos observadores incluem não fazer nada e pedir ao agressor para parar. No entanto estes resultados não são consistentes com outros estudos (Andrade, 2012; Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008) nos quais a maioria dos observadores pede ao agressor para parar adotando comportamentos prossociais no sentido de defender a vítima das ações negativas causadas pelos agressores.

Uma hipótese que pode explicar a indiferença e passividade dos observadores é referida por Salmivalli (2010) que indica que, muitas vezes, os observadores decidem não intervir no fenómeno do *bullying* orientados por processos grupais de inibição comportamental, denominado de “difusão da responsabilidade”, ou seja, nenhum sujeito sente uma responsabilidade pessoal e espera que outro indivíduo intervenha no fenómeno bem como o

aluno pode observar o comportamentos dos outros pares e inferir que, como os outros colegas não efetuam qualquer comportamento, as condutas de *bullying* podem não ser assim tão graves.

Outra hipótese explicativa reside na constatação que os observadores enfrentam um dilema social, ou seja, por um lado as crianças e adolescentes reconhecem que o *bullying* é um comportamento socialmente inadequado e gostariam de exercer algum tipo de comportamento a fim de parar com este tipo de ações negativas todavia, por outro lado, estes sujeitos tentam garantir sistematicamente o seu estatuto e segurança no grupo de pares o que conduz, muitas vezes, a uma passividade explícita dos observadores (Salmivalli, 2010). Outra hipótese mencionada por Gini et al. (2008) indica que os alunos com baixos níveis de autoeficácia estão menos predispostos a intervir no *bullying* para ajudar os colegas vitimados.

Os resultados obtidos sugerem que os principais motivos subjacentes à realização de comportamentos de *bullying* pelos agressores são a “brincadeira”, a reações a provocações e a irritação. Estes resultados não são consistentes com estudos anteriores (Felgueiras, 2011) que demonstram que os motivos intrínsecos à realização dos comportamentos de *bullying* são a reação a provocações, vingança e a defesa de outros colegas. Estes resultados podem ser explicados através dos fatores etiológicos emocionais que indicam que os atos agressivos são percebidos pelos agressores como formas de entretenimento e diversão pessoal (Wong et al., 2013).

Outro motivo subjacente à realização de comportamentos de *bullying* referido pelos participantes prende-se com a inconsciência do agressor na realização de comportamentos de *bullying*. Este resultado contraria a definição de *bullying* proposta por diversos autores (Olweus, 1978; 1993; Smith & Sharp, 1994) que aponta a intencionalidade e o desejo consciente do agressor em provocar danos a outro indivíduo como fatores decisivos para a prática deste tipo de condutas. Porém, este resultado pode ser explicado recorrendo-se à teoria da gestão da vergonha (*shame management theory*) que menciona que a origem da agressão está ligada a um raciocínio moral primitivo do agressor. Consequentemente o agressor não se encontra totalmente consciente dos danos que provoca às vítimas (Ahmed & Braithwaite, 2006).

No que diz respeito aos sentimentos dos agressores face às vítimas estes referem na sua maioria que não sentem nada perante as vítimas. Este resultado é consistente com o estudo de

de Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile, e Lo Feudo, 2003 que refere que os agressores apresentam níveis elevados de desligamento moral (*moral disengagement*) consubstanciado através de sentimentos de indiferença perante as vítimas baseados em crenças egocêntricas.

Uma hipótese que pode explicar este resultado baseia-se nos défices nos aspetos morais e emocionais da empatia afetiva apresentados pelos agressores (Gini, Albiero, Benelli, & Altoé, 2007). O resultado destas atitudes corresponde a um comportamento moralmente deficitário uma vez que os agressores podem imaginar e predizer os efeitos da agressão no entanto não são capazes de senti-los com a vítima (Ortega, Sánchez, & Menesini, 2002).

No que diz respeito a aplicação de comportamentos punitivos exercidos sobre os agressores e à modificação deste tipo de condutas observou-se que maioritariamente as práticas de *bullying* não são sancionadas com qualquer tipo de medida punitiva e ainda os alunos agressores não beneficiaram de ajuda dos adultos no sentido da modificação dos comportamentos agressivos. Estes resultados são consistentes com a investigação de Felgueiras (2011) que observou que os agressores não tiveram qualquer sanção após a prática de comportamentos agressivos de intimidação.

Uma hipótese que pode explicar estes resultados relaciona-se com o local da ocorrência de comportamentos de *bullying*. Isto significa que, nos locais com uma maior prevalência de *bullying* (por exemplo o recreio), as relações interpessoais entre os alunos são muito próximas e, em consequência, torna-se difícil agir e sancionar perante estes comportamentos praticados pelos agressores na medida em que o agressor utiliza o grupo de pares como suporte para a proteção pessoal e para a realização destes atos.

Além disso, o anonimato associado ao fenómeno potencia o poder do agressor na realização de ações de *bullying* (Grácio, 2011).

A estratégia utilizada pelo agressor para modificar o seu comportamento para a redução do seu envolvimento em comportamentos de *bullying* consiste em adquirir um maior controlo sobre si próprio. Este resultado vai ao encontro de estudos anteriores (Freire, Simão, Caetano, Ferreira, Cardoso, & Gouveia, 2009; Unnever & Cornell, 2003) que observam que um motivo subjacente ao desenvolvimento de condutas agressivas de intimidação prende-se com as dificuldades de autocontrolo emocional por parte dos agressores.

Neste sentido, vários programas de intervenção (Matos, 2005 citado por Matos, Simões, & Gaspar, 2012) enfatizam a necessidade de promoção de competências sociais nos alunos agressores designadamente a identificação e a gestão/regulação das emoções, a identificação e a solução de problemas e gestão de conflitos, e a promoção de competências sociais e da assertividade visando a diminuição dos comportamentos de *bullying*.

Os resultados obtidos sugerem que uma maioria significativa dos participantes não se sente vítima de comportamentos de agressão ou perseguição pelos colegas na escola. Estes resultados vão ao encontro da baixa prevalência de vitimização sistemática (3%) evidenciada no presente trabalho. No estudo de Felgueiras (2011) verificou-se que a maioria dos participantes não respondeu a este item do questionário.

Este resultado não vai ao encontro das perceções dos alunos sobre o ambiente escolar no qual parece predominar a agressividade, e a existência de comportamentos de *bullying*.

No presente estudo observou-se que uma percentagem considerável das vítimas solicitou ajuda a outras pessoas para ultrapassar o problema do *bullying* na escola. Este resultado corrobora a investigação de Raimundo e Seixas (2009) que, com uma amostra de alunos do 1º ciclo numa escola de Lisboa, verificaram que as vítimas procuram frequentemente a ajuda dos pares no sentido de lidarem com o *bullying* e apenas uma minoria destes alunos conta estes acontecimentos aos pais e aos professores. Estas evidências salientam que a importância do apoio social proporcionado às crianças e adolescentes no sentido da mitigação dos efeitos e da proteção face ao *bullying* (Hansen, Steenberg, Palic, & Elklit, 2012).

Outros dados relevantes obtidos apontam para que a maioria dos alunos considera que os seus colegas percebem-nos como sendo sujeitos não agressivos. Relativamente à concordância dos sujeitos verificamos que a maioria dos participantes concorda com a perspectiva dos colegas sobre o facto de não ser pessoas agressivas. Estas perceções dos alunos são consistentes com os baixos níveis de agressão sistemática (4.5%) demonstrados na presente investigação.

Os alunos reportam que os efeitos decorrentes do *bullying* são designadamente o medo, o vazio emocional, a tristeza, o desejo de morte, a raiva, a mágoa, a zanga, a somatização, o abandono escolar assim como o evitamento. Estes resultados corroboram outros estudos (Baly, Cornell, & Lovegrove, 2014; Cook et al., 2010; Due et al., 2005; Fekkes et al., 2005; Merrell,

Gueldner, Ross, & Isava, 2008; Turner, Exum, Brame, & Holt, 2013; Townsend, Flisher, Chikobvu, Lombard, & King, 2008) que comprovam a existência das consequências suprarreferidas nos alunos vítimas de comportamentos agressivos de intimidação. Efetivamente, o *bullying*, acarreta consequências amplamente nefastas quer a curto quer longo prazo para a saúde física e psicológica das vítimas.

Os resultados do presente trabalho apontam para a existência de três perfis de vítimas: a vítima passiva caracteriza-se por um comportamento de evitamento e fuga, a vítima agressiva é caracterizada por comportamentos agressivos e a vítima assertiva recorre aos adultos como os pais ou um professor no sentido de ajudá-la a lidar com o *bullying*. Este resultado é consistente com a investigação de Melim (2011) que assevera a existência de agressores, vítimas, vítimas agressivas, vítimas não passivas e vítimas passivas todavia acrescenta um novo perfil de vítima: a vítima assertiva que solicita ajuda no sentido de lidar e enfrentar assertivamente os comportamentos de *bullying* protagonizados pelos agressores contra si, não sendo descrito este perfil de vítima em estudos antecedentes.

Os resultados encontrados indicam que os fatores de não conversão comportamental que os agressores adotam face ao *bullying* são a identidade pessoal, a estratégia da comparação, a desejabilidade social, a repressão interna e a desvalorização das normas comportamentais. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Salmivalli (2010) que assinala que os agressores manifestam uma identidade pessoal própria, recorrem à estratégia da comparação entre os grupos, com o intuito de prescrever determinados tipos de comportamentos aos outros elementos do grupo.

Segundo Horrocks (2005) a repressão interna do agressor pode estar relacionado com o *bullying* interno, isto é, a vítima do *bullying* pode representar para o agressor uma parte de si próprio que se sente vitimizada e reprimida. Os alunos agressores parecem entender que o *bullying* é um comportamento socialmente aceite e desejável desvalorizando as normas comportamentais consideradas pela sociedade. Porém estas crenças não são confirmadas pelo estudo de Smith e Brain (2000) que preconizam que o *bullying* pode ser considerado como uma conduta normativa dentro de alguns grupos, no entanto, este afigura-se como um comportamento socialmente inaceitável e de acordo com o *ethos* da sociedade democrática.

Por outro lado, os fatores que contribuem para a conversão comportamental face aos comportamentos de *bullying* referidos são a valorização das normas comportamentais e a

valorização das figuras de referência como aos pais e os amigos. No entanto parece não existir evidência empírica que permita confirmar ou refutar estes resultados sendo necessárias mais investigações com o intuito de averiguar quais os fatores que possibilitam a conversão comportamental dos agressores. Todavia, estes resultados apresentam-se como significativos visto que torna possível a elucidação dos fatores que possibilitam a modificação comportamental dos agressores perante a problemática.

No presente trabalho, os alunos referem que as condutas agressivas são simultaneamente motivo e consequências da incapacidade de controlo emocional, da reatividade, e de uma desvalorização do ato agressivo. Este resultado é consistente com outros estudos (Crick & Dodge, 1994; Gouveia, 2011; Unnever & Cornell, 2003). Os autores supracitados observaram que o *bullying* resulta da incapacidade de controlo emocional e de padrões de agressão reativa utilizada pelos agressores. Estes resultados podem ser explicados recorrendo-se ao modelo de agressão-frustração (*frustration-agression model*) (Tam & Taki, 2007) e ainda à teoria do processamento da informação social de Crick e Dogde (1994) que postulam que os comportamentos de *bullying* resultam de uma interpretação errada da informação social. Estas interpretações erróneas conduzem a uma emoção intensa de raiva que concomitantemente com as dificuldades de controlo emocional originam a agressão (Calvete & Orue, 2010).

Além disso, António, Pinto, Pereira, Farcas, e Moleiro (2012) num estudo desenvolvido sobre o *bullying* homofóbico no contexto escolar com uma amostra de 184 alunos portugueses sugerem igualmente que os comportamentos de agressão são desvalorizados no contexto escolar e que a desvalorização atribuída pelo agressor aos comportamentos de *bullying* parece apresentar-se como uma justificação moral para a agressão (Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008).

Os resultados apontam para as condutas assertivas que os alunos realizam perante os comportamentos agressivos incluem o controlo emocional, as atitudes inclusivas e a utilização da empatia. Os alunos com uma avaliação assertiva referem que não efetuam práticas de *bullying* referindo-se à preocupação com os sentimentos dos outros, ao controlo emocional, bem como às atitudes inclusivas. Os resultados obtidos confirmam os estudos anteriores (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009; Holt, Turner, & Exum, 2014) demonstrativos que os

alunos com níveis elevados de empatia e de controlo emocional tendem a estar menos envolvidos na realização de comportamentos de *bullying*.

De acordo com Newman, Murray, e Lussier (2001) nas turmas onde existem sentimentos e atitudes inclusivas dos alunos verifica-se uma diminuição da agressividade existente entre os mesmos.

No que concerne aos resultados referentes às condutas passivas, os alunos destacam a desvalorização comportamental, o evitamento e a deseabilidade social como estratégias de *coping* utilizadas face ao *bullying*. Estes resultados vêm confirmar o trabalho de Macklem (2003) que aponta a utilização das estratégias de *coping* baseadas no evitamento (por exemplo a negação, bloquear os pensamentos, ou desvalorizar o *bullying* pensando que este não está realmente a acontecer) como uma das principais estratégias utilizadas com maior frequência pelas vítimas.

Quanto à presença da deseabilidade social, uma hipótese que pode explicar este resultado diz respeito à constatação que o *bullying* é considerado um comportamento não aceitável socialmente, por conseguinte as atitudes e comportamentos explícitas perante o problema podem ser influenciadas por fatores como a deseabilidade social (Nosek, 2005).

Por seu turno, as vítimas referem que os motivos subjacentes aos comportamentos agressivos contra si são designadamente: o comportamento reativo, o isolamento social, não ceder a pressões, problemas familiares e o autorreforço dos agressores. Os resultados vêm confirmar o trabalho de Crick e Dodge (1994) que consideram que os comportamentos agressivos resultam da reatividade dos agressores originada pelos défices do processamento da informação social. Em vários estudos (Juvonen & Graham, 2014; Wong, Cheng, & Chen, 2013) evidencia-se que o isolamento social atua como um fator de vulnerabilidade da criança perante o *bullying* aumentando a probabilidade de tornar-se vítima de *bullying*.

Os problemas familiares descritos pelos participantes podem estar relacionados com os fatores de risco mencionados na literatura (Bandura, 1978; Cook et al., 2010; Lines, 2008 citado por Melim, 2011) referentes à exposição de modelos de aprendizagem social agressivos, a existência da violência doméstica, a prática de condutas de punição física aos filhos, o envolvimento deficitário dos pais no contexto escolar que são associados a uma maior probabilidade de exibição de comportamentos de *bullying* atuando como fatores que predisõem o sujeito a realizar estas condutas no ambiente escolar. Os sentimentos de

autorreforço aludidos pelos alunos podem estar relacionados com a agressão proactiva defendida por Crick e Dodge (1994) cujo pressuposto baseia-se na intencionalidade do agressor em realizar os atos de *bullying* que posteriormente sente uma satisfação intrínseca à realização destas condutas (Calvete & Orue, 2010). Uma hipótese que pode explicar a não cedência a pressões pode estar ligada com a não-aceitação das regras de funcionamento e de conceitos que regem determinados grupos de pares. Em consequência os agressores por vingança e punição destes alunos desenvolvem comportamentos de *bullying* agredindo os alunos que se desviam de certas normas comportamentais aceites pelos grupos (Wong, Cheng, & Chen, 2013).

No que concerne à perceção dos alunos sobre o clima escolar da escola, a temática foi agrupada em duas categorias principais: as condições físicas e as condições ambientais da escola. Assim, nas condições físicas os alunos mencionam a existência de pouco espaço, as poucas condições de higiene, as más condições físicas/arquitetónicas e as boas condições de higiene.

Nas condições ambientais os alunos indicaram a tranquilidade, existência do comportamento desviante, de violência, de discriminação no qual se evidencia a má relação pedagógica. Assim, os alunos referem que existe uma boa relação com os pares, a existência de uma boa relação pedagógica, de um ambiente dominado pela agressividade, pela diversão, pela insegurança, pela existência de comportamentos de *bullying*: “*tem muitas pessoas que falam mal com as pessoas e fazem bullying.*” (Q44), por condições de ruído significativas na escola. Além disso, outras características encontradas foram a má relação com os pares, a existência de regras exageradas, a pouca flexibilidade horária, o pouco respeito pelos funcionários e, por fim, poucas atividades extracurriculares.

A perceção dos alunos sobre o relacionamento entre os pares engloba as subcategorias características pessoais, a classificação qualitativa, e comportamentos.

A subcategoria características pessoais diz respeito a exibição de determinados comportamentos que caracterizam os pares no contexto de turma. Os alunos referenciam quatro características principais: simpáticos, divertidos, alegres e egoístas. Por outro lado os alunos classificam qualitativamente a relação estabelecida com os seus pares denominando-a de boa, razoável e má.

No que concerne à subcategoria comportamentos, salienta-se que os alunos evidenciam dezassete condutas que orientam as relações entre os pares. Assim, os alunos aludem à existência de grupos, de discriminação entre os pares, de discussões, de conflitos, da união entre os alunos. Outros comportamentos patenteados são o suporte aos colegas, a pouca comunicação entre os pares, o bom relacionamento com os pares, o respeito, a existência de agressividade, a ausência de suporte dos colegas, a falta de união, a boa comunicação entre os pares e o espírito de competição. Outras condutas mencionadas pelos alunos são a existência de comportamentos de *bullying*: “Agressivos, uns contra os outros muito *bullying* e palavras agressivas e insultadores mas por vezes calmos e amigos.” (Q243), a tolerância e finalmente a exclusão: “Há grupos na turma que excluem os outros.” (Q270).

Embora a prevalência do *bullying* encontrada nesta investigação possa ser considerada estatisticamente diminuta como constatou-se anteriormente, depreende-se pela maioria das perceções dos alunos que o ambiente escolar sobre o qual incidiu o presente estudo, é dominado por perceções negativas dos alunos no qual parece observar-se a agressividade, os comportamentos de *bullying*, conflitos, a exclusão, entre outros como características prevalentes nas interações sociais e relacionais entre os alunos.

De facto, o clima escolar é um fator particularmente importante para a compreensão das atitudes e crenças dos alunos face aos comportamentos de *bullying*. Assim, estes resultados confirmam alguns estudos (Harel- Fisch et al., 2011; Nickerson, Singleton, Schnurr, & Collen, 2014) que demonstram que agressores, as vítimas e as vítimas agressivas apresentam tendencialmente uma visão negativa sobre o clima escolar. Corroborando igualmente estes resultados Nickerson, Singleton, Schnurr, e Collen (2014) com uma amostra de 2.240 alunos norte-americanos sugerem que os alunos defensores das vítimas e os alunos não envolvidos no *bullying* apresentam perceções mais positivas de clima escolar do que os alunos envolvidos na problemática do *bullying*.

Adicionalmente, Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou, e Georgiadi (2010) salientam que a existência de perceções negativas nos alunos aumenta a possibilidade de reações agressivas que pode gerar um ciclo vicioso de agressão e a manutenção de um clima escolar negativo.

Face a estes resultados encontrados que evidenciam uma perceção negativa dos participantes sobre o clima escolar torna-se importante a intervenção na escola com o intuito da redução dos comportamentos de *bullying*. Assim, para Giovazolias, Kourkoutas,

Mitsopoulou, e Georgiadi (2010) a intervenção no ambiente escolar pode ser realizada em duas etapas: a primeira etapa corresponde à necessidade de todos os intervenientes educativos compreenderem as dinâmicas do *bullying* e o seu impacto nos alunos. Esta ação pode ser efetuada através do recurso a especialistas na área, vídeos educativos ou peças de teatro. A segunda etapa corresponde a inquéritos distribuídos a vários agentes educativos para um conhecimento mais aprofundada das características e especificidades do *bullying* na escola.

Relativamente aos pensamentos dos alunos sobre a agressividade no contexto escolar, esta categoria agrupa três subcategorias: as causas as consequências da problemática e os fatores de mudança que, na visão dos participantes, contribuem possivelmente para a diminuição dos comportamentos agressivos na escola.

No presente trabalho os alunos indicaram sete causas para o aparecimento de condutas agressivas no ambiente escolar. Em primeiro lugar, surge a influência social que pode advir do grupo de pares, pressão do grupo (Salmivalli, 2010) ou ainda das dinâmicas familiares (Cook et al., 2010; Espelage & Swearer, 2010; Kokkinos, 2013; Smokowski & Kopasz, 2005).

Os participantes referem que o *bullying* se desenvolve no contexto escolar por constituir-se como uma fonte de prazer/diversão. Este resultado por ser explicado com o recurso às causas emocionais do *bullying* em que estes comportamentos são efetuados visando o entretenimento do agressor (Wong, Cheng, & Chen, 2013). Posteriormente, os problemas familiares como fatores etiológicos problemas familiares descritos pelos participantes podem estar relacionados com os fatores de risco mencionados na literatura (Bandura, 1978; Cook et al., 2010) referentes à exposição de modelos de aprendizagem social agressivos, a existência da violência doméstica, a prática de condutas de punição física aos filhos que são associados a uma maior probabilidade de exibição de comportamentos de *bullying* no meio escolar. A imaturidade emocional referida pelos participantes é confirmada através de vários estudos (Crick, Casas e Ku, 1999 citados Gouveia, 2011; Freire, Simão, Caetano, Ferreira, Cardoso, & Gouveia, 2009) que indicam que os comportamentos de *bullying* se encontram associados à imaturidade emocional do agressor devido às características das idades dos alunos agressores geralmente entre os 13 e os 16 anos de idade.

A incapacidade de defesa mencionada pelos participantes é corroborada pela investigação de Kokkinos (2013) que observou que as vítimas de comportamentos de *bullying* manifestam uma incapacidade de defesa pessoal perante a proteção dada pelos pais a estas

crianças. Por outro lado, esta incapacidade de defesa pode atuar como sinal para a realização de comportamentos de *bullying* pelos agressores nestes alunos.

As percepções dos alunos indicaram que as consequências visíveis nas vítimas em consequência da exposição a comportamentos de *bullying* são designadamente os sentimentos de ameaça, os problemas psicológicos, prejudica o rendimento escolar, verifica-se o risco de suicídio, o risco de automutilação, e ainda pode conduzir a um aumento da violência na escola. Os resultados obtidos vêm confirmar as evidências observadas na literatura de que o *bullying* acarreta consequências sérias e graves para os alunos vitimados nomeadamente problemas psicológicos designadamente sintomas depressivos e ansiosos (Berger, 2007), problemas de comportamentos internalizados (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007).

O rendimento escolar dos alunos vitimados pode diminuir, em consequência, da exposição a condutas de *bullying* na medida em que os alunos perante os comportamentos podem adotar um comportamento baseado no evitamento escolar apresentando níveis de absentismo escolar elevados, o que afetará significativamente o seu desempenho e rendimento escolar (Baly, Cornell, & Lovegrove, 2014; Cook et al., 2010; Fekkes et al., 2005). Os resultados que apontam para o risco de suicídio e de automutilação entre os alunos vitimados também vão ao encontro de estudos anteriores (Hay & Meldrum, 2010; Klomek et al., 2007) que também observaram a existência destes graves efeitos nas vítimas de *bullying*.

Os fatores de mudança que, para os alunos, podem atuar como fatores facilitadores para a diminuição da agressividade na escola incluem papel da empatia. Estes resultados vão ao encontro das conclusões obtidas por Jolliffe e Farrington (2011) que, num estudo que pretendia averiguar a relação entre os níveis reduzidos de empatia e a prática de *bullying* em 720 alunos ingleses demonstram que programas anti-*bullying* que abordam a empatia afetiva podem ser eficazes na redução dos comportamentos de *bullying* nomeadamente nos agressores do género masculino.

Segundo os participantes, a atitude da vítima deverá ser proactiva na busca do auxílio. Este resultado vai ao encontro do trabalho de Raimundo e Seixas (2009) que demonstram que as vítimas procuram auxílio para lidarem e enfrentarem assertivamente o *bullying*, recorrendo essencialmente ao apoio dos colegas, e recorrem menos frequentemente aos adultos (professores e pais).

Outros resultados importantes salientam o papel fundamental desempenhado pelos funcionários e professores no controlo do problema. Este resultado vem ao encontro da ideia defendida por Giovazolias et al. (2010) de que os adultos devem melhorar a supervisão dada aos alunos nas áreas problemáticas por exemplo no recreio (Pimenta et al., 2011).

Os alunos enfatizam igualmente o papel importante dos pais na atenção e importância que devem ser atribuídas a este problema. Este resultado vai ao encontro da posição defendida por Melim (2011) que refere que a família deve ser uma fonte de apoio psicológico e emocional e que a atenção sobre este problema e, principalmente, sobre o bem-estar do aluno fará com que os elementos familiares tomem as ações necessárias para suspender os atos de *bullying*.

Além disso, os alunos defendem que as práticas de *bullying* devem implicar a punição do agressor. Este resultado é corroborado pelas conclusões do trabalho de Freire, Simão, Caetano, Ferreira, Cardoso, e Gouveia (2009) que, num estudo efetuado com alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, os participantes também salientam que deveriam ser aplicadas medidas punitivas aos agressores. No entanto salienta-se a dificuldade de aplicação de medidas punitivas aos agressores devido ao carácter anónimo e à proteção recebida pelos agressores pelo grupo de pares (Grácio, 2011).

Os resultados obtidos revelam que, na opinião dos participantes, deverá proceder-se à criação de regras específicas para o combate a este flagelo bem como o desenvolvimento de medidas de prevenção. Estes resultados confirmam o estudo de Whitted e Dupper (2005) que salienta que as ações de prevenção sobre a problemática devem fundamentar-se na criação de regras específicas ao nível da sala de aula e ao nível escolar, sendo que a escola deve transmitir a todos intervenientes educativos e, particularmente, aos alunos a ideia de que o *bullying* é um problema sério e grave e ainda que são inaceitáveis e inadequados os comportamentos agressivos.

Outros fatores de mudança importantes mencionados pelos alunos consistem na punição dos agressores através do aumento do tempo de estudo. Todavia parecem não existir evidências empíricas que permitam discutir este resultado. Não obstante, esta forma de punição parece ser adequada e positivo uma vez que abandona a ideia de punir os agressores com base na violência que tende a ser potenciadora de uma maior violência na escola e centra-se no enfoque educativo como uma forma de superação do problema. No entanto reconhece-se

que o fenómeno do *bullying* se baseia na influência de variáveis individuais, familiares e contextuais (Hong & Espelage, 2012; Sabri, Hong, Campbell, & Cho, 2013). Por conseguinte, o foco exclusivo na punição do agressor parece ser simplista e redutor diante da complexidade do fenómeno que exige, fundamentalmente, uma intervenção sistémica.

Finalmente, outro fator de mudança no papel do psicólogo na intervenção dirigida aos agressores. Este resultado é consistente com a investigação de Giovazolias et al. (2010) que sugere que a intervenção psicológica realizada pelo psicólogo da educação deve centrar-se numa intervenção holística nos agressores, nas vítimas, nos observadores e nos pais dada a complexidade e às múltiplas dinâmicas do *bullying*. Além disso, o papel do psicólogo da educação consiste em ser um mediador no problema realizando a orientação dos docentes para a identificação e suporte aos alunos vitimados.

2. Representações dos alunos sobre o envolvimento parental

Relativamente à perceção do nível de apoio parental emocional verificamos que os alunos apresentam uma perceção elevada deste constructo.

No que concerne à perceção do nível de apoio educativo parental verificamos que a maioria dos participantes demonstra um nível baixo de perceção de apoio educativo parental. No que diz respeito à perceção do nível de ambiente familiar académico verificamos que os alunos reportam um nível médio de perceção nesta dimensão.

Relativamente a perceção dos alunos sobre o nível de expectativas parentais de comportamento escolar verificamos que os participantes exibem um nível elevado de perceção nesta dimensão.

Apesar dos resultados serem indicativos que os níveis de envolvimento parental nesta escola podem ser considerados globalmente elevados parecem não existir investigações empíricas que utilizem este instrumento e, que se foquem exclusivamente nos níveis de envolvimento parental na escola, sem efetuarem a sua relação com outras variáveis. Por conseguinte, torna-se impossível a comparação da perceção dos alunos desta escola sobre estas dimensões específicas relativamente a outras amostras escolares.

3. Percurso Curricular dos alunos

Os dados encontrados indicam que os alunos da escola estudada apresentam baixos níveis de retenção escolar.

Este resultado confirma a tendência de decréscimo do número de retenções escolares dos alunos no Ensino Básico patenteada durante os últimos dez anos segundo o Relatório da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência do Ministério da Educação “ *Educação em Números- Portugal 2012*” no qual se sublinha que os valores de retenção escolar atingiram, em Portugal, no ano letivo 2010/11 os 13.3% para o 3º Ciclo.

4. Influência das variáveis sociodemográficas no *bullying*, envolvimento parental e percurso curricular dos alunos

Os resultados obtidos indicam que se observa uma associação significativa entre o género e as expectativas parentais, ou seja, os participantes pertencentes ao género feminino percebem que os pais detêm maiores expectativas, comparativamente à perceção dos participantes do género masculino. Este resultado vem confirmar os resultados do estudo de Gouveia (2008) que indica que os alunos do género feminino percecionam que os pais revelam expectativas educacionais e ocupacionais mais elevadas em relação a si do que os sujeitos do género masculino.

Este resultado pode ser explicado pela evidência de que os sujeitos do género masculino apresentam tendencialmente um maior número de comportamentos disruptivos (Gouveia, 2008; Yeo, Ang, Chong, & Huan, 2007) e, que os sujeitos do género feminino obtêm na generalidade melhores níveis de realização escolar e apresentam uma perceção mais elevada do apoio parental segundo um estudo efetuado em 12 países com amostras escolares (Lam et al., 2012).

Os resultados obtidos indicam que a idade encontra-se associada com o apoio emocional parental, com o ambiente familiar académico, com as expectativas parentais de comportamento escolar e com o percurso escolar, ou seja, os alunos mais novos apresentam uma perceção de apoio emocional parental mais elevada, um melhor ambiente familiar académico, de maiores expectativas parentais de comportamento escolar e menor número de retenções escolares. Conforme o esperado regista-se uma diminuição dos pais nas questões escolares à medida que os alunos se tornam mais velhos já que os alunos mais novos parecem desencadear nos pais um maior envolvimento dos pais na escola do que os alunos mais velhos.

Além disso, a transição do ensino primário para o ensino básico poderá desenvolver nos pais uma menor ligação e pertença à escola (Eccles & Harold, 1993; Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Por outro lado, o investimento precoce dos pais na promoção do sucesso educativo e no prosseguimento dos estudos dos filhos poderá resultar num desempenho académico elevado através do evitamento de problemas (Bowen, Hopson, Rose, & Glennie, 2012; Bowen, Rose, Powers, & Glennie, 2008; Froiland & Davison, 2014; Powers, Bowen, & Rose, 2005) e, por conseguinte, verifica-se um menor número de retenções escolares dos alunos mais novos.

Os resultados encontrados indicam que existe uma associação entre o *bullying* de vitimização e o ano de escolaridade. Os alunos de 8.º ano percebem-se como mais vítimas de agressão que os de 7.º ano e que os de 9.º ano. Este resultado contradiz as evidências encontradas por alguns autores (Craig et al., 2009; Due et al., 2005; Melim, 2011; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009) que demonstram que o nível de *bullying* tende a diminuir com o aumento da idade dos alunos pelo que seria expectável que os alunos de 7º ano reportassem um maior número situações de vitimização do que os demais alunos. Pereira (2008) menciona que a percentagem de vítimas de ambos os géneros diminui com o aumento da idade dos alunos.

Uma hipótese explicativa deste resultado pode estar relacionada com a predisposição dos alunos de 8º ano em reportar, em maior número, as experiências de vitimização do que os alunos de 7º e 9º ano. Outra explicação poderá estar relacionada com a evidência empírica que o pico de ocorrência dos comportamentos de *bullying* ocorre entre os 13 e os 14 anos. Isto significa que estas idades correspondem à frequência do 8º ano de escolaridade em Portugal pelo que estes alunos parecem estar efetivamente a ser alvo de um maior número de atos de *bullying* do que os alunos de 7º e 9º ano de escolaridade.

Desde da perspectiva do observador, também encontramos associações significativas com o ano de escolaridade. Os alunos de 8.º ano referem a existência de um maior número de agressões no ambiente escolar que os alunos do 7.º e do 9.º ano. Conforme o esperado, os resultados observados vão ao encontro da evidência que o auge do envolvimento em comportamentos de *bullying* situa-se entre os 13 e os 14 anos de idade, e por esse facto, os observadores poderão visualizar um maior número de agressões uma vez que o *bullying* é fundamentalmente um fenómeno de grupo (Olweus, 2004; Salmivalli, 2010; Smith, 2000;

Steffgen, 2009). Consequentemente, os observadores poderão observar os comportamentos de bullying cometidos sobre outros colegas do 8º ano que percebem serem mais vítimas de *bullying* como se observou anteriormente.

Uma hipótese que pode explicar este resultado pode relacionar-se com uma maior observação, consciência e valorização dos comportamentos de *bullying* dos alunos de 8º ano comparativamente aos alunos de 7º e 9º ano. Por outro lado destaca-se o efeito da presença de respostas socialmente aceitáveis, ou seja, os alunos de 8º ano poderão ter evidenciado um retrato mais fidedigno da realidade da escola relativamente aos comportamentos agressivos e de *bullying* recorrendo em menor grau à deseabilidade social do que os alunos de 7º e 9º ano.

A percepção de apoio educativo parental também está associado ao ano de escolaridade do aluno, sendo que os alunos de 8.º ano apresentam valores superiores que os alunos de 7.º ano. Este resultado não confirma o modelo de Eccles e Harold (1993) que refere que a percepção do apoio parental na escola decresce com o aumento da idade e da escolaridade dos alunos. No entanto, o enfoque do presente aborda as percepções dos alunos relativamente às diferentes dimensões de envolvimento parental. Por isso, os alunos de 8º ano poderão apresentar uma maior sensibilidade do que os alunos de 7º ano relativamente à percepção sobre as práticas educativas parentais.

No que se refere ao ambiente familiar académico as comparações entre grupos permitem verificar que os alunos de 9.º ano apresentam valores inferiores aos dos alunos de 7.º e do 8.º ano de escolaridade. Este resultado é consistente com estudos antecedentes (Eccles & Harold, 1993; Grolnick & Slowiaczek, 1994) que referem que a percepção do apoio parental decresce com o aumento da idade e da escolaridade dos alunos. No entanto, este resultado poderá estar relacionado com a forma como o conceito aparece descrito no questionário (Anexo D), ou seja, salienta-se que o termo “ discutiste” na formulação das questões desta dimensão: “*Durante os últimos 30 dias, com que frequência discutiste com as pessoas que vivem contigo, cada uma das seguintes questões (...)*” poderá ter influenciado os alunos a adotarem uma interpretação negativa da palavra o que contraria os aspetos positivos que se pretendia averiguar nesta questão (Gouveia, 2008).

Os resultados obtidos apontam para associações com o ano escolar também foram encontradas com as expectativas parentais de comportamento escolar. Os alunos do 9.º ano apresentam valores inferiores nesta dimensão aos do 8.º ano, não existindo diferenças entre os

alunos do 7.º ano e os alunos de 8.º e 9.º ano. Conforme o esperado, estes resultados confirmam a tendência verificada na literatura (Eccles & Harold, 1993) que as expectativas e o apoio parental prestado diminuem significativamente com o aumento da escolaridade dos alunos (Eccles & Harold, 1993).

O facto de os alunos de 9º ano percecionarem um menor grau de expectativas parentais podem estar relacionadas com o menor desempenho académico devido ao maior grau de exigência académica do 9º ano do que o do 8º ano, o que possivelmente diminui as expectativas dos pais (Jacobs & Harvey, 2005). Outra explicação pode estar relacionada com um menor grau de sensibilidade dos alunos de 9º ano na perceção das expectativas parentais sobre si.

Este resultado poderá também estar relacionado com a interpretação subjetiva do conceito de expectativas parentais em cada família e a perceção transmitida aos alunos de 9º ano que poderá ser tendencialmente mais negativa do que a veiculada aos alunos do 8º ano de escolaridade.

Não foram encontradas associações significativas com os anos de escolaridade nas escalas de *bullying* de agressão, apoio parental emocional e número de retenções escolares dos alunos. Este resultado contraria os estudos anteriores (Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005; Melim, 2011; Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004; Spriggs et al., 2007; Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2013) indicativos que os alunos com um maior envolvimento em comportamentos de *bullying* apresentam baixas perceções de envolvimento parental e um percurso escolar mais longo comparativamente aos alunos não envolvidos nesta problemática.

No presente trabalho, foram evidenciadas associações significativas entre o percurso curricular e as expectativas parentais de comportamento escolar e o número de retenções escolares. Assim, os alunos dos Cursos de Educação e Formação percecionam menos expectativas parentais e um maior número de retenções escolares do que os alunos do ensino regular. Este resultado confirma a investigação de Jacobs e Harvey (2005) que indica que quando as classificações escolares são baixas e observa-se um número elevado de retenções escolares dos alunos, os pais tendem a desenvolver expectativas mais baixas relativamente aos seus filhos comparativamente aos alunos que exibem altos níveis de realização académica.

5. Relação entre o *bullying*, o envolvimento parental na escola e o percurso curricular dos alunos.

Os resultados obtidos sugerem que quanto maior é a percepção de *bullying* por parte de um dos intervenientes quer seja agressor, vítima ou observador maior é a mesma no que concerne às restantes perspetivas. Este resultado vai ao encontro do estudo de Berger (2007) e Salmivalli (2010) que indicam que o *bullying* é um acontecimento social em que se encontram envolvidos múltiplos intervenientes existindo, desta forma, uma percepção consentânea quanto à existência deste tipo de comportamentos nos contextos escolares.

Uma hipótese que pode explicar este resultado prende-se com a exposição frequente dos alunos aos comportamentos de *bullying* comprovada pelas suas percepções que aludem à presença de agressividade, da violência e do *bullying* nesta instituição de ensino o que provavelmente se associa a uma percepção elevada nos três intervenientes.

Os resultados encontrados apontam que quanto maior a percepção de apoio educativo parental por parte dos participantes maior é a percepção de um ambiente familiar académico positivo e a uma relação entre o ambiente familiar académico e a percepção de expectativas parentais de comportamento escolar. Estes resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Bowen et al., (2008, 2012) que comprovam que os conceitos de apoio educativo parental, ambiente familiar académico e as expectativas parentais estão relacionados entre si e constituem um preditor consistente para o sucesso escolar dos alunos.

Os resultados obtidos sugerem que quanto maior a percepção de apoio educativo parental existe uma maior vitimização. Estes resultados são consistentes com o estudo de Kokkinos (2013) que afirma que quanto maior é a proteção e apoio disponibilizada à criança ou adolescente pelas figuras parentais maior é o risco de tornar-se vítima de comportamentos agressivos de intimidação através da sua incapacidade de defesa perante os pares atuando, simultaneamente, como sinal que fomenta o *bullying*. Porém, estes resultados contrariam os resultados obtidos por Wang, Iannotti, & Nansel (2009) com uma amostra de 7.182 estudantes norte-americanos que sugerem que os comportamentos parentais positivos tendem a proteger os alunos do risco de se tornarem vítimas.

Os resultados obtidos revelaram que quanto maior o envolvimento em práticas de *bullying* menor o apoio parental emocional e maior o apoio educativo parental. Estes

resultados vão ao encontro dos estudos de vários autores (Ahmed & Braithwaite, 2004; Cook et al., 2010; Espelage & Swearer, 2010; Gouveia, 2008; Lines, 2008 citado por Melim, 2011; Kokkinos, 2013; Smokowski & Kopasz, 2005) que demonstram que nas famílias dos alunos agressores se observa o estilo parental negligente assim como o estilo autoritário. Além disso, um vínculo emocional inseguro e autoritário no qual se desenvolve a falta de autoestima nos alunos e uma elevada exigência parental poderão potenciar as práticas de comportamentos de *bullying*.

Estes resultados confirmam também as evidências do estudo de Lee e Song (2012) cuja amostra se situou nos 1.238 alunos sul-coreanos sugerem que perante a existência de *bullying* na escola, os pais podem aumentar a comunicação com os professores e os pares na escola aumentando, assim, o apoio educativo proporcionado ao aluno. Assim quanto maior é o envolvimento em comportamentos de *bullying* poderá existir um contacto mais intenso dos pais com os professores e com os pares.

Os resultados do presente estudo sugerem que quanto maior o apoio parental emocional e as expectativas parentais de comportamento escolar menor são o número de retenções do aluno na escola. Estes resultados são consistentes com várias investigações (Bowen, Hopson, Rose, & Glennie, 2012; Bowen, Rose, Powers, & Glennie, 2008; Froiland & Davison, 2014) que assinalam que uma perceção positiva dos alunos acerca do envolvimento parental na escola e das expectativas parentais face ao seu desempenho académico conduzem a uma realização académica positiva, existindo uma menor probabilidade de o aluno apresentar retenções escolares durante o seu percurso escolar.

As retenções escolares não predizem significativamente o *bullying* de vitimização, mas sim o envolvimento parental na escola sendo que os melhores preditores do rendimento escolar são o envolvimento emocional e o apoio educativo. Este resultado confirma vários estudos (Cassidy, 2009; Spriggs, Iannotti, Nansel, & Hatnie, 2007) que salientam que a falta de apoio emocional, de baixos níveis de comunicação entre as vítimas e as famílias bem como de um baixo encorajamento escolar estão associados à vitimização.

Os resultados obtidos apontam para que quanto maior o apoio parental emocional, menor o *bullying* de vitimização e quanto maior o apoio educativo parental maior o *bullying* de vitimização. Este resultado não confirma os resultados dos estudos de Cassidy (2009) e de Spriggs, Iannotti, Nansel, e Hatnie (2007) que demonstram que as vítimas apresentam baixos

níveis de envolvimento parental na escola bem uma falta de encorajamento parental. No entanto, este resultado vai ao encontro do estudo de Sapouna e Wolke (2013) que assevera que o apoio emocional proporcionado pelos pais às crianças atua como efeito tampão contra a vitimização no início da adolescência.

Uma hipótese que poderá explicar este resultado refere-se à exposição do aluno ao estilo parental autoritário que se rege pela exigência de resultados acadêmicos. Deste modo, os pais tenderão a fornecer um maior apoio educativo no sentido de os filhos alcançarem as metas estipuladas para a realização escolar.

O modelo, apesar de apresentar valores *outliers*, não apresenta valores extremos que estejam a influenciar o modelo, pelo que poderemos considerá-lo adequado para a nossa amostra. No entanto, uma vez que não foram cumpridos o pressuposto da normalidade dos erros, e de homocedasticidade o modelo descrito não pode ser generalizável para outros alunos do ensino básico do 3.º ciclo público.

Os resultados encontrados apontam para que o envolvimento parental e o número de retenções e variáveis sociodemográficas não são preditoras do *bullying* de observação. Uma hipótese que pode explicar este resultado pode provavelmente residir na influência de outras variáveis na predisposição dos alunos em observarem os comportamentos de *bullying* nomeadamente a influência do grupo de pares, o elevado prestígio social dos agressores, o contágio social podem contribuir para que os alunos participem nestas situações (Rigby, 2005; Salmivalli, 2010). No entanto, são necessárias mais investigações a fim de aferir quais são as variáveis significativas na predição do *bullying* de observação.

Os resultados encontrados sugerem que as retenções escolares não predizem significativamente o *bullying* de agressão, mas sim o envolvimento parental na escola e as habilitações literárias da mãe sendo que os preditores do rendimento são o apoio educativo, seguida das habilitações da mãe. Este resultado contraria vários estudos (Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005; Melim, 2011; Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004; Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen, & Dyb, 2013) que mencionam que os agressores apresentam tendencialmente um elevado insucesso escolar consubstanciado através de um número elevado de retenções escolares. Todavia, este resultado confirma o estudo de Spriggs et al. (2007) que assinala que os alunos agressores tendem a reportar um menor envolvimento parental na escola. Além disso, este resultado confirma os resultados obtidos por Melim

(2011) que refere que um baixo nível de habilitações literárias dos pais se encontra associado a um maior envolvimento dos alunos no *bullying* como agressores não se registando diferenças entre as habilitações do pai e da mãe.

Os resultados encontrados apontam que quanto maior o apoio parental educativo, maior o *bullying* de agressão. Estes resultados não confirmam os resultados obtidos por Spriggs, Iannotti, Nansel, e Hatnie (2007) que referem que os agressores apresentam baixas perceções de envolvimento parental na escola bem como evidenciam dificuldades de comunicação com os pais.

Uma hipótese que pode explicar este resultado pode estar ligada ao estilo parental autoritário predominantemente observado nas dinâmicas familiares dos agressores. Assim, os pais que poderão proporcionar um apoio educativo significativo no sentido de o aluno atingir as metas escolares definidas pelos pais. Outra hipótese é descrita por Lee e Song (2012), segundo os autores quanto maior é a prática de comportamentos de *bullying* pelos alunos maior tende a ser os contactos dos pais com a escola e com os colegas da turma.

Os resultados encontrados indicam que quanto maior as habilitações literárias da mãe, menor o *bullying* de agressão. Este resultado confirma os resultados obtidos por Melim (2011) que demonstram que quanto menor são as habilitações literárias dos pais maior tende a ser o envolvimento dos alunos no *bullying* assumindo o papel de agressores. Uma hipótese explicativa para este resultado prende-se com a constatação de que as mães com um maior grau de habilitações literárias proporcionam um maior apoio aos seus filhos na resolução de problemas sociais ajudando-os a adotar comportamentos prossociais (Englund et al., 2004).

O modelo, apesar de apresentar valores *outliers*, não apresenta valores extremos que estejam a influenciar o modelo, pelo que poderemos considerá-lo adequado para a nossa amostra. No entanto, uma vez que não foram cumpridos o pressuposto da normalidade dos erros, e de homocedasticidade o modelo descrito não pode ser generalizável para outros alunos do ensino básico do 3.º ciclo público.

Capítulo VII- Considerações Finais

Após a conclusão da presente investigação, são tecidas neste ponto algumas considerações finais sobre os resultados obtidos, apresentando-se também algumas limitações e pistas para futuros estudos nesta temática.

A temática do *bullying* tem sido um fenómeno amplamente estudado no âmbito nacional e internacional, contemplando variáveis individuais, do microsistema, do mesossistema, do exossistema e do macrossistema como fatores explicativos do problema sendo que os efeitos nas crianças e adolescentes revelam-se altamente prejudiciais.

A presente investigação pretendeu averiguar a influência do envolvimento parental na escola no desenvolvimento de comportamentos anti-*bullying* no contexto escolar de uma escola pública rural do 3º Ciclo do ensino básico.

Em relação às hipóteses colocadas no âmbito da presente investigação conclui-se que os alunos com um maior envolvimento em comportamentos de *bullying* seja como agressores seja como vítimas apresentam uma perceção elevada de apoio parental educativo. Todavia, os agressores apresentam uma perceção reduzida de apoio parental emocional confirmando-se parcialmente esta hipótese. Estes resultados contrariam a investigação de Spriggs, Iannotti, Nansel, e Hatnie (2007) que observou que os alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* quer como vítima quer como agressor apresentam perceções reduzidas de envolvimento parental na escola, no entanto, este resultado confirma esta hipótese na dimensão do envolvimento parental emocional do *bullying* de agressão. No *bullying* de observação não se registaram associações com o envolvimento parental.

No que diz respeito à segunda hipótese, os resultados obtidos permitem concluir que os alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* seja como agressores seja como vítimas não apresentam um percurso curricular mais longo do que os alunos não envolvidos neste problema não confirmando a segunda hipótese. Este resultado é contraditório com a tendência demonstrada na literatura (Costa & Pereira, 2010; Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005; Melim, 2011; Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004; Strøm, Thoresen, Wentzel-

Larsen, & Dyb, 2013) de que o fenómeno do *bullying* influencia o desempenho académico dos alunos observando-se um percurso curricular mais longo quer nos agressores quer nas vítimas.

Relativamente à terceira hipótese, a partir dos resultados obtidos conclui-se que o envolvimento parental pode ser considerado um preditor do *bullying* na escola influenciados os comportamentos de vitimização e agressão. Este resultado confirma várias investigações (Cassidy, 2009; Lines, 2008 citado por Melim, 2011; Spriggs et al., 2007) que mencionam que a falta de afeto, a baixa comunicação entre pais e filhos, o baixo investimento parental no desenvolvimento de competências relacionais e sociais nos jovens seja nos agressores seja nas vítimas, assim o baixo encorajamento dos pais no caso das vítimas são fatores de risco para o envolvimento no *bullying*.

No entanto, a partir dos dados obtidos não é possível concluir que o percurso curricular atue como preditor do *bullying* na escola pelo que esta hipótese pode ser confirmada apenas parcialmente. Todavia este resultado não corrobora outras investigações (Melim, 2011; Pereira et al., 2004) que demonstraram que um percurso curricular mais longo está relacionado com a perpetração do *bullying* na escola.

Os resultados qualitativos permitem concluir que o *bullying* acarreta consequências perniciosas para as vítimas que variam desde de estados emocionais como a raiva ou o medo até consequências gravíssimas como o desejo de morte ou o abandono escolar.

Por outro lado, conclui-se a existência de um novo perfil de vítima: a vítima assertiva que solicita ajuda aos adultos para lidar e resolver o problema do *bullying* sendo que este perfil de vítima não se encontra descrita em estudos antecedentes.

O presente estudo ressalta a conclusão de que as estratégias de não conversão comportamental face ao *bullying* relacionam-se com a identidade pessoal, a estratégia da comparação, a desajabilidade social, a repressão interna a desvalorização das normas comportamentais e que os fatores que permitem a conversão comportamental são, nomeadamente, a valorização das normas comportamentais assim como das figuras de referência.

Além disso, a autoavaliação agressiva inclui fatores como as dificuldades de controlo emocional, a reatividade e a desvalorização do ato agressivo. A autoavaliação assertiva abrange o controlo emocional, as atitudes inclusivas e o recurso à empatia. A autoavaliação

passiva compreende a utilização de estratégias de desvalorização comportamental, de evitamento assim como de desejabilidade social.

Relativamente à heteroavaliação compreende a atitude agressiva que utiliza fundamentalmente a reatividade, as dificuldades de controlo emocional e a desvalorização do ato agressivo. A heteroavaliação assertiva baseia-se na preocupação com os sentimentos dos outros, o recurso ao controlo emocional, à empatia e às atitudes inclusivas. A heteroavaliação passiva relaciona-se com a desejabilidade social.

As conclusões deste estudo ressaltam que os fatores que conduzem os agressores a desenvolverem comportamentos de *bullying* relacionam-se com características pessoais do agressor designadamente o comportamento reativo, os problemas familiares e os sentimentos de autorreforço bem como da vítima designadamente a não cedência a pressões assim como o isolamento social.

A partir da análise dos aspetos referidos pelos alunos concernentes ao clima escolar da instituição de ensino conclui-se que os alunos apresentam uma perceção marcadamente negativa sobre as condições físicas e ambientais da escola salientando-se a sua referência à existência da agressividade e do *bullying* nas interações interpessoais entre os alunos.

No que se refere à perceção dos alunos acerca do relacionamento entre os pares, conclui-se que as perceções dos alunos sobre este aspeto são claramente divergentes podendo estas diferenças estarem ligadas às diferentes formas de relacionamento interpessoal (agressiva *versus* não agressiva) estabelecidas nas diferentes turmas.

Relativamente às perceções dos alunos sobre a agressividade na escola conclui-se que a etiologia do fenómeno se relaciona com características pessoais dos agressores (dificuldades de autocontrolo, imaturidade emocional, fonte de diversão/prazer), com características pessoais das vítimas (incapacidade de defesa), variáveis familiares (problemas familiares) e variáveis sociais (influência social).

As consequências despoletadas pelo *bullying* têm impacto nas vítimas através do desenvolvimento de problemas psicológicos, sentimentos de ameaça, risco de suicídio e automutilação, e do efeito negativo no rendimento escolar e ainda no sistema escolar através do aumento da violência na escola.

Após o esclarecimento dos mecanismos subjacentes aos comportamentos de *bullying* na escola, conclui-se que os fatores capazes de promover a alteração deste cenário assentam

em fatores pessoais das vítimas, fatores escolares e familiares, a punição do agressor, o desenvolvimento de ações preventivas no combate à problemática assim como o papel fulcral do psicólogo na intervenção junto das vítimas e dos agressores e no desenvolvimento de planos de prevenção e intervenção nomeadamente com a promoção de competências sociais e relacionais nos alunos conjuntamente com os decisores escolares e com as famílias no sentido de se impedir o crescimento e disseminação do problema nas escolas.

Face as conclusões expostas que indicam a importância do envolvimento parental na escola como um dos preditores para o envolvimento dos alunos em comportamentos de *bullying*, sugere-se que os pressupostos da prevenção e da intervenção nos comportamentos de *bullying* além do enfoque ao nível individual e escolar deve também focar-se no envolvimento parental na escola. Isto significa que as ações de combate ao *bullying* devem considerar as famílias como um elemento importante de uma estratégia global de intervenção na problemática na medida em que as famílias são fundamentais para a compreensão das relações das crianças e adolescentes com o grupo de pares e, ainda, como elementos catalisadores para o esforço conjunto de redução do *bullying* e das agressões no contexto escolar.

Deste modo, torna-se premente a necessidade de uma aposta crescente no envolvimento parental na escola nomeadamente através dos programas de educação parental com o objetivo de colmatar o apoio parental emocional reduzido referido pelos alunos cujo propósito deverá assentar na capacitação emocional dos pais para o aumento da qualidade do vínculo emocional entre os pais e os filhos assim como para a alteração dos atuais padrões de envolvimento parental emocional na escola que correlacionam-se positivamente com a perpetuação do *bullying*.

Além disso, torna-se evidente a necessidade de aplicação de programas de prevenção e de intervenção na área do *bullying* na instituição de ensino na medida em que as perceções dos alunos sobre o clima escolar denotam a existência de *bullying* e a agressividade nas interações interpessoais entre os alunos.

Apesar de o presente trabalho apresentar uma visão aprofundada sobre a relação entre o *bullying*, o envolvimento parental na escola e o percurso curricular ressalva-se que os resultados obtidos não podem ser generalizados para a população dos alunos do 3º Ciclo do ensino básico. Não obstante, conseguiu-se descrever e caracterizar aprofundadamente a realidade específica da instituição de ensino inserida num meio rural que apresenta

peculiaridades e um *modus operandi* distinto das escolas inseridas nos meios urbanos cumprindo-se, deste modo, os objetivos que nortearam o presente trabalho.

Seguidamente são descritas as principais limitações da investigação passíveis de serem colmatadas em futuros estudos. Em primeiro lugar, uma das limitações do estudo relaciona-se com o recurso a um único momento de avaliação em que o cariz transversal apenas fornece os dados de como as variáveis co-variam num dado momento. Observou-se que os comportamentos de *bullying* relacionam-se com uma elevada perceção de envolvimento educativo parental e com um reduzido apoio parental emocional nos agressores. Salienta-se que o recorte transversal do estudo limita a capacidade de estabelecer relações causais entre o *bullying*, o envolvimento parental na escola e o percurso curricular dos alunos.

Em segundo lugar, o recurso a um único instrumento de recolha de dados- o inquérito por questionário. A utilização deste instrumento tem a vantagem de aceder às representações cognitivas e estados emocionais dos sujeitos porém torna-se insuficiente para uma avaliação ampla dos fenómenos estando sujeito a enviesamentos.

Em terceiro lugar, a presença da desejabilidade social poderá ter condicionado as respostas obtidas por parte dos participantes e, conseqüentemente, os resultados apresentados no presente estudo.

Em quarto lugar, o presente trabalho realizou-se apenas numa única escola da Região Autónoma da Madeira, limitando a possibilidade de generalização dos resultados.

Em quinto lugar, a não consideração de outras variáveis importantes para a compreensão dos comportamentos de *bullying*, do envolvimento parental e do percurso curricular como as variáveis familiares como por exemplo os estilos parentais, a existência de violência doméstica, as variáveis académicas do aluno nomeadamente o desempenho escolar em diferentes disciplinas. Por último, destacamos a dificuldade de acesso aos dados do percurso curricular dos alunos e do estatuto socioeconómico dos agregados familiares.

Em sexto lugar, destacamos que a existência, em Portugal, de um número reduzido de estudos que utilizam o mesmo instrumento de recolha de dados limitando-se, assim, a capacidade comparar os dados entre vários estudos com estudantes do país abrangendo diferentes localizações geográficas.

Face a estas limitações, em estudos futuros, parece-nos importante o recurso a estudos longitudinais ou experimentais com o intuito de aferir a relação de causalidade do *bullying*, o

envolvimento parental na escola e o percurso curricular dos alunos. Sugere-se também que, futuramente, os estudos assegurem a utilização de múltiplas fontes de informação, nomeadamente o recurso a instrumentos de autorrelato dirigidos aos pais, entrevistas semiestruturadas aos pais, alunos e professores, a observação naturalista dos alunos nos contextos de recreio, o acesso às notas escolares dos alunos em diferentes disciplinas, o que contribuiria para uma caracterização mais abrangente do problema.

Também será importante em estudos futuros efetuar a análise da relação do *bullying*, do envolvimento parental na escola e do percurso curricular em outros níveis de ensino nomeadamente, no ensino primário, no 2º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e em vários estabelecimentos de ensino quer da Região Autónoma da Madeira quer de Portugal Continental e da Região Autónoma dos Açores permitindo a comparação dos resultados nos diferentes níveis de escolaridade e instituições. Seria também pertinente em investigações futuras analisar a influência de variáveis individuais designadamente o autoconceito, a resiliência, o autocontrolo, a autoeficácia e a autoestima e sua relação com o *bullying*, o envolvimento parental na escola e percurso curricular, das variáveis familiares nomeadamente o estilo parental, a existência de irmãos, a diferença de género dos pais; e as variáveis ecológicas e contextuais, especialmente, o estatuto socioeconómico, a influência do contexto social, as minorias étnicas, entre outros.

Apesar das limitações e dos constrangimentos que foram surgindo durante o processo de investigação espera-se que a realização da presente investigação possa ter contribuído para um melhor entendimento das dinâmicas do *bullying* na escola, e a sua relação com o envolvimento parental na escola e o percurso curricular dos alunos e que os resultados expostos possam apresentar pistas para uma prevenção e intervenção desenvolvida nas escolas integrando os agentes educativos, as famílias, os alunos e as respetivas comunidades.

Referências Bibliográficas

- Abramson, L. Y., Seligman, M. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-59.
- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education, 7*, 35-54.
- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: Three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues, 62*(2), 347-370.
- Ahmed, E., Harris, N., Braithwaite, J., & Braithwaite, V. (2001). *Shame Management through Reintegration*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social, 176*, 579- 593.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Anderson, S. A., Sabatelli, R. M., & Kosutic, I., (2007). Families, urban neighborhood youth centers, and peers as contexts for development. *Family Relations, 56*, 346-357.
- Andrade, L. C. (2012). *Bullying e cyberbullying: um estudo num contexto escolar particular cooperativo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, Funchal.

- António, R., Pinto, T., Pereira, C., Farcas, D., & Moleiro, C. (2012). Bullying Homofóbico no contexto escolar em Portugal. *Psicologia, 1*(26), 17-32.
- Augusto, P. A. (2012). *Perceções do envolvimento parental nos trabalhos de casa em pais e alunos do 4º e 5º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education, 1*, 188-199.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in Schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect, 27*(7), 713-732.
- Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education, 8*, 263-284.
- Baly, M., Cornell, D., & Lovegrove, P., (2014). A longitudinal comparison of peer- and self-reports of bullying victimization across middle school. *Psychology in the Schools, 51*(3), 217-240.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning theory analysis*. New York: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrio, O. S. (1994). *Didáctica General: un enfoque curricular*. Madrid: Editorial Marfil.
- Barroso, J. (1995), “Organização pedagógica e disciplina escolar: uma abordagem histórica”, In *Colóquio, Educação e Sociedade, 10*, (pp. 75-98). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Barroso, J. (1997). Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas?, In *Actas do Fórum Contra a Exclusão Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/PEPT.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Beebe-Frankenberger, M., Lane, K. L., Bocian, K. M., Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (2005). Students with or at risk for problem behavior: Betwixt and between teacher and parent expectations. *Preventing School Failure*, 49(2), 10-17.
- Beja, M. J. (2009). *Escola e Família: da Inevitabilidade da Comunicação à Construção de uma Realidade Relacional (Estudo exploratório no 1º ciclo do ensino básico)*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, Funchal.
- Bell, J. (2004). *Doing Your Research Project: a Guide for First-Time Researchers in Education and Social Science (3ª Ed.)*. Berkshire: Open University Press.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323(7311), 480-484.
- Bowen, G. L., & Richman, J. M. (2005). *School Success Profile*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Scholl of Social Work, Jordan Institute for Families.

- Bowen, G. L., Hopson, L. M., Rose, R. A., & Glennie, E. J. (2012). Students' perceived parental school behavior expectations and their academic performance: A longitudinal analysis. *Family Relations, 61*(2), 175-191.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., Powers, J. D., & Glennie, E. J. (2008). The joint effects of neighborhoods, schools, peers, and families on changes in school success of middle school students. *Family Relations, 57*(4), 504-516.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 51*(7), 809–817.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Tavistock.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 1643–1647). (2^a Ed.). New York: Elsevier Sciences.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, Parents, and Youth Violence: A Multilevel, Ecological Analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 35*(4), 504-514.
- Burk, L.R., Armstrong, J.M., Park, J.H., Zahn- Waxler, C., Klein, M.H., & Essex, M.J. (2011). Stability of early identified aggressive victim status in elementary school and associations with later mental health problems and functional impairments. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(2), 225-238.
- Calvete, E., & Orue, I. (2010). Cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents: The mediating role of social information processing. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(1), 189-200.

- Caravita, S., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development, 18*(1), 140-163.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Educational Journal, 33*(3), 155-162.
- Carrera, M. V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review, 23*(4), 479-499.
- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2002). Bullying: a provocação/vitimação entre pares em contexto escolar português. *Análise Psicológica, 20*(4), 517-585.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology in Education, 12*(1), 63-76.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes (Social status, gender, classroom climate and bullying among teenage students). *Anales de Psicología, 26*(1), 137-144.
- Chen, W., & Gregory, A. (2009). Parental Involvement as a Protective Factor During the Transition to High School. *The Journal of Educational Research, 103*, 53-62.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2ª Ed.)*. Hillsdale, In: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65-83.

- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4(31), 407-424.
- Costa, P., & Pereira, B. (2010). O Bullying na Escola: A Prevalência e o Sucesso Escolar. In L. Almeida, B. Silva, & S. Caires (Orgs.) *Actas do I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contexto Educativo”* (pp. 1810-1821). CIEd- Centro de Investigação em Educação. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Coyne, S.M., & Archer, J. (2005). The relationship between indirect aggression and physical aggression on television and in real life. *Social Development*, 14(2), 324-338.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho., Matos, M.G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence and Injuries Prevention Focus, & HBSC Bullying Writing Group. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works?. *International Journal of School Psychology*, 28(4), 15-24.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Cross, D., Pintabona, Y., Hall, M., Hamilton, G., & Erceg, E. (2004). Validated guidelines for school-based bullying prevention and management. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(3), 34-42.
- Cunningham, N.J. (2007). Level of bonding and perception of the school environment by bullies, victims, and bully-victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.

- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*, 294-304.
- Desforges, C. & Aboucher, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Department of Education and Skills.
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2012). *Educação em Números- Portugal 2012*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Retirado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2012.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoEmNumeros2012.pdf)
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross-sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health, 15*(2), 128-32.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Eccles, J., & Harold, R. (1993). Parental-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record, 94*, 568- 587.

- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005.
- Englund, M., Luckner, A., Whaley, G., & Engeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 723-730.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 9*, 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Estêvão, C. A. (1998). Práticas de interação institucional das organizações educativas com os seus meios. *Revista de Educação, 2*(1), 65-73.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parent Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Farmer, T.W., & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology, 45*, 461-478.
- Farrington, D. P. & Baldry, A. C. (2010) Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 2*(1), 4-16.

- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Felgueiras, M. S. (2011). *Obesidade na adolescência: a repercussão no auto-conceito e o fenómeno da violência escolar*. Dissertação de Mestrado de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Filosofia de Braga, Braga.
- Field, A. (2011). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- Finkelhor, D., Turner, A. H., & Hamby, S. L. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child Abuse & Neglect*, 36(4) 271-274.
- Fite, P.J., Cooley, J.L., Williford, A., Frazer, A., & DiPierro, M (2014). Parental school involvement as a moderator of the association between peer victimization and academic performance. *Children and Youth Services Review*, 44, 25-32.
- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2014). The Role of Perceived Friendship Self-efficacy as a Protective Factor against the Negative Effects of Social Victimization. *Social Development*, 23(1), 41-60.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, I., & Veiga, F. H. (2007). Violência Escolar e Bullying em Países Europeus. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 107-118). Universidad da Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Freire, L., Simão, A. V., & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico - um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.

- Freire, I. P., & Veiga Simão, A. M. (2005). *Questionário para o estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico - aferido para a população portuguesa*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Freire, I. P., Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P., Ferreira, A., Cardoso, A., & Gouveia, S. (2009). Prevenção da violência entre pares/Promoção da convivência nas escolas- Um projeto colaborativo. *Interações- Revista da Escola Superior de Educação de Santarém, 13*, 229-248.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., & Snell, J. L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 466-481.
- Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education, 17*, 1-17.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gelo, O., Braakmann, D., & Benetka, G. (2008). Quantitative and qualitative research: Beyond the debate. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 42*(3), 266-290.
- Georgiou, S. N., & Fanti, K. A. (2010). A transactional model of bullying and victimization. *Social Psychology of Education, 13*(3), 295–311.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Gini, G. (2005). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong?. *Aggressive Behaviour, 32*(6), 528-539.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behaviour. *Journal of Aggressive Behaviour, 33*(5), 467-476.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 123*(3), 1059-1065.
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology, 46*, 617–638.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioural Sciences, 5*, 2208-15.
- Glew, G., Fan, M., Katon, W., Rivara, F., & Kernic, M. (2005). Bullying, Psychosocial Adjustment and Academic Performance in Elementary School. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 159*(11), 1026-1031.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. (2014). Parent involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 376-396.
- Gorman-Smith, D., & Henry, D.B., & Tolan, P.H. (2004). Exposure to Community Violence and Violence Perpetration: The Protective Effects of Family Functioning. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(3), 439-449.
- Gouveia, S. J. (2011). *Bullying escolar: os observadores e o seu papel supremo no término deste fenómeno*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de Lisboa.

- Gouveia, T. L. (2008). *Vivências Escolares e Envolvimento Parental: Implicações nas Atitudes face á Escola e no Sucesso Académico de Alunos de Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade do Porto, Porto.
- Grácio, J. (2011). *Bullying (Novo?) crime de violência escolar*. Dissertação de Mestrado em Direito, Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Griese, E. R., & Buhs, E. S. (2014). Prosocial Behavior as a Protective Factor for Children's Peer Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1052–1065.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parent's Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivation Model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Hansen, T. B., Steenberg, L. M., Palic, S., & Elklit, A. (2012). A Review of Psychological Factors Related to Bullying Victimization in Schools. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 383-387.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., Gaspar de Matos, M., & Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639-652.
- Harris, S., Petrie, G., & Willoughby, W. (2002). Bullying among 9th graders: An exploratory study. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, 86, 3-14.

- Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *41*(4), 441-455.
- Hay, C., & Meldrum, R. (2010). Bullying Victimization and Adolescent Self-Harm: Testing Hypotheses from General Strain Theory. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(5), 446-459.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, *43*(2), 133-146.
- Henry, C. S., Merten, M. J., Plunkett, S. W., & Sands, T. (2008). Neighborhood, parenting, and adolescent factors and academic achievement in latino adolescents from immigrant families. *Family Relations*, *57*(5), 579-590.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, *13*(4), 161-164.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, *45*(3), 740-763.
- Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit-hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *50*(2), 134-138.
- Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2009). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, *8*(1), 42-63.

- Holt, M. K., Raczynski, K., Frey, K. S., Hymel, S. & Limber, S. P. (2013). Preventing bullying through school and community-based approaches. *Journal of School Violence, 12*, 238-252.
- Holt, T. J., Turner, M. G., & Exum, M. L. (2014). The Impact of Self Control and Neighborhood Disorder on Bullying Victimization. *Journal of Criminal Justice, 42*(4), 347–355.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311-322.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education. *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal, 106*(2), 105-130.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37-52.
- Horrocks, R. (2005). *Foundations of Psychotherapy: An Introduction to Individual Therapy*. New York: Palgrave Macmillan. Retirado de https://books.google.pt/books?id=SRYnBQAAQBAJ&pg=PT118&dq=Horrocks+bullying&hl=ptPT&sa=X&ei=nwqxVL_qCYS7OI7PgbAN&ved=0CCcQ6wEwAQ#v=onepage&q=Horrocks%20bullying&f=false

- Hourbe, B., Targuinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 183–208.
- Jacobs, N., & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies, 4*, 431-448.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables?. *Journal of Adolescence, 34*, 59-71.
- Jordan, K., & Austin, J. (2012). A review of the literature on bullying in U.S. schools and how a parent–educator partnership can be an effective way to handle bullying. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 21*(4), 440-458.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in school: The power of bullies and the plight of the victims. *Annual Review of Psychology, 65*, 159-185.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction, 23*, 43-51.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. M., Bickley, P., Trivette, P. S., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review, 22*, 474-496.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, K., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 46*(1), 40-49.

- Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and Victimization in Early Adolescence: Associations With Attachment Style and Perceived Parenting. *Journal of School Violence, 12*(2), 174-192.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*(2), 102-110.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect, 22*, 705-717.
- Laible, D.J., Carlo, G., & Roesch, S.C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy and social behaviours. *Journal of Adolescence, 27*, 703-716.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50*, 77-94.
- Laureau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education (2^a Ed.)*. New York: Rowman and Littlefield.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure, 55*(3), 115-122.
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review, 33*(6), 927-935.

- Lawson, M., Alameda-Lawson, T., Downer, J., & Anderson, E. (2013). Analyzing sub-population profiles and risk factors for school bullying. *Children and Youth Services Review, 35*(6), 973-983.
- Lee, C.H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(8), 1664-169.
- Lee, C. H., & Song, J. (2012). Functions of Parental Involvement and Effects of School Climate on Bullying Behaviors Among South Korean Middle School Students. *Journal of Interpersonal Violence, 27*(12), 2437-2464.
- López, E.E., Olaizola, J. H., Ferrer, B.M., & Ochoa, G. M. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the School, 43*, 387-400.
- Machado, F. A., & Gonçalves, M. A. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular: Problemas e Perspectivas*. Lisboa: Edições ASA.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools, 38*(6), 505-519.
- Marôco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, R. (2001). *Educar Com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.

- Matos, M. G., Gaspar, T., & Simões, C. (2012). Health- related quality of life in Portuguese children and adolescents. Qualidade de vida relacionada à saúde de crianças e adolescentes Portugueses. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 25(2), 230-237.
- Matos, M. G., & Gonçalves, S. M. P. (2009). Bullying nas escolas: Comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde & Doença*, 10(1), 3-15.
- Matos, M. G., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência -Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Matos, M., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. *Interações*, 13, 98-124.
- Melim, F. M. (2011). *Na escola, tu és feliz? Estudo sobre as manifestações e implicações do bullying escolar*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Constabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23(4), 245-257.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between victims, bullies, and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S.W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104.

- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues*, 62, 371-392.
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19(2), 221-242.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simmons-Morton, B., & Schmidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Newman, R. S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398-410.
- Nickerson, A., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46(6), 687-703.
- Nickerson, A. B., Singleton, D., Schnurr, B., & Collen, M. (2014). Perceptions of school climate as a function of bullying involvement. *Journal of Applied School Psychology*, 30, 157-181.
- Nosek, B. A. (2005). Moderators of the relationship between implicit and explicit evaluation. *Journal of Experimental Psychology*, 134, 565-584.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford, England: Hemisphere.

- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. In N. Frude, & H. Gault (Eds.), *Disruptive behavior in schools* (pp. 57-76). New York: Wiley.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge: University Press.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M., Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *The handbook of school bullying: An international perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
- Organização Mundial de Saúde (2002). *World report on violence and health: Summary*. Geneva: OMS.
- Orpinas, P., Horne, A. M., & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32(3), 431-444.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Bullying and moral disengagement: a cross-national comparison. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (2001). Políticas curriculares em Portugal e tendências em alguns países europeus. *Elo*, 9, 131-138.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 383-400.
- Pearce, M. J., Jones, S. M., Schwab-Stone, M. E., & Ruchkin, V. (2003). The Protective Effects of Religiousness and Parent Involvement on the Development of Conduct Problems Among Youth Exposed to Violence. *Child Development*, 74(6), 1682-1696.
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto.
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behaviour*, 32(4), 376-384.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças (2ª Ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M. P., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. V. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do Questionário de Envolvimento Parental na Escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 109-132.
- Pereira, A. I. F., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. V. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 91-110.

- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-254.
- Pereira, B., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educativo*, 9(28), 455-466.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2005). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45–57.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas (2ª Ed.)*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar. (Trad. de Patrícia Chittoni Ramos, 1ª Ed.)*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pimenta, E., Pereira, B. O., & Lourenço, L. M. (2011). Bullying: efeitos de um programa de intervenção no recreio escolar. In A. J. Barbosa, L. M. Lourenço, & M.B. Pereira (Orgs.), *Bullying: conhecer e intervir* (pp.125-139). Juiz de Fora: UFJF.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425.

- Prego, J., & Mata, L. (2012). Percepções dos professores face à importância do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 421-1432). Lisboa: ISPA-Instituto Universitário.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Powers, J., Bowen, G. & Rose, R. (2005). Using social environment assets to identify intervention strategies for promoting school success. *Children & Schools*, 27(3), 177-187.
- Raimundo, R., & Seixas, S. R. (2009). Comportamentos de bullying no 1º Ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa. *Revista Interações*, 5(13), 164-186.
- Reijntjes, A. H. A., Vermande, M. M., Goossens, F. A., Olthof, T., Van de Schoot, R., Aleva, A. E., & Van der Meulen, M. (2013). Costs and benefits of bullying in the context of the peer group: A three wave longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1217-1229.
- Repolho, M.L. (2010). Um olhar sobre o Português nos cursos profissionais. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools. Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.

- Rigby, K. (2005). Why Do Some Children Bully at School? The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers. *School Psychology International*, 26(2), 147-161.
- Rigby, K. (2012). Bullying in Schools: Addressing Desires, Not Only Behaviours. *Educational Psychology Review*, 24, 339-348.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão de aprendizagens: as palavras e as práticas*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior, I*, (pp. 6-20). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In R.M. Ens, & M.A. Beherarens (Orgs.), *Formação do Professor- profissionalidade, pesquisa e cultura escolar* (pp. 25-42). Curitiba: Champagnat Editora- PUCPR.
- Sabri, B., Hong, J. S., Campbell, J. C., & Cho, H. (2013). Understanding children and adolescents' victimizations at multiple levels: An ecological review of the literature. *Journal of Social Service Research*, 39(3), 322-334.
- Sacristán, J. G. (2000). A educação que temos, a educação que queremos. In F. Imbernón (Org.), *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato (2ª Ed.)*. Porto Alegre: Artmed.

- Sácristan, J. G. (2006). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática (3ª Ed)*. Porto Alegre: Artmed.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology, 75*(3), 465-487.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: The Finnish antibullying intervention. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* (pp. 251-274). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haampaa, J., & Pets, K. (2005). "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology, 42*(2), 363-375.
- Sameroff, A. J. (1987). The social context of development. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 273–291). New York: Wiley.
- Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying [Emotional competence of aggressors and victims of bullying]. *Anales de Psicología, 28*(1), 71-82.

- Santos, C.F. (2003). *Mudanças no Currículo de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo no quadro de Bolonha*. Dissertação em Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Santos, R. A. (2011). Currículo, constituição do sujeito e mudança social: uma articulação que requer interpretações multidimensionais sobre educação. *Revista Educação*, 6(1), 4-21.
- Sapouna, M., & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse and Neglect*, 37(11), 997–1006.
- Scherr, T. G., & Larson, J. (2010). Bullying dynamics associated with race, ethnicity, and immigration status. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 223-234). New York, NY: Routledge.
- Schreier, A., Wolke, D., Thomas, K., Horwood, J., Hollis, C., Gunnell, D., Lewis, G., Thompson, A., Zammit, S., Duffy, L., Salvi, G., & Harrison, G. (2009). Prospective Study of Peer Victimization in Childhood and Psychotic Symptoms in a Nonclinical Population at Age 12 Years. *Arch Gen Psychiatry*, 66(5), 527-536.
- Seixas, S. R. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares: Bem estar e ajustamento escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Sevda, A., & Sevim, S. (2012). Effect of High School Students Selfconcept and Family Relationships on Peer Bullying. *Revista Brasileira de Promoção da Saúde*, 25(4), 405-412.
- Sidanius, J. (1993). The psychology of group conflict and the dynamics of oppression: A social dominance perspective. In W. McGuire & S. Iyengar (Eds.), *Current Approaches to Political Psychology* (pp. 183-219). Durham, NC: Duke University Press.

- Silva, A. F. (2011). *Adequações Curriculares e Estratégias de Ensino em Turmas Inclusivas: Um Estudo Exploratório no 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Simons-Morton, B.G. (2004). The protective effect of parental expectations against early adolescent smoking initiation. *Health Educ. Res*, 19(5), 561-569.
- Skrzypiec, G., Slee, P. T., Murray-Harvey, R., & Pereira, B. (2011). School bullying by one or more ways: Does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, 32(3), 288-311.
- Slonje, E., Smith, P. K., & Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14(4), 294-303.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P., & Monks, C. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 101-112.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge: London.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (2006). The problem of school bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 1-19). London: Routledge.

- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus' Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268.
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. (2007). Bullies and Victims at School: Are They The Same Pupils? *British Journal of Education Psychology*, 77(2), 441-464.
- Spriggs, A., Iannotti, R., Nansel, T., & Hatnie, D. (2007). Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences Across Race/Ethnicity. *The Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.
- Steffgen, G. (2009). Deviant behaviour and violence in Luxembourg schools. *International Journal on Violence and Schools*, 5, 54-70.
- Stein, J., Dukes, R., & Warren, J. (2007). Adolescent Male Bullies, Victims, and Bully-Victims: A Comparison of Psychosocial and Behavioral Characteristics. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(3), 273-282.
- Stiles, W. B. (1993). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review*, 13, 593-618.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse and Neglect*, 37, 243–251.

- Sullivan, T. N., Farrell, A. D., & Kliewer, W. (2006). Peer victimization in early adolescence: Association between physical and relational victimization and drug abuse, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students. *Development and Psychopathology, 18*(1), 119-137.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *The British Journal of Developmental Psychology, 17*(3), 435-450.
- Sveinsson, Á., & Morris, R. (2007). Conceptual and Methodological Issues in Assessment and Intervention with School Bullies. In J. Zins, M. Elias & C. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment - A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 9-26). New York: The Haworth Press.
- Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 7-23.
- Tam, W. M., & Taki, M. (2007). Bullying among girls in Japan and Hong Kong: An examination of the frustration-aggression thesis. *Educational Research and Evaluation, 13*(4), 375-401.
- Torres, J. S. (1995). *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- Townsend, L., Flisher, A.J., Chikobvu, P, Lombard, C., & King, G. (2008). The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa. *South African Journal of Psychology, 38*(1), 21-32.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27-56.

- Ttofi, M. M., Bowes, L., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence, 13*(1), 5-38.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, M.G., Exum, M.L, Brame, R., & Holt, T.J. (2013). Bullying victimization and adolescent mental health: general and typological effects across sex. *Journal of Criminal Justice, 41*, 53-59.
- Unnever, J. D., (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior, 31*(2), 153-171.
- Unnever, J., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(2), 129-147.
- Veiga, F.H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola: Investigação diferencial (2ª Ed.)*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. P., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal, 106*, 85-104.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of Adolescent Bullying Behaviors: Physical, Verbal, Exclusion, Rumor, and Cyber. *Journal of School Psychology, 50*(4), 521-534.

Wang, J., Iannotti, R., & Nansel, T. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368–375.

Whitted, S. K., & Dupper, R. D. (2005). Best Practices for Preventing or Reducing Bullying in Schools. *Children & Schools, 22*, 167–175.

Wong, C. T., Cheng, Y. Y., & Chen, L. M. (2013). Multiple perspectives on the targets and causes of school bullying. *Educational Psychology in Practice, 29*(3), 278-292.

Yeo, L.S., Ang, R. P., Chong, W. H., & Huan, V. S. (2007). Gender differences in adolescent concerns and emotional well-being: perceptions of Singaporean adolescent students. *Journal of Genetic Psychology, 168*(1), 63-80.

Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola (2ª Ed.)*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zellman, G., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research, 91*(6), 370-381.

Referências Legislativas

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2001/M de 25 de agosto. *Diário da República* n.º 197/2001- 1.ª Série. Assembleia Legislativa Regional da Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/1986- 1.ª Série. Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto. *Diário da República* n.º 198/1989- 1.ª Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República* n.º 102/1998- 1.ª Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República* n.º 15/2001- 1.ª Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 94/2011 de 3 de agosto. *Diário da República* n.º 148/2011- 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência.

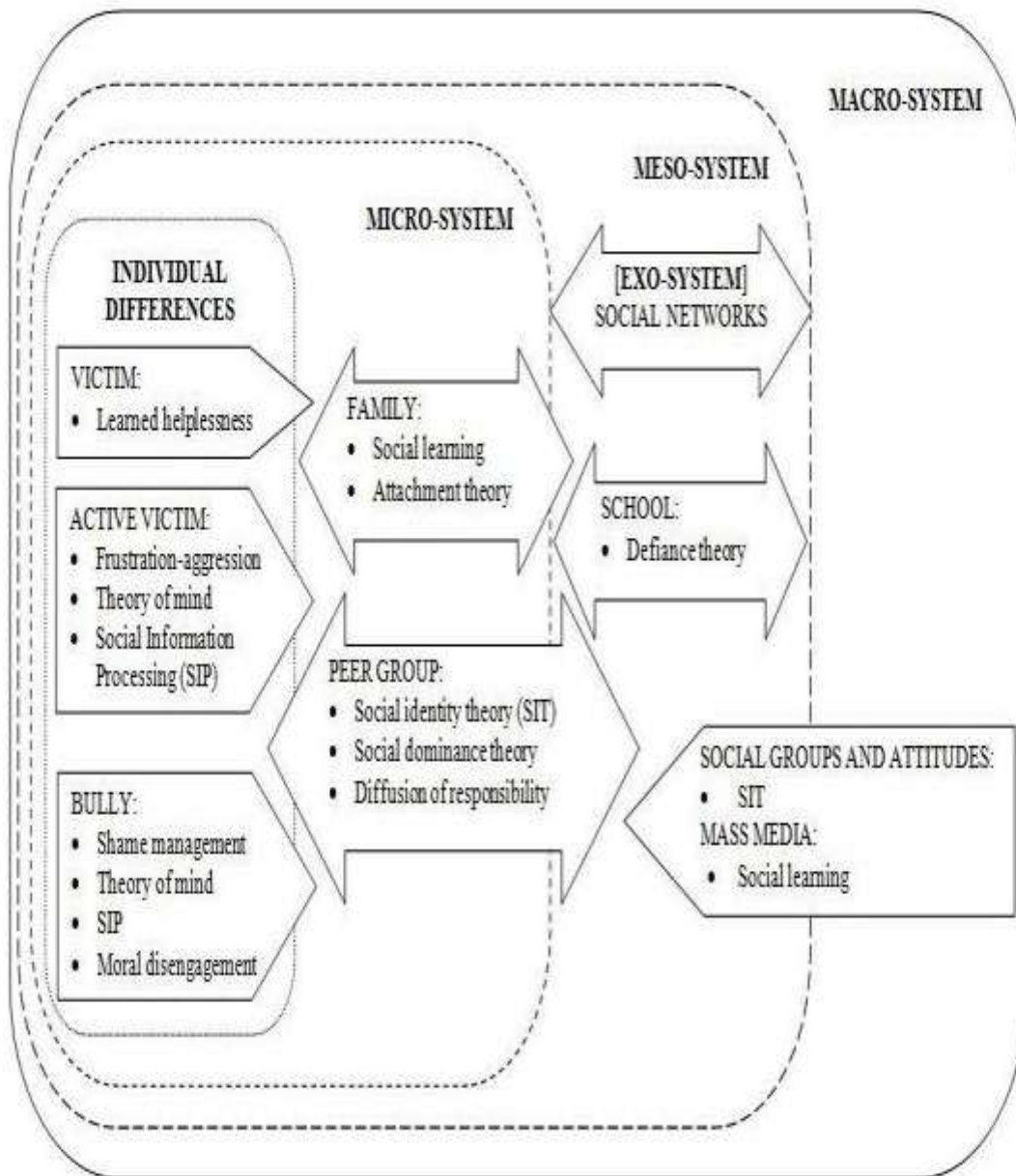
Despacho n.º 22/SEEI/96 de 19 de junho. *Diário da República* n.º 140/1996- 2.ª Série. Ministério da Educação.

Despacho n.º 4848/97 de 30 de julho. *Diário da República* n.º 174/1997- 2.ª Série. Ministério da Educação.

ANEXOS

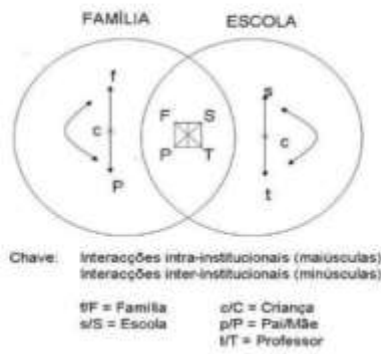
Anexo A

Quadro teórico integrativo para o fenómeno do *bullying*

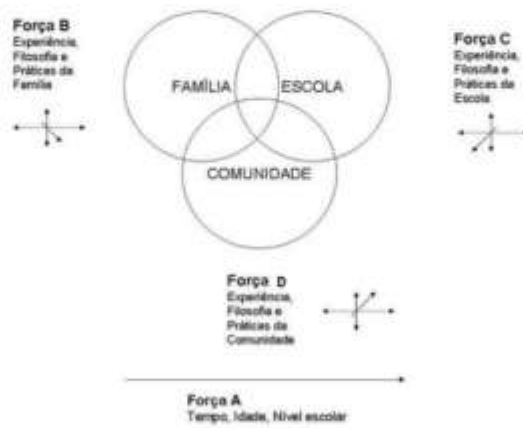


Anexo B

Modelo de envolvimento parental de Joyce Epstein- Estrutura Interna e Externa



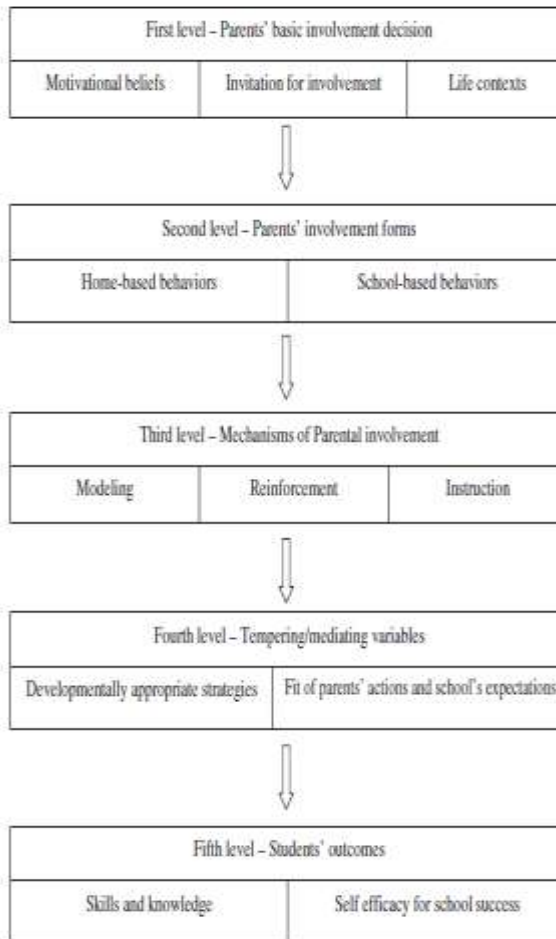
Modelo das influências sobrepostas: estrutura interna



Modelo das influências sobrepostas: estrutura externa

Anexo C

Modelo de envolvimento parental de Hoover- Dempsey e Sandler



Anexo D
Exemplar do questionário utilizado

QUESTIONÁRIO PARA O ESTUDO DA VIOLÊNCIA ENTRE PARES (Freire & Veiga Simão, 2005)

O objetivo deste questionário é a recolha da opinião dos alunos acerca de alguns aspetos da sua vida escolar de modo a estudar e compreender as relações humanas na escola pelo que a tua colaboração sincera é fundamental.

É garantido o anonimato e a informação recolhida é absolutamente confidencial.

I- DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Género: Masculino Feminino 2. Idade: _____ 3. Ano e turma: _____
4. Estado civil dos pais: Casados/união de facto Divorciados /separados Outro Qual? _____
5. Habilitações literárias
- | | Pai | Mãe |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Não sabe ler nem escrever | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sabe ler e escrever, sem grau de escolaridade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1º ciclo (4ºano) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2º ciclo (6ºano) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3º ciclo (9º ano) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ensino Secundário (12º ano) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ensino Superior | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

II- QUESTIONÁRIO

1. Gostaríamos que nos falasses de alguns aspetos da tua vida escolar:

1.1 O que pensas do ambiente da tua escola?

1.2 O que pensas do relacionamento entre as pessoas da tua turma?

2. Nas **duas últimas semanas** sentiste-te alguma vez vítima de alguma (s) das agressões que a seguir se referem, por parte de colegas ou outras pessoas, na escola ou nas suas imediações? (**Assinala com uma cruz nos quadrados que correspondem às situações de que foste vítima**)

	SIM	NÃO
2.1. Empurraram-te, com violência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Ameaçaram-te	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Gozaram-te/humilharam-te	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Bateram-te	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Chamaram-te nomes ofensivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6. Levantaram calúnias/rumores a teu respeito (disseram coisas más de ti ou da tua família)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7. Excluíram-te do grupo (não quiseram conviver contigo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8. Tiraram-te coisas (objetos pessoais, dinheiro)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9. Magoaram-te, de propósito (beliscaram-te com força, picaram-te com objetos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10. Estragaram-te objetos pessoais ou vestuário, de propósito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11. Apalparam-te, contra a tua vontade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12. Fizeram intrigas a teu respeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.13. Outras agressões ou perseguições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quais? _____

3. Quantas vezes foste agredido ou perseguido neste período de tempo? 1 vez 2 vezes 3 vezes + de 3

4. Em que local ou locais ocorreram essas situações? sala de aula recreio corredores e escadas refeitório espaços de educação física (balneários, etc.) casa de banho imediações da escola outro Qual? _____

5. Nessas situações, foste agredido ou perseguido por: 1 pessoa 2 pessoas grupo de pessoas

6. Essas pessoas eram colegas da tua escola? Sim Não

7. Alguma dessas pessoas ou desses grupos te agrediu ou perseguiu mais de uma vez nessas semanas? Não Sim, 2 vezes Sim, 3 vezes Sim, mais de 3 vezes

7.1 Se **sim**, ainda continuas a ser agredido ou perseguido por essa (s) pessoa (s)? Sim Não

7.2 A (s) pessoa (s) que te agrediram era (m): rapazes raparigas mais velhos mais novos da mesma idade da tua turma de outra turma do mesmo ano de outra turma de outro ano

8. Alguém presenciou essa (s) situação (ões)? Sim Não

8.1 Se Sim, o que fizeram as pessoas que presenciaram?

- Não fizeram nada Fugiram/tiveram medo Recorreram a um adulto Pediram ao agressor para parar Aproximaram-se para ver Apoiaram o agressor Aconselharam a afastar-se do agressor Riram-se da situação Apoiaram o agredido Outra

Qual? _____

9. Durante as duas últimas semanas, viste alguém ser vítima de alguma (s) das agressões que a seguir se referem, por parte de colegas ou por outras pessoas, na escola ou nas suas imediações? (**Assinala com uma cruz nos quadrados que correspondem às situações que observaste**)

	Sim	Não
9.1. Empurrar com violência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2. Ameaçar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3. Gozar/humilhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4. Bater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.5. Chamar nomes ofensivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.6. Levantar calúnias/rumores (dizer coisas más de alguém ou da sua família)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.7. Excluir do grupo (não querer conviver com alguém)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.8. Tirar coisas (objetos pessoais, dinheiro)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.9. Magoar de propósito (beliscaram com força; picaram com objetos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.10. Estragar objetos pessoais ou vestuário, de propósito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.11. Apalpar contra a vontade da pessoa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.12. Fazer intrigas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.13. Outras agressões ou perseguições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quais? _____

10. O que fizeste?/Que atitude tomaste?

- Não fiz nada Fugi/tive medo Recorri a um adulto Pedi ao agressor para parar
 Aproximei-me para ver Apoiei o agressor Aconselhei-a a afastar-se do agressor
 Ri-me da situação Apoiei o agredido Outra Qual? _____

11. Onde ocorreram essas situações?

- sala de aula recreio corredores e escadas refeitório espaços de educação física (balneários, etc.) casa de banho imediações da escola outros

Quais? _____

12. Nas duas últimas semanas tiveste para com algum colega, na escola ou nas suas imediações, alguma das atitudes ou comportamentos que a seguir se referem? (**Assinala com uma cruz nos quadrados que correspondem aos comportamentos ou atitudes que tiveste**)

	Sim	Não
12.1. Empurrar com violência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.2. Ameaçar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.3. Gozar/humilhar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.4. Bater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 12.5. Chamar nomes ofensivos
- 12.6. Levantar calúnias/rumores (dizer coisas más de alguém ou da sua família)
- 12.7. Excluir do grupo (não querer conviver com alguém)
- 12.8. Tirar coisas (objetos pessoais, dinheiro)
- 12.9. Magoar de propósito (beliscaram com força, picaram com objetos)
- 12.10. Estragar objetos pessoais ou vestuário, de propósito
- 12.11. Apalpar contra a vontade da pessoa
- 12.12. Fazer intrigas
- 12.13. Outras agressões ou perseguições

Quais? _____

13. Quantas vezes praticaste estas ações durante este período de tempo? 1 vez 2 vezes 3 vezes + de 3

14. Em que local ou locais ocorreram essas situações? sala de aula recreio corredores e escadas refeitório espaços de educação física (balneários, etc.) casa de banho imediações da escola outro Qual? _____

15. Estas ações foram praticadas em grupo, com outros colegas ou sozinho? sozinho em grupo

16. Ao longo destas duas semanas, agrediste ou perseguiste algum dos teus colegas mais do que uma vez? Não Sim, 2 vezes Sim, 3 vezes Sim, mais de 3 vezes

17. Ainda continuas a agredir ou a perseguir algum desses colegas? Sim Não

18. Na tua opinião, quais as razões que levam a que tenhas estes comportamentos?

vingança defesa de outros colegas desprezo “brincadeira” reação a provocações irritação outra Qual? _____

19. O que sentes pelos colegas que agrides ou persegues na escola? raiva desprezo pena carinho nada outra Qual? _____

20. A (s) pessoa (s) que agrediste ou perseguiste era (m):

rapazes mais velhos da tua turma
 raparigas mais novos de outra turma do mesmo ano
 da mesma idade de outra turma de outro ano

21. Alguém presenciou essa (s) situação (ões)? Sim Não

21.1 Se Sim, o que fizeram as pessoas que presenciaram?

Não fizeram nada Fugiram/tiveram medo Recorreram a um adulto Pediram ao agressor para parar Aproximaram-se para ver Apoiaram o agressor Aconselharam a afastar-se do agressor Riram-se da situação Apoiaram o agredido Outra Qual? _____

22. Foste castigado por causa dessa ou dessas situações? Sim Não

Se Sim, qual foi castigo? _____

23. Já alguém te ajudou a modificar o teu comportamento? Sim Não **Se Sim**, quem? _____

24. Gostarias de ter um comportamento diferente com teus colegas? Sim Não

24.1 Porquê?

24.2 **Se Sim**, o que já fizeste para mudar o teu comportamento?

não reagir às provocações controlar-me melhor conviver mais com os colegas conviver menos com os colegas nada outro Qual? _____

25. O que pensas acerca do problema da agressividade na escola?

26. Consideras-te vítima de agressão ou perseguição de outros na escola? Sim Não

(Se respondeste Não passa à pergunta 27)

26.1 O que sentes quando te agridem ou perseguem?

26.2 A que razões atribuis essas situações?

26.3 O que fazes quando te sentes agredido (a) ou perseguido (a) por alguém na escola?

26.4 Já pediste ajuda a alguém para ultrapassar este problema? Sim Não **Se Sim**, a quem? _____

27. Achas que os teus colegas te consideram uma pessoa agressiva? Sim Não

Porquê?

27.1 Concordas com a opinião dos teus colegas? Sim Não

Porquê?

28. Qualquer outro aspeto que queiras referir acerca da tua vida escolar podes escrever aqui.

III- ESCALAS DE SUCESSO ESCOLAR (Gouveia, 2008)

1. Durante os últimos 30 dias, com que frequência as pessoas que vivem contigo te deram apoio nos seguintes aspetos:

	Nunca	1 ou 2 vezes	Mais de 2 vezes
1.1 Fizeram-te sentir que gostam de ti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Valorizaram-te	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Disseram-te que fizeste um bom trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Fizeram-te sentir especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 Passaram tempo livre contigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Durante os últimos 30 dias, com que frequência discutiste com as pessoas que vivem contigo, cada uma das seguintes questões:

	Nunca	1 ou 2 vezes	Mais de 2 vezes
2.1 Escolha de áreas de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Matéria dada nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Assuntos da atualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Os teus planos para o futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 Escolhas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 Os teus planos para o ensino superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Durante os últimos 30 dias, com que frequência os adultos que vivem contigo agiram do seguinte modo:

	Nunca	1 ou 2 vezes	Mais de 2 vezes
3.1 Foram a uma reunião de pais ou outro tipo de acontecimento na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Encorajaram-te a ter boas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Ajudaram-te a adquirir livros ou outros materiais necessários para o trabalho da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Elogiaram-te ou recompensaram-te pelo teu esforço na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Ofereceram-se para te ajudarem nos trabalhos de casa ou outros trabalhos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Indica em que grau os adultos com quem vives ficariam **aborrecidos** se:

	Nada	Um pouco	Muito
4.1 Entregasses um trabalho atrasado ou não o entregasses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Chegasses atrasado à escola (sem justificação)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Faltasses a uma aula (sem justificação)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Tivesses uma negativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Gozasses com outro aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Provocasses outro aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 Não te comportasses adequadamente nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8 Um professor te mandasse para o conselho executivo por mau comportamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9 Agredisses ou fosses agredido fisicamente por outros alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10 Entrasses em desacordo com um professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11 Fosses suspenso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.12 Levasses uma arma para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo E

Autorização do Conselho Executivo da escola para a aplicação dos questionários

12/10/14
14/11/14
22-04-2014

08.04.2014
Abreu

Exmo. Senhor Presidente do Conselho Executivo
da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos

Câmara de Lobos, 8 de Abril de 2014

Assunto: Pedido de autorização para desenvolvimento de Projeto de Investigação

Eu, Fátima Paula Abreu Nóbrega, Licenciada em Psicologia e a frequentar o Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade da Madeira sob a orientação da Professora Doutora Margarida Dias Pocinho e co- orientação da Professora Doutora Maria Regina Capelo, venho, por este meio, solicitar a V. Ex.ª autorização para realizar um estudo na escola que dirige. O projeto de investigação subordina-se ao tema "Bullying, Envolvimento Parental e Percurso Curricular: um estudo com alunos do 3º Ciclo numa escola rural da Região Autónoma da Madeira" e tem como objetivos principais: a) descrever a perceção dos alunos sobre o fenómeno do *bullying*, b) descrever as representações dos alunos sobre o envolvimento parental, c) descrever o percurso curricular dos alunos e; d) analisar a relação entre o *bullying*, o envolvimento parental e o percurso escolar dos alunos.

A investigação desenvolver-se-á ao longo do presente ano letivo e, para tal, necessitarei de aplicar um questionário aos alunos de diferentes níveis de ensino nomeadamente 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.

Em todos os momentos da investigação será salvaguardado o anonimato da escola e dos alunos envolvidos, bem como mantida a confidencialidade das informações recolhidas no decurso da mesma.

Agradeço desde já a atenção dispensada e disponibilizo-me para prestar mais informações que V. Ex.ª considere pertinentes.

Sem outro assunto, apresento os meus melhores cumprimentos,

Fátima Paula Abreu Nóbrega

Fátima Paula Abreu Nóbrega

(email: fatima_nobrega_1991@hotmail.com)

Anexo F

Exemplar do impresso de autorização dos pais à participação na investigação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Venho por este meio solicitar a autorização para que o seu educando possa integrar um estudo científico que estou realizando acerca da violência entre pares, intitulado: “*Bullying, envolvimento parental e percurso curricular: um estudo com alunos do 3º ciclo numa escola rural da RAM*”.

A participação do seu educando consiste no preenchimento de um questionário alusivo ao tema. O preenchimento deste não prejudicará ou interferirá nas tarefas escolares e os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais e a participação voluntária.

Desde já agradeço a sua compreensão e colaboração.

A Investigadora,

✂ -----

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno(a) _____, nº____, da turma ____ do ____º ano de escolaridade, da Escola X, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando participar do estudo descrito.

Local, ____ de _____ de 2014

Assinatura do Encarregado de Educação
