

**CAROLINA CHITAMBALA GARRETH**

***BULLYING* JUVENIL ENTRE PARES EM  
SAURIMO-ANGOLA**

**Orientador: Professora Doutora Fátima Gameiro**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto do Serviço Social**

**Lisboa**

**2016**

**CAROLINA CHITAMBALA GARRETH**

***BULLYING JUVENIL ENTRE PARES EM  
SAURIMO-ANGOLA***

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do grau de mestre do curso de 2º ciclo em Riscos e Violência(s) nas Sociedades actuais: Análise e Intervenção Social, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 15 de Março de 2017, com o Despacho Reitoral nº 27/2017 com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professora Doutora Marlene Braz Rodrigues

Arguente: Professora Doutora Beatriz Alice Leal da Silva  
Alves Rosa

Orientador: Professora Doutora Fátima Cristina Da Silva  
Ribeiro Gameiro

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto do Serviço Social**

**Lisboa**

**2016**

## **Dedicatória**

À minha mãe, por ser um farol na minha vida.

## **Agradecimentos**

Pensar sobre o percurso é a melhor forma de agradecer a tantas pessoas que caminharam junto comigo durante a formação. Tenho poucas certezas, mas uma delas é a de que cheguei aqui por não estar sozinha. A trajectória às vezes foi branda, às vezes agitada, mas revelou que se em alguns momentos o ficar comigo era necessário, noutros o contacto com familiares, amigos, colegas e professores era muito importante. A colaboração surgiu através de caminhos diferentes, em épocas como a de hoje, até as máquinas transmitem afectividade, pois as palavras, trocadas sobre o tema, chegavam no ecrã do computador, ou eram passadas pelo telefone, tornando a escrita desse texto possível. As pessoas responsáveis por essa etapa, certamente, lotariam um palco enorme que ouviriam meus aplausos de agradecimento.

Não obstante, gostaria de agradecer de forma especial:

À Professora Doutora Fátima Gameiro, minha orientadora, pelas sugestões, pela supervisão científica, disponibilidade, dedicação e empenho;

A todas as escolas de Saurimo, em especial aos alunos, pois sem eles não seria possível a concretização desta tese de Mestrado;

A todos os professores do Mestrado que ao longo desta caminhada acompanharam e transmitiram a sua sabedoria;

Aos colegas e amigos que me acompanharam neste percurso;

Aos meus filhos que sempre me incentivaram com um sorriso;

Um reconhecimento muito especial ao meu marido, pelo companheirismo real, pela paciência, por não ter deixado de acreditar na realização deste trabalho, e por ajudar e apoiar em tarefas concretas num autêntico trabalho de equipa.

A todos meus sinceros muito obrigada

## RESUMO

Esta investigação teve como objectivo estudar a prevalência do *bullying* na Província de Saurimo-Angola, mais especificamente determinar os intervenientes nas situações de *bullying*; identificar os tipos de *bullying* a que a vítima foi sujeita; identificar os tipos de *bullying* praticados pelos agressores; determinar se existem testemunhas de *bullying* activos e/ou passivos, bem como, identificar os locais de ocorrência identificados pela vítima e pelo agressor e caracterizar agressores e vítimas de *bullying* quanto ao género. A amostra foi constituída por 225 jovens com idades compreendidas entre os 10 e mais de 14 anos, estudantes do 5º e 6º ano de escolaridade. O instrumento utilizado foi o questionário de auto relato de *bullying* do Olweus, adaptado à realidade angolana. Da análise dos resultados, verificou-se que 81% dos participantes já foram testemunhas de comportamentos de *bullying*, 76,9% vítimas e 57,3% agressores. A maior parte das testemunhas percepcionam-se como activas e referem que tentaram ajudar. As vítimas relatam que foram maioritariamente alvo de agressão física e o local prevalente foi o recreio. Os agressores, promoveram mais agressão física e o local prevalente foi o recreio. Ao analisar o género, verificou-se que a maioria das vítimas eram rapazes e dos agressores raparigas. As vítimas de género feminino foram maioritariamente alvo de fofocas e as agressoras utilizaram mais vezes o desprezo. Esta investigação revela-se significativa por disponibilizar dados concretos relativos à prática de *bullying* em Saurimo-Angola, por forma a poderem ser desenvolvidos projectos preventivos e interventivos junto da comunidade escolar.

**Palavras-chave:** *Bullying* escolar; Jovens; Agressão; Vitimização; Testemunhas; Angola.

## ABSTRACT

This research aimed to study the prevalence of *bullying* in Saurimo, Angola Province, more specifically determine those involved in *bullying* situations; identify the types of *bullying* that the victim was subjected; identify the types of *bullying* committed by offenders; determine if there are *bullying* witnesses assets and / or liabilities, and to identify the occurrence of sites identified by the victim and the assailant and characterize bullies and victims of *bullying* as gender. The sample consisted of 225 young people aged between 10 and over 14 years, the 5 students and 6th grade. The instrument used was the questionnaire self *bullying* report of Olweus, adapted to the Angolan reality. Analysis of the results, it was found that 81% of respondents already have witnessed *bullying* behaviors, 76.9% and 57.3% victims aggressors. Most of the witnesses perceive themselves as active and refer who tried to help. Victims report that were mostly subjected to physical aggression and the place was prevalent recess.

The attackers, promoted more physical aggression and the place was prevalent recess. When analyzing the gender, it was found that most of the victims were boys and girls offenders. female gender victims were mostly target of gossip and the aggressors used more often contempt. This research revealed significant for providing concrete data on the practice of *bullying* in Saurimo, Angola, in order to developed preventive and interventional projects to the school community.

**Keywords:** Bullying School; Young; Aggression; Victimization; witnesses; Angola.

## Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>7</b>
<b>PARTE I .....</b>	<b>10</b>
<b>REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo I - A violência e a agressão.....</b>	<b>11</b>
1.1 Definição de conceitos .....	11
1.2. Teorias explicativas do comportamento violento e agressivo.....	12
1.3. Tipos de violência .....	13
<b>Capítulo II – <i>Bullying</i> .....</b>	<b>15</b>
2.1. O conceito .....	15
2.2. Prevalência .....	17
2.3. Factores predisponentes .....	19
2.4. Consequências do <i>bullying</i> .....	21
2.5. Tipos de <i>bullying</i> .....	22
2.6. Intervenientes no <i>bullying</i> .....	23
2.7. Local de ocorrência .....	26
2.8. Diferenças de género .....	26
2.9. Intervenção no <i>bullying</i> .....	28
2.9.1. A intervenção do Assistente Social.....	30
<b>Capítulo III - Definição do problema em Angola .....</b>	<b>34</b>
3.1. <i>Bullying</i> em Angola.....	34
<b>PARTE II.....</b>	<b>37</b>
<b>ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>37</b>
<b>Capítulo IV- Objectivos da investigação .....</b>	<b>39</b>
4.1. Identificação e justificação da problemática de investigação .....	39
4.2. Objectivo geral.....	40

4.3. Objectivos específicos .....	40
<b>Capitulo V – Metodologia de investigação.....</b>	<b>41</b>
5.1. Desenho da investigação .....	41
5.2. Amostra.....	41
5.2.1. Caracterização Socioeconómica do agregado familiar.....	41
5.3. Instrumento.....	45
5.4. Procedimento.....	46
<b>Capitulo VI – Apresentação dos resultados .....</b>	<b>48</b>
6.1. Os intervenientes (vítimas, agressores e testemunhas) nas situações de <i>bullying</i> .....	48
6.2. Tipos de <i>bullying</i> a que a vítima foi sujeita .....	48
6.3. Tipos de <i>bullying</i> praticados pelos agressores .....	49
6.4. Testemunhas de <i>bullying</i> activos ou passivos.....	49
6.5. Local de ocorrência de <i>bullying</i> na vítima e no agressor.....	50
6.6. Agressores e vítimas de <i>bullying</i> quanto ao género.....	50
6.6.1. Género da Vítima por tipo de agressão.....	50
6.6.2. Género do Agressor por tipo de agressão .....	51
<b>Capitulo VII – Discussão dos resultados .....</b>	<b>53</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>60</b>
<b>Referências .....</b>	<b>63</b>
Apêndices.....	
<b>Apêndice I – Solicitação de autorização aos encarregados de educação.....</b>	<b>i</b>
<b>Apêndice II- Solicitação de autorização à direcção provincial da Educação de Saurimo- Angola.....</b>	<b>ii</b>
<b>Apêndice III- O questionário .....</b>	<b>iii</b>

### Índice das tabelas

Tabela 1: Distribuição do estatuto dos participantes no envolvimento em práticas de <i>bullying</i> por grupo em função dos estilos parentais.....	35
Tabela 2: Caracterização referente e escolaridade do pai.....	41



Tabela 3: Caracterização referente à escolaridade da mãe.....	42
Tabela 4: Caracterização referente à profissão do pai.....	42
Tabela 5: Caracterização referente à profissão da mãe.....	43
Tabela 6: Caracterização referente a "quem vive contigo".....	44
Tabela 7: Os intervenientes nas situações de agressão.....	48
Tabela 8: Tipos de agressão (vítima).....	48
Tabela 9: Tipos de agressão (agressor).....	49
Tabela 10: Testemunhas.....	49
Tabela 11: Registo do local de ocorrência.....	50
Tabela 12: Distribuição dos resultados quanto ao género.....	50
Tabela 13: Distribuição dos resultados referentes à comparação do grupo da vítima ...	51
Tabela 14: Distribuição dos resultados referentes à comparação do grupo do agressor	51

## **Introdução**

O fenómeno da violência e agressão entre os seres humanos tem sido abordado em disciplinas tão distintas como a sociologia, o Serviço Social, a antropologia e a psicologia. Cada área do conhecimento aborda o tema sob uma diferente perspectiva e desenvolve hipóteses, algumas mais amplas, integrando os factores demográficos, culturais, outras mais específicas, focando-se nas alterações dos processos cognitivos para explicar as origens do comportamento agressivo (Tedeschi, & Felson, 1994).

Segundo Ramirez, em 2001, a violência, a agressividade e os maus-tratos figuram, entre as principais preocupações da nossa sociedade, provocando, preocupação na opinião pública e nos responsáveis políticos. A mesma autora remete-nos, a este propósito, para o que se passa actualmente na escola, pois, no seu entender, os fenómenos da violência e dos maus-tratos pessoais têm emergido recentemente enquanto questões críticas que afligem pais, professores e outros responsáveis educativos. Por outras palavras, neste novo paradigma, a escola representa e reflecte um contexto contraditório, pois deveria, no plano do ideal, ser um local favorável à aprendizagem, à promoção de valores como o respeito pelo outro, a tolerância, a solidariedade e onde deveria, para o bem dos alunos, professores e encarregados de educação prevalecer um clima de serenidade, harmonia e tranquilidade (Alves de Sá, 2007; Freire, Veiga Simão, & Ferreira, 2006; Raimundo, & Pinto, 2007). Freire e colaboradores, referiram em 2006, que os direitos dos alunos, nomeadamente o direito à diferença, ao bem-estar e à qualidade de vida, se inscrevem progressivamente no seu quotidiano, acrescentando-se o direito a um ensino de qualidade. Todavia, as escolas como organizações de grandes dimensões são também, hoje, lugares de muitos tipos de violências e de agressividade, desde aquela que se expressa fisicamente até à mais subtil forma de violência psicológica. Muitas vezes, essa realidade tem um carácter escondido, porque as vítimas, amedrontadas na escola, sentem medo de a denunciar (Pereira, & Pinto, 1999). Por isso, a par da sensibilização para o problema dos diferentes educadores no interior de cada escola, o diagnóstico rigoroso destas situações é um elemento crucial para qualquer projecto de intervenção nesta área, como sublinha Olweus, em 2000.

O *bullying* é definido como todo o comportamento agressivo intencional, dirigido por um aluno ou por um grupo de alunos contra outro (s) incapaz (es) de se defender (er) e que se desenrola em contexto escolar (Ramírez, 2001).

As pesquisas sobre *bullying*, ou agressividade e violência (s) entre pares, remontam a varias décadas atrás, iniciando-se nos finais dos anos 70, meados dos anos 80 com os estudos pioneiros de Dan Olweus passando o *bullying* a ser objecto de interesse e de investigação. Com a reprodução de investigações que se verificaram desde a publicação da obra de Olweus, têm crescido progressivamente os seus objectivos e metodologias. Se inicialmente se focava mais na caracterização destes comportamentos e nos seus níveis de incidência, foram gradualmente incidindo noutros aspectos, especificamente nas características dos alunos directamente envolvidos, nos factores de risco ligados à agressividade e vitimização, nas implicações para saúde e consequências a nível de rendimento escolar, e mais recentemente na elaboração de avaliação de estratégias e programas de prevenção e de intervenção face ao *bullying* (Fernandes & Seixas, 2012).

A proliferação de estudos sobre o fenómeno *bullying* e sua divulgação, quer em revistas científicas, quer nos meios de comunicação social, têm vindo a proporcionar uma efectiva disseminação do conhecimento e uma consequente sensibilização dos educadores e da opinião pública sobre esta problemática tão preocupante que, não sendo nova, é cada vez mais bem conhecido pela sociedade em geral (Freire et al., 2006).

De acordo com a pesquisa bibliográfica efectuada, somente encontramos um estudo desenvolvido por Chipa, em 2013 no âmbito de “*Bullying no Contexto Escolar Angolano*” nas três províncias de Angola (Benguela, Huila e Luanda). Até ao momento, nesta realidade, os estudos nesta área específica são escassos ou quase. Sendo um problema social com a qual as escolas angolanas se confrontam diariamente, este estudo desenvolvido na província de Saurimo, torna-se fundamental para o levantamento de dados, na medida que poderá contribuir para a orientação pedagógica, com vista a prevenção e diminuição da violência entre pares no contexto escolar.

A problemática desta investigação centra-se ao nível da prevalência da violência (*bullying*) junto dos alunos do 5 e 6º ano do município de Saurimo-Angola, mais especificamente determinar os intervenientes (vítimas, agressores e testemunhas) nas situações de *bullying*; identificar os tipos de *bullying* a que a vítima foi sujeita; identificar os tipos de *bullying* praticados pelos agressores; determinar se existem testemunhas de *bullying* activos ou passivos, bem como identificar o local de ocorrência na vítima e no agressor; fazendo a referência a caracterização do agressor e vítima quanto ao género, pois considera-se pertinente o estudo deste fenómeno, uma vez que as escolas angolanas não estão isentas desta problemática.

Para melhor compreensão do fenómeno em Angola, e visto tratar-se de uma área nova de investigação, o presente estudo foi realizado com recurso ao uso de metodologia quantitativa permitindo recolher e analisar dados através de métodos estatísticos.

Neste sentido, o trabalho inicia-se com a parte I, no capítulo I, com a revisão da literatura, ou seja, a exploração da concepção da problemática em estudo, focando em primeiro lugar a noção da violência e a agressão, definição de conceitos, teorias explicativas do comportamento violento e tipos de violências. Seguindo-se do capítulo II, que foca o *bullying*, definição do conceito, a Prevalência, analisando os seus factores predisponentes e consequências, incluindo os tipos e os intervenientes de *bullying*, bem como o local de ocorrência, diferença de género, fazendo referencia também aos programas de intervenção e ao papel do assistente social. O capítulo III faz uma breve contextualização desta problemática (*bullying*) em Angola.

Na parte II relativamente ao estudo empírico, o capítulo IV aborda os objectivos da investigação, incluindo a identificação e justificação da problemática e os objectivos gerais e específicos. No capítulo V, faz um enquadramento da metodologia de investigação, da amostra, das técnicas de recolha de dados e dá-se a conhecer o procedimento. No capítulo VI, enquadra-se a apresentação dos resultados ao nível dos intervenientes numa situação de *bullying*, tipos de *bullying* a que a vítima foi sujeita, tipos de *bullying* praticados pelos agressores, testemunhas de *bullying* activos e/ ou passivos, local de ocorrência tanto na vítima como no agressor, as diferenças de género entre agressor e vítimas de *bullying*, diferença entre vítimas e tipo de agressão e agressor e tipo de agressão. No capítulo VII, apresenta-se a discussão dos resultados. A investigação finaliza-se com a conclusão, fazendo referencia as limitações e sugerindo futuras investigações.

**PARTE I**  
**REVISÃO DA LITERATURA**

---

A revisão da literatura faz um enquadramento dos pontos da investigação, dividindo-se em três capítulos. O primeiro refere-se à violência e agressão, o segundo, ao *bullying* e o terceiro à definição do problema em Angola.

## **Capítulo I - A violência e a agressão**

O capítulo I faz referência ao conceito da violência e agressão, teorias explicativas dos comportamentos violentos, tipos e formas de violências.

### **1.1 Definição de conceitos**

A palavra violência tem a sua etiologia no latim *violentia*, que significa, violência ou carácter violento, força (Perissé, 2010). Este termo deriva de vis, que exprime a aplicação da força, violência. Destas definições, ressaltam a noção da força, que impulsiona para a violência e a ideia de transgressão, de desvio. No entanto, este desvio deve ser observado sob ponto de vista de diferentes culturas conforme refere, em 2010, Perissé. Na mesma linha, Bargeret, em 1998, frisa que cada cultura tem as suas próprias representações de violência e diferentes formas de olhar a violência.

Michaud, em 1989, procura atribuir à violência uma definição mais abrangente, descrevendo que só há violência quando numa relação de interacção, um ou vários actores agem de maneira directa ou indirecta, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja na sua integridade física, seja na sua integridade moral, nas suas posses, ou nas suas participações simbólicas e culturais. Seguindo o mesmo raciocínio, Costa, em 2013, refere que a violência pode ser percebida, desde as interacções que se estabelecem entre diversos actores às formas pelas quais se exerce violência em outrem, bem como o modo pela qual ela é exercida. Trata-se de um fenómeno universal sobre o qual não existe consenso, pois cada sociedade, cada cultura tem diferentes padrões de violência e cada uma delas procura viver da melhor maneira possível com ela.

A agressão, define-se segundo, Conner, (2002) e Abreu, (2006), como sendo a intenção e a tentativa de fazer mal a outrem, física ou socialmente, em alguns casos, de destruir um objecto ou um bem, na linha do que Bandura, em 1973, definia comportamento prejudicial e destrutivo. Por outro lado, Feshbach, em 1964, distingue a agressão expressiva da agressão instrumental. A agressão expressiva ocorre em situações nas quais a raiva impera, a intenção do agressor é fazer a vítima sofrer. A maior parte dos crimes de homicídios e das violações enquadram-se neste tipo de agressão. Este comportamento caracteriza-se por uma raiva intensa e desorganizada, causada por frustração. Já, a agressão instrumental começa com a competição pela posse

de determinado objecto pertencente a outrem (dinheiro, jóias, território). Usualmente, a motivação fundamental não passa pela intenção de magoar a vítima, tal só se concretiza na medida em que a eliminação ou ferimento sério desta se torne inevitável, para que o agressor tome posse daquilo que quer obter (Fechbach, 1964). O acto agressivo é, normalmente, acompanhado por fortes estados emocionais de raiva e tem por base três factores: o contexto que envolve a possível agressão; as características da própria personalidade do indivíduo e o carácter da situação que estimula a agressão (Fechbach, 1964).

## **1.2. Teorias explicativas do comportamento violento e agressivo**

Não negamos que o mundo em que vivemos está cada vez mais carregado de agressividade. Trata-se de um facto, perante o qual não podemos ficar indiferentes. Muitos especialistas das ciências humanas e sociais têm-se debruçado sobre este assunto, no sentido de procurarem explicações e soluções para perceberem este fenómeno tão preocupante, como é a agressividade (Costa, 2013).

Segundo Matos, em 2001, as teorias que procuram estudar e encontrar soluções para a agressividade podem dividir-se em duas grandes categorias: teorias activas que explicam a origem da agressividade nos impulsos internos, isto é, consideram que a agressão é inata; e teorias reactivas que explicam a origem da agressividade no meio que envolve o sujeito. Dentro das teorias activas, a teoria bioquímica, defende que o comportamento agressivo produz-se por uma série de processos bioquímicos onde as hormonas desempenham um papel decisivo no aparecimento da conduta agressiva. A teoria psicanalítica, apresentada por Freud, considera a agressividade como uma componente inata que leva o indivíduo a comportar-se com um certo grau de violência, não só contra os seus semelhantes, como também contra si mesmo; e a teoria etológica, defendida por Lorenz, postula que a agressividade animal é um instinto necessário para a sobrevivência, realçando a ideia de que a agressividade no homem é algo natural e pode acontecer de forma regular, sem provocação antecipada, já que a força instintiva se acumula e se descarrega regularmente (Matos, 2001).

Quanto às teorias reactivas, em 2001, Matos, apresenta a teoria da frustração-agressão defendida em 1993 por Berkowitz, e a teoria da aprendizagem social, defendida em 1973 por Bandura.

A teoria da frustração-agressão, defende que a agressão resulta da frustração causada pelo meio e este activa o lado emocional que por sua vez gera o comportamento agressivo. A teoria da aprendizagem social defende que o comportamento agressivo

pode aprender-se por imitação. A excessiva exposição a cenas de violência que as crianças têm acesso, está relacionada com a quantidade de problemas de violência que ocorrem na actualidade (Ortega, 1994).

### **1.3. Tipos de violência**

Tal como referenciado na literatura, o conceito de violência é multifacetado. A violência afecta a integridade física e psíquica do sujeito (Abramovay, Castro, Lima, Martinelli, & Pinheiro, 2002), de forma auto-infligida, interpessoal ou colectiva (Krug, 2002).

Os tipos de violência que iremos apresentar, apresentam-se como consensuais entre alguns autores, devido à sua frequência e pertinência (Caridade, 2008; Magalhães, 2005; Tavares, 2010). Os mesmos autores salientam, que os tipos de violências não são eliminatórias, podendo a vítima ter sofrido uma ou mais formas de violência (Carvalho, Costa, Gomes & Souza 2007; Pereira & Silva 2008).

A violência física tem sido identificada como um dos tipos de violência mais prevalente e relevante, pois pode acarretar elevados danos devido às consequências graves que transporta (Gonçalves, & Sani, 2000). Esta compreende qualquer acto ou resposta física e intencional que pode ou não envolver o uso de objectos e de acções tais como bater, empurrar, pontapear (Gonçalves, & Sani, 2000). O dano decorrente da agressão física, pode ser consequência de uma situação isolada ou repetida e pode manifestar-se em danos físicos e corporais de natureza traumática, como queimaduras, espancamentos que provocam nodos negros, fracturas ou hematomas (Magalhães, 2005). A violência física é considerada um factor de risco para o acontecimento de crimes violentos, uma vez que as crianças abusadas fisicamente têm o dobro da probabilidade de praticarem delitos violentos futuramente (Widom, 1989, cit. in Maia, & Williams, 2005). Contudo, de acordo com alguns autores, as vítimas assumem muitas vezes a posição de agressores, perpetuando o ciclo de violência às gerações vindouras (Pereira, & Silva 2008).

A violência psicológica, segundo Abramovay e colaboradores em 2002, envolve todos os tipos de acção agressiva que provoque danos psicológicos, e por sua vez remonta a acções intencionais desenvolvidas e dirigidas a outra pessoa na grande maioria das vezes manifestada sob a forma de intimidação, humilhação e ameaça de morte. Pode ser uma acção específica praticada por uma pessoa ou por um grupo de agressores, provocando comportamento malvado muitas vezes realizado de forma cruel, repetida ou constante (Iwaniec, 1995, cit. in Sani, 2006). Randall, (1996) e Fernandez,



(1998), afirmam que esta forma de violência mostra a face da violência menos perceptível. Encontra-se associada a resultados que não são facilmente percebidas, logo não realçam marcas físicas e visíveis directamente, o que dificulta a sua detecção precoce (Avanci, & Assis, 2004, cit. in Campos et al., 2007).

Outros tipos de violências representadas pela literatura são: a violência sexual que se traduz num abuso de carácter sexual sem o consentimento da outra pessoa. Quanto a violência política manifesta-se através das políticas defendidas e impostas que causam discordância, podendo levar ao manifesto social e ao terrorismo. A violência cultural, que ocorre quando não é respeitada uma certa cultura ou é imposta à força, violência verbal, que é o uso de expressões de forma inadequada (Barros, Carvalho, & Pereira, 2009). A violência escolar abrange um conjunto de atitudes ou comportamentos agressivos, de um ou mais alunos sobre um ou mais colegas, que podem ferir o outro de diversas formas (Karli, 2002). Todos os tipos de violência(s) e maus tratos parecem traduzir-se a longo prazo em repercussões graves e que se prologam no tempo, sendo que a violência sobre uma criança pode ter repercussões no seu desenvolvimento, e pode levá-la a que se torne futuramente vítima ou agressora, tendo em conta a infância que viveu e os modelos educativos que obteve (*Informe mundial sobre la violencia y la salud*, 2002).

## Capítulo II – *Bullying*

O segundo capítulo abrange o *bullying*. Definição do conceito, prevalência, factores predisponentes, consequências, tipos de *bullying*, local de ocorrência prevalente, diferença de género, intervenção, e, mais concretamente a intervenção do assistente social.

### 2.1. O conceito

Nas últimas décadas tem aumentado a literatura sobre o *bullying*, quer o número de investigações científicas, quer o número de artigos e de livros publicados, assinalados o *bullying* como uma temática cada vez mais preocupantes das vivências escolares. Estas vivências não são exclusivas da escola, estando também presentes nos locais de trabalho, na família e na vida social (Barros, 2010). Na mesma linha de pensamento, Serrate, (2014), refere que o *bullying* é um problema muito complexo, pois nele intervêm muitos factores como económicos, sociais e culturais, aspectos inatos do indivíduo, familiares e da comunidade que constituem riscos para o início do *bullying* e provocam impacto no desenvolvimento do indivíduo. Barros, em 2010, refere que há autores que consideram o *bullying* como caso particular de violência. Porém, é consensual que, apesar de ser, indiscutivelmente, uma actuação violenta, caracteriza-se de forma específica, tornando-se distinto de uma mera agressão e, por isso configura uma forma específica de actuação.

Olweus, em 1978 (cit in Fernandes, & Seixas, 2012) define, pela primeira vez, o termos de *bully* autor da acção/ agressor e *bullying*, acção de intimidar a vítima ou maltrata-la por abuso entre conduta de agressão física e psicológica realizada pelo aluno ou alunos elegendo o outro aluno como vítima dos seus ataques. Para que haja *bullying* tem de haver pelo menos duas pessoas, o agressor, que exerce a agressão, que controla e tem o poder e a vítima que sofre a agressão. Existe um desequilíbrio entre actores ao nível do poder físico ou psicológico exercido, sendo que o agressor é mais forte, ou considera-se e é visto como tal, em relação à vítima (Beane, 2006).

Neste sentido, a palavra *bullying* refere-se a condutas relacionadas com intimidação, provocação, agressão, ameaças e insultos, e que por sua vez a pessoa não tem a possibilidade de se defender (Fernandes, & Seixas, 2012). É de salientar que os termos provocação ou intimidação não devem ser utilizados quando os alunos de idades e forças semelhantes discutem. Para se poder utilizar esses termos tem de existir um desequilíbrio de forças, em que o aluno que sofre as acções negativas deve ter

dificuldade em defender-se e deve sentir-se em situação de inferioridade em relação ao aluno que intimida (Fernandes, & Seixas, 2012).

O *bullying* sempre existiu no espaço escolar, no entanto não era um problema reconhecido como tal. Tornou-se objecto de estudo, inicialmente na Escandinávia, sendo que, após alguns suicídios de alunos vítimas de *bullying*, vários investigadores deram continuidade à investigação iniciada por Olweus, de modo a compreender a sua histórica, abrangência social, que em meados da década 80, início de 90 se tornou um foco de estudo para diversos autores oriundos dos mais diversos países, que começaram a perceber a gravidade e a importância do problema (Olweus, 1995).

Em Portugal, a palavra *bullying* é utilizado para descrever uma conduta agressiva, de carácter contínuo, que não tem uma proporção física, psicológica ou social, mostrando a vontade de ferir um ou mais alunos onde se destaca o poder exercido pelo agressor perante a vítima (Busag, Duncan, & River, 2007). Olweus, em 1994, refere que, esta expressão não se aplica na situação em que dois alunos com a força física e psicológica idêntica se agredem, mas quando há um desequilíbrio de força física ou psicológica sendo o agressor mais forte que a vítima.

Fontain e Réveillère (2004), e Griffin e Gross (2004), estabelecem duas formas distintas de *bullying*: directo, no qual o ataque à vítima é visível e indirecto quando não é visível a agressão. É de referir que o *bullying* indirecto não deva merecer menos atenção uma vez que este tipo de *bullying* pode causar o isolamento social da vítima.

O *bullying* diz respeito a um conjunto de comportamentos agressivos que afectam negativamente o desenvolvimento de indivíduo. Assim, podemos verificar, que a noção de *bullying* inclui efectivamente uma ligação de poder diferente entre alunos, com intuito de magoar e com a finalidade de menosprezar um ou mais sujeitos (Beane, 2011).

A investigação efectuada por Olweus, em 1994, conclui que os rapazes são mais expostos ao *bullying* directo e as raparigas ao *bullying* indirecto, na forma de isolamento social ou de exclusão de um grupo. Beane, em 2011 também refere que tanto para os rapazes como para as raparigas, a forma de *bullying* mais comum é a provocação, seguidamente o abuso físico para os rapazes e a exclusão social para as raparigas. Já Björkvist efectuou em 2000, efectuou uma investigação, onde concluiu que as raparigas utilizam com mais frequência o *bullying* indirecto, através da manipulação social comparativamente os rapazes, refere ainda que rapazes e raparigas se comportam de maneira diferente no que concerne a condutas agressivas e que essas diferenças se

relacionavam com a forma como o grupo de pares se constitui. Os rapazes enquadravam-se mais em grandes grupos sem normas, enquanto as raparigas optavam por pequenos grupos, mais restritos, sendo mais comum a discussão de emoções e de relações.

Com o avanço das tecnologias, River e colaboradores (2007) e Trolley e Hanel (2010), referem que as tecnologias vieram provocar transtornos na maneira como o *bullying* se estende na actualidade, fazendo com que haja um aumento na multiplicidade de acções de maldade social (Augustyn, & Vanderbilt, 2010), que permite o uso de meios electrónicos para a vulgarização de provocações, humilhações, com a intenção de atormentar, e que neste caso, o agressor pode esconder-se no anonimato. Muitos dos jovens que não tomam acções agressivas no contacto directo refugiam-se através da via electrónica, para praticar o *cyberbullying* (Hinduja, & Patchin, 2009). Augustyn e Vanderbilt, em 2010, falam-nos também de um *cyberbullying* denominado por “*happy slapping*”, que diz respeito à gravação de imagens em situações em que a vítima é obrigada a efectuar uma actividade constrangedora ou enquanto é agredida. As imagens dessa violência são futuramente partilhadas electronicamente e espalhadas por um grande número de pessoas. Em investigações realizados por Augustyn e Vanderbilt, em 2010, com crianças e jovens dos doze aos dezassete anos, concluíram que na generalidade 44,1% realizou um certo tipo de *cyberbullying*, sendo o mais frequente a provocação através de ameaças e ofensas por correio electrónico. Os outros concluíram que o *cyberbullying* é mais realizado por rapazes do que por raparigas, sendo a faixa etária de referência entre os treze e quinze anos.

## **2.2. Prevalência**

Diante desta problemática, muitos investigadores com o objectivo de compreender e combater este problema, desenvolveram pesquisas em vários países com o objectivo de identificar causas, tipos, consequências e também os locais de ocorrência o *bullying*. Seguidamente serão expostas alguns estudos.

Serrete, em 2014, menciona Olweus, como sendo o primeiro a estudar o fenómeno na Noruega, quando crianças com idades compreendidas entre os dez e os catorze anos, se suicidaram, em consequência do *bullying* que foram sujeitos pelos seus colegas de escola. Posteriormente, o interesse pela temática espalhou-se ao resto da Europa e da América do Norte. Grande parte dos estudos sobre esta problemática foi realizada em países como: Inglaterra, Holanda, Austrália, Canadá, Estados Unidos, Portugal, (Carvalhosa, Lima, & Matos, em 2001).

Os estudos realizados nos Estados Unidos, por Morton e Scheidt, em 2001, constataram que 29,9% dos alunos descreveram algum tipo de envolvimento com alguma frequência, 13,0% dos estudantes divulgaram terem provocado os outros algumas vezes, 10,6% foram vítimas e 6,3% já estiveram envolvidos como vítimas e agressores. Saluja e Ruan, em 2004, indicam que a estimativa do envolvimento em práticas de *bullying* varia entre 9% na Suécia e 55% na Lituânia. Na Austrália, cerca de 23,7% dos estudantes já intimidaram outros estudantes, 12,7% foram vítimas e 21,5% já intimidaram e foram intimidados (Bauman, Forero, McLellan, & Rissel 2009). Carvalhosa e colaboradores, em 2001, realizaram um estudo com o objectivo de verificar a incidência de comportamentos de *bullying* em Portugal, que envolveu uma amostra no total de 6903 com idades compreendidas entre 11 a 16 anos. Como instrumento utilizaram um questionário de auto-relato “Olweus bully/victim questionnaire” e concluíram que o tipo de *bullying* mais frequente era o verbal. Verificaram ainda que 42,5% dos alunos relatam nunca se terem envolvido em comportamentos de *bullying*, 10,2% afirmam serem agressores e 25,9% relatam serem simultaneamente vítimas e agressores.

Nos países africanos a prevalência de *bullying* é elevada, segundo os estudos apresentados por Due e Holstein 2008, podemos verificar que a taxa de *bullying* no Zimbabwe é de 70,2% referente ao sexo masculino, ao passo que na Zâmbia as raparigas apresentam uma maior incidência (67,1%). Na África do Sul, estima-se que 52% dos rapazes e 37% das raparigas estiveram envolvidos em comportamentos de *bullying* conforme expõe em ano (2008) Chikobvu, Flisher King; e Lombard e Townsend.

Em Angola, nas cidades de Benguela, Huíla e Luanda, no estudo desenvolvido em 2013 por Chipa, concluem que 17,30% da amostra se apresentam como agressora, 7,50% como vítimas e 6,60% manifesta uma inclinação para estar envolvido como agressor e vítima em práticas de *bullying*, sendo que a frequência total do envolvimento dos participantes é cerca de 31%.

Due e Holstein, em 2008 afirmam que o conceito e a gravidade do *bullying* podem variar de acordo com o padrão cultural de cada país, e que as diferenças internacionais nos graus de agressão, possivelmente estão na maior parte sustentadas nas políticas educativas (Carvalhosa, 2010).

Diante dos resultados apresentados, o *bullying* é um fenómeno mundial, deparamo-nos com países com uma baixa incidência, outros com elevada, apesar de na

óptica de Due e Holstein, em 2008, não se ter nenhum modelo perceptível para explicar esta variedade. No entender de Doll e Swearer, em 2001, factores como o conhecimento sobre o problema, as políticas e o nível de intervenção, podem esclarecer estas diferenças internacionais, que por sua vez devem ser identificadas e usadas para desenvolver intervenções nos países com maior incidência.

Nos países onde a ocorrência do *bullying* foi mais baixa, existem projectos nacionais que foram implementados para lidar com o fenómeno, enquanto que nos países com maior incidência, existem poucas ou quase nenhuns projectos para prevenir ou combater este flagelo (Craig et al. 2009). Os mesmos autores concordam que estas diferenças podem ser explicado pelas distintas implementação de políticas e programas educativos.

Porém, apesar de vários estudos efectuados à volta deste fenómeno, ainda existem muitos países, nomeadamente Angola, em que esta temática é pouco investigada. Face à dimensão do País, e de acordo com as pesquisas efectuadas, só existe um estudo sobre o *bullying* focalizado em algumas cidades. Até à presente data, não existem dados nacionais disponíveis sobre o *bullying* em Angola. No entanto, podemos afirmar que o problema existe e devemos olhar para esta situação como grave, necessitando urgentemente de definição de políticas preventivas e interventivas eficazes.

### **2.3. Factores predisponentes**

Existem diversos factores implícitos e explícitos que permitem compreender a posição de agressor e/ou vítima. Fernandes e Seixas, em 2012, referem que os factores de risco são potenciais facilitadores do surgimento do comportamento de *bullying*, variando os factores protectores apenas na sua forma de protecção. As características individuais, sociais e familiares poderão contribuir ou não para potenciar fenómenos de violência (Barros, 2010).

Fernandes e Seixas, em 2012, identificam o clima da escola e a relação familiar, como duas das variáveis que têm sido mais significativamente associadas à manifestação de comportamentos de *bullying*. Referem que um clima de escola acolhedor, seguro e positivo assume-se como um factor protector, já um clima inseguro e negativo pode resultar em potenciais riscos. Há riscos familiares quando estamos perante ausência de apoios, ausência de regras, ausência de autoridade, que às vezes, tudo permite e outras vezes tudo penaliza. Estes são os cenários mais comuns

identificados na literatura como facilitadores para estimular/ impedir o *bullying* (Barros, 2010).

Relativamente aos factores pessoais, Fernandes e Seixas, em 2012, concluem que o temperamento das crianças contribui de forma significativa para o entendimento do comportamento de *bullying*, na medida em que é o nosso temperamento que dita a forma como reagimos e agimos. Torna-se mais provável uma criança activa e impulsiva tornar-se agressora do que uma criança passiva e ponderada. Outra característica diz respeito à capacidade de empatia em relação ao outro. Nestes casos, a falta de empatia assume-se como factor de risco, pela incapacidade de sentir a dor causada aos outros, ao passo que a empatia resultará num factor de protecção. Quanto a outros factores pessoais, encontramos o tipo de motivação implícita à agressão, nomeadamente, a aquisição de pertences, necessidade de atenção, desejo de controlo e a aprovação dos pares (Fernandes, & Seixas, 2012).

No que concerne aos factores familiares, sobressai a sua influência na transmissão de crenças e valores. A família pode ser promotora da aceitação do outro e da diferença, ou pelo contrário, ancorar-se em preconceitos, promotores de conflitos, da indiferença ou da superioridade sobre os outros. O estilo educativo pouco afectivo, pouco atento e com fraco controlo proporciona uma oportunidade para o aparecimento do comportamento de *bullying*. A permissividade contribui para que as crianças não aprendam a noção de limites relativamente aos seus comportamentos, desenvolvendo as suas acções de forma irresponsável e com prejuízo para o desenvolvimento de algumas competências fundamentais. Também a superprotecção parental parece encontrar-se associada à vitimização, sendo que estas crianças têm poucas oportunidades para gerir situações de conflito e para desenvolver alguma confiança na sua capacidade de controlar o ambiente onde se encontra inserida. A protecção excessiva impossibilita o desenvolvimento de competências de autonomia e resolução de problemas e promove sentimentos de insegurança e incerteza na ausência das figuras parentais. Noutro extremo, deparamo-nos também com modelos educativos impróprios, onde se encontra presente a violência, os maus-tratos, a negligência, a omissão e o abandono. A reprodução dos modelos comportamentais parentais assume aqui um papel de relevo. Se a agressão fizer parte da dinâmica familiar e, como tal, passar uma mensagem de tolerância, é natural que as crianças imitem esses mesmos modelos em contexto exterior à família, como é o caso da escola (Fernandes, & Seixas 2012).

Para além do ambiente familiar, é necessário analisar o factor escolar. A escola não é apenas o lugar onde se desenvolvem competências académicas mas também pode ser um contexto de condutas violentas. Deve ser um local privilegiado para se realizar a consciencialização do problema, junto da comunidade educativa, tanto com intuito de prevenir situações de risco como de solucionar as que já existem (Rosa, 2014).

Em 2010, Barros, afirma que há riscos associadas à escola, nomeadamente, insucesso, absentismo, existência de grupos de risco, sentimentos de não pertença àquela comunidade ou clima de escola degradado. A autora refere ainda que quanto maior é o número de riscos aos quais o indivíduo se encontra exposto maior é a probabilidade de se potenciar uma forma de actuação violenta.

Beane, em 2006, refere que a dimensão comunitária, ainda que não seja determinante, é um elemento que não pode ser menosprezado. A existência de bairros degradados, onde existe pobreza, droga e crime, deve ser tomado em consideração (Blaya, & Debadieux 2002). Já Strecht, em 2001, remete-nos para a ideia de que os jovens que moram em bairros com alto nível de criminalidade são mais violentos do que os que vivem em bairros de baixa criminalidade.

#### **2.4. Consequências do *bullying***

Os efeitos das condutas do *bullying* atingem todos os elementos envolvidos. Carvalhosa e colaboradores, em 2001, referem que os efeitos do *bullying* se reflectem no desenvolvimento holístico da vítima, referindo que na saúde mental, a ansiedade, o medo, o *stress* e a falta de vontade, influenciam o sujeito na vida adulta. Fante, em 2005, acrescenta, que para além de ampliar a falta de interesse pela escola, o *bullying* também proporciona uma redução do rendimento escolar, o aumento do absentismo e o abandono escolar. A autora enfatiza ainda que todos os envolvidos nesta problemática são atingidos. As vítimas podem apresentar ocorrências transitórias de delírio, comprometendo a situação emocional e a capacidade mnésica, para além de outros sintomas, como ansiedade, depressão e agressividade.

O agressor pode desenvolver condutas anti-sociais e ter predisposição para condutas delinquentes (Neto, 2005). Segundo o mesmo autor, quando a ocorrência da prática do *bullying* se encontra aliada à tolerância dos adultos, aumenta a possibilidade do consentimento de condutas anti-sociais e violentos.

As testemunhas, conforme salienta Fante, em 2005, também sofrem efeitos da prática do *bullying*, tais como aumentam níveis de ansiedade, a insegurança, o medo, o *stress* e, pode mesmo comprometer todo o seu processo de desenvolvimento.



Normalmente, os sinais aparecem camuflados, isto porque tanto a família como a escola não têm a percepção dos problemas e das dificuldades que os jovens vivenciam.

Constantini, em 2004, refere que a “escola” tem tendência a desvalorizar este flagelo, banalizando-o e visualizando-o como situações pontuais. O autor salienta ainda que a falta de sinais que demonstre a agressão e a falta de intervenção por parte dos professores, auxiliares e das famílias facilita a sua difusão e cria um ambiente escolar caracterizado por mal-estar.

O *bullying* é um problema global, contudo, frequentemente é assumido como natural e é - lhe dado pouca importância pelos adultos. Segundo diversos estudos, verifica-se que esta prática conduz a variadas consequências negativas tanto imediata, como a curto, médio e longo prazo quer nos intervenientes directos quer indirectos (Lopes, & Neto, 2005)

### **2.5. Tipos de *bullying***

O *bullying* envolve actos de violência exercida sobre alguém, que pode manifestar-se de diversas formas, a nível directo, dividindo-se em físico, verbal, sexual e a nível indirecto.

O *bullying* directo e físico abrange todos os comportamentos de agressão física, como bater, beliscar, empurrar, agressões com objectos, danificar ou destruir pertences, tirar, ou roubar objectos (Serrate, 2014). Este tipo de *bullying* evidencia um declínio com a idade, ao mesmo tempo que aumenta a ocorrência dos comportamentos agressivos verbais e na pré-adolescência, relacionais e indirectos (Rivers, & Smith, 1994, cit. in Fernandes, & Seixas, 2012).

Segundo Serrate em 2014, o *bullying* verbal é o tipo de violência mais habitual. Este consiste em insultos, destaque de defeitos físicos, chamar nomes, humilhar, assediar, ameaçar e intimidar. Este é a forma mais rápida para o agressor pôr à prova a sua capacidade de destabilizar a vítima e de a controlar (Serrate, 2014).

O *bullying* Sexual engloba todos os actos que implicam contacto físico de raparigas ou rapazes sem o seu consentimento, gestos obscenos, pedidos de favores sexuais, intenção ou mensagens sexuais dando a entender que a outra pessoa agiu com a intenção de o seduzir. É uma conduta que implica o abuso de poder conforme defende Serrote em 2014. Mas, segundo Fernandes e Seixas em 2012, pode assumir uma dimensão directa se se tratar de chamar nomes ofensivos de natureza sexual ou indirecta se se tratar de uma mensagem escrita ou com regime de teor sexual anónima enviada através do telemóvel ou correio electrónico.

O *bullying* indirecto segundo Serrate, em 2014, aparece sob a forma de isolamento social, rumores perjorativos e exclusão deliberada de um grupo.

Neste sentido subdivide-se em *bullying* psicológico e social. O *bullying* psicológico pode ocorrer de forma directa através da comunicação verbal ou não verbal, ou indirecta através da exclusão de alguém do grupo de amigos, ou da criação de boatos (Trautamam,2008), e que por sua vez, está em toda as formas de agressão (Serrate, 2014). Normalmente este tipo de agressão acaba em violência física. Neste tipo de agressão, o agressor manipula a vítima emocionalmente, fazendo-se passar por seu amigo, chantageando-a, brincando com as suas fraquezas, dizendo-lhe que se não fizer o que ele deseja contará algo que lhe tenha sido confidenciando (Serrate, 2014).

Olweus, já em 1997, identifica o *bullying* social como o mais encoberto e o mais frequente entre as raparigas. Manifesta-se com desprezar, espalhar boatos, manipular, excluir alguém do grupo e humilhar. O autor, faz diferenciação entre o *bullying* directo e o *bullying* indirecto, argumentando que apesar do *bullying* directo ser mais visível e apresentar resultados mais prejudiciais a curto prazo, não se pode ignorar o *bullying* indirecto porque este implica grandes repercussões negativas a médio e longo prazo.

O *cyberbullying* é igualmente uma agressão psicológica, que ocorre de forma anónima ou não, através da utilização dos meios de comunicação, como a internet, através de *blogs*, *e-mails*, redes sociais, e através do telemóvel, de chamadas ou mensagens a insultar ou intimidar (Trautamam, 2008).

## **2.6. Intervenientes no *bullying***

Dentro do *bullying*, os intervenientes podem assumir diversos papéis, tais como agressores, vítimas e testemunhas (Fante, 2005).

Para os agressores qualquer desculpa serve para ridicularizar e agredir, como o ser gordo, magro, inteligente ou o oposto, pobre, ser de outra etnia, ter uma orientação sexual diferente, ou qualquer característica que possa servir para iniciar uma agressão (Haber, & Glatzer, 2009). A forma como o aluno agredido responder às agressões, contribui para a existência ou não do *bullying*. Se esse aluno ignorar a situação e se afastar do(s) agressor(es), sentindo-se bem consigo próprio, é provável que não se torne alvo de *bullying*. Porém, se o aluno reage de forma emocional, negativamente, será um alvo a voltar a agredir, tendo assim uma maior probabilidade de se tornar vítima de *bullying* (Haber, & Glatzer, 2009).

O perfil de um agressor caracteriza-se geralmente por possuir maior capacidade física que a vítima, elevada autoconfiança, ser popular e com predisposição para

comportamentos de risco. Também, sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar malefícios e sofrimento ao outro, sendo mais propensos ao absentismo e abandono escolar (Neto, 2005). Diversos factores ambientais podem contribuir para que um aluno seja considerado *bully*, ou seja, para que desenvolva comportamentos agressivos (Beane, 2006). Ballone, em 2005, indica como factores de risco o facto de muitos agressores virem de famílias desestruturadas, com baixa ressonância emocional e viverem em ambientes cujo modo de resolver os problemas é através de comportamentos agressivos e explosivos. Devido às abordagens familiares e ao contexto familiar nos quais os alunos se desenvolvem, estes criam sentimentos e comportamentos impulsivos, um certo grau de hostilidade para se defender do meio envolvente, podendo de forma mais concreta infligir sofrimento noutras pessoas (Olweus, 1995).

Serrete, em 2014, classifica os agressores em três grupos: o activo que estabelece uma relação directa com a vítima agredindo-a de forma pessoal; o social indirecto, que se dirige de forma disfarçada aos seus seguidores, induzindo-os a comportarem-se de forma violenta para com os outros; e o passivo, que não participa directamente na acção violenta, mas apoia o agressor.

Existem diversas consequências do *bullying*, para os agressores: possuem dificuldades em cumprir a lei, tornando-se este facto um impedimento para a sua inserção social, têm dificuldades ao nível do seu auto controlo, traduzindo-se em problemas de relacionamento social e afectivo, manifestam falta de respeito para com as normas e conduta social, iniciando por vezes comportamentos ditos delinquentes, podendo mesmo chegar a envolver-se em crimes (Marques, Neto, & Pereira, 2001, Olweus, 1993, cit in Barros, Carvalho, & Pereira, 2009).

É considerado vítima de *bullying* um aluno que é intimidado por acções negativas por parte de outro(s) aluno(s) de forma repetitiva e ao longo do tempo. Estes comportamentos negativos apresentam-se sob forma de contactos físico, verbal e/ou psicológica, sendo que a vítima tem dificuldades em defender-se (Olweus, 1996).

As vítimas são classificadas, pela maioria dos investigadores, em três tipos: a vítima típica, a vítima provocadora e a vítima agressora. A vítima típica é pouco sociável, detém baixa auto-estima e tem dificuldade em impor-se ao grupo, tanto física como verbalmente. A vítima provocadora, é aquela que atrai e incita reacções agressivas, normalmente é imatura e tem hábitos irritantes e provocantes. A vítima agressora, é aquela que reproduz os maus tratos sofridos. Geralmente, procura uma

vítima mais frágil e comete contra ela as mesmas agressões sofridas (Alexandre, 2007). As vítimas típicas (passivas) representam o maior grupo de vítimas (Beane, 2011).

Neto, em 2005, caracteriza as vítimas por dois factores distintos: factores pessoais e factores sociais. Os factores pessoais, irão seguir o sujeito ao longo da sua vida enquanto que os factores sociais podem ser pontuais. A personalidade frágil fortalece características de perturbação, timidez, baixa auto-estima e insegurança. Já no que se refere aos factores sociais, a vítima é principalmente alvo por ter uma etnia diferente, por pertencer a um grupo social desfavorecido ou por ter uma cultura ou religião diferentes (Neto, 2005). Os alunos que se tornam vítimas de *bullying* podem assumir esse papel ao longo da vida, tornando-se vítimas no trabalho, nas relações amorosas e familiares (Haber, & Glatzer, 2009).

As testemunhas representam o maior número de jovens nas escolas. Rodríguez (2004), refere que, na dinâmica do *bullying*, o conjunto dos colegas que não ocupam nem o lugar do agressor nem o da vítima, juntamente com os pais e os professores, formam o grupo de testemunhas. Horne e Orpinas, em 2006, classificaram dois grupos de testemunhas: aqueles que são parte do problema e aqueles que são parte da solução. Para estes autores, os que fazem parte do problema, incentivam os agressores a continuar a humilhar e a agredir, reforçando os actos de agressão, são aqueles que apoiam e seguem passivamente os agressores, os que riem e proporcionam audiência ao agressor. Essas testemunhas têm características semelhantes às dos agressores mas menos atenuadas e, alguns deles, quando afastados do grupo de agressores diminuem o envolvimento nesse tipo de condutas (Martins, 2007; Salmivalli, & Voeten, 2004; Salmivalli, 2005). As testemunhas que fazem parte da solução são aqueles que tentam ajudar a resolver o problema. São os alunos que normalmente defendem as vítimas, chamando um adulto, fortalecendo a vítima ou dialogando com os agressores no sentido de os “aconselhar” a não praticar o acto ou a não intimidar (Martins, 2007; Salmivalli, & Voeten, 2004; Salmivalli, 2005). Nessa situação, é mais frequente encontrar alunos do sexo feminino, e geralmente são alunos bastante populares e com muitos amigos que expõem claramente um comportamento pró-social (Gouveia, 2011). Algumas testemunhas podem não ter capacidade para parar com estes casos e podem sentir-se culpadas por não fazer nada para deter os agressores, conforme refere (Gouveia, 2011). Algumas dessas testemunhas podem tornar-se as próximas vítimas, sendo aquelas que não se envolvem e se tornam imparciais (Salmivalli, & Voeten, 2004, Salmivalli, 2005). Este grupo inclui geralmente uma percentagem de alunos superior à de todos os outros

grupos de testemunhas (Martins, 2007). Outros ainda, que observam um colega a ser vítima de outro, e que têm consciência da injustiça que está a ser cometida, sentem-se impotentes para os ajudar e também sofrem, sendo por vezes “obrigados” a tomar partido de uns ou de outros (Cowie, 1998).

### **2.7. Local de ocorrência**

Conhecer os locais em que acontece cada tipo de agressão, pode ser útil para tomar medidas preventivas ao acto de agressão. Este varia consoante o tipo de agressão, mas em geral o recreio aparece como o cenário de agressões mais frequentes (Fernandes, & Seixas, 2012). Pereira, em 2008, refere que os recreios são alvo de atenção por parte dos pesquisadores. Apesar de, para a maioria das crianças, ser no recreio que se passam os melhores momentos do dia, é também nos nestes que ocorrem mais práticas de agressão e de vitimização. Marques e colaboradores (2001), referem que, apesar do recreio ser um dos locais de eleição para os actos de *bullying*, implementação de projectos de intervenção ao nível do melhoramento dos recreios, promove a diminuição desta prática comportamental. Grossi e Santos (2009) e Pereira (2008), salientam também que, o local da escola onde o *bullying* é mais frequente é o recreio, o que atribuem a fraca supervisão por parte dos professores e funcionários.

Na maioria dos estudos apresentados em 2008 por Pereira, em 2009 por Pereira, Silva e Nunes relativos a outros locais preferidos para a prática de *bullying*, as salas de aula ocupam o segundo lugar, seguindo-se os corredores e a cantina.

Fernandes e Seixas, em 2012, salientam que os espaços onde sucedem as agressões são diferentes conforme o grau de ensino em que se encontram os estudantes. O recreio é o cenário que tem maior risco para os alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico e os corredores e as salas de aulas para os alunos do 3º ciclo. De acordo com estes autores, o *bullying* directo prevalece no recreio, enquanto que o *bullying* indirecto tende a prevalecer na sala de aulas, sendo que o agressor diferencia o tipo de agressão consoante o local que se confronta com a vítima. Os locais de ocorrência desta problemática são os mais diversos, passando muitas vezes para além dos muros da escola (Fernandes, & Seixas, 2012).

### **2.8. Diferenças de género**

Autores como Gini e Pozzoli, em 2006 e Bandeira, em 2009, mencionam as diferenças de género em relação ao *bullying*. De uma maneira geral os rapazes agredem tanto quanto as raparigas, sendo que as raparigas são agredidas principalmente por outras raparigas. A agressão física e a ameaça verbal são mais utilizadas pelos rapazes,

enquanto as raparigas utilizam formas mais indirectas do *bullying* (Sharp, & Smith, 1991).

Pesquisas realizadas em 2010 por Silva, revelam que a variedade de *bullying* exercida pelos rapazes é mais visível e somente aparece uma pequena incidência entre as raparigas. Possivelmente a explicação para que esses comportamentos masculinos sejam mais visíveis, deve-se ao facto do *bullying* praticado pelos rapazes ser mais agressivo, utilizando maioritariamente a força física. Já as raparigas, por fazerem mais uso de *bullying* indirecto, as suas acções passam muitas vezes despercebidas.

Segundo estudos realizados em 2012 por Bandeira e Hutz, e em 2003 por Baldry, a existem diferenças entre géneros nas formas de actuação de *bullying*. Existem mais agressores do género masculino do que feminino, tendo em conta todos os tipos de *bullying*, directo e indirecto. Os rapazes foram caracterizados por usarem maioritariamente o *bullying* directo e físico, com recurso a empurrões e socos, enquanto as raparigas utilizam maioritariamente o *bullying* relacional, utilizando mais as mentiras e os boatos. Todas estas formas de agressão têm o intuito de provocar dano(s) na outra pessoa, tanto a nível físico, como psicológico. Segundo os autores Bandeira e Hutz, em 2003, o tipo de *bullying* mais utilizado, referido por agressores e vítimas, foi o verbal. A maioria dos agressores são rapazes, referenciado pelos próprio, pois mais rapazes assumem ser agressores do que raparigas.

Um estudo realizado em Portugal no ano de 2011 por Melo e Duarte, envolveu 237 alunos de três escolas de Évora. Este teve como objectivo caracterizar e analisar os comportamentos dos alunos relacionados com o *bullying* (vítima, agressor e testemunha). Analisaram também a existência de relações entre os padrões de vinculação com os comportamentos agressivos entre pares. Concluíram que a agressão mais frequente foi ao nível da exclusão e da agressão verbal, comportamentos de carácter relacional, seguindo-se em quantidade da agressão física. Verificaram que os rapazes apresentam médias mais elevadas em todas as escalas. Quanto aos padrões de vinculação, concluíram que a vinculação segura é um factor protector tanto para a vitimização como para a agressividade.

Segundo um estudo desenvolvido em 2009 por Zegarra e colaboradores, as raparigas (38,2%) estão mais expostas ao *bullying* a nível indirecto que os rapazes (27,4%). Sendo que o pátio (44%) foi indicado como o lugar onde ocorrem mais situações de *bullying*, seguindo-se da sala de aula (33,1%) e os corredores (6,7%).

Verificaram ainda que os agressores apresentam menos habilidades sociais e mais comportamentos desajustados na escola.

Geralmente os rapazes utilizam mais a agressão física do que as raparigas, no entanto tem-se vindo a verificar que, cada vez mais raparigas utilizam este tipo de agressão. As raparigas geralmente agredem mais raparigas do que rapazes, podendo agredir ambos os géneros, utilizando maioritariamente o *bullying* psicológico, fazendo-se passar por raparigas de bem perante os adultos mas cruéis entre pares, envolvendo-se em *bullying* de grupo, atacando dentro de um grupo restrito de amigos. Os rapazes utilizam com maior frequência a agressão física, atacando colegas mais fracos e pequenos (Beane, 2011).

### **2.9. Intervenção no *bullying***

Nas últimas décadas tem-se vindo a desenvolver trabalho relativos à organização e gestão das escolas com base na delineação de estratégias que promovam experiências positivas ao aluno, tais como, aumentar a ligação da criança com a escola e tentar afastá-la de situações de crime (Gaspar, Matos, Negreiro, & Simões, 2009). Concedendo valor à prevenção, é importante definir e implementar projectos de intervenção que se certifiquem pela qualidade do processo, que abranja todos os envolvidos e que se traduzam em diminuição efectiva da prática de *bullying* (Pereira, & Diogo, 2011). Carvalhosa, em 2010, refere, que este trabalho de intervenção traduz-se na diminuição de condutas desajustados, bem como no aumento da motivação pela vida escolar e do bom ambiente escolar. Os procedimentos a desenvolver nas escolas, de modo a colmatar os problemas da violência escolar, são uma tarefa árdua pois envolvem vários intervenientes e a realização de medidas aos mais diversos níveis (Carvalhosa, 2010; Serrate, 2014).

As intervenções realizadas no âmbito do *bullying* escolar, são classificadas em três níveis de prevenção: primária, secundária e terciária (Carvalhosa, 2010; Serrate, 2014).

A prevenção primária caracteriza-se por estratégias ou procedimentos que pretendem intervir com acções metodológicas concretas para que a conduta de *bullying* entre os alunos não aconteça. A prevenção secundária, utiliza estratégias ou procedimentos que identificam factores de risco reconhecendo que existe uma conduta agressiva e tentam limitar a sua duração. Os procedimentos situados ao nível da prevenção terciária tentam evitar o retorno da conduta agressiva e promover a

estabilização dos comportamentos, bem como assegurar a sua eliminação (Serrate, 2012).

Quando se pensa em programas ou estratégias para prevenir o *bullying* deve-se, antes de mais, pensar nas escolas como sistemas complexos e dinâmicos, porque todos os envolventes são únicos, logo diferentes uns dos outros (Neto, 2005). Em cada escola, as estratégias a serem desenvolvidas devem ir de encontro às características culturais, sociais e económicas da sua população. Neste sentido, os projectos de intervenção no âmbito do *bullying* escolar devem ser breves, adaptados e devem promover a saúde e diminuir a violência (Carvalhosa, 2010).

Canário, em 2004, refere que ao realizar o diagnóstico de uma ocorrência onde é necessário intervir é premente identificar os problemas que lhes estão adjacentes e possuir uma percepção acerca da complexidade do fenómeno, isto porque os problemas não surgem isoladamente. Segundo o autor, um bom diagnóstico é fundamental para definir objectivos e estratégias de actuação.

As medidas de intervenção devem ser trabalhadas fundamentalmente a três níveis: o primeiro, a nível da escola, qua vai desde a realização de jornadas escolares, vigilâncias dos intervalos e nas horas de refeições, promover reuniões entre encarregados de educação e os membros da escola; segundo, implementar medidas a aplicar na sala de aula, tais como, instituir normas de convivência em sala de aula, actividades ajustadas à turma, reuniões entre professores, encarregados de educação e alunos; e terceiro, medidas individuais, que vão desde o falar diariamente com o agressor e a vítima, a, quando necessário, envolver os encarregados de educação (Olweus 1993). O autor menciona ainda neste nível a relevância de ter atenção e ajudar os alunos testemunhas, oferecendo apoio aos encarregados de educação e grupos de debates para encarregados de educação de vítimas, agressores e testemunhas. Estas medidas podem ser executadas definindo estratégias internas, como por exemplo, criando conferências com os alunos, promovendo grupos de debate, não apenas dirigidos às vítimas e agressores mais também fazer referência ao papel das testemunhas e como estes podem ajudar a vítima, comunicando às entidades competentes da escola o que têm observado (Carvalhosa, 2010).

No ano de 1999, em Portugal, Pereira, definiu um programa de intervenção com objectivo de prevenir e reduzir o *bullying* no espaço escolar. Este programa apela para a necessidade do reconhecimento do problema por todas as pessoas pertencentes à comunidade educativa, baseando-se na constituição de um grupo de trabalho, ligado à



direcção da escola, o qual faz o levantamento da realidade escolar acerca desta temática, realiza um diagnóstico e cria medidas interventivas. Para este programa ser eficaz, o autor refere que tem de incluir medidas preventivas e interventivas adequadas à realidade e ao diagnóstico efectuado (Pereira, 1999, cit. in Cunha, 2005).

De modo a minimizar ou até mesmo erradicar o *bullying* nas escolas, o Estado Português criou alguns programas. O programa “ Escola Segura” constitui umas das primeiras medidas concebidas com o intuito de combater a violência nas escolas. Surgiu em 1984, resultando de um protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna (Sebastião, Alves, & Campos, 2003). Actualmente o programa encontra-se difundido pela maioria das escolas de Portugal.

### **2.9.1. A intervenção do Assistente Social**

O *bullying* não é um fenómeno actual, mas a sua extensão e a sua problemática só começaram a ser pesquisadas e divulgadas nas últimas décadas (Beane 2011; Fante, 2005). Sendo um problema social, precisa ser visto como uma demanda da expressão social na contemporaneidade. Iamamoto, em 2001, fala do Serviço Social na contemporaneidade, referindo o cenário da globalização, que revela transformações, avanços da ciência e da tecnologia. Amaro, em 2012, tem uma visão similar à da Iamamoto, na medida em que a discussão sobre o serviço social nas sociedades modernas implica, por inerência, repensar o espaço ocupado por valores como a solidariedade, a interdependência, a responsabilidade social e a ideia dos direitos. Na mesma linha de pensamento, Faleiros, (2001), associa a globalização aos novos desafios do Serviço Social.

O Serviço Social é uma profissão sobretudo de carácter interventivo e as suas acções devem conter o suporte de um corpo de conhecimentos científicos (Pontes, 2009). Assim, e tendo em consideração a própria definição da profissão, torna-se imperativo referir que o exercício profissional ocorre em contextos de grande desafios, dada a heterogeneidade de situações em que o assistente social tem quem intervir. A prática profissional desenvolve-se na presença de um conjunto de conhecimentos organizados, radicados nos ideais do humanismo e democracia, que têm na sua génese a satisfação das necessidades humanas e potencial dos indivíduos na luta pela justiça social. O assistente social actua no sentido de transformar uma realidade multidimensional concreta, complexa, dinâmica e com mutações, rege-se através de técnicas e procedimentos próprios, promovendo os recursos da comunidade e do

indivíduo para ajudá-lo a superar os conflitos, derivados da sua inter-relação com o meio e com os outros indivíduos (Caparrós, 1998).

Sendo a prática profissional voltada para os direitos humanos, evidencia-se a necessidade de vincular o exercício profissional a um código de ética, código este, que tem a finalidade de estabelecer princípios e valores que norteiam o exercício ou conduta profissional do assistente social. A intervenção do profissional passa por aceitar o outro, sem fazer juízos de valores, nem discriminações, promover o respeito pela vida da pessoa, a sua dignidade, autonomia, contribuir para a participação activa e democrática do sujeito na vida social, e a responsabilidade social, tendo em conta o sistema político e social, este justo e equitativo a cada pessoa, criando uma relação de confiança, privacidade e confidencialidade entre o profissional e a pessoa, proporcionando ao sujeitos um maior bem-estar, respeitando a sua dignidade e promovendo a justiça social (Caparrós, 1998; Serafim, 2004).

A nível escolar, o baixo nível de rendimento dos alunos, o insucesso escolar e o desinteresse pela aprendizagem conduzem muitas vezes a comportamentos de risco, tais como comportamentos agressivos. Estes são alguns dos grandes problemas que as escolas enfrentam, sendo que se relacionam tanto com factores de âmbito pessoal, familiar e social, como escolar. Neste sentido, o assistente social no contexto escolar, deverá desenvolver algumas actividades como pesquisa de natureza socioeconómica e familiar, caracterização da população escolar, elaboração e execução de programas de orientação sócio familiar, participação em equipa multidisciplinar, elaboração de programas, articulação com instituições públicas e privadas circundantes na comunidade local e empreender e executar as demais actividades pertinentes ao Serviço Social (Novais, et al, 2001).

Foi criado, através do decreto-lei nº 190/91 de 17 de Maio, o serviço de Psicologia e Orientação, ao qual teriam de pertencer psicólogos, professores e assistentes sociais. O objectivo deste serviço passa pelo auxílio aos alunos da orientação educativa, inserindo-os assim na rede escolar através de uma orientação psicológica, escolar e profissional personalizada. No entanto, verifica-se que existe um desequilíbrio na formação destas equipas de apoio, pois segundo a legislação as equipas têm de estar compostas por, pelo menos, três profissionais de áreas distintas, o que não acontece, sendo que os assistentes sociais estão sub-representados. Pela indefinição da legislação em relação aos assistentes sociais executarem funções em escolas, foram criados documentos, por assistentes sociais, denominados de “Linhas Orientadoras do Serviço

Social”, nas quais se encontram definidas as suas funções ao nível do contexto escolar (SPO, s/d, cit. in Sebastião, & Correias, 2007).

O papel do assistente social no contexto escolar surge como forma de mediação entre a escola, o aluno, a família e o meio social em que se insere, comunidade e serviços envolventes. O profissional participa numa equipa multidisciplinar de carácter psicopedagógico, actuando de forma preventiva e interventiva ao nível educativo, criando actividades construtivas e pró-activas, contribuindo assim para a resolução de problemas que afectam diversos alunos (Ander - Egg, 1995; Novais, et al., 2001).

Assim, as funções do assistente social numa escola, passam por colaborar no levantamento das necessidades da comunidade educativa, identificar os alunos com necessidades específicas, criar estratégias de intervenção adequadas à poluição – alvo, tais como, medidas preventivas e reparadoras, em colaboração com outros técnicos e serviços exterior, de modo a criar uma intervenção o mais adequada possível a cada aluno. Neste sentido, verifica-se que as principais funções de um assistente social na escola passam por trabalhar com as famílias e os seus educandos numa situação-problema; procurar orientar os pais/ encarregados de educação a ir à escola com regularidade, de forma a ficarem informados acerca das actividades e percurso escolar do seu educando, perceber e criar acções de promoção para o sucesso escolar, bem como estratégias de intervenção contra o absentismo e abandono escolar; criar momentos de reflexão dos pais acerca dos problemas de educação dos filhos; criar estratégias de prevenção e de intervenção para os comportamentos agressivos, de forma a erradicar situações de violência escolar, problemas psicossociais e delinquência, bem como, outros comportamentos de risco; sensibilizar a comunidade escolar para os problemas sociais e comunitários; estimular e orientar o aluno para o percurso escolar exemplar; promover a responsabilidade tanto dos alunos como familiares, acerca do seu papel e percurso de vida escolar; criar laços de cooperação, autoconfiança e valorização pessoal; informar, auxiliar e encaminhar para os diversos serviços de apoio existentes para as famílias com necessidades e dificuldades, bem, quando necessário, como realizar visitas domiciliárias de forma a conhecer a realidade concreta dos problemas familiares existentes (Ander-Egg, 1995; Novais, et al., 2001; Sebastião, & Correia, 2007).

A actuação do assistente social é considerada sistémica e ecológica, na medida em que tudo está relacionado, pois nada ocorre de forma isolada o que define uma intervenção holística. Neste sentido, o assistente social actua ao nível micro, que

engloba o sujeito e a sua rede familiar, ao nível meso, integra a sua vida social e a nível macro, o ambiente circundante ao sujeito, o ambiente externo, no qual o sujeito se encontra inserido (Moura, 2006; Moura, 2009).

### Capítulo III - Definição do problema em Angola

O capítulo III faz referência a uma breve contextualização do *bullying* em Angola.

#### 3.1. *Bullying* em Angola

Apesar do *bullying* ser considerado um fenómeno mundial e de já terem sido desenvolvidos estudos com carácter internacional, em Angola a literatura é ainda escassa ou quase inexistente. O único estudo desenvolvido pela autora Chipa, em 2013, teve como objectivo explorar a frequência do *bullying* nas escolas do Ensino Primário e Secundário em 544 estudantes provenientes de 13 escolas estatais em Angola (Benguela, Huila e Luanda), sendo a idade mínima de 9 anos e a idade máxima de 19 anos, saber quais as diferenças entre rapazes e raparigas relativamente às práticas de *bullying*; analisar qual o papel da regulação emocional na relação entre a família (estilos parentais) e o (des)ajustamento (*bullying* e bem-estar subjectivo) e investigar como é que as características dos pais e das crianças podem influenciar o envolvimento da criança em práticas de *bullying*, recorrendo-se a uma metodologia quantitativa, através de uma amostra de conveniência não probabilística. Para análise estatística, a autora utilizou o programa *Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS)* (versão 20.0). Os participantes foram agrupados em quatro categorias de envolvimento em práticas do *bullying* (Não envolvidos; *Bullies* Puros; Vítimas Puras e *Bullies* - vítimas).

Os resultados demonstraram que cerca de 68.90% são estudantes que assumem não estar envolvidos em práticas de *bullying*, 17.30% apresentam-se como *bullies* puros, 7.50% assumem serem vítimas puras e aproximadamente 6.60% manifestam uma tendência para estarem envolvidos duplamente em *bullying*, apresentando-se como *bully* - vítimas. Deste modo a frequência total do envolvimento dos participantes em práticas de *bullying* é de aproximadamente 30%. Estes dados revelam uma taxa elevada de envolvimento em *bullying* nas escolas angolanas (Chipa, 2013).

Quanto ao género, não foram observadas diferenças significativas relativas às práticas de *bullying*. No entanto, o estudo demonstrou que 68.60%, do género masculino e 68.60% do género feminino referem não estarem envolvidos em prática de *bullying*; 14.90% do género masculino e 19.30% do género feminino relatam terem sido Vítimas; 10.30% do género masculino e 5.20% do género feminino apresentaram-se como *bullies* e 6.20%, do género masculino e 6.90% feminino apresentam-se como *bully* - Vítimas.

No que se refere ao papel da regulação emocional na relação entre a família (estilos parentais) claramente se pode observar que os estudantes que percebem os estilos parentais como autoritativos (assertivos) (21%), têm um menor envolvimento em práticas de *bullying*, comparados com os outros grupos (ver tab.1).

Tabela 1: Distribuição do estatuto dos participantes no envolvimento em práticas de *bullying* por grupo em função dos estilos parentais

Estilo Parental	Não Envolvidos	Vítimas- Puros	<i>Bullies</i> - Puros	<i>Bully</i> -Vítima
Autoritativos	(21.10%)	(16.00%)	(0.00%)	(.00%)
Autoritários	(6.80%)	(12.00%)	(4.00%)	(5.60%)
Negligentes	(15.50%)	(26.00%)	(24.00%)	(22.20%)
Permissivos	(5.60%)	(8.00%)	(.00%)	(11.10%)

Curiosamente, os participantes que percebem os seus estilos parentais como permissivos não manifestam tendência a aderir estatuto de *bully* em práticas de *bullying*. Destes resultados observa-se uma elevada percentagem de pais considerados como negligentes, autoritários e permissivos.

Alguns estudos têm demonstrado que os estilos autoritativos têm uma influência positiva no desenvolvimento psicoemocional e comportamental da criança (Baumrind, 2005 cit in Chipa 2013; Darling, & Steinberg, 1993). Os resultados apresentados por Chipa (2013), confirmam que os alunos que percebem estilos parentais autoritativos em suas casas são aqueles que reportam menor envolvimento em comportamentos de *bullying* (também confirmado por Olweus em 1993 e por Morris e colaboradores em 2007). No que se refere à regulação emocional e ao bem-estar subjectivo, os resultados encontrados no estudo apontam que, estratégias adequadas de regulação emocional têm consequências adaptativas para o bem-estar subjectivo do sujeito. (Gross, & John, 2003).

Quanto à relação das características dos pais e dos estudantes, o estudo indica que a auto-estima é maior nos estudantes cujos pais não revelam problemas mentais e que aqueles que adoptam estilos parentais autoritativos são os que demonstram maior saúde mental.

A literatura reporta que os pais com problemas mentais podem induzir os seus filhos a envolverem-se mais em comportamentos de risco (Reupert, & Maybery, 2007

cit in Chipa, 2013), isto porque se encontram mais inacessíveis e indisponíveis aos filhos (Nolen-Hoeksema et al., 1995 cit in Chipa, 2013).

Segundo a autora, este é o primeiro estudo sobre a temática, realizado no contexto angolano, não existindo dados que permitam estabelecer comparação. Logo, programas de intervenções sustentadas na literatura científica para diminuição do *bullying* neste contexto são ainda inexistentes.

**PARTE II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

---



A segunda parte faz referência ao estudo empírico, dividindo-se em quatro capítulos, incluindo os objectivos da investigação, a metodologia, a apresentação dos resultados e a sua discussão.

## Capítulo IV. Objectivos da investigação

Identifica a problemática de investigação, o objectivo geral e os específicos.

### 4.1. Identificação e justificação da problemática de investigação

A problemática da investigação centra-se ao nível da violência (*bullying*) entre pares no contexto escolar em Angola. Pretende-se com esta investigação, estudar a prevalência da violência (*bullying*) junto dos alunos, pois considera-se pertinente identificar o grau da incidência deste fenómeno.

Esta temática tem sido alvo de preocupações em vários sectores sociais, tais como nas famílias, escolas, comunidade e sociedade em geral. A nível social, verifica-se que a violência entre pares no contexto escolar, é um tema actual, que afecta diversos alunos.

Segundo Baptista, em 2008, a Brigada Escolar, órgão da Policia Nacional Angolana vocacionada para a prevenção de actos criminosos no seio da comunidade estudantil, diariamente regista mais de 15 ocorrências de conflitos envolvendo alunos de diferentes escolas. Desde a sua criação, em 2003, até ao ano de 2008, esta Brigada Escolar, já desmantelou 85 grupos de supostos marginais (Baptista, 2008).

O departamento de delinquência juvenil do ministério do interior de Angola, recebe queixas frequentes de violência escolar (Baptista 2008). Mas só os casos graves têm merecido atenção, pois são tratados criminalmente. O tratamento dos casos depende muito da gravidade da situação e das idades dos envolvidos (Machado, 2013). Durante este período, 124 processos-crime foram encaminhados para o julgado de menores, pelo facto dos infractores serem inimputáveis e os restantes 27 foram remetidos ao tribunal.

De acordo com a descrição do autor (2013), muitos dos jovens envolvidos vivem em condições de pobreza, em famílias com muitas dificuldades económicas e financeiras, habitam nas periferias das grandes cidades, associado a isso está ainda o desemprego e os baixos salários. Os Pais com remuneração baixa têm poucas possibilidades de satisfazerem as necessidades básicas da família, expondo-os a condições de risco que podem levar os filhos a enveredar pelos trilhos da criminalidade.

Aliado a este facto, destacou ainda o *bullying*, que ocorre nas escolas e que é tradicionalmente admitido como natural, sendo habitualmente ignorado e ultrapassando os limites do recinto escolar (Machado, 2013).

Sendo assim, é crucial haver uma investigação sobre a temática (*bullying*), de modo a contribuir para o levantamento de dados concretos no sentido de criar

programas adequados, com o intuito de prevenir ou erradicar as situações de *bullying* nas escolas angolanas.

#### **4.2. Objectivo geral**

Estudar a prevalência da violência (*bullying*) junto dos alunos do 5 e 6º ano do município de Saurimo-Angola.

#### **4.3. Objectivos específicos**

Determinar os intervenientes (vítimas, agressores e testemunhas) nas situações de *bullying* junto de alunos que frequentam o 5º e 6º ano no município de Saurimo; identificar os tipos de *bullying* a que a vítima foi sujeita no município de Saurimo; identificar os tipos de *bullying* praticados pelos agressores no município de Saurimo; determinar se existem testemunhas de *bullying* activos ou passivos no respectivo município; identificar os locais de ocorrência de *bullying* na vítima e no agressor no respectivo município; caracterizar agressores e vítimas de *bullying* quanto ao género no município de Saurimo.

## Capítulo V – Metodologia de investigação

No que concerne à metodologia de investigação é referido o desenho da investigação, a amostra, o instrumento e o procedimento.

### 5.1. Desenho da investigação

Tendo como objectivo estudar a prevalência da violência (*bullying*) entre pares no município de Saurimo-Angola, recorreu-se a uma metodologia quantitativa, através de uma amostra de conveniência não probabilística, como processo pelo qual todos os elementos da população não têm uma probabilidade igual de serem escolhidos para fazerem parte da amostra (Freixo, 2009). O tratamento de dados efectuou-se através do programa *Statiscal Package for Social Sciences* (SPSS-18).

### 5.2. Amostra

É composta por 225 alunos provenientes de oito escolas estatais do 2º ciclo (5º e 6º ano de escolaridade) do município de Saurimo- Angola, sendo a idade mínima de 10 e máxima de mais de 14 anos. A selecção da amostra teve a ver com as idades dos alunos, pois segundo Serrate, em 2014, as idades onde se verificam mais episódios de *bullying* são entre os 10 e os 14 anos.

#### 5.2.1. Caracterização Socioeconómica do agregado familiar

Quanto à escolaridade do pai, foram registadas 188 respostas (83,6%), de um total de 225 questionários, 37 (16,4%) são respostas omissas (ver tab.2).

Tabela 2: Caracterização referente à escolaridade do pai

Habilitações escolares	Frequência	Percentagem
Primário	5	2,7 %
2º Ciclo	8	4,3 %
3º Ciclo	13	6,9 %
<b>Ensino Secundário</b>	89	<b>47,3 %</b>
Ensino superior	73	32,4 %
<b>Total</b>	188	<b>83,6 %</b>
Sem resposta	37	16,4 %
Total	225	100 %

A maioria das respostas indica que os pais possuem o ensino secundário (47,3%) e o ensino superior (32,4%).

No que respeita à escolaridade da mãe, podemos verificar que foram registadas 191 (84,9%) respostas (ver tab.3).

Tabela 3: Caracterização referente à escolaridade da mãe

Habilitações escolares	Frequência	Percentagem
Primário	13	6,8 %
2º Ciclo	18	9,4 %
3º Ciclo	24	12,6%
<b>Ensino Secundário</b>	80	<b>41,9 %</b>
Ensino Superior	56	29,3 %
<b>Total</b>	191	<b>84,9 %</b>
Sem resposta	34	15,1 %
Total	225	100%

A maioria das respostas indica que as mães possuem o ensino secundário (41,9%) e o ensino superior (29,3%).

Em relação à profissão do pai, obtivemos 207 (92,0%) respostas (ver tab.4).

Tabela 4: Caracterização referente a profissão do pai

Profissão- pai	Frequência	Percentagem
Desempregado	10	4,8%
Professor	26	12,6%
Agricultor	2	1,0%
Medico	11	5,3%
Polícia	44	21,3%
Veterinário	1	,5%
Jornalista	1	,5%
Padeiro	6	2,9%
Engenheiro	8	3,9%
Operário mineiro	32	15,5%
Camionista	6	2,9%
Motorista	3	1,4%
Enfermeiro	4	1,9%

Carpinteiro	1	,5%
Vendedor	3	1,4%
Funcionário público	28	13,5%
Arquitecto	1	,5%
Segurança	3	1,4%
Operador de máquina	4	1,9%
Empresário	3	1,4%
Bombeiro	5	2,4%
Mecânico	1	,5%
Pedreiro	2	1,0%
Auxiliar de enfermagem	1	,5%
Juiz	1	,5%
Total	207	92,0%
Sem resposta	18	8,0%
Total	225	100%

As categorias de polícia (21,3%), operário mineiro (15,5 %) e funcionário público (13,5%) apresentam-se, em maiores percentagens.

Relativamente à profissão da mãe estes apresentam 210 (93,3 %) respostas (ver tab.5).

Tabela 5: Caracterização referente à profissão da mãe

Profissão da mãe	Frequência	Percentagem
Desempregada	16	7,6 %
Doméstica	44	20,5 %
Professora	39	18,6 %
Agricultora	5	2,4%
Medica	13	6,2%
Polícia	12	5,7 %
Veterinária	3	1,4
Jornalista	2	1,0%
Padeira	1	,5%

Engenheira	2	1,0%
Operária mineira	3	1,4%
Secretaria	2	1,0%
Enfermeira	8	3,8 %
Vendedora	24	11,4 %
Funcionaria Publica	13	6,2%
Advogada	1	,5 %
Operaria Fabril	1	,5%
Cabeleireira	2	1,0%
Economista	2	1,0%
Cozinheira	4	1,9%
Costureira	2	1,0%
Estudante	3	1,4%
Auxiliar de enfermagem	6	2,9%
Auxiliar educativo	2	1,0%
Reformada	1	,5%
Total	210	93,3 %
Sem resposta	15	6,7 %
Total	225	100%

As mães, são maioritariamente domésticas (20,5%) e professoras (18,6%).

Quanto à composição familiar os inquiridos apresentam percentagens superiores na co-habitação com o pai, mãe e os irmãos (ver tab.6).

Tabela 6: Caracterização referente "quem vive contigo"

Vive	Frequência	Percentagens
Com o pai	153	68,0%
Com a Mãe	181	80,4%
Irmãos	217	96,4%

Como podemos observar na tabela acima, a maioria dos inquiridos pertence a uma família nuclear.

Saurimo é uma cidade e município de Angola e a capital da província de Lunda-Sul. Tem uma área de 77 636 km<sup>2</sup> e uma população aproximada de 130.000 habitantes. A província é constituída pelos municípios de Cacolo, Dala, Muconda e Saurimo.

Neste Município pratica-se a agricultura como meio de subsistência tendo como principais culturas a mandioca, o milho, o arroz, o amendoim, a batata-doce e o abacaxi (Manassa, 2011).

A população em estudo pertence às escolas básicas do segundo ciclo, situada na zona urbana de Município de Saurimo. As escolas da população estudada são constituídas maioritariamente por oito salas. Todas as escolas detêm um gabinete do Director, uma cantina, uma sala para os professores, duas casas de banho para professores, duas casas de banho para os alunos, um pavilhão para Educação Física e um pátio para o recreio. Todas as turmas funcionam de manhã e de tarde, iniciando as aulas às 8 e horas terminando às 12 horas, e no período da tarde, das 13 horas às 17 horas.

### **5.3. Instrumento**

O questionário usado (ver anexo I) foi desenvolvido por Olweus, em 1998, e já adaptado à população Portuguesa em 2007 por Ana Teresa Martins Ribeiro.

É constituído por 24 questões, utilizando uma linguagem simples e clara. As questões utilizadas foram pré-codificadas ou fechadas excepto as questões em que a hipótese de resposta é “outras(s), quais, e outro quem”, tem espaço para escrever a sua resposta. Em cada questão os alunos assinalaram a resposta ou as respostas mais adequadas ao seu caso.

O questionário está subdividido em 4 partes.

A primeira parte, é constituída por três questões que estão relacionadas com a identificação do aluno apenas em termos de idade, género e ano de escolaridade. De seguida pretende-se saber habilitações dos pais/ encarregados de educação, profissão dos pais/ encarregado de educação, com quem é que vive e se já teve ou não concerne as reprovações escolares.

Na segunda parte, as questões referem-se à vitimização, onde se questiona se alguma vez sofreu agressão, bem como de que forma, a frequência em que foram vítimas, em que local ou locais ocorreram, quem o agrediu, de que turma era o agressor, se comunicaram ou não ao professor e aos pais/ encarregados de educação sobre as agressões que sofreram. Eg: *“Ao longo da tua vida escolar já alguma vez te fizeram*



*mal? Se já te fizeram mal, como o fizeram? Quantas vezes te fizeram mal? Em que local te fizeram mal? Quem te fez mal? De que turma são os alunos que te fizeram mal?”.*

Na segunda parte do questionário também Procura também saber qual a atitude das testemunhas perante uma situação de agressão.

A última parte do questionário, quarta, refere-se à agressão. Procura-se saber se o aluno agride outros, quantas vezes o fez, e se o fez sozinho ou em grupo, a frequência com que o faz. Por exemplo: *“Desde que frequentas escola, já fizeste mal a um(a) Colega (a)? Estavas sozinho ou acompanhado quando fizeste mal ao colega? Como fizeste mal a um(a) colega(a)? E quantas vezes? Em que local fizeste mal a um(a) colega(a)? A quem fizeste mal? De que turma são os alunos a quem fizeste mal”?*

Este questionário favorece também o conhecimento, para além de outros aspectos, da frequência com que os alunos foram vítimas ou agrediram, bem como o tipo de agressão que sofreram. Por exemplo: para conhecer a frequência com que os alunos foram vítimas foi realizado a pergunta *“Quantas vezes te fizeram mal?”*, é utilizada uma escala de três pontos em função da escolha feita pelos alunos: *“1 vez, 2 vezes, 3 vezes ou mais”*; para se conhecerem os locais em que ocorrerão a vitimização, as crianças responderão à questão *“Em que local te fizeram mal?”*, podendo assinalar uma ou mais respostas de entre as seguintes: *“Nos corredores da escola”, “Na casa de banho”, “No recreio”, “Na sala”, “Na cantina” e “Outros Quais”*. A última questão do questionário procura dar a conhecer se efectivamente os alunos se sentem seguros no meio escolar.

#### **5.4. Procedimento**

Numa primeira fase, foi necessário dirigir um pedido de autorização à Direcção Provincial da Educação de Saurimo-Angola (ver apêndice I), o qual foi aprovado.

Posteriormente, foram contactadas as escolas e os respectivos directores para a realização da investigação através de contacto verbal e tendo sido entregue o comprovativo da autorização concedida pela Direcção Provincial da Educação. Foram apresentados os objectivos da investigação, bem como a importância e o contributo do estudo.

Como o questionário não se encontra aferido para a população angolana, inicialmente foi aplicado um pré-teste a 20 alunos do 5º e 6º ano pertencentes a duas turmas com idades compreendidas entre os 10 e mais de 14 anos. O objectivo foi o de verificar se os itens propostos eram acessíveis ou apresentavam algumas dúvidas, a fim de se fazerem possíveis rectificações. Após a aplicação do pré-teste, houve a

necessidade de se proceder a ligeiras alterações do instrumento, utilizando uma linguagem mais acessível no que concerne ao *bullying* no contexto Angolano.

Após esta rectificação deu-se início ao estudo propriamente dito. Foi solicitada uma autorização (ver apêndice II) por escrito aos encarregados de educação dos alunos que participaram no estudo. Aos alunos, para que pudessem participar de forma informada e tendo em consideração a ética e deontologia de um processo de investigação, deu-se uma explicação do estudo, nomeadamente que se trata de um questionário anónimo e individual, e que se pretende conhecer melhor os comportamentos entre colegas que acontecem nas escolas. Foram ainda alertados para a necessidade de serem rigorosos e verdadeiros no seu preenchimento e solicitou-se a sua autorização verbalmente.

Os alunos foram separados para manter o anonimato. Não foram permitidas trocas de informações entre colegas durante o preenchimento do questionário e todas as dúvidas foram tiradas com a respectiva investigadora.

A aplicação do questionário foi realizada em tempo lectivo com os respectivos professores em sala de aula e desenvolvida pela investigadora no decorrer do mês de Abril de 2015. Os alunos foram preenchendo o questionário à medida que se efectuava a sua leitura questão a questão, a fim de facilitar a sua compreensão e permitir esclarecer qualquer dúvida que, eventualmente, pudesse vir a surgir no momento. Desta forma, à medida que os alunos foram respondendo, a investigadora ia lembrando os cuidados e a forma correcta de preencher cada questão.

Em geral, o preenchimento do questionário teve aproximadamente a duração de uma hora. No entanto, houve a necessidade de adicionar meia hora para os mais novos e para alguns estudantes com necessidades educativas especiais, devido às dificuldades que estes apresentavam.

## Capítulo VI – Apresentação dos resultados

Apresentam-se os resultados ao nível dos intervenientes nas situações de *bullying*, tipos de *bullying* a que a vítima foi sujeita, os tipos de *bullying* praticados pelo agressor, testemunhas de *bullying*, os locais de ocorrência do *bullying*, e agressores e vítimas de *bullying* quanto ao género.

### 6.1. Os intervenientes (vítimas, agressores e testemunhas) nas situações de *bullying*

Da análise efectuada, podemos constatar que numa amostra de 225 sujeitos inquiridos 173 mencionaram que foram vítimas, 184 testemunhas e 129 relatam ter agredido (ver tab.7).

Tabela 7: Os intervenientes nas situações de agressão

Intervenientes	n= 225 (100%)
Vítimas	173 (76,9%)
Testemunhas	184 (81,8%)
Agressores	129 (57,3 %)

### 6.2. Tipos de *bullying* a que a vítima foi sujeita

Os tipos de *bullying* mais relatados pelos inquiridos foram bater, insultar e roubar (ver tab.8).

Tabela 8: Tipos de agressão (vítima)

Tipos de <i>Bullying</i> -vítima	n= 172 (76,9%)
Bater	102 (59%)
Insultar	98 (56,6 %)
Roubar	80 (46,2%)
Assustar	63 (36,4%)
Fofocas	41 (23,7%)
Desprezo	39 (22,5)
Outros	3 (1,7%)

A forma de vitimização que apresenta maior percentagem da agressão é bater (59%), seguida do insulto (56,6%) e roubo (46,2%%).

### 6.3. Tipos de *bullying* praticados pelos agressores

No concerne os tipos de *bullying* mais praticados são o bater, o assustar e o desprezo (ver tab.9).

Tabela 9: Tipos de agressão (agressor)

Tipos de <i>bullying</i> - agressor	n= 129 (57,3 %)
Bater	75 (58,2%)
Assustar	41 (31,8%)
Desprezo	31 (24,1%)
Insultar	25 (19,4%)
Roubar	20 (15,5 %)
Fofocas	10 (7,8%)

Segundo o relato dos agressores, bater (58,2%), assustar (31,8%) e desprezo (24,1%) são os tipos de *bullying* mais praticados.

### 6.4. Testemunhas de *bullying* activos ou passivos

Perante a observação de uma situação de *bullying*, a maioria dos sujeitos (69%) são testemunhas activas e (31%) Passivas (ver tab.10).

Tabela 10: Testemunhas

Testemunhas – Activo e passivo	n= 184
Activo	127 (69%)
Passivo	57 (31%)

Contudo, das testemunhas passivas 13% dos casos, 17 (9,2%) referem que “ não fez nada” porque “não é nada consigo”, e 40 (21,7%) “não fez nada”, considerando que “deveria ter ajudado”.

### 6.5. Local de ocorrência de *bullying* na vítima e no agressor

O local de ocorrência regista-se diferenças significativas tanto em vítimas como em agressores (ver tab.11).

Tabela 11: Registo do local de ocorrência

Local ocorrência- vítima	n=172	Local ocorrência-agressor	n= 129
Corredor	71 (41,3%)	Corredor	32 (24,8%)
Casa de Banho	31 (18,0%)	Casa de Banho	7(5,4%)
Recreio	93(53,8%)	Recreio	54 (41,9%)
Sala de aula	63 (36,4%)	Sala de aula	31 (24,0%)
Cantina	34 (19,7%)	Cantina	11 (8,5%)
Outro (fora da escola)	7 (4,0%)	Outro (fora da escola)	4 (3,1%)

O recreio constitui o local mais mencionado pelas vítimas (53,8%) pelos agressores (41,9%), seguindo-se corredor (41,3%) para a vítima e (24,8%) para o agressor. De salientar que (4,0%) das vítimas e (3,1%) dos agressores escolheram opção outro, mencionaram “foram da escola”.

### 6.6. Agressores e vítimas de *bullying* quanto ao género

Relacionando o género podemos verificar que há mais agressores do género feminino comparativamente ao género masculino. Quando à vitimização, podemos constatar que há mais vítimas do género feminino em relação ao género masculino (ver tab.12).

Tabela 12: Distribuição dos resultados quanto ao género

Género	Agressores (n= 129)	Vítimas (n=173)
Feminino	71 (55%)	101 (58,4%)
Masculino	58 (45%)	72 (41,6%)

Agressores do género feminino com uma percentagem de (55%) e masculino (45%). Vítimas do género feminino (58,5%) em relação ao género masculino, (41,6%).

#### 6.6.1. Género da Vítima por tipo de agressão

De um total de 173 alunos (N=173), foram avaliados 72 alunos do género masculino (n=72) e 101 do género feminino (n=101). Para comparar os grupos, em função do género da vítima e do tipo de agressão, recorreu-se ao teste estatístico  $\chi^2$  (ver tab.13).

Tabela 13: Distribuição dos resultados referentes à comparação do grupo da vítima

	G. Masculino [n (%)]	G. Feminino [n (%)]	Total [n (%)]	Teste estatístico
	72= (41,6%)	101= (58,4%)	172=(100%)	$\chi^2$ (gl)=value; p
Bater	43 (42.2%)	59 (57.8%)	102 (100%)	$\chi^2$ (1)=0.030; p=0.863
Roubar	33 (41.3%)	47 (58.8%)	80 (100%)	$\chi^2$ (1)=0.008; p=0.927
Assustar	21 (33.3%)	42 (66.7%)	63 (100%)	$\chi^2$ (1)=2.799; p=0.094
Insultar	43 (43.9%)	55 (56.1%)	98 (100%)	$\chi^2$ (1)=0.475; p=0.491
Fofoca	11 (26.8%)	30 (73.2%)	41 (100%)	$\chi^2$ (1)=4.837; p=0.028
Desprezo	12 (30.8%)	27 (69.2%)	39 (100%)	$\chi^2$ (1)=2.439; p=0.118

As vítimas masculinas foram maioritariamente vítimas de agressão física (n=43), de insultos (n=43), de roubos (n=33), de sustos (n=21) e menos de comportamentos de desprezo (n=12) e de potenciação de fofocas (n=11).

As vítimas femininas também revelaram ter sido mais vítimas de agressão física (n=59) e de insultos (n=55), de roubos (n=47), de sustos (n= 42) e menos de fofocas (n=30) e de desprezo (n=27).

Quando avaliadas as diferenças entre os géneros das vítimas, verificamos que somente encontramos diferenças significativas ao nível das fofocas ( $\chi^2(1)=4.837$ ; p=0.028), sendo que as vítimas do género feminino (n=30) foram mais alvo deste comportamento do que as vítimas masculinas (n=11).

### 6.6.2 Género do Agressor por tipo de agressão

De um total de 129 alunos (N=129), foram avaliados 58 alunos do género masculino (45%) e 71 do género feminino (55%). Para comparar os grupos, em função do género do agressor e do tipo de agressão, recorreu-se ao teste estatístico  $\chi^2$  (ver tab.14).

Tabela 14: Distribuição dos resultados referentes a comparação do grupo do agressor

	G. masculino [n (%)]	G. feminino [n (%)]	Total [n (%)]	Teste estatístico
	58 (45%)	71(55%)	129(100%)	$\chi^2$ (gl)=value; p
Bater	37 (49.3%)	38 (50.7%)	75 (100%)	$\chi^2$ (1)=1.384; p=0.239
Roubar	7 (38.9%)	11 (61.1%)	18 (100%)	$\chi^2$ (1)=0.312; p=0.577

Assustar	18 (43.9%)	23 (56.1%)	41 (100%)	$\chi^2 (1)=0.027; p=0.869$
Insultar	10 (40%)	15 (60%)	25 (100%)	$\chi^2 (1)=0.308; p=0.579$
Fofoca	4 (40%)	6 (60%)	10 (100%)	$\chi^2 (1)=0.108; p=0.743$
Desprezo	7 (22.6%)	24 (77.4%)	31 (100%)	$\chi^2 (1)=8.260; p=0.004$

Os agressores masculinos maioritariamente promoveram a agressão física (n=37) e a potenciação de sustos (n=18), insultos (n=10), roubos (n=7), desprezo (n=7) e menos as fofocas (n=4).

As agressoras femininas também revelaram utilizar mais a agressão física (n=38), o desprezo (n=24), o susto (n=23), o insulto (n= 15), o roubo (n=11) e menos a utilização de fofocas (n=6).

Quando avaliadas as diferenças entre os géneros dos agressores, verificamos que somente encontramos diferenças significativas ao nível do desprezo ( $\chi^2 (1) =8.260; p=0.004$ ), sendo que as agressoras do género feminino (n=24) utilizaram muito mais este tipo de agressão do que os agressores do género masculino (n=7).

## Capítulo VII – Discussão dos resultados

Neste capítulo será feita a discussão dos resultados da pesquisa empírica efectuada.

O estudo empírico contou com a participação de 225 alunos, matriculados no 5º e 6º ano de escolaridade, 42,2% rapazes 58,8% raparigas com idades que variam de 10 a mais de 14 anos, que vivem e estudam na província de Saurimo-Angola. Relativamente ao ano de escolaridades 62,2 % dos alunos frequentam o 5.º ano e 37,8% o 6.º ano. No que se refere ao agregado familiar, este é composto por famílias numerosas, uns são filhos de famílias compostas por pais, mães e irmãos, outros de famílias de pais separados, de uma nova forma de núcleo familiar que tem surgido com a modernidade. De acordo com o nível socioeconómico e cultural da população inquirida, o ensino secundário é o grau académico atingido pela maioria dos pais, cujas profissões pertencem maioritariamente ao sector da polícia e doméstica.

Neste estudo pretendeu-se analisar os intervenientes nas situações de (*bullying*) junto dos alunos do 5º e 6º ano de escolaridade do município de Saurimo-Angola, verificando-se uma elevada prevalência não somente de testemunhas 81,8%, como de vítimas 76,9% e de agressores 57,3%, logo, consideramos que a violência escolar é um problema com uma elevada incidência em Saurimo, que se pode reflectir a nível do País, tendo confirmado os resultados apresentado em 2013 por Chipa, a situação de *bullying* em três províncias angolana.

Ramirez, em 2001, refere que, o envolvimento dos alunos em situações de *bullying* pode estar relacionado com factores de ordem biológica, da personalidade, de aprendizagem e situacionais. Segundo o autor, todo e qualquer individuo nasce predisposto a ser agressivo. Os jovens devido à falta de maturidade, têm tendência a desvalorizar as suas atitudes, valorizando apenas o sentimento de prazer que pode obter imediato ou a curto prazo. A falta de capacidade de resposta dos jovens a situações do quotidiano pode levar a condutas inadaptadas como forma de resistência às mesmas. Os modelos de condutas dos pais e adultos presentes no crescimento dos adolescentes são igualmente fulcrais para o seu desenvolvimento, pois estes crescem observando e aprendendo com eles (Ramirez, 2001).

A prevalência registada neste estudo assume grande preocupação visto que apresentam valores superiores aos estudos desenvolvidos noutros países, nomeadamente, em Portugal (Carvalhosa et al., 2009; Pereira et al, 1996; Pereira et al.,2004), os quais registam uma frequência de envolvimento em situações de *bullying*



que varia 5% a 32% da população escolar. Em 2009, o estudo de Nansel e colaboradores, analisou 113.200 estudantes em 25 países e verificaram que a Suécia apresentou a menor percentagem de alunos envolvidos numa situação de *bullying* 5% e, pelo contrário, a Lituânia revelou a mais elevada prevalência de *bullying* 20% dos 25 países.

Segundo Berger, em 2007, é difícil ter-se uma análise semelhante e universal sobre a prevalência do *bullying*, uma vez que esta pode variar de acordo com factores como a idade dos alunos, o sexo, a etnia e a classe social, a dimensão da escola, o tamanho da turma, a educação, as políticas e práticas, a fonte e a metodologia de dados.

Perante os dados apresentados, Due e Holstein, em 2008 afirmam que o conceito e a gravidade do *bullying* pode variar de acordo com o padrão cultural de cada país, e que as diferenças internacionais nos graus de agressão, possivelmente estão consubstanciadas na sua maior parte nas políticas educativas (Carvalhosa, em 2010).

Nos países onde a ocorrência do *bullying* foi mais baixa, existem projectos nacionais que foram implementados para lidar com o fenómeno, enquanto que nos países com maior incidência, existem poucos ou quase nenhuns projectos para prevenir ou combater este flagelo (Craig et al., 2009). Os mesmos autores concordam que estas diferenças podem ser explicado pelas distintas implementação de políticas e programas educativos.

Quanto aos tipos do *bullying* a que a vítima foi sujeita, independentemente do género, os resultados do estudo revelam o *bullying* directo e físico, através de bater (59%) roubar (46,2%) e assustar (36,4), apresentam-se como mais prevalentes, seguindo-se a agressão verbal, (56,6%) e o *bullying* indirecto sob a forma de espalhar fofocas (32,7%) e desprezo (22,5%). Estudos como o de Carvalhosa e colaboradores, desenvolvidos em 2001 em Portugal, revelaram que as situações de agressão verbal foram as mais utilizadas pelos agressores e foram estes os comportamentos que mais afectaram as vítimas. Dados que diferem do presente estudo, onde a situação de *bullying* mais comum foram actos de agressão física sofrido pela vítima.

No que concerne aos tipos de *bullying* praticado pelos agressores, os resultados do estudo relatam que o *bullying* directo e físico através de bater (58,2%), assustar (31,8%), e roubar (15,5%) é o mais prevalente, seguindo-se, o *bullying* verbal sob a forma de insultos (19,4%) e do *bullying* indirecto, através de desprezo (24,1%) e do espalhar fofocas (7,8%).

A violência sobre as crianças durante muito tempo em Angola ficou unicamente associada à agressão física. O abuso físico, normalmente resulta de castigos que os

adultos impõem às crianças, como retaliação de uma falta à norma no seu comportamento. Esta é a forma de violência sobre as crianças mais visível na sociedade angolana. O castigo ou a violência física é uma prática regular entre as famílias angolanas, pois, os pais acreditam que por este meio pode-se tornar e manter a criança disciplinada. Assim, os pais batem às crianças com a intenção de educar. Entretanto, este acto, ou castigo físico, foi sempre tido como uma medida disciplinar e não como um acto de violência como refere Walile (2013). Com efeito, no que tange às consequências da situação, as crianças que vivenciam situações de violência doméstica demonstram problemas comportamentais e/ou emocionais significativos, tais como desordens psicossomáticas, ansiedade e medos, alterações de sono, choro excessivo e problemas escolares (Silva, 2001).

Ramirez (2001) afirma que famílias que demonstram condutas anti-sociais entre os membros da família vão servir de modelo ao comportamento dos jovens, através da generalização dessas condutas. Ou seja, a agressividade é facilitada pelos modelos de condutas agressivas dos pais e outros adultos do meio familiar. Habitualmente, são famílias que reforçam de forma positiva a agressividade e recorrem à agressão para resolver conflitos, utilizando castigos corporais. Por vezes têm estilos de disciplina muito punitiva e rígida, com os castigos físicos (Carvalhosa et al., 2001).

Relativamente às testemunhas, verificámos no presente estudo, que a maioria das testemunhas nas situações de agressão referem “tento ajudar”, sendo que 69% são activas comparativamente aos 31% que se identificam como passivas. Aqui verificamos casos de ocorrência de *bullying* conhecido e assistido pela maioria dos alunos. Segundo Rodríguez, em 2004, as testemunhas representam o maior número de jovens nas escolas. Estes alunos, segundo Martins em 2007, Salmivalli e Voeten em 2004, e Salmivalli em 2005, normalmente defendem e ajudam, chamando um adulto, ou dialogando com os agressores no sentido de os aconselhar a não praticar o acto. Hirshi, em 1997, refere também que o laço social que é composto pela vinculação do indivíduo à sociedade é essencial para justificar que quando este laço é realmente forte, existem jovens que estão dispostos a tentar ajudar outro em situações de necessidade. Quanto às passivas, estas normalmente observam um colega a ser vítima de outro e têm consciência da injustiça que está a ser cometida, contudo sentem-se impotentes para os ajudar e também sofrem, sendo por vezes mesmo obrigados a tomar partido de uns ou de outros. Entretanto, essas crianças ou adolescentes têm medo de se tornarem alvo das agressões e por essa razão não intervêm (Cowie, 1998).

O recreio foi o local onde ocorreram mais agressões. Uma elevada prevalência, 76,9% das vítimas, relata ter sido agredida e 57,3% dos agressores relatam ter agredidos no recreio. Grossi e Santos em 2009, e Pereira, em 2008, referem que o local da escola onde o *bullying* é mais frequente é o recreio. A sua ocorrência tende a manifestar-se em locais de fraca ou inexistente supervisão por parte dos professores e funcionários (Fernandes, & Seixas, 2012), ou seja, a selecção do recreio para a ocorrência do *bullying* advém do facto de ser um local pouco vigiado. Em termos de outros locais mais referidos no estudo, são os corredores 41,3% referidos pelas vítimas e 24,8% pelos agressores. Segue-se as salas de aulas com 19,7% para a vítima e 24,0% para o agressor. A sala de aula, por ser um local onde estão concentrados todos os alunos, é mais fácil para o agressor atingir a vítima, tendo espectadores, reforçando o poder do agressor e o domínio sobre o outro. Fernandes e Seixas, em 2012, salientam que, os espaços onde sucedem as agressões são diferentes conforme o grau de ensino em que se encontram os estudantes. O recreio é o cenário que tem maior risco para os alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico e os corredores e as salas de aulas para os alunos do 3º ciclo. Neste sentido, o recreio foi o local de eleição de agressão e de vitimização para os alunos do 2º. ciclo do ensino básico do nosso estudo, confirmado o relatado pelos autores Fernandes e Seixas.

Relativamente à distribuição da vítima por género, 41,6% são do género masculino e 58,4% género feminino. Estes resultados vão de encontro às conclusões de Almeida e colaboradores, que realizaram um estudo em 2008 em Portugal utilizando como instrumento um questionário de auto-relato e concluíram que, existem mais raparigas do que rapazes vítimas de comportamentos de *bullying*.

As diferenças entre os géneros, em relação à expressão da agressividade, já se encontram presentes desde a infância (Bandeira, 2009). Para o autor, o género masculino expressa a sua agressividade por intermédio da força física e com maior frequência do que o género feminino que, por sua vez, tende a apresentar essa agressividade de forma indirecta. Segundo Bandeira, em 2009, a forma como o *bullying* se apresenta no género feminino é geralmente pouco visível, como se elas não fossem suspeitas de comportamento agressivo.

No que se refere ao tipo de agressão, os resultados do estudo, demonstram que as vítimas masculinas foram maioritariamente vítimas de agressão física (42,2%) de insulto (43,9%), roubo (41,3%) e susto (33,3%). Quanto às vítimas femininas, estas revelaram ter sido mais maioritariamente vítimas de agressão física (57,8%), insulto

(56%) e susto (66,7%). Porém, avaliadas as diferenças significativas entre género das vítimas, somente encontramos diferenças ao nível das “fofocas”, sendo que as vítimas do género feminino (73,2%) manifestam-se mais alvo deste tipo de agressão do que as vítimas do género masculino (26,8%).

Os nossos resultados encontram-se sustentados por outros autores (Beane, 2006; Björkvist 2000; Olweus, 1994; Smith, & Sharp, 1998), ou seja, a dimensão social da vitimização, também denominada por *bullying* indirecto, o qual se caracteriza pela tentativa de exclusão social do sujeito e espalhar rumores, é mais usado pelo género feminino. Nos outros itens da vitimização não se encontram diferenças significativas, já que são comuns a ambos os géneros.

Quanto aos agressores, no nosso estudo (45%) são do género masculino e (55%) do género feminino. Contrariamente, no estudo efectuado por Almeida e colaboradores (2008), as percentagens dos agressores do género masculino era mais elevadas, também Silva, no seu estudo realizado em 1995, concluiu que os rapazes agredem mais que as raparigas. Essas variações podem ser explicadas com base nalgumas diferenças culturais (Due, & Holstein, 2008) entre Portugal e Angola. Também de acordo com diversos resultados internacionais, Martins (2007) e Rigby (2005) os rapazes possuem maior envolvimento com agressões entre pares. Porém, Gomes, (2009) e Seixas (2009), apontam resultados em que tanto os rapazes como as raparigas se envolvem juntamente em episódios de agressão, manifestando-se como agressores de forma equiparada.

No que concerne ao género do agressor e tipo de agressão, os agressores masculinos maioritariamente promoveram a agressão física (49,3%), o susto (43,9%), o insulto (40%), o roubo (38,9%) e o desprezo (22%).

As agressoras femininas revelaram utilizar mais o desprezo (77%), o roubo (61%), o insulto (60%), o susto (56%) e agressão física (50,7%). Quanto avaliadas as diferenças entre géneros dos agressores verificamos que somente diferenças significativas ao nível do desprezo, sendo que as agressoras do género feminino (77%) utilizaram muito mais este tipo de agressão do que os agressores do género masculino (22%).

De acordo com a literatura, o género feminino apresenta tendência a praticar agressões na forma psicológica e na manipulação de outras jovens contra colegas (Silva, 2010), dados que coincidem com os nossos resultados, ou seja, em que o tipo de *bullying* mais utilizado entre sujeitos do género feminino é o indirecto ou psicológico sob a forma de desprezo, o que vai de acordo com os resultados de Silva em 2010.

Para efectuar uma análise compreensiva do *bullying*, torna-se fundamental compreender a temática de uma forma holística da individualidade do aluno, incluindo a dimensão individual, o contexto escolar, o contexto familiar (eg., práticas educativas) e sociofamiliar, bem como os factores situacionais e o local geográfico onde ocorrem as situações de *bullying* (Fernandes, & Seixas, 2012), estes factores contribuem para o desenvolvimento de atitudes agressivas dos alunos para com os seus pares.

No que se refere ao nível individual, Bushman e Baumeister, em 1998, refere que as pessoas que têm uma auto estima mais elevada apresentam níveis de agressão superiores. Seguindo a mesma linha de pensamento, Fernando e Seixas, em 2014, concluem que o temperamento das crianças pode contribuir de forma significativa para o entendimento de comportamentos de *bullying*, na medida em que é o nosso temperamento que dita a forma como reagimos. Os comportamentos de risco ainda referentes ao nível individual, segundo Matos e Gonçalves, em 2009, também se encontram relacionados com o consumo de álcool, de tabaco, e de substâncias psicoactivas (Haber, &, Glatzer, 2009).

No que concerne ao contexto sociofamiliar dos intervenientes, segundo Beane (2011), os comportamentos de *bullying* dos alunos podem ser o reflexo da sua vivência familiar. Lopes (2005) e Matos e colaboradores (2009), referem que histórias de agressão, de comportamentos agressivos no seio familiar, de conflitos familiares e desestruturação familiar podem contribuir para o desenvolvimento da agressividade. Também ambientes familiares super protectores podem privar a criança de um desenvolvimento autónomo, reforçando, por exemplo, a impossibilidade do desenvolvimento de competências de autonomia e resolução de problemas, e, na falta de figuras parentais, promover sentimentos de insegurança e incerteza (Fernando, & Seixas 2014) predispondo estes jovens a serem potenciais vítimas de *bullying*.

Segundo Pereira, em 2002, o comportamento humano é integrado e regulado por factores culturais. Pinto e Branco, em 2011, salientam que a abordagem sociocultural construtivista avalia de forma optimista as relações sociais, considerando que, caso ocorram intervenções eficazes no contexto sociocultural, o preconceito, a agressão e a violência podem dar lugar à paz e à celebração das diferenças entre pessoas.

Para além do contexto sociofamiliar, a escola, também pode ser um lugar gerador de algumas condutas violentas, nomeadamente, insucesso, absentismo, existência de grupos de risco, sentimentos de não pertença àquela comunidade ou clima

degradado (Barro, 2010), são também factores que podem contribuir para o desenvolvimento de comportamento de *bullying*.

Os resultados do referido estudo, apontaram para um número elevado de crianças e adolescentes envolvidos em *bullying*. Foi possível verificar que esse é um fenómeno de ocorrência muito comum no contexto escolar angolana, com grande percentagem de alunos envolvidos nos diferentes papéis.

## Conclusão

O *bullying* tem sido internacionalmente alvo de muitos estudos, contudo, em Angola ainda são insuficiente, quase inexistentes, as investigações e respectivas publicações neste domínio. Através da literatura não científica tem vindo a ser realçado que esta realidade não é alheia a este País e que se trata de um problema social grave.

Logo, para tentar dar resposta a esta carência científica, pretendeu-se com esta investigação estudar a prevalência da violência em contexto escolar, mais particularmente o fenómeno do *bullying* junto de alunos que frequentam o 5º e 6º ano de escolaridade no município de Saurimo-Angola.

Concluimos que a prevalência de *bullying* neste município é extremamente elevada, sendo que dos 225 alunos avaliados, 81,8% já foi testemunha, activo ou passivo de práticas desta índole, 76,9% foram vítimas e 57,3% assumiu mesmo que já agrediu.

No que concerne aos alunos que se apresentam como vítimas de *bullying*, (76,9%), a maior parte relata que foi alvo de agressão física; (59%), de agressão verbal; (57%), de furtos; (46%), maioritariamente no recreio; (54%), nos corredores; (41%), e na sala de aula (36%).

Os que admitiram ser agressores (57,3%), partilharam que agrediram fisicamente; (58%), assustaram outro(s), (32%) e desprezaram-no(s) (24%), utilizando o recreio (42%), o corredor (25%), e a sala de aulas (24%) como locais para concretizar a agressão.

As testemunhas foram maioritariamente activas, (69%) revelando que não só presenciaram como também intervieram de forma activa na situação.

Quanto ao tipo de agressão de que o estudante foi vítima, avaliando às diferenças do género, ambos foram maioritariamente vítimas de agressão física, insultos e roubos, somente se verificam diferenças significativas ao nível da utilização da “fofoca”, de que foram maioritariamente alvos as raparigas.

Já no que diz respeito ao tipo de agressão utilizada pelo agressor, analisando quando ao género, verificou-se que os rapazes utilizaram mais a agressão física, a potenciação de sustos e os insultos e as raparigas, a agressão física, o desprezo e os sustos. As diferenças significativas ao nível do género centram-se na utilização do “desprezo”, mais utilizada pelas raparigas.

Sendo o *bullying* um problema social, a intervenção do assistente social neste domínio poderá ser de extrema importância no contexto angolano. Este profissional possui competências teóricas, metodológicas e empíricas para abordar este problema de forma eficiente e eficaz no âmbito educacional. Em geral, afirma-se que o assistente social é um profissional que possui um leque de instrumentos que devem ser utilizados para o bom desempenho de seu trabalho no auxílio à população que dele necessita, sendo que este profissional deve utilizar esses instrumentos para contribuir para uma sociedade justa, com igualdade e dignidade (Silva, 2014). O Assistente Social, pela sua formação de base possui ferramentas úteis para apoiar os alunos no alcance dos objectivos da escola, tais como, promoção do sucesso escolar em termos de boas notas, pela aquisição de competências pessoais (eg., autonomia), relacionais (eg., respeito e tolerância) e sociais (eg., conhecimento dos direitos e deveres) (Cambeiro, 2006). Ou seja, o facto de existir um Assistente Social a intervir directamente num meio tão natural para o aluno como é a escola, vai permitir ao profissional estar atento aos comportamentos, orientando, promovendo uma intervenção interdisciplinar e mediação com as famílias na busca de uma nova visão da educação conforme prevê o estatuto da criança e do adolescente onde devem ser vistos como sujeitos de direitos (Faustino, 2008).

Neste sentido, os resultados encontrados no nosso estudo salientam a necessidade de intervenção baseada num projecto educativo global que visa a mudança de mentalidade da comunidade a que se dirige. Lopes, em 2005, sugere a necessidade de auxílio e de orientação tanto nas vítimas quanto nos agressores através de intervenções transdisciplinares, em regime de complementaridade, embora complementar, para prevenir e intervir nestas situações. As escolas envolvidas no referido estudo, dispõem de uma precariedade de recursos humanos para a vigilância do espaço escolar e das suas mediações. Segundo Ribeiro, em 2007, as escolas podem colmatar estas carências através da formação de alunos mais velhos e até de adultos voluntários para auxiliarem na supervisão, resultando igualmente numa forma de inculcar a responsabilidade. Além disso, a escola deve possibilitar a formação acerca do *bullying* visando o pessoal docente, não docente, pais, encarregados de educação e toda a comunidade educativa (Ribeiro, 2007).



Porém, existem algumas lacunas no nosso País (Angola) no que concerne às políticas educativas que priorizem acções específicas de prevenção do *bullying* e garantam a saúde e a qualidade da educação em Angola, o que se revela preocupante perante a constatação dos nossos resultados. Também as escolas nem sempre dispõem dos meios necessários para prevenir a violência.

O estudo apresenta algumas limitações. A escassez de referências bibliográficas relacionadas com o *bullying* em Angola limitou a pesquisa de elementos teóricos e a possibilidade de se efectuar uma discussão mais sustentada no conhecimento científico.

Considera-se como outra limitação, a utilização de um questionário de auto-relato um pouco extenso. Apesar de se ter adaptado o instrumento à realidade angolana e de ter sido comprovada a adequação do mesmo para a população em estudo, torna-se difícil saber se efectivamente todos os participantes compreenderam do mesmo modo as instruções e as questões do questionário. Em algumas escalas observou-se um número de “*missings*” elevado.

No que diz respeito a sugestões para futuras investigações, gostaríamos de salientar a necessidade de desenvolver investigações representativas, a nível nacional, para caracterizar a prevalência em todas as regiões do país (Angola) e em todos os graus de escolaridade, incluindo o sector público e privado, uma vez que os dados apresentados fornecem apenas indicadores de prevalência do *bullying* na província de Saurimo. É de referir que o questionário utilizado já se encontra adaptado à população angolana, logo, seria de extrema importância por parte das diversas universidades, ou mesmo promovido pelo governo angolano, utilizar este questionário, em rede de parceria nacional, não só para nos dar a conhecer esta realidade de forma objectiva e científica mas também para se poder propor políticas educativas mais sustentadas em conhecimento científico e mais adaptada à realidade angolana, no sentido de uma intervenção não somente interventiva como também preventiva.

A necessidade de dar continuidade a este tipo de estudo relacionado com os comportamentos das crianças e dos jovens torna-se premente, dado que segundo Santos, em 2011, a sociedade está em constante mudança e diariamente vão surgindo novas situações que são necessários conhecer, analisar e verificar os seus efeitos na formação das crianças e jovens.

## Referências

- Abramovay, M., Castro, M., G., Pinheiro, C., Lima, F., S., & Martinelli, C, C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: Desafio para Políticas Públicas*. Brasil: UNESCO.
- Abreu, J. (2006). *Como tornar-se doente mental*. Coimbra: Publicações Dom Quixote.
- Alexander, J. (2007). *A agressividade na escola: bullying. Um guia essencial para pais*. Barcarena: Presença.
- Alves de Sá, J. I. (2007). *Manifestações de bullying no 3º ciclo do ensino básico – Estudo de caso*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.
- Amaro, M. I. (2012). *Urgência e emergência do serviço social - Fundamentos da profissão na contemporaneidade*. Lisboa: Universidade Católica.
- Ander-Egg, E. (1995). *Introdução ao trabalho social*. Petrópolis. Brasil: Editora Vozes.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*. 27,713-732.
- Ballone, G. (2005). *Maldade da infância e da adolescência: bullying*. Disponível em [www.psiqweb.med.br](http://www.psiqweb.med.br). Consultado a 19/06/2015.
- Bandeira, C. M. (2009). *Bullying: Auto estima e diferenças de género*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle>. Consultado a 9/12/2015.
- Bandeira, C.M., & Hutz, C.S. (2012). *Bullying: Prevalência, implicações e diferença entre os géneros*. *Revista Semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional*1, 35-44.
- Bandura, A. (1973). *Agression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.
- Baptista, F. (2008). *Brigada escolar garante segurança nas escolas de Luanda*. Disponível em <http://www.portalangop.co.ao/angola/pt>. Consultado a 17/09/2015
- Barros, N. (2010). *Violência nas escolas bullying*. Lisboa: Bertrand Editora
- Barros, P. C., Carvalho, J. E., & Pereira, M. B. (2009). Um estudo sobre o *bullying* no contexto escolar. LX Congresso nacional de educação – EDUCERE, III, Encontro sul brasileiro de psicopedagogia. Disponível em <http://www.educere.br>. Consultado a 20/09/2015.

- Baumrind, D. (2005). *Patterns of parental authority and adolescent autonomy. New directions for child and adolescent development*. University of California: Berkeley
- Beane, A. L. (2006). *A sala de aula sem bullying: Mais de 100 sugestões e estratégias para professores*. Porto: Porto Editora.
- Beane, A. L. (2011). *Proteja o seu filho do bullying*. Porto: Porto Editora.
- Berger, K. (2007). *Update on bullying at school: Science forgotten?*. *Developmental Review*, 1, 90 – 126.
- Berkowitz, (1993). *Agression: Its causes, consequences and control*. Boston, Massachusetts, Mcgraw Hill.
- Björkvist, K. (2000). *Social intelligence - Empathy = Aggression? in Aggression and Violent Behavior*. Disponível em [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). Consultado a 03/9/2015.
- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). *Threatened egotism, narcissism, Self-esteem, and direct and displaced aggression: Does Self-love or Self-hate lead to violence?* *Journal of personality and Social Psychology*, 1, 219-229.
- Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: Uma análise crítica. *Perspectiva*. Disponível em <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Consultado a 1/ 08/2015.
- Caparrós, M. J. E. (1990). *Manual de trabajo social (modelos de práctica profesional)*. Alicante: Editorial Aguacilara.
- Caridade, S. M. (2008). *Violência nas relações de intimidade: Comportamentos e atitudes dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. Lisboa: Climepsi.
- Carvalhosa, S. F. D. Lima, L., & Matos, M. G. D. (2001). *Bullying: A provocação/vitimização entre pares no contexto escolar português. Análise psicológica*, 20 (4), 517-585.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). *A situação do bullying nas escolas portuguesas*. *Interações*, 13, 125-146.
- Chipa, J. K. (2013). *Bullying no contexto escolar Angolano: Impacto da família na regulação emocional e (des) ajustamento dos estudantes*. Dissertação de Mestrado em Psicologia das Emoções. Lisboa: ISCTE.
- Conner, D. (2002). *Agression & antisocial behaviour in children and adolescents- reserarch and treatment*. London: Guiford press.

- Costa, J. M. B. (2013). *Perfis psicocriminais. Do Estripadores de Lisboa ao profiler*. Lisboa: Factor.
- Costa, M., Carvalho, R., Santa, S., & Gomes, S. (2007). O perfil da violência contra crianças e adolescentes, segundo registros de conselhos tutelares: Vítimas, agressores e manifestações de violência. Rio de Janeiro: Ciência Saúde Colectiva.
- Costa, P., & Pereira, B. (2011). Sete ideias para muitas opiniões: *Bullying – A agressividade entre pares na escola*. VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde: A actividade física promotora de saúde e desenvolvimento pessoal e social Instituto de Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Costantini, A. (2004). *Bullying: como combatê-lo?* São Paulo: Itália Nova Editora.
- Cowie, H. (1998). *La ayuda entre iguales*. In *Cuadernos de Pedagogia*, 270, 56-59.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons Morton, B., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224.
- Cunha, A. P. (2005). *Bullying – Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1º ciclo*. Dissertação do mestrado em Ciências do Desporto. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 3, 487- 496.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas e políticas publicas*. Brasília: Unesco.
- Due, P., & Holstein, B. E. (2008). *Bullying victimization among 13 to 15 year old school children: Results from two comparative studies in 66 countries and regions*. *International journal of adolescent medicine and health*, 20 (2), 209-21.
- Faleiros, V. P. (2001). Desafios do serviço social na era da globalização. In Helena Mouro, e Dulce Simões (coord) 100 anos de Serviço Social, 23, 313-350, Coimbra: Quarteto Editora.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno Bullying*. Campinas: Verus Editora.
- Fernandes, L., & Seixas, S. (2012). *Plano bullying: Como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Fernandez, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El Clima escolar como factor de alidad*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review* 71, 257-72.
- 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.
- Fontain, R., & Rèveillère, C. (2004). Le bullying (ou victimisation) em milieu scolaire: Depreption, retentissements vulnérabilisants psychopathologiques. *Annales Médico psychologiques*, 162, 588-594.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (2009). *Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales*. Australia: Cross Sectional Survey.
- Freire, I P., Veiga S, A. M., & 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*. 2, 157-183.
- Freixo, M. J. V. (2009). *Fundamentos, Metodologia Científica, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 7,585-588.
- Gouveia, S. J. (2011). *Bullying escolar: Os observadores o seu papel supremo no término deste fenómeno*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Griffin, R., & Gross, A. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future direction for research. *Aggression and violent Behavior*, 9, 379-400.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 2, 348 – 362.
- Grossi, P. K., & Santos, A. A. (2009). Desvendando o fenómeno do *bullying* nas escolas públicas de Porto Alegre, Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 249-267.
- Haber, J., & Glatzer, J. (2009). *Bullying manual anti-agressão – proteja o seu filho de provocações, abusos e insultos*. Alfragide: Casa das Letras.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks. Disponível em [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). Consultado a 03/09/2015.
- Iamamoto, M., V. (2001). *O Serviço Social na contemporaneidade: Trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez.

- Informe Mundial sobre la Violência y la Salud: Resumen (2002). *Publicado pela Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud: Disponível em [http://www.who.in/violence\\_injury\\_prevention/world\\_report/en/Summary\\_es.pdf?ua=1](http://www.who.in/violence_injury_prevention/world_report/en/Summary_es.pdf?ua=1). Consultado a 15/10/2015.*
- Karli, P. (2002). *As raízes da violência – Reflexão de um neurobiologista*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Krug, E. (2002). *Rapport Mondial sur la Violence et la Santé*. Genève: OMS.
- Lopes, N. A. (2005). *Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes*. Artigo de revisão. Sociedade Brasileira de Pediatria. *Jornal de pediatria*, 5, 164 -172.
- Machado, K. M. (2013). *Delinquência juvenil entre as maiores preocupações da sociedade angolana*. Disponível em <http://www.portaldeangola.com>. Consultado a 24/10/2015.
- Magalhães, T. (2005). *Maus tractos em crianças e jovens*. Lisboa Quarteto Editora.
- Maia, J., & Williams, L. (2005). *Factores de risco e factores de protecção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área*. *Temas Psicologia*, 13, 91-103.
- Manassa, J. B. (2011). *Lunda - História e sociedade, Mayamba*. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lunda-Sul>. Consultado a 10/09/2015.
- Marques, A., Neto, C., & Pereira, B. (2001). *Changes in school playground to reduce aggressive behaviour*. In: M. Martinez (Ed.). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. (pp.137-145). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Martins, M. J. (2007). *Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar*. *Revista de Educação*, 2,51-78.
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). *Violência na escola: Vítimas, provocadores e outros*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar. T. (2009). *Violência, bullying & delinquência*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Melo, M. & Duarte, M. (2011). *Comportamento agressivo entre pares e padrões de vinculação: Um estudo com jovens adolescentes*. *Revista Amazónica*, 1, 7-26.
- Michaud, Y. (1989). *A violência*. São Paulo: Editora Ática S.A.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). *The role of the family context in the development of emotion regulation*. *Social Development*, 2, 361-388.

- Morton, B., & Scheidt, P. (2001). *Bullying behaviors among US youth*. *JAMA: The Journal of the American Medical Association (online)*. Disponível em <http://jama.jamanetwork.com/article.aspx>. Consultado a 20/09/2015.
- Moura, M. H. (2006). *Serviço social e modelos de intervenção: Da sociedade industrial à sociedade do risco*. Dissertação de Doutoramento em ciências do serviço social. Porto: Universidade do Porto- Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.
- Mouro, H. (2009). *Modernização do Serviço Social – Da sociedade industrial à sociedade do risco*. Coimbra: Edições Almeida.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons• - Morton, B., & Scheidt P. (2009). *Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment*. *JAMA*, 285, 2094 – 2100.
- Neto, A. (2005). *Bullying - Comportamento agressivo entre estudantes*. *Revista Pediátrica da sociedade Brasileira*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06>. Consultado a 2/08/ 2015.
- Nolen-Hoeksema, S., Wolfson, A., Mumme, D., & Guskin, K. (1995). Helplessness in children of depressed and nondepressed mothers. *Developmental Psychology*, 31, 377-387.
- Novais, L. C., Prola, M.A., Mesquita, M., Gomes, V. P., & Vilar, Z. A. (2001). *Serviço Social na educação: Uma inserção possível e necessária*. Brasília, p. 6-32. Disponível em [http://www.cfess.org.br/arquivos/SS\\_na\\_Educacao\(2001\)](http://www.cfess.org.br/arquivos/SS_na_Educacao(2001)). Consultado a 20/10/2015.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at School, What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1995). *Bullying or peer abuse at school: Facts ande intervention*. *Psychological Science*, 6, 196-200.
- Olweus, D. (1997). Problemas bully/vítima na escola: Fatos e intervenção. *European Journal of Psicologia da Educação*, 4, 495-510.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Olweus, D. (2000). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.

- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive schoolclimate and developing social competence*. Washington: American Psychological Association.
- Ortega, R. (1994). Investigaciones y experiencias: Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato y intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology Internacional*, 2, 241-254.
- Pereira, B. O., & Pinto, A. (1999). *Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares*. *Sonhar*, 1, 19-33.
- Pereira, B. O., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o *bullying* na escola: Estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista. Diálogo Educação, Curitiba*, 28, 455-466.
- Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B., Almeida, A., Valente, L., & Mendonça, D. (Eds.). (1996). *O "bullying" nas escolas portuguesas: Análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, P. C. & Diogo, C. (2011). *Apontamento de metodologia de investigação*. Portimão: Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes.
- Perissé, G. (2010). *Palavras e origens*. São Paulo: Editora Saraiva
- Pinto, R. & Branco, A. (2011). O bullying na perspectiva sociocultural construtivista. Porto alegre. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 3, 87-95.
- Pontes, R. N. (2009), *Mediação e Serviço Social: Um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço Social*. São Paulo: Cortez.
- Raimundo, R., & Pinto, A. M. (2007). Conflito entre pares. Estratégias de *coping* e agressividade nas crianças e adolescentes. *Psychologica*, 44, 135-156.
- Ramírez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 10 años. *Anales de psicología*, 1, 27-43.
- Randall, P. (1996). *A community approach to bullying*. Stoke-on-Trent: Trentham Books. Reupert.
- Ribeiro, A. T. M. (2007). *O Bullying em contexto escolar: Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.



- Rigby, K. (2005). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- River, I., Duce, N., & Besag, V. (2007). *Bullying, a handbook for educators and parents*. London: Praeger Publishers.
- Rodríguez, N. E. (2004). *Bullying: Guerra na escola*. Lisboa: Sinais de fogo.
- Salmivalli, C. (2005). *Consequences of school bullying and violence. A Report From the Conference Taking Fear Out of Schools, organized by the OECD, the Norwegian Ministry of Education and Research, Directorate for Primary and Secondary Education and the University of Stavanger, September 2004*. Centre for Behavioural Research.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral*, 28, 246-258.
- Saluja, G., & Ruan, W. (2004). Crossnational consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 8, 730-736.
- Sani, A., & Gonçalves, R. (2000). Representações da violência construídas por crianças. *Revista Portuguesa de Ciência Criminal*, 10, 437 – 353.
- Sani, A. I. (2006). Vitimização indirecta de crianças em contexto familiar. *Análise social*, 180, 849 – 864.
- Santos, E. G. (2011). Empatia e *bullying* em alunos do 4.º e do 6.º ano. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Sebastião, J., & Correia, S. V. (2007). A democratização do ensino em Portugal. António, Firmino da Costa Fernando, Luís Machado, Patrícia Ávila (Orgs.). *Portugal no contexto Europeu: Instituições e Políticas*, 143-145. Oeiras: Celta Editora.
- Sebastião, J., Alves, M. G., & Campos, J. (2003). Violência na escola: Das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problema e Prática*, 41, 37-62.
- Serafim, M. R. (2004). O reconhecimento da Condição Ética dos Cidadãos - um imperativo ético para o Serviço Social. *Intervenção Social*, 29, 25-52.
- Serrate, R. (2014). *Lidar com o bullying na escola. Guia para entender, prevenir e intervir no fenómeno da violência entre pares*. Sintra: Boukout.
- Silva, A. B. (2010). *Mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objectiva.
- Silva, L. P. (2001). *Acção social na área da família*. Lisboa: Universidade aberta.
- Silva, L. R. (2014). *Bulying na escola: A importância do profissional de Serviço Social no enfrentamento dessa problemática*. Disponível em

- <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade>. Consultado a 15/01/ 2016.
- Silva, M. & Pereira, B., (2008). A Violência como Factor de Vulnerabilidade da Óptica de Adolescentes Escolares, In Jorge Bonito e Universidade de Évora. Educação para a Saúde no Século XXI: *Teorias, Modelos e Práticas*, 911-918.
- Smith, P., & Charp, L. (1991). *Bullying nas escolas do Reino Unido: O DES Sheffield Bullying Projecto. Desenvolvimento da Primeira Infância e Cuidado*. Londres: Routledge.
- Smith, P., & Sharp, S. (1998). *School Bullying*. London: Routledge.
- Strecht, P. (2001). *Preciso de ti: Perturbações psicossociais em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). *Bullying in schools: An ecological framework*. *Journal of Emotional Abuse*. Disponível em <http://dx.doi.org>. consultado a 20/10/2015.
- Tavares, M. P. (2010). *Adolescentes com comportamento violento: Mito ou realidade?*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Trautman, A. M. (2008). Maltrato entre pares os *bullying* – una visión actual. *Revista Chilena de pediatria*, 79 (1), 13-20.
- Trolley, B., & Hanel, C. (2010). *Cyber kids, cyber bullying, cyber balance*, Corvin, USA.
- Vanderbilt, D., & Augustyn, M. (2010). *Pediatrics and child health. Symposium: Special Needs*. Elsevier. Disponível em [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com). Consultado a 03/09/2015.
- Walile, A. (2013). *A problemática da violência doméstica em Angola: O caso de Benguela. Uma análise Sociológica*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa.

## Apêndice I

### Bullying Juvenil em Saurimo- Angola



À Direcção Provincial da Educação

Saurimo- Lunda Sul

#### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sou, Carolina Luísa Rebeca Chitambala Garreth, responsável principal do projecto de investigação “Bullying Juvenil em Saurimo- Angola”, que se encontra a ser desenvolvido no âmbito do curso de Mestrado de “Riscos e Violências nas Sociedades Atuais – Intervenção Social” da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT-Lisboa), orientado pela Professora Doutora Fátima Gameiro - Professora Auxiliar da ULHT-Lisboa.

Venho pelo presente solicitar autorização do Exmo. Director Geral da Direcção Provincial da Educação para a aplicação de questionários (que enviamos em anexo) junto dos alunos, para a realização da pesquisa nas Escolas do Ensino Primário (5ª e 6ª Classe), com o objectivo de identificar a prevalência da violência entre colegas (pares) na província de Saurimo, nos seguintes municípios, Cacolo, Dalas, Muconda e Saurimo visando contribuir de forma teórica para a compreensão do fenómeno “bullying” em Angola.

Contando com a autorização da V. digníssima Direcção, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Lisboa, 25 de Fevereiro de 2015

Atenciosamente,

---

Pesquisador Principal

---

Orientador da Pesquisa

Contacto investigadora principal: [carolina.garrete@gmail.com](mailto:carolina.garrete@gmail.com) Telemóvel:  
92565332

## Apêndice II

### Bullying Juvenil em Saurimo- Angola



Encarregado de Educação do Aluno

#### CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo o meu educando \_\_\_\_\_ a participar no estudo intitulado “Bullying Juvenil em Saurimo- Angola”, cujo objectivo é identificar a prevalência da violência entre pares na província de Saurimo. O trabalho será levado a cabo pela mestranda do curso “Riscos e Violências nas Sociedades Atuais – Intervenção Social”, Carolina Chitambala Garreth e orientado pela Professora Doutora Fátima Gameiro, professora Auxiliar da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Fui informado que a participação do meu educando neste estudo será anónima e confidencial. Nestas condições, concordo que a informação obtida seja usada para efeitos de divulgação científica e pedagógica. Tomei conhecimento que, a qualquer momento, o meu educando terá a liberdade de desistir sem qualquer prejuízo.

Caso tenha quaisquer perguntas adicionais poderei contactar a investigadora principal, Carolina Garreth, através do email: [carolina.garrete@gmail.com](mailto:carolina.garrete@gmail.com) ou via telemóvel: 925653325.

Autorizo que os dados, nas condições referidas, sejam utilizados para a presente investigação.

\_\_\_\_\_  
(Data)

\_\_\_\_\_  
Assinatura Encarregado

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!



### Anexo III

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

- Pretendemos com este inquérito realizar um estudo sobre a violência entre colegas (pares) na escola.
- A tua colaboração é de grande utilidade. Por favor, responde com sinceridade.
- Os dados obtidos são confidenciais.
- Não escrevas o teu nome em parte alguma. O questionário é anónimo.
- Agradecemos, desde já a tua colaboração.

Município \_\_\_\_\_ Localização da Escola \_\_\_\_\_

Questionário Nº \_\_\_\_\_

1. Idade:

10 anos       11 anos       12 anos       + de 12 anos

2. Género:

Masculino       Feminino

3. Classe de escolaridade:

5.º       6.º

4. Habilitações dos pais/Encarregados de Educação

Classe de escolaridade do Pai: \_\_\_\_\_

Classe de escolaridade da Mãe: \_\_\_\_\_

5. Profissão Pais/Encarregados de Educação

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

6. Quem vive contigo?

Pai       Mãe       Avó       Avô

Padrasto       Madrasta       Tia       Tio

Vizinhos       Vivo numa Instituição

Irmão (s) Quantos? \_\_\_\_\_

Outros Quem? \_\_\_\_\_

7. Desde que andas na escola já alguma vez reprovaste de Classe? Coloca um X na resposta.

Sim

Não

7.1. Se respondeste NÃO, passa para a questão 8.

7.2. Quantas vezes reprovaste? Coloca um X na resposta. (uma só opção).

1 Vez

2 vezes

+ de 2 vezes

7.3. Em que ciclo reprovaste? Coloca um X na (s) resposta (s).

1º Ciclo

2º Ciclo

8. Ao longo da tua vida escolar já alguma vez te fizeram mal? Como por exemplo, estigaram-te, ofenderam-te ou bateram-te: Coloca um X na resposta (uma só opção).

Nunca me fizeram mal

Já me fizeram mal

8.1. Se respondeste NUNCA, passa para a pergunta 16.

9. Se já te fizeram mal, como o fizeram? Coloca um X na resposta (várias opções).

Bateram-me

Roubaram as minhas coisas

Assustaram-me

Insultaram-me

Espalharam fofocas

Desprezaram-me

Outra (s)

Quais? \_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

10. Quantas vezes te fizeram mal? Coloca um X na (s) resposta (s) (várias opções).

	1 Vez	2 Vezes	3 Vezes ou mais
Bateram-me			
Roubaram as minhas coisas			
Assustaram-me			
Insultaram-me			
Espalharam fofocas			
Desprezaram-me			
Outras			

11. Em que local te fizeram mal? Coloca um X nas respostas (várias opções).

Nos corredores da escola

Na casa de banho

No recreio

Na sala

Na cantina

Outro (s)

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Quem te fez mal? Coloca um X na resposta escolhida (uma só opção).

Um rapaz

Uma rapariga

Vários rapazes

Várias raparigas

Rapazes e Raparigas

Outro

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Quem? \_\_\_\_\_

13. De que turma são os alunos que te fizeram mal? Coloca um X nas respostas (várias opções).

Da minha turma

Da minha classe mas de outras turmas

São mais novos

São mais velhos

São de fora da escola

Outro

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

São mais velhos

Qual? \_\_\_\_\_

14. Disseste ao teu professor que te fizeram mal na escola? Coloca um X na resposta (uma só opção).

Sim

Não

15. Disseste ao teu pai/mãe / encarregado de educação que te fizeram mal na escola? Coloca um X na resposta (uma só opção).

Sim

Não

16. Já alguma vez assististe a um colega a fazer mal a outro?

Sim

Não

17. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um(a) colega(a)? Coloca um X na resposta (uma só opção).

Nada, não é comigo	
Nada, mas devia ajudar	
Tento ajudar	

17.1. Se respondeste TENTO AJUDAR, como:

Digo à Professora  Digo aos Pais/Encarregado de educação

Digo à polícia

18. Desde que frequentas escola, já fizeste mal a um(a) Colega (a)? Coloca um X na resposta (uma só opção).

Sim

Não

18.1. Se respondeste NÃO, passa à pergunta 23.

18.2. Se respondeste SIM, quantas vezes fizeste mal a um(a) colega (a)? Coloca um X na resposta (uma só opção.)

1 Vez

2 vezes

3 vezes ou mais

19. Estavas sozinho ou acompanhado quando fizeste mal ao colega? Coloca um X na resposta (uma opção).

Sozinho

Acompanhado

Um(s) só

Outras acompanhado

20. Como fizeste mal a um(a) colega(a)? E quantas vezes? Coloca um X na(s) resposta(s) (várias opções).

	1 Vez	2 Vezes	3 ou + vezes
Bati			
Roubei as coisas			
Assustei			
Insultei			
Espalhei fofocas			
Desprezei			



21. Em que local fizeste mal a um(a) colega(a)? Coloca um X na resposta escolhida (uma só opção).

- Nos corredores da escola
- Na casa de banho
- No recreio
- Na sala
- Na cantina
- Outros

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Quais? \_\_\_\_\_

22. A quem fizeste mal? Coloca um X na resposta escolhida (uma só opção).

- Um rapaz
- Uma rapariga
- Vários rapazes
- Várias raparigas
- Rapazes e Raparigas
- Outro

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Quem? \_\_\_\_\_

23. De que turma são os alunos a quem fizeste mal? Coloca um X nas respostas (várias opções).

- Da minha turma
- Da minha classe mas de outras turmas
- São mais velhos
- São mais novos
- São de fora da escola
- Outro

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Qual? \_\_\_\_\_

24. Sentes-te seguro na escola?

Sim  Não

Obrigada pela tua colaboração!