



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Dissertação

**Perceções de professores do ensino básico sobre maus tratos
entre alunos. Estudo em dois agrupamentos de escolas do
Alentejo**

Solange Manuela Rosado da Silva Vaz

Orientador(es) | José Lopes Verdasca

Évora 2020



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Dissertação

**Perceções de professores do ensino básico sobre maus tratos
entre alunos. Estudo em dois agrupamentos de escolas do
Alentejo**

Solange Manuela Rosado da Silva Vaz

Orientador(es) | José Lopes Verdasca

Évora 2020



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | António Manuel Borralho (Universidade de Évora)

Vogais | José Lopes Verdasca (Universidade de Évora) (Orientador)
Marília Favinha (Universidade de Évora) (Arguente)



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação
Supervisão Pedagógica

Perceções de professores do ensino básico sobre maus tratos
entre alunos.

Estudo em dois agrupamentos de escolas do Alentejo

Solange Manuela Rosado da Silva Vaz - nº 39558

Orientador: Professor José Lopes Verdasca

outubro, 2020

Ao meu marido

José Alberto Charrua Vaz, estarás sempre presente...

Agradecimentos

À minha razão de viver, o meu filho Rodrigo que esteve sempre presente nesta caminhada.... É quando olho para ele que penso que não posso desistir e tenho que continuar a viver...

Aos meus pais, pela compreensão e ajuda nos momentos maus, por me ajudarem a encarar as adversidades sem nunca desistir.

Aos meus amigos que estiveram sempre presentes para afastar o medo e para me ajudarem a resolver o que parecia impossível.

À minha amiga Ana Lopes, pela força que me deu e por estarmos juntas em mais uma etapa.

A todas as pessoas, que de uma forma ou de outra me acompanharam e que me auxiliaram quando mais precisei.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Lopes Cortes Verdasca, pelo apoio, esclarecimentos, sugestões e paciência durante este processo. E ainda à sua família, esposa e filhas pelo apoio que me deram no momento mais difícil da minha vida. Serei eternamente grata...

"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo."

Paulo Freire

Resumo

No nosso dia a dia somos confrontados com inúmeras situações de maus tratos entre alunos. A escola desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da criança ou do adolescente, podendo também gerar algumas adversidades. É neste sentido que o tema de maus tratos entre pares se apresenta como um fenómeno importante a ser estudado.

O presente trabalho de investigação tem por objetivo analisar e compreender perceções que os professores têm perante situações de conflitos e maus tratos entre alunos. Tentou-se conhecer qual a gravidade que têm para os professores determinados comportamentos dos alunos em contexto escolar, quais as formas de atuar perante tais situações e se características pessoais e específicas de cada professor como, o agrupamento de escolas em que leciona, o género e o ciclo de ensino, são fatores condicionantes dessas mesmas perceções.

A abordagem teórica assentou numa revisão de literatura para contextualizar e enquadrar conceitualmente o tema. O estudo empírico partiu da aplicação de inquéritos por questionários a professores do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) em dois agrupamentos de escolas do Alentejo.

Os resultados revelam que as perceções dos professores sobre os maus tratos entre alunos são no geral semelhantes. No entanto, há algumas situações em que se revelam diferenças significativas em função do agrupamento de escolas, género e ciclo de ensino sobre essas mesmas perceções.

Palavras Chave

Indisciplina, Maus tratos entre pares, *Bullying*, Agressor e Vítima

Perceptions of basic school teachers upon maltreatment among students. Study on two groups schools of Alentejo.

Abstract

We are confronted with several situations of maltreatment among students day by day. School plays a very important role in the development of the child or teenager, but it can also create some adversities. Therefore, the issue of maltreatment among peers is seen as an important phenomenon to be studied.

The current research work has got the aim to analyze and understand the perceptions that teachers have towards conflict and maltreatment situations among students. We have tried to know how serious some students behaviors are for teachers in a school context, how to act towards these situations and if the personal and specific features of each teacher, such as the school where he/she teaches, the gender and the teaching cycle, are conditioning factors for those perceptions.

The theoretical approach was based on a revision of literature to contextualize and frame the issue conceptually. The empirical study started from the application of survey by questionnaires to basic education teachers (1st, 2nd and 3rd cycles) in two School Groupings of Alentejo.

The results show that the teachers perception about maltreatment among students is, in general, similar. However, there are some situations in which there are significant differences about those same perceptions depending on the School Grouping, gender and the teaching cycle.

Key words

Indiscipline, Maltreatment among peers, Bullying, Aggressor and Victim

ÍNDICE GERAL

Índice de Figuras	X
Índice de Tabelas:	XI
Índice de Apêndices:.....	XIV
INTRODUÇÃO	15
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO	17
Capítulo I: Estudos e conceitos sobre violência em contexto escolar.....	18
<i>1.1. Clarificação de conceitos associados à violência</i>	<i>18</i>
<i>1.2. Aspectos explicativos para um comportamento violento e fatores desencadeantes</i>	<i>23</i>
<i>1.3. Importância das interações na família e na escola para comportamentos violentos</i>	<i>24</i>
CAPÍTULO II: Intervenção e prevenção de maus tratos em contexto escolar	28
<i>2.1. Resultados obtidos em Investigações sobre maus tratos entre alunos</i>	<i>28</i>
<i>2.1.1. Resultados de estudos sobre maus tratos entre alunos em alguns países europeus:</i>	<i>29</i>
<i>2.2. Principais envolvidos no processo de maus tratos entre pares.....</i>	<i>41</i>
<i>2.2.1. O perfil psicossocial dos agressores</i>	<i>43</i>
<i>2.2.2. O perfil psicossocial das vítimas</i>	<i>46</i>
<i>2.2.3. O perfil psicossocial do observador</i>	<i>49</i>
<i>2.3. Tipos de comportamentos de maus tratos entre alunos</i>	<i>51</i>
<i>2.4. A importância da prevenção de maus tratos em contexto escolar</i>	<i>55</i>
<i>2.4.1. Principais medidas de intervenção e prevenção de maus tratos em meio escolar em Portugal.....</i>	<i>57</i>
<i>2.4.2. Intervenção em diferentes locais de forma a prevenir os maus tratos</i>	<i>61</i>
<i>2.4.3. Participação da criança na resolução dos problemas</i>	<i>63</i>
PARTE II:	65
ESTUDO EMPÍRICO.....	65
Capítulo III: Metodologia da Investigação	66
3. Metodologia.....	66

3.1	<i>Objetivos do estudo</i>	66
3.2	<i>Participantes</i>	67
3.3	<i>Instrumento aplicado para a recolha de dados</i>	68
3.4	<i>Testes utilizados</i>	71
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS		72
4.	<i>Caracterização geral da amostra</i>	72
5.	<i>Perceções de professores sobre as situações de maus tratos entre os alunos</i>	74
5.1.	<i>Frequência com que os professores assistem a maus tratos entre alunos</i>	74
5.1.1.	<i>Frequência com que os professores assistem a maus tratos entre alunos tendo em conta o agrupamento de escolas</i>	76
5.1.2.	<i>Frequência com que os professores assistem a maus tratos entre alunos tendo em conta o género dos docentes</i>	78
5.1.3.	<i>Frequência com que os professores assistem a maus tratos entre alunos tendo em conta o ciclo</i>	79
5.2.	<i>Opinião sobre a informação de professores e adultos no que respeita a maus tratos entre alunos</i>	81
5.2.1.	<i>Opinião sobre a informação de professores e adultos no que respeita a maus tratos entre alunos tendo em conta o agrupamento de escolas</i>	82
5.2.2.	<i>Opinião sobre a informação de professores e adultos no que respeita a maus tratos entre alunos tendo em conta o género do docente</i>	83
5.2.3.	<i>Opinião sobre a informação de professores e adultos no que respeita a maus tratos entre alunos tendo em conta o ciclo de ensino</i>	83
5.3.	<i>Opinião sobre a importância de causas para o comportamento agressivo dos alunos</i>	84
5.3.1.	<i>Opinião sobre a importância de causas para o comportamento agressivo dos alunos tendo em conta o agrupamento de escolas</i>	85
5.3.2.	<i>Opinião sobre a importância de causas para o comportamento agressivo dos alunos tendo em conta o género do docente</i>	87
5.3.3.	<i>Opinião sobre a importância de causas para o comportamento agressivo dos alunos tendo em conta o ciclo de ensino</i>	88
5.4.	<i>Opinião sobre a importância de causas para um aluno ser alvo de maus tratos por colegas</i>	89
5.4.1.	<i>Opinião sobre a importância de causas para um aluno ser alvo de maus tratos por colegas tendo em conta o agrupamento de escolas</i>	90
5.4.2.	<i>Opinião sobre a importância de causas para um aluno ser alvo de maus tratos por colegas tendo em conta o género do docente</i>	91
5.4.3.	<i>Opinião sobre a importância de causas para um aluno ser alvo de maus tratos por colegas tendo em conta o ciclo de ensino</i>	92

6. Percepções de professores sobre medidas de prevenção e de mediação de maus tratos entre os alunos	94
6.1. <i>Forma como os professores têm atuado face a alunos que geram conflitos</i>	94
6.1.1. <i>Forma como os professores têm atuado face a alunos que geram conflitos tendo em conta o agrupamento de escolas</i>	95
6.1.2. <i>Forma como os professores têm atuado face a alunos que geram conflitos tendo em conta o género</i>	96
6.1.3. <i>Forma como os professores têm atuado face a alunos que geram conflitos tendo em conta o ciclo de ensino</i>	97
6.2. <i>Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro)</i>	98
6.2.1. <i>Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) tendo em conta o agrupamento de escolas</i>	100
6.2.2. <i>Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) tendo em conta o género</i>	102
6.2.3. <i>Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) tendo em conta o ciclo de ensino</i>	104
6.3. <i>Atividades levadas a cabo no agrupamento de forma a prevenir os maus tratos</i>	106
6.4. <i>Sugestões dos professores para prevenir e resolver situações de maus tratos</i>	108
Capítulo V: Discussão dos resultados	113
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
APÊNDICES	131

Índice de Figuras

Figura 1.1: O ciclo de *Bullying*. (Olweus, 2001)

Figura 2.2: Localização geográfica das escolas

Índice de Tabelas:

Tabela 1.1: Tipos de comportamentos violentos (Cuadrado et al., 2010, p. 43)

Tabela 2.2: Condutas características da agressão

Tabela 2.3: Variáveis sociodemográficas (Idade, Tempo de serviço, Género e Agrupamento de Escolas)

Tabela 2.4: Situação profissional dos professores por Agrupamento

Tabela 2.5: Variáveis sociodemográficas (Situação profissional, Ciclo de ensino e Formação académica)

Tabela 2.6: Estatística descritiva e frequências «Desde que o ano letivo começou com que frequência algum dos seus alunos foi alvo continuamente dos seguintes conflitos na sala de aula?» (n=61)

Tabela 2.7: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que o ano letivo começou com que frequência algum dos seus alunos foi alvo continuamente dos seguintes conflitos na sala de aula? (Tendo em conta o agrupamento de escolas)» (N=61)

Tabela 2.8: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que o ano letivo começou com que frequência algum dos seus alunos foi alvo continuamente dos seguintes conflitos na sala de aula? (Tendo em conta o género do docente)» (N=61)

Tabela 2.9: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que o ano letivo começou com que frequência algum dos seus alunos foi alvo continuamente dos seguintes conflitos na sala de aula? (Tendo em conta o ciclo de ensino)» (N=61)

Tabela 2.10: Estatística descritiva e frequências «Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos?» (n=61)

Tabela 2.11: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos? (Tendo em conta o agrupamento de escolas)» (n=61)

Tabela 2.12: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos? (Tendo em conta o género do docente)» (n=61)

Tabela 2.13: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos? (Tendo em conta o ciclo de ensino)» (n=61)

Tabela 2.14: Estatística descritiva e frequências «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas no comportamento de um aluno agressor» (n=61)

Tabela 2.15: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas no comportamento de um aluno agressor (Tendo em conta o agrupamento de escolas)» (n=61)

Tabela 2.16: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas no comportamento de um aluno agressor (Tendo em conta o género do docente)» (n=61)

Tabela 2.17: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas no comportamento de um aluno agressor (Tendo em conta o ciclo de ensino)» (n=61)

Tabela 2.18: Estatística descritiva e frequências «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas como fatores explicativos do porquê de um aluno ser agredido de forma continuada» (n=61)

Tabela 2.19: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas como fatores explicativos do porquê de um aluno ser agredido de forma continuada (Tendo em conta o agrupamento de escolas)» (n=61)

Tabela 2.20: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas como fatores explicativos do porquê de um aluno ser agredido de forma continuada (Tendo em conta o género do docente)» (n=61)

Tabela 2.21: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas como fatores explicativos do porquê de um aluno ser agredido de forma continuada (Tendo em conta o ciclo de ensino)» (n=61)

Tabela 2.22: Estatística descritiva e frequências «Como professor, avalie a forma como tem atuado, face aos alunos que geram conflitos» (n=61)

Tabela 2.23: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Como professor, avalie a forma como tem atuado, face aos alunos que geram conflitos (Tendo em conta o agrupamento de escolas)» (n=61)

Tabela 2.24: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Como professor, avalie a forma como tem atuado, face aos alunos que geram conflitos (Tendo em conta o género do docente)» (n=61)

Tabela 2.25: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Como professor, avalie a forma como tem atuado, face aos alunos que geram conflitos (Tendo em conta o ciclo de ensino)» (n=61)

Tabela 2.26: Estatística descritiva de respostas «Formas de atuação face aos alunos agressores (De acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro)» (n=61)

Tabela 2.27 - Frequências de respostas «Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro)» (n=61)

Tabela 2.28: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro), tendo em conta o agrupamento de escolas» (n=61)

Tabela 2.29: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro), tendo em conta o género do docente» (n=61)

Tabela 2.30: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro), tendo em conta o ciclo de ensino» (n=61)

Tabela 2.31: Estatística descritiva de respostas «Que atividade ou atividades de prevenção se têm desenvolvido no estabelecimento de ensino onde leciona» (n=61)

Tabela 2.32: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Que atividade ou atividades de prevenção se têm desenvolvido no estabelecimento de ensino onde leciona» (n=61)

Tabela 2.33: Unidades de sentido «Sugestões dos professores para prevenir e resolver situações de maus tratos» (n=61)

Tabela 2.34: Categorias «Sugestões dos professores para prevenir e resolver situações de maus tratos» (n=61)

Índice de Apêndices:

Apêndice 1: Inventário de questões do questionário de opinião (Matriz)

Apêndice 2: Inquérito por questionário

Apêndice 3: Pedido de autorização aos Agrupamentos para a aplicação dos inquéritos por questionário e respetivo email com o consentimento.

INTRODUÇÃO

A escola não é apenas um local para aquisição de conhecimentos, é também um espaço de aprendizagem de relacionamento interpessoal, pois é onde as crianças e jovens passam a maior parte do tempo, longe dos pais e dos familiares mais próximos. Na escola as crianças aprendem a conviver com outras crianças e com adultos, realizam muitas aprendizagens, mas também revelam muito de si.

No entanto, surgem cada vez mais relatos de maus tratos por parte dos alunos e de situações de violência, que perturbam as aprendizagens dos alunos e contaminam o ambiente escolar. Há crianças e jovens que veem a escola como um local de martírio, de exposição ao ridículo e de maus tratos por parte dos colegas, em vez de verem a escola como um local de aquisição de conhecimentos, convívio e relacionamento interpessoal. Este fenómeno é transversal a toda a sociedade (Haber, 2007) apesar de só recentemente o assunto dos maus tratos entre alunos ser um tema abordado por educadores e técnicos, o problema existe desde sempre.

Apesar da violência, maus tratos e *bullying* nas escolas não serem questões novas, parece terem assumido maior relevância devido a uma conjuntura mais defensora dos direitos da criança. Na cultura em que vivemos atualmente está constantemente presente a violência na forma de agir com os outros e, de uma forma geral tal situação também se verifica nas escolas. Apesar de não existir uma única solução, é necessária uma ação concertada a vários níveis, quer relativamente a aspetos exteriores à escola, mas que têm influência na vida escolar, quer a nível daquilo que acontece no próprio ambiente escolar. No que se refere aos aspetos exteriores à escola, torna-se mais difícil uma atuação eficaz, pois não depende apenas de uma ação individual ou da própria escola, mas sim de um conjunto de medidas por parte de diversas autoridades, dos *média*, da comunidade, dos encarregados de educação. Torna-se então ainda mais importante uma atuação ao nível dos aspetos diretamente relacionados com a escola, tanto ao nível da organização e gestão escolar, como ao nível das estratégias utilizadas pelos professores na sala de aula.

A principal finalidade desta investigação, conhecer as perceções dos professores do ensino básico sobre os maus tratos entre pares (alunos) resultou por um lado, da preocupação sentida com a crescente violência nas escolas e as suas repercussões no quotidiano de estudantes e de educadores. Por outro lado, do fato de constatarmos a necessidade de conhecer a perceção de professores do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclo) em duas escolas do Alentejo, para que possam dar um retrato do problema de maus tratos entre alunos,

distinguindo a agressão que é ocasional, da agressão sistemática, de forma a descrever os fenómenos de uma forma realista. Desta forma, poderão ser delineados programas que promovam a melhoria das relações entre pares em contexto escolar, tendo em conta a incidência atual do fenómeno de maus tratos entre pares, nas escolas onde o presente estudo foi levado a cabo.

Foram selecionados dois agrupamentos de escolas do Alentejo. O Agrupamento de Escolas de Amareleja, que pertence ao distrito de Beja e está inserido num contexto mais rural do que o Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, do Distrito de Évora. Outros motivos que levaram à seleção destes dois agrupamentos foi o fato de apresentarem alguma incidência do fenómeno em estudo, de serem escolas de mais fácil acesso para a realização da investigação e ainda, para poder obter um maior número de respostas, prevendo já a falta de participação por parte de alguns professores.

O instrumento de recolha de dados foi o inquérito por questionário e procedeu-se à análise documental com vista a obter informações de variadas formas. O questionário aplicado aos professores teve como base, outro já utilizado em escolas na Extremadura, Espanha pelo *Defensor del Pueblo* (2000) - UNICEF. Foi utilizada uma metodologia predominantemente quantitativa.

Os principais objetivos desta investigação foram: conhecer perceções de professores do ensino básico sobre maus tratos entre alunos; identificar possíveis razões que, segundo os professores, levam os alunos a ter comportamentos violentos ou agressivos; averiguar se existem diferenças entre as perceções dos professores dos dois agrupamentos.

O presente estudo encontra-se dividido em duas partes. Na parte I, é feita a revisão da literatura, para conceptualização da problemática em estudo. A primeira parte encontra-se dividida em dois capítulos, capítulo I: Estudos e conceitos sobre violência em contexto escolar e capítulo II: Intervenção e prevenção de maus tratos em contexto escolar. A parte II, também está dividida em três capítulos, o capítulo III, onde é apresentada a metodologia da investigação, o capítulo IV onde é apresentada a análise dos dados e a discussão dos resultados e o capítulo V com as conclusões e considerações finais.

PARTE I:
ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo I: Estudos e conceitos sobre violência em contexto escolar

1.1. Clarificação de conceitos associados à violência

Qualquer situação de maus tratos entre alunos surge de um conjunto de relações interpessoais entre os membros de um grupo, que vai mais além dos sujeitos diretamente implicados, envolvendo o grupo na sua totalidade e toda a escola, já que altera significativamente o clima social e afetivo da mesma (Olweus, 1999; Cerezo, 2001).

Lopes & Saavedra (2003) destacam a opinião da Organização Mundial de Saúde (OMS) ao declarar a violência como um problema de saúde pública, em crescimento em todo o mundo, devido às consequências, para os indivíduos implicados, famílias, comunidades ou países de uma forma geral.

De acordo com Gotzens (2003) não existe um receituário de propostas para resolver os problemas de comportamento dos alunos na escola e na sala de aula. Desta forma, torna-se mais eficiente antecipar-se o aparecimento dos problemas e só em último caso atuar perante os que tiverem surgido, independentemente da causa que o provoca.

Ao falarmos de maus tratos entre alunos encontramos termos que estão interligados como «violência», «agressão» e «agressividade» que por vezes podem gerar confusão. No entanto, *“os significados destes termos têm em comum a confrontação, que implica uma interação da qual se evidencia uma vítima e que possuem igualmente, algo em comum: o dano ao semelhante”* (Pain, 2006 citado por Ribeiro, 2007 p. 6).

O agressor encontra-se numa posição beneficiada, no entanto, a violência não atinge apenas a vítima. Para Fernandez (1998) a violência é um fenómeno que não é natural, pois transcende a ação individual, lesando quem a exerce, quem a padece e quem assiste. As diversas formas de violência no interior da escola colocam em causa o bem-estar e a capacidade de os professores exercerem a sua função de educadores para a paz e ainda, o respeito pelos direitos humanos a que todos, alunos, professores e assistentes operacionais, têm direito.

Segundo Debardieux (2002, citado por Martins, 2005, p. 110) o termo violência possui um significado mais amplo, ou seja, é qualquer ação física ou psicológica que traz sérias consequências para a vítima. Ou ainda, como uma agressão que é premeditada e sistemática (Costa, 2000).

Estudos de Abramovay (2006, citado por Carvalho, 2014, p. 102) identificaram situações que não envolviam a força, mas que, mesmo não sendo consideradas como agressão corporal, eram abusos por ocasionarem ressentimentos e humilhações. Estes comportamentos podem e devem ser considerados como violência psicológica, uma vez que eram situações em que havia maus tratos e agressões por meio de palavras e de atitudes.

Apesar de todas as formas de violência na escola serem uma preocupação dos professores e de toda a sociedade, essa preocupação aumenta, quando ela assume um caráter sistemático, não só pelos efeitos que causa nas vítimas e agressores, como pelo efeito nos próprios observadores. As situações de violência que ocorrem na escola resultam na maioria das vezes, da ação de um ou mais alunos. Muitas crianças e jovens veem-se confrontados no seu cotidiano escolar, com situações de violência com as quais não sabem lidar e que, por vezes, afetam decisivamente o seu percurso escolar, o seu bem-estar e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social.

A violência entre os estudantes pode ter consequências sérias para as vítimas, tais como o desinteresse pelos estudos, déficit de atenção e de concentração e, conseqüentemente, baixo rendimento escolar, falta de assiduidade, stress, sintomas psicológicos, depressão e até suicídio. Já as consequências para o agressor, podem ser a supervalorização da violência, levando-os ao poder e ao desenvolvimento, e a preocupação com estratégias para as futuras investidas, resultando no distanciamento e desinteresse pelos estudos (Fante, 2005).

De acordo com Ribeiro (2007) a «agressividade», está relacionada com a capacidade de agir, a «agressão» é a ação e a «violência» a expressão da agressão.

Dentro das formas de violência, encontra-se o *bullying*, que é um fenómeno que se manifesta de forma oculta e que causa perturbações no sistema de aprendizagem, tais como o desinteresse, descontentamento pela escola e uma atitude comportamental agressiva. Este termo é de origem inglesa, de um modo geral, significa usar o poder, humilhar, intimidar e perseguir os outros. São várias as definições apresentadas por muitos autores para a palavra *bullying*, nomeadamente, Constantini (2004) que define *bullying* como um comportamento que está ligado à agressividade física, verbal, ou psicológica, atos de intimidação pré-concebidos, ameaças que são repetidamente impostas a indivíduos particularmente mais vulneráveis e incapazes de se defender. Este fenómeno é conhecido pela perseguição do outro, um ato que não ocorre ocasionalmente, mas com frequência, e é praticado por um indivíduo mais «forte» (agressor) sobre o mais «fraco» (vítima), ou seja, há um desequilíbrio de poder e o agressor vê a sua vítima como o alvo fácil (Olweus, 1998, citado em Ribeiro, 2007, p. 33).

Desta forma, o *bullying* caracteriza-se por uma forma de extrema violência, que tem consequências para a vítima e surge em forma de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivo aparente, adotadas por um ou mais alunos contra um ou mais colegas, causando dor e angústia, executadas dentro de uma relação desigual de poder (Carvalho, 2007). Assim sendo, o *bullying* não é apenas uma violência física, mas também moral, social e afetiva, prejudicando não só a vítima, mas toda a socialização, principalmente a que ocorre no ambiente escolar.

Segundo Smith & Sharp (1994, citado por Pereira et al., 2009, p. 458)

"o bullying pode ser descrito como o abuso sistemático de poder. É uma forma do comportamento agressivo entre pares, maldosa, deliberada e que ocorre com frequência e de forma persistente, podendo durar semanas, meses ou anos, sendo difícil às vítimas defenderem-se".

Olweus (1993, citado por Gouveia, 2011, p. 7) considera estar perante uma situação de *bullying* quando um aluno é agredido, de uma forma repetida e continuada, tornando-se vítima por parte de um ou mais colegas. São consideradas ações negativas quando alguém, causa um dano, fere ou incomoda outra pessoa, assumindo uma conduta agressiva, de forma intencional. As ações negativas podem ser de caráter verbal, físico ou sem o uso da palavra e sem o contato físico. A agressão pode ser realizada por um só indivíduo, o agressor, ou por um grupo, assim como o seu objetivo também pode ser um único indivíduo, a vítima, ou vários. Olweus (1999, citado por Freire et al., 2010, p.2) refere ainda que "o *bullying* escolar pode representar um novo conceito que é o fenómeno de maus tratos entre alunos. Podendo manifestar-se através de uma forma de violência não física – os insultos, os nomes ofensivos e o expor ao ridículo que magoam profundamente, as ameaças que ocorrem sobretudo nos recreios e à saída da escola, e que levam muitos estudantes à exclusão, ocasionando danos físicos e materiais, juntamente com formas de violência física."

Pereira (2002) considera que, ao *bullying* está inerente uma intenção em magoar ou amedrontar alguém quer física, verbal ou psicologicamente. A intencionalidade é uma das características fundamentais para a compreensão deste conceito. Perante comportamentos agressivos, se não existir intencionalidade ou premeditação, não poderemos integrá-los nas práticas de *bullying*. A regularidade é outra das características deste conceito (Pereira, 1999).

O conceito de *bullying* não inclui situações agressivas que possam surgir de uma forma natural, nomeadamente numa brincadeira, numa briga, nas respostas agressivas aos encontros ou a outros toques involuntários, uma vez que, nestas situações não existe a intencionalidade de magoar ou causar danos. Para Fante (2001), o *bullying* não é um episódio esporádico ou

uma brincadeira própria de crianças. É um fenómeno violento que ocorre em todas as escolas, e que causa uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros.

Vários autores traduzem o conceito de *bullying* para «maus tratos», como por exemplo Amado & Freire (2002).

Para Cerezo (1999, citado por Freire et al., 2010, p.3) os maus tratos entre pares podem expressar-se através de maus tratos físicos (agredir fisicamente), maus tratos verbais (chamar nomes) e maus tratos indiretos (excluir socialmente).

A violência escolar, bem como todos os conceitos que com ela se podem relacionar, nomeadamente: as condutas agressivas; a indisciplina; a delinquência; os distúrbios de conduta e o *bullying* têm sido objeto de uma crescente preocupação nas sociedades atuais. Torna-se, portanto, necessário clarificar os diferentes significados destes conceitos:

A) *Condutas agressivas*

Para Loeber & Hay (1997, citado por Martins, 2005, p. 94) a conduta agressiva é "aquela que infringe dano físico ou psicológico ao outro, e/ ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não constituir uma infração às leis vigentes". Coie & Dodge (1998, citado por Martins, 2005, p. 94,) reforçam o facto de haver intenção subjacente a esse dano.

B) *Indisciplina*

Amado (2000); Estrela & Amado (2000) sugerem que se considere a questão da indisciplina em três níveis distintos:

Primeiro nível – inclui a falta de cumprimento de regras, a que está inerente um carácter disruptivo, em virtude da perturbação que causam ao bom funcionamento da aula, tais como todas as situações de ruído de fundo no momento das explicações do professor e realizar outras atividades paralelas para além das tarefas solicitadas pelo professor.

Segundo nível – inclui os conflitos entre pares, com incidentes que se podem manifestar através de comportamentos de alguma agressividade e violência.

Terceiro nível – inclui os conflitos na relação professor/ aluno, os comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor, nomeadamente, os insultos e a desobediência. Manifestação de alguma agressividade e violência contra docentes (e outros funcionários) e o vandalismo contra objetos dos mesmos e da escola.

C) *Delinquência juvenil*

A expressão «delinquência juvenil» tem, geralmente, uma conotação jurídica, associada a atos cometidos por um indivíduo abaixo da idade de responsabilidade criminal, isto é, que infringem as leis estabelecidas.

Welner (1995) considera que, os atos delinquentes podem ser classificados como: graves (contra pessoas ou bens, como assaltos e roubos); constituir pequenos delitos (como vandalismo, atuação desordeira); ou estar relacionado apenas com o estatuto dos jovens por serem menores (por exemplo fugir de casa).

D) *Distúrbios de conduta*

O «distúrbio de conduta ou de comportamento» é considerado como o reflexo de uma síndrome (conjunto de sintomas) que se verifica em crianças e adolescentes. O distúrbio de comportamento é diagnosticado a partir da ocorrência e frequência dos problemas de comportamento exibidos por uma criança ou adolescente, num dado período de tempo, considerando-se, em geral, necessária a presença de três ou mais sintomas durante um período de seis meses para se fazer um diagnóstico (Coie & Dodge, 1998, citado por Martins, 2005, p. 97).

“Agressão contra pessoas e animais (começa frequentemente com lutas físicas, exibe crueldade para com as pessoas e animais); destruição de propriedade (provocar incêndios propositadamente); mentira e roubo (arrombar automóveis, roubar objetos de valor sem enfrentar a vítima); transgressões graves de regras (foge de casa, falta sistematicamente à escola antes dos 13 anos)” (Coie & Dodge, 1998, citado por Martins, 2005, p. 97).

Este padrão de comportamento está geralmente presente em vários contextos da vida do indivíduo, na escola, em casa e na comunidade.

E) *Bullying*

O conceito de *bullying* pode traduzir-se por «vitimização e/ ou intimidação entre pares» ou por «maus tratos entre pares» (Olweus, 1999; Smith, 2002). Segundo Olweus (2000) o termo «maus tratos entre pares» deve ser utilizado, da mesma forma que «*bullying*», sempre que se verifica uma relação assimétrica de poder entre os alunos.

Alguns autores consideram que o «*bullying*» é uma subcategoria do comportamento agressivo, que é dirigido com frequência e repetidas vezes, a uma vítima que se mostra incapaz de se defender. A criança vitimizada pode estar em desvantagem numérica, ser mais nova, mais fraca, ou ser menos autoconfiante. A criança ou crianças agressivas fazem uso

destas fraquezas para infligir danos, e desta forma, obter quer gratificação psicológica, quer estatuto no seu grupo de pares ou por vezes, obtendo mesmo ganhos financeiros diretos (Smith & Morita, 1999, citado por Martins, 2005, p.104).

Existem aspetos que são comuns a todas as definições de *bullying*, nomeadamente a referência ao abuso de poder que alguém exerce sobre outro, a repetição do comportamento ou pelo menos a ameaça de que pode voltar a repetir-se, a intenção deliberada de prejudicar ou magoar o outro e a situação de vulnerabilidade da vítima (Olweus, 1995 citado por Martins, 2005, p.104). Este tipo de conduta nada tem a ver com as brincadeiras de crianças nem com as brigas ou discussões ocasionais entre pares de igual força e poder (Boulton, 1995 citado por Martins, 2005, p.104). As crianças e pré-adolescentes agressivos ou que exibem condutas de *bullying* são os que correm maior risco de, mais tarde, se envolverem em condutas criminosas. Estudos realizados por Olweus (1999) com rapazes suecos entre o 6.º e o 9.º ano de escolaridade, demonstraram que aqueles que exibiam condutas de *bullying* aumentou quatro vezes a probabilidade de criminalidade no início da idade adulta, comparativamente com o que acontecia com os rapazes que não exibiam esse tipo de condutas durante os mesmos anos de escolaridade (Olweus, 1999, citado por Martins, 2005 p. 107).

Desta forma torna-se pertinente a investigação sobre o tema, por várias razões:

a) Conhecer o efeito que este tipo de comportamento pode ter no clima da escola, na vida das vítimas e dos agressores (Sharp & Smith, 1995 citado por Martins, 2005 p. 110);

b) Conhecer o desenvolvimento que este tipo de conduta pode ter, quer nas vítimas (problemas de autoestima e depressão no adulto), quer nos agressores (no sentido da delinquência) (Olweus, 1997, 1999; Baldry & Farrington, 2000 citado por Martins, 2005 p. 110).

1.2. Aspetos explicativos para um comportamento violento e fatores desencadeantes

A violência entre alunos é um fenómeno, que pode deixar marcas profundas e irreversíveis na vida de um estudante (Fante, 2001). No entanto, o interesse da sociedade pelos problemas desencadeados pelo fenómeno da violência entre os alunos, surgiu apenas no início da década de setenta, na Suécia.

Têm sido realizados estudos nos mais diversos países, confirmando a existência de violência entre alunos em todas as escolas, independentemente da frequência, do número de alunos envolvidos e do contexto onde ocorrem com maior incidência.

O mundo em que vivemos está cada vez mais carregado de agressividade e não podemos ficar indiferentes perante tal situação.

De forma a compreender os comportamentos agressivos, surgiram as seguintes teorias que podemos separar em dois grupos, as teorias ativas e as teorias reativas.

As teorias ativas, defendem que a agressividade deriva de causas endógenas, ou seja, de impulsos internos e inatos, daí a agressividade ser inerente à espécie humana. Enquadram-se nas teorias ativas a psicanálise de Freud (1915) e a etológica de Lorenz (1973) (citado por Ribeiro, 2007 p.4).

As teorias reativas, consideram que a agressividade provém de causas exógenas, isto é, resulta de influências ambientais (Miller & Dollard, 1967; Bandura, 1990, citado por Ribeiro, 2007 p.4).

1.3. Importância das interações na família e na escola para comportamentos violentos

Perante as constantes alterações, impostas pela globalização, quer a nível da migração, da exclusão, das novas tecnologias de informação e de comunicação que promovem a aproximação ou o afastamento entre as pessoas, todas elas são condições que determinam múltiplas modificações nas sociedades. Da mesma forma, os conflitos culturais e religiosos, as agressões e marginalizações sociais, entre outros aspetos, vão-se refletindo na sociedade que se sente cada vez, mais vulnerável a esses efeitos da globalização (Cuadrado et al., 2010). Desta forma, torna-se necessário repensar e redefinir o papel da família e da escola. Todas as sociedades têm «delegado» a educação e a transmissão de valores, nas escolas. Assistimos, portanto, a uma maior valorização da educação do indivíduo como cidadão, o que passa para a escola e para os professores toda a responsabilidade educativa.

O que pode levar os jovens a agredirem-se mutuamente, a faltarem ao respeito aos professores e aos pais, a destruírem o material escolar. Será que, por detrás destas atitudes está o reflexo do ambiente familiar em que estão a ser educados, o meio social em que estão inseridos, o grupo de amigos, a desmotivação e a falta de interesse pela escola e

aprendizagens, a autoafirmação perante colegas. Por vezes, são consequências de interações e relações pessoais mal geridas, em diferentes contextos.

A) A família

A família como primeira unidade social é um fator fundamental, pois é no seio familiar que a criança estabelece as primeiras relações com o meio e com as pessoas que a rodeiam e adquire as primeiras aprendizagens. A formação do caráter e da personalidade da criança tem por base as referências e os valores que são transmitidos pelos pais.

No estudo levado a cabo por Favinha & Moreira (2015), há professores que consideram que um contexto familiar desfavorável, com insuficientes valores e regras de conduta e a falta de expectativas por parte dos alunos face à escola e ao futuro, gera desvalorização da escola, desinteresse e desmotivação, que podem ser fatores de indisciplina.

Derbardieux (2002, citado por Oliveira, 2012, p.18), considera que uma fraca supervisão parental, a agressão parental e o conflito parental são fatores de risco associados à violência. A agressão e o conflito parental envolvem situações particularmente marcantes para as crianças. A criança pode entender que, por vezes, o poder físico é necessário para satisfazer algumas necessidades (Gulbenkian Foundation, 1995). As interações pais-filhos podem influenciar determinados comportamentos da criança. Uma criança que é habituada em casa à punição física, pode desenvolver um comportamento de caráter agressivo, uma vez que é desta forma que está habituada a resolver os conflitos (Costa & Vale, 1995).

Por outro lado, uma educação baseada numa disciplina rígida, numa atitude cruel, passiva ou de negligência, na punição física e na ameaça, na imposição de regras sem explicações, onde reina a falta de reforço, supervisão e modelos, parece estar fortemente associada ao desenvolvimento de um potencial para a violência nas crianças (Gulbenkian Foundation, 1995). É necessário evitar uma educação demasiado autoritária ou permissiva,

“a falta de calor e envolvimento parental durante idades precoces, o negativismo e a indiferença, ou uma atitude altamente permissiva e tolerante em relação aos episódios de agressividade, pouco consistente e sem limites claros para o comportamento agressivo” constituem fatores desencadeantes de agressividade (Costa & Vale, 1995, p. 30).

B) A escola

Com a entrada para a escola, inicia-se uma nova etapa na vida da criança, que implica novas responsabilidades, novas regras, resultados, convivência com novos amigos. Por vezes, a criança pode revoltar-se e desencadear atitudes agressivas e de negação perante a escola.

A criança passa a viver a maior parte do seu tempo na escola, onde irá estabelecer relações com outras crianças e adultos que, por sua vez também irão influenciar a sua relação e envolvimento com a violência. No recreio, no espaço escolar a existência ou não de materiais que a escola oferece aos alunos, podem provocar ou não comportamentos agressivos. Como refere Cabaço (1992), a falta de organização ao nível dos espaços de lazer são, por si só, um agente desencadeador de fenómenos sociais, tais como a delinquência e a criminalidade.

Segundo Kelly (1994) a escola não se deve preocupar apenas com o sucesso na diminuição das tensões e do conflito imediato, mas também ensinar os alunos como lidar com as tensões e conflitos, por forma a prepará-los para a vida adulta.

Atendendo a todos estes aspetos, o sistema educativo deve assumir que tem de educar as crianças e jovens para conviver, serem solidários, participativos e que aprendam a tomar decisões num mundo globalizado. Não se trata de ter um novo currículo, mas sim de uma nova maneira de interpretar o que se deve aprender, porquê e para quê. Neste sentido, a escola desempenha diferentes funções sociais (Cerejo, 1999):

- Transmitir às crianças e jovens os valores vigentes na sociedade, facilitar a adaptação à cultura social, inculcar o respeito pela sua própria identidade cultural, pela sua língua e pelos valores do seu país, respeitar as sociedades diferentes da sua, bem como os direitos humanos.
- Desenvolver aprendizagens e conhecimentos escolares, bem como, competências intelectuais, afetivas e sociais em relação com os demais e em qualquer contexto.
- Preparar as crianças e jovens para uma vida responsável, numa sociedade livre, onde a compreensão, a paz, a tolerância, a igualdade de direitos e a amizade entre os povos, grupos étnicos constituam a chave da educação.
- Prevenir e intervir face a condutas que não vão de encontro aos princípios e valores transmitidos.

- Atender e regular a influência, nos alunos, de diversos fatores sociais em que se insere a família.

A educação obtida na escola não pode ser vista como uma substituta da educação familiar, pois os professores não têm as mesmas funções que os pais. A educação no âmbito escolar é apenas um complemento a um processo educativo que deve ser exercido em casa. Quando os pais passam a responsabilidade da educação, que é unicamente da responsabilidade familiar, para a escola, estão a gerar muitas consequências negativas no processo educativo e na formação dos filhos. A escola é fundamental na formação do sujeito e é, sem dúvida, uma aliada da educação familiar.

Segundo Brandão (1999) a educação existe na ideologia e no imaginário humano e a sua missão é transformar os indivíduos e o mundo melhores, de acordo com os modelos uns dos outros. Para que a instituição de ensino consiga cumprir o seu objetivo, é necessário que os educadores tenham uma atitude proactiva e que façam uma reflexão sobre o seu compromisso como mediador de conhecimentos, no sentido de criar condições que favoreçam o elo entre ensinar e aprender, para ter como resultado uma educação de qualidade. Deve, portanto, assumir claramente o compromisso de ensinar os seus educandos dentro dos princípios democráticos. É, pois, importante, favorecer a interatividade, a comunicação verbal e a comunicação não verbal para promover um clima afetivo na aula.

CAPÍTULO II: Intervenção e prevenção de maus tratos em contexto escolar

2.1. Resultados obtidos em Investigações sobre maus tratos entre alunos

Tem-se verificado um grande aumento da investigação, na área da violência e maus tratos em contexto escolar, especialmente no que se refere ao tipo de violência definida como *bullying* (Martins, 2005). Datam de 1973 os primeiros trabalhos sobre esta problemática, mais especificamente os estudos de Dan Olweus que incidiam sobre a relação estabelecida entre o agressor (*bully*) e a vítima (Cerezo, 2001).

O fenómeno de maus tratos entre pares (alunos) é geral, e produz-se em todos os países europeus que já realizaram estudos sobre este tema. No entanto, os dados de incidência não são homogéneos. Independentemente de existir maior ou menor presença do problema de maus tratos e das suas diferentes formas nos diferentes países europeus, os dados estudados não são fáceis de comparar por diversas razões. Em muitos casos, o questionário utilizado foi diferente, o procedimento utilizado nas investigações, os níveis de escolaridade ou de idade bem como a análise estatística dos dados também foram diferentes, o tamanho, a composição e a seleção da amostra são muito diferentes de uns estudos para outros.

Grande parte dos estudos sobre maus tratos apontam no sentido de acentuadas diferenças em relação ao género e ao ano de escolaridade (Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004; Whitney & Smith, 1993, citado por Ribeiro, 2007, p. 35).

Relativamente ao género, a grande parte dos estudos refere um maior envolvimento do género masculino, nos casos de *bullying* quer como agressor, quer como vítima. As diferenças entre os géneros são mais acentuadas quando se trata de maus tratos físicos, verificando-se uma maior prevalência entre os rapazes (Martins, 2005; Olweus, 1999). Por sua vez, autores como Schafer (2004) têm sugerido que as formas de agressão não se manifestam da mesma forma quanto ao género. As raparigas envolvem-se mais em situações de *bullying* do tipo indireto, quer como agressoras, quer como vítimas, ao contrário dos rapazes que se envolvem mais em *bullying* físico e direto.

Em relação ao nível de escolaridade, a maioria dos estudos revelam que há uma predominância dos alunos mais novos dos 1.º e 2.º ciclos a envolverem-se em situações de *bullying*, principalmente o *bullying* físico. Os alunos mais velhos, do 3.º ciclo e secundário encontram-se mais envolvidos em situações de *bullying* indireto e relacional. O número de agressores estabiliza ao longo dos diferentes níveis de escolaridade básica, comparativamente

ao número de vítimas, que diminui com o nível de escolaridade (Olweus, 1999). Muitos autores explicam o decréscimo de vítimas com o nível de escolaridade, através do aumento da competência social dos alunos e da diminuição da sua vulnerabilidade aos maus tratos (Smith, Madsen & Moody, 1999, citado por Gouveia, 2011, p. 19).

2.1.1. Resultados de estudos sobre maus tratos entre alunos em alguns países europeus:

A) Noruega:

Dan Olweus, através do seu trabalho intitulado «*Bullying in the schools*» desenvolveu os primeiros estudos para identificar e tentar diminuir a violência nos espaços escolares. Este trabalho consistiu na aplicação de um questionário a nível nacional com 130000 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos. Através deste estudo verificou-se que 15% dos alunos no ano letivo 1983/ 1984 estavam implicados em problemas de agressão «de vez em quando» ou com maior frequência – como agressores ou como vítimas. Aproximadamente 9% dos alunos eram vítimas e 7% agrediam outros alunos com regularidade. Cerca de 1,6% eram vítimas e agressores (Olweus, 1993 citado por Fonseca & Veiga, 2007 p.504).

Olweus verificou ainda que:

- Os rapazes são mais violentos e estão mais expostos à agressão do que as raparigas;
- Os problemas de vitimização decrescem com a idade, sendo este decréscimo menor para os rapazes;
- Os rapazes estão mais expostos ao *bullying* direto (agressões físicas), enquanto que, as raparigas estão mais expostas a formas de *bullying* indireto (exclusão social e isolamento);
- Os alunos mais novos são os que referem maior número de incidentes, sendo com maior frequência os alunos mais velhos os agressores dos mais novos.

B) Escócia:

No estudo realizado por Mellor (1999, citado por Espiga, 2013, p.37) que envolveu dez escolas secundárias. Com uma amostra constituída por 942 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. Foi utilizada a mesma metodologia de Olweus. Neste estudo detetaram-se níveis de vitimização (6%) e de agressão (4%) mais baixos. Em idades mais baixas, os níveis de vitimização são muito idênticos, quando comparados rapazes e raparigas. No entanto, em idades mais avançadas verifica-se que, apesar do decréscimo dos níveis de vitimização ser geral, é mais acentuado nas raparigas.

C) Reino Unido e Irlanda:

Em 1990 Whitney & Smith (1993, citado por Espiga, 2013, p. 37) implementaram um projeto de intervenção que assentava na política educativa da escola. Este projeto foi aplicado em alunos de 24 escolas, com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos. A amostra era constituída por 6000 alunos de Sheffield, tendo sido utilizado um questionário adaptado de Olweus.

Os resultados demonstraram que:

- A frequência com que se é vítima decresce acentuadamente com a idade, enquanto que, a frequência com que se é agressor não decresce de forma tão acentuada;
- Verifica-se uma tendência para os rapazes estarem envolvidos em situações de maus tratos, quer como vítimas quer como agressores, nas diferentes faixas etárias;
- O local onde o fenómeno de *bullying* ocorre com maior frequência é no recreio;
- A forma de agressão mais frequente na escola primária é «chamar nomes» e na escola secundária é a agressão física.

De salientar, o estudo levado a cabo mais tarde por Byrne (1994) na Irlanda, com uma amostra de 726 alunos do ensino primário e 576 do ensino secundário, pertencentes a sete escolas de Dublin, onde se constatou que:

- Os adolescentes com mais dificuldades e desfavorecidos são mais vitimizados do que os outros colegas;
- Existe um absentismo significativo entre os agressores;

- Quando se perguntava se comunicariam um mau trato a outra pessoa, observou-se que a probabilidade de o comunicar decrescia notoriamente com a idade, fosse em casa ou na escola.

No estudo realizado por O'Moore et al. (1997) na Irlanda, com alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, foi utilizada uma versão modificada do questionário de Olweus e foram obtidos os seguintes resultados:

- Há uma tendência para os alunos de um modo geral serem agredidos «ocasionalmente», seguindo-se o «moderadamente» e por fim «frequentemente»;
- No geral, os alunos revelam uma tendência para agredirem os colegas «uma ou duas vezes», seguindo-se «algumas vezes» e «frequentemente».

No entanto, com o aumento da faixa etária diminui a incidência quer nas agressões sofridas quer nas agressões cometidas contra os outros (Ribeiro, 2007).

Os rapazes são os mais vitimizados e os que mais agridem. Para ambos os géneros, o tipo de agressão mais frequente foi «chamar nomes», independentemente da faixa etária. Seguidamente a agressão mais frequente foi «espalhar rumores» para as raparigas e «bater» para os rapazes. O recreio é o local onde as agressões ocorreram com maior frequência relativamente aos alunos de faixas etárias mais baixas, seguindo-se a sala de aula, outros locais, os corredores e escadas. Nas escolas com alunos de faixas etárias mais altas, as agressões ocorrem com maior frequência na sala de aula, nos corredores e escadas, seguindo-se o recreio e os outros locais.

Segundo O'Moore (2000) é importante a implementação de programas de treino para professores, de forma a adquirirem competências para lidarem com situações de *bullying*.

O estudo realizado por O'Moore & Kirkham (2001), com o objetivo de conhecer a relação entre a autoestima e *bullying*, teve como base uma amostra de 8249 alunos com idades entre os 8 e os 18 anos. Os resultados mostraram que os alunos envolvidos em situações de *bullying* independentemente de ser agressor ou vítima, revelam baixa autoestima.

D) Alemanha:

Estudos realizados por Funk (1997) referem que a faixa etária mais violenta se distribui entre os 13 e 15 anos de idade. Também surgem os rapazes como mais violentos do que as raparigas. As agressões verbais dão-se igualmente em todos os ciclos, mas há mais brigas nas escolas primárias. Os atos de vandalismo cometem-se mais nas escolas primárias, comparados com as escolas secundárias. Não existem diferenças significativas entre os estudantes alemães e estrangeiros, no que se refere a mentiras, insultos e ofensas, brigas, vandalismo e ameaças com armas ou perseguir sexualmente.

Outro estudo (Fuchs et al., 1996, citado em Funk, 1997) refere existir mais violência psíquica e física face aos alunos estrangeiros, relativamente à violência verbal não se constatarem diferenças em função da nacionalidade. Dos alunos inquiridos em Nuremberg, (15%) admitiram levar consigo para a escola «meios de defesa». Os alunos que levam armas para a escola cometem agressões com maior frequência, comparativamente com aqueles que não levam, e são também com maior frequência vítimas de violência verbal e não verbal, pode-se constatar uma maior incidência de delitos violentos nas zonas urbanas relativamente às zonas rurais.

E) Itália:

Em Itália os estudos sobre os maus tratos entre pares são mais recentes, o primeiro estudo foi realizado por Genta et al. (1996) em 17 escolas do Centro e Sul de Itália. O estudo teve como base uma amostra constituída por 784 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de cinco escolas do 1.º ciclo e quatro escolas do 2.º ciclo de Florença, e 595 alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos de quatro escolas primárias e quatro escolas do 2.º ciclo de Cosenza.

Através deste estudo constatou-se:

- Nas escolas do 1.º ciclo do Centro de Itália foram vítimas 46% dos alunos, e no Sul foram 38%, enquanto que nas escolas do 2.º ciclo estes valores baixam para 30% e 27%, respetivamente;
- Nas escolas do 1.º ciclo do Centro de Itália foram agressores 23% dos alunos e no Sul 20 %, enquanto que nas escolas do 2.º ciclo estes valores baixam para 14% e 19%, respetivamente;

- Nas escolas do 1.º ciclo do Centro de Itália, o recreio é o local onde ocorrem mais situações de *bullying*, enquanto que no Sul é na própria sala de aula;
- Nas escolas do 2.º ciclo, quer do Centro quer do Sul de Itália, verifica-se uma maior percentagem de agressões na sala de aula;
- Os maus tratos sofridos pelas vítimas decrescem com a idade entre os 8 e os 14 anos;
- Os agressores são maioritariamente rapazes;
- Agressores e vítimas estão normalmente na mesma turma;
- No entanto, parece confirmar-se que os maus tratos entre pares, em Itália, são mais elevados do que em outros países europeus.

No estudo realizado por Fonzi (1999) surgem também os maus tratos verbais em primeiro lugar, seguidos de agressão física, espalhar rumores, ameaçar, roubar e ignorar. São igualmente as raparigas as principais praticantes da agressão verbal e os rapazes das agressões físicas.

Bacchini et al. (1999) realizou um estudo, com uma amostra de 523 rapazes e 407 raparigas a frequentar o 3.º ciclo, com o objetivo de conhecer algumas características do fenómeno de *bullying*. Foram identificados 187 agressores, 177 vítimas e 104 vítimas-agressivas. Através da forma como os alunos descreviam o seu envolvimento nas situações de maus tratos, constatou-se que os agressores valorizam mais a agressividade direta e que as vítimas destacam, para além da agressividade direta, a agressão relacional e indireta.

Através do estudo realizado por Menesini et al. (2003) foi possível conhecer e comparar as perceções de alunos e professores relativamente à intencionalidade, desigualdade de poder, repetição e tipologia da agressão relacionadas com comportamentos de *bullying*. A amostra era constituída por 20 professores e 87 alunos de escolas primárias e 40 professores e 47 alunos de escolas secundárias. Os alunos, tinham idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos. Verificou-se que, tanto os professores como os alunos consideram existir uma diferença entre os vários tipos de comportamento de *bullying* e os outros tipos de agressão, que envolvem dois ou mais indivíduos com força ou poder semelhante.

Por sua vez, verificou-se que, os professores referem com pouca frequência os comportamentos de exclusão social e de *bullying* verbal.

F) Espanha:

No estudo levado a cabo por Fernández & Quevedo (1991) com um questionário de escolha múltipla, numa amostra de 1200 alunos de 8, 10 e 12 anos em 10 escolas de Madrid, metade das escolas eram públicas e a outra metade eram privadas, pode-se verificar que:

- No que se refere à comunicação ou não do abuso, foram encontradas diferenças em função do género dos alunos, as raparigas demonstram ser mais comunicativas especialmente com os pais e com os professores, os rapazes preferem resolver a agressão;
- A percentagem de intimidações decresce com a idade dos estudantes;
- Relativamente às variáveis escola pública/ escola privada, verificou-se uma tendência para uma maior agressividade nas escolas privadas, no entanto as diferenças não foram significativas em termos estatísticos.

Através da investigação sobre a violência e os maus tratos entre pares no ensino secundário, levada a cabo por Ortega (1994, citado por Espiga, 2013 p. 38) com uma amostra constituída por 575 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, onde foi utilizado um questionário adaptado de Olweus, verificou-se:

- Foram vítimas «algumas vezes» (33%) dos alunos e (5%) com «muita frequência»;
- Agrediram os colegas «algumas vezes» (47%) dos alunos e (10%) com «muita frequência»;
- As formas de agressão que mais ocorreram foram os insultos e os rumores;
- Os locais onde estas agressões aconteceram com mais frequência foram, em primeiro lugar a sala de aula e, em seguida o recreio;
- Os comportamentos de *bullying* decrescem com a idade.

Também Ortega & Mora-Merchan (1999) realizaram um estudo em Sevilha em cinco escolas, três secundárias e duas básicas, a amostra era constituída por 859 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, onde aplicaram um questionário adaptado de Olweus.

Os resultados deste estudo demonstraram:

- (18,3%) dos alunos estiveram envolvidos em problemas de *bullying*, (1,6%) como vítimas, (1,4%) como agressores e (15,3%) como vítima/ agressor;
- Os rapazes (20,3%) são mais vítimas/ agressores do que as raparigas (9%);

- As formas de agressão mais frequentes foram, os insultos (31,1%), os rumores (12,2%) e os roubos (11,8%), sendo os menos frequentes foram, as ameaças (8,4%), a agressão física (5,7%) e a exclusão (5,5%);
- Para os rapazes, as formas mais usuais de *bullying* são a agressão física e as ameaças, enquanto que para as raparigas são os rumores e a exclusão.

No estudo realizado por Defensor del Pueblo (2006), com uma amostra de 3000 alunos do ensino secundário obrigatório, pertencentes a 300 escolas públicas e privadas de toda a Espanha, constatou-se que:

- Em geral, as vítimas recorrem aos amigos;
- Cerca de (18%) das vítimas referem que não têm ajuda de ninguém;
- Mais de dois terços dos agressores refere a passividade de quem assiste, e uma quarta parte afirma que são incentivados por quem assiste;
- Quase metade dos alunos que assiste a maus tratos diz intervir se a vítima for sua amiga;
- Menos de um terço dos alunos diz que os professores castigam aqueles que maltratam os companheiros;
- Quase um quarto dos alunos do ensino secundário, refere sentir medo na escola, por diferentes motivos e com diferentes intensidades.

No estudo realizado por Cuadrado et al. (2010) com alunos do ensino secundário no ano letivo de 2004/ 2005 em escolas públicas e privadas da região da Extremadura, com uma amostra constituída por 2091 alunos e onde foi utilizado um questionário adaptado de Defensor del Pueblo – UNISEF (2000 e 2006) verificou-se que:

- Segundo os alunos que assistem a comportamentos de maus tratos, a agressão verbal ocupa o primeiro lugar (insultar, colocar alcunhas e falar mal de alguém), seguem-se algumas manifestações de exclusão social (ignorar e não deixar participar), seguida da agressão física indireta (esconder coisas, roubar coisas e estragar coisas) e direta (bater). Por último, obrigar com ameaças e perseguir sexualmente.
- Segundo as vítimas, os comportamentos de maus tratos diminuem à medida que aumenta a incidência dos mesmos. Da mesma forma, cerca de (25%) dos alunos já sentiu medo na escola.

- Segundo os agressores, praticam maus tratos «às vezes» cerca de (10%) dos alunos e «com frequência» cerca de 3% na forma de exclusão social e agressão verbal. A agressão física indireta (esconder coisas, estragar coisas e roubar coisas) e direta (bater) situa-se entre os (1%) e os (2%). Estas percentagens diminuem quando a intensidade aumenta.

G) Portugal:

Em Portugal, um dos primeiros estudos sobre o tema da incidência dos comportamentos antissociais, foi levado a cabo por Fonseca, relativo ao período de um ano (Fonseca et al., 1995). A amostra era constituída por 911 alunos do ensino básico, do concelho de Coimbra, com idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos. Destes alunos, 19 estavam referenciados como delinquentes e constituíam um grupo de crianças e adolescentes que pertenciam a um centro de observação no tribunal de menores.

Através deste estudo constatou-se:

- O grupo de delinquentes apresentava um índice mais elevado de comportamentos antissociais, comparativamente aos restantes inquiridos;
- Os rapazes apresentavam frequências de comportamentos antissociais significativamente superiores aos das raparigas;
- Os comportamentos antissociais mais frequentes eram, bater, copiar nos testes, roubar, entrar em zonas proibidas, faltar à escola, beber álcool, tratar mal outras pessoas e causar danos na escola.

Pereira (1996) levou a cabo um estudo em 18 escolas do distrito de Braga (Minho), com os principais objetivos de diagnosticar os níveis de agressão e vitimização, compreender a influência de alguns fatores de práticas de agressão e vitimização, conhecer os tipos de agressões que ocorrem e em que locais. A amostra era constituída por 2846 alunos do 1.º ciclo e 3341 do 2.º ciclo. Foi utilizado um questionário adaptado de Olweus.

Relativamente ao género e idade dos agressores, verificou-se:

- São os rapazes que participam com maior frequência em episódios de maus tratos, quer como agressores quer como vítimas;

- Este estudo também revelou que, com a idade a incidência de maus tratos vai diminuindo;
- (22%) dos alunos consideraram ter sido vítimas «três ou mais vezes» e (36%) considerou ter sido vítima «uma ou duas vezes» por período;
- (17,4%) dos alunos assumiram ter agredido colegas «três vezes ou mais» e (37%) «uma ou duas vezes» por período;
- As formas de agressão mais sofridas foram chamar nomes e a agressão física direta;
- O recreio foi o local onde se verificou a maior incidência de agressões (78%), seguindo-se a sala de aula (33%), os corredores e as escadas (28%), outros locais (19%) e, por último, a cantina (6%).

No estudo realizado por Pereira (1996) verifica-se que a violência verbal é a mais habitual tanto para os rapazes como para as raparigas do 2.º ciclo, e a violência física direta é mais frequente no 1.º ciclo para ambos os géneros. Todos os tipos de maus tratos decrescem à medida que o nível escolar e a idade vão aumentando. As raparigas tendem mais, a utilizar a agressão indireta do que os rapazes, e os rapazes apresentam uma maior incidência de agressão física.

Num outro estudo realizado posteriormente por Pereira (1999) também sobre *bullying*, com uma amostra de 972 alunos, dos quais 298 eram do 1.º ciclo, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos e 660 do 2.º ciclo, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, dos Concelhos de Braga e de Guimarães.

Os resultados demonstraram:

- No 1.º ciclo, (28%) dos alunos sofreram agressões, (25,8%) agrediram outros colegas e (77,2%) das agressões ocorreram no recreio;
- No 2.º ciclo (32,9%) dos alunos sofreram agressões, (18,6%) agrediram outros colegas e (91,7%) das agressões também ocorreram no recreio.

No estudo realizado por Ferreira (2000) numa escola do 1.º ciclo do ensino básico, em Vila do Conde, com 129 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, a frequentarem os 3.º e 4.º anos de escolaridade. Quanto à vitimização observou-se:

- Dos alunos inquiridos (26,4%) considerou ter sido vítima «uma ou duas vezes», (16,3%) considerou ter sido vítima «três ou quatro vezes» e (15,5%) considerou «cinco ou mais vezes»;

- As formas de agressão mais sofridas foram a agressão física (34,1%), a difamação (25,6%) e os insultos (24,8%);
- Quanto aos locais onde ocorreram com mais frequência as agressões foram o recreio (55%), a sala de aula (12,4%) e os corredores e escadas (10,1%);
- Os agressores eram alunos mais velhos (31,8%), de outra sala e do mesmo ano (28,7%) e normalmente são vários rapazes (34,1%).
- Quanto ao género, verificou-se que os rapazes (58,1%) sofrem mais agressões do que as raparigas (41,8%) e que no recreio os rapazes (57,7%) são mais vitimizados do que as raparigas (42,3%).

Nos estudos realizados por Pereira entre 2001 e 2002 com amostras de 2366 e 140 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos, respetivamente, do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do concelho de Guimarães, constatou-se:

- Dos alunos inquiridos (24,7%) dos alunos já foram vítimas, (18,8%) considerou ter sido vítima «uma ou duas» vezes no período e (5,9%) considerou «três ou mais» vezes no período, comparativamente com (33%) dos alunos que constituíram a amostra menor, que sofreram agressões «três ou mais vezes»;
- Cerca de (16,8%) dos alunos já agrediram, (12,5%) considerou ter agredido «uma ou duas» vezes no período e (4,4%) considerou ter agredido «três ou mais» vezes no período, comparativamente com (19%) dos alunos que constituíam a amostra menor, que agrediram os colegas «três ou mais vezes»;
- Quanto às formas de agressão mais frequentes foram a extorsão e as agressões verbais, seguindo-se com valores equivalentes as ameaças e meter medo, os furtos e as agressões físicas. Comparativamente com as formas de agressão referidas pelos alunos que constituíram a amostra menor, foram os insultos (61,9%), a difamação (41,6%), as agressões físicas (38,1%), a extorsão (31,9%), o meter medo (18,6%), a exclusão (14,2%) e outras (4,4%);
- Os locais onde ocorreram as agressões com mais frequência foram o recreio (20,6%) os corredores e escadas (8,8%). Comparativamente com os resultados obtidos através da amostra menor em que o local onde as agressões foram mais frequentes no recreio (91,7%), seguindo-se a sala de aula (26,9%), os corredores e escadas (16,7%), outros (11,1%) e a cantina (10,2%);

- Segundo os alunos, os agressores eram alunos mais velhos (52,7%), pertenciam à mesma turma (58,2%) e normalmente era um rapaz (44,6%);
- Cerca de (36,6%) dos rapazes foram vítimas «três ou mais vezes» e (29,6%) agrediram «três ou mais vezes»;
- As formas de agressão mais frequentes nos rapazes foram os insultos (59,6%) e as agressões físicas (43,9%) enquanto que, nas raparigas foram os insultos (64,3%) e a difamação (64,3%);
- Para ambos os géneros, o local onde os maus tratos ocorreram com maior frequência foi no recreio (92,5%) para os rapazes e (90,9%) para as raparigas.

Pereira et al. (2004) realizaram um estudo em 10 escolas, com um total de 4092 alunos, incluindo, 6 escolas do 1.º ciclo do concelho de Braga com 3341 alunos (51,1%) rapazes e (46,9%) raparigas e 4 escolas do concelho de Lisboa com 751 alunos (47,1%) rapazes e (52,9%) raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos. O método utilizado para a recolha de dados, foi o inquérito por questionário adaptado de Olweus. Neste estudo constatou-se:

- Cerca de (21,6%) dos alunos do concelho de Braga foram agredidos «três ou mais vezes» (24,2%) rapazes e (18,7%) raparigas e agrediram de forma persistente um total de (15,4%) dos alunos (20,5%) rapazes e (9,6%) raparigas;
- No concelho de Lisboa, foram agredidos (19,3%) dos alunos (22%) rapazes e (16,9%) raparigas e agrediram de forma persistente um total de (16%) dos alunos (22,4%) rapazes e (10,4%) raparigas.

Comparando o concelho de Braga com o concelho de Lisboa, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em ser vítima ou agressor, no entanto, em relação ao género, verificou-se que os rapazes estavam mais vezes envolvidos em situações de maus tratos, quer como agressores, quer como vítimas. Quanto às formas de agressão mais frequente verificou-se que, para ambos os locais (Braga e Lisboa) foram «chamar nomes» (54,2% em Braga e 44,6% em Lisboa), «espalhar rumores» (36,4% em Braga e 32,1% em Lisboa) e a agressão física (34,3%) em Braga e «tirar coisas» (29,1%) em Lisboa. Quanto aos locais onde ocorreram com maior frequência as situações de *bullying*, verificou-se que, tanto em Braga como em Lisboa foram o recreio (78,2%) em Braga e (73,6%) em Lisboa, os corredores e

escadas (31,3%) em Braga e (24%) em Lisboa e a sala de aula (23%) em Braga e (16,6%) em Lisboa.

Estudos comparativos entre alunos de escolas do Alentejo, em Portugal e alunos da Extremadura, em Espanha, mostram que os maus tratos entre alunos estão presentes nas escolas e com percentagens significativas (Mira et al., 2017). Existe uma relação inversa entre a gravidade do abuso e a frequência, sendo as formas de agressão mais frequentes a exclusão social e agressão verbal e por último as agressões físicas indiretas e diretas. Conclusões semelhantes às referidas no relatório do Defensor del Pueblo (1999, 2006).

Os resultados de vários estudos são coincidentes quando indicam os rapazes como os mais implicados no fenómeno de *bullying*, quer como agressores quer como vítimas (Solberg & Olweus, 2004; Tapper & Boulton, 2005; Cerezo & Ato, 2010, citado por Mira et al., 2017 p. 72). No que se refere à idade e conseqüentemente ao nível de escolaridade, os resultados de várias investigações também são coincidentes, uma vez que há uma tendência para os agressores serem mais velhos do que as vítimas. Segundo Cerezo (2006) a repetição de ano é um fator acrescido de risco em situações de maus tratos, uma vez que, os alunos repetentes ao se encontrarem a frequentar anos de escolaridade inferiores aos que correspondem à sua idade, tendem a agir como agressores.

Comparando os diferentes estudos, realizados em vários países, pode-se constatar que o índice de alunos que se sente maltratado pelos seus colegas situa-se entre os (10%) e os (13%) (Olweus, 1993; Whitney & Smith, 1993; Fonzi, 1999; Nansel et al., 2001; Fekkes et al., 2005). No entanto, há estudos realizados em Portugal que revelam um índice mais elevado, entre (20%) e (30%) (Pereira et al., 2004).

Quanto à incidência dos maus tratos, apresentam diferenças em função do tipo de agressão recebida. No entanto, a percentagem de vítimas aumenta consideravelmente quando o tipo de mau trato que sofrem é verbal.

Existe uma grande discrepância entre os resultados obtidos nos diferentes países, o que nos impede de estabelecer comparações entre as diferentes percentagens. As razões para estas diferenças são de carácter metodológico uma vez que são estudos realizados em épocas distintas. No entanto, estudos indicam que os maus tratos entre pares nas escolas, têm assumido formas mais graves e mais relevantes nos dias de hoje, do que em relação há 10 ou 15 anos atrás (Olweus, 1998).

Através dos vários estudos referenciados, em diferentes países, pode-se constatar que todos eles apontam para um aumento do comportamento agressivo. Os vários intervenientes em todo este fenómeno de maus tratos e de violência têm grandes probabilidades de desenvolver sintomas físicos e emocionais, suscetíveis de virem a refletir-se em fracos resultados escolares e com repercussões a longo prazo (O'Moore, 1997). Torna-se cada vez mais urgente procurar formas de diminuir e acabar com tais comportamentos, que podem deixar marcas profundas nas crianças e adolescentes.

2.2. Principais envolvidos no processo de maus tratos entre pares

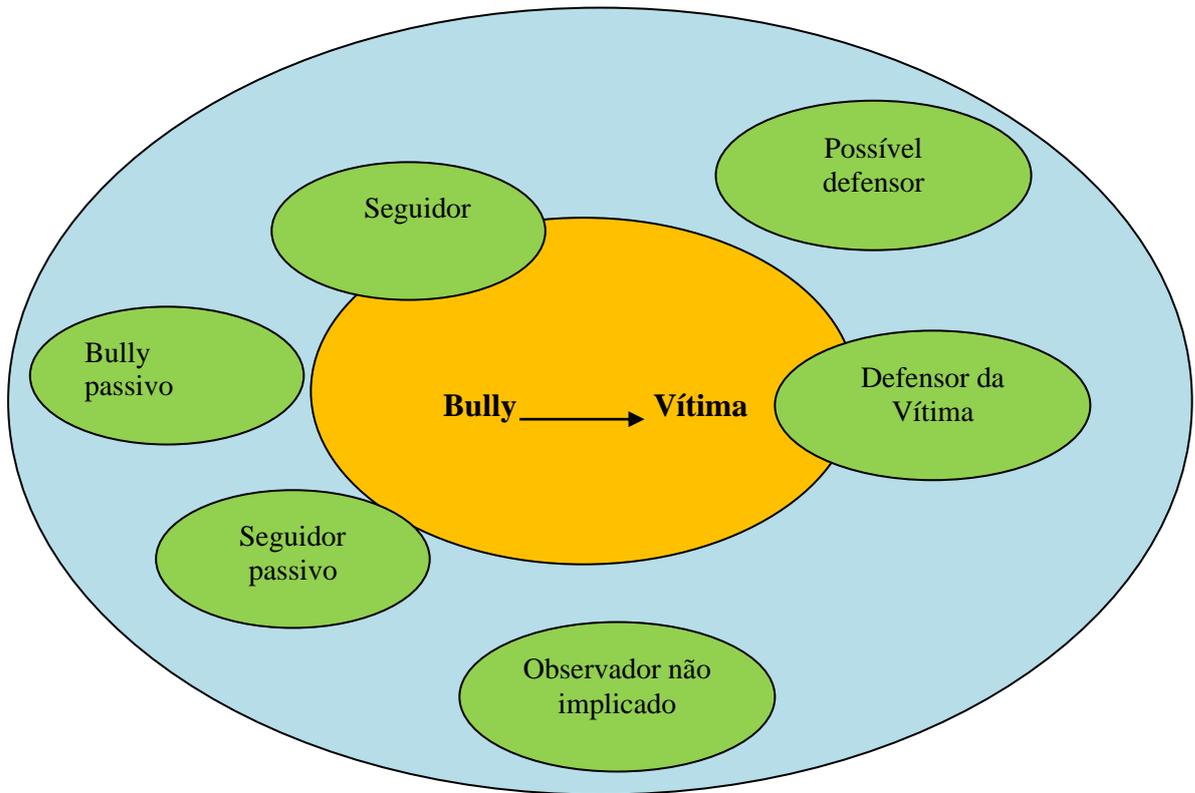
Através da análise de vários estudos, pode-se constatar que os principais envolvidos em todo o processo de maus tratos entre pares são não só as vítimas e agressores, mas também os observadores (Fernandez, 1998; Cowie, 2000; Amado & Freire, 2002; Pereira, 2001, citado por Ribeiro, 2007 p. 63).

Segundo Costa & Vale (1998) existem alunos que são, simultaneamente, agressores e vítimas. Através da observação, os professores conseguem identificar os vários tipos de alunos, quer sejam agressores-vítimas, agressores ou vítimas, há características próprias de cada um deles. Os alunos que são simultaneamente agressores e vítimas apresentam características como ansiedade, impulsividade, são facilmente provocados e provocam os outros frequentemente.

Salmivali et al. (citado por Ribeiro, 2007, p. 64) apresentam um amplo conjunto de intervenientes nas situações de maus tratos em contexto escolar, diferenciando claramente o agressor, quem realiza a agressão; o encorajador do agressor, quem estimula a agressão, o ajudante do agressor, que apoia os atos deste, mesmo não participando diretamente; o defensor da vítima, que a ajuda a sair da situação; os não implicados que assistem a tudo, mas não participam de nenhum modo nesta dinâmica e a vítima que é quem sofre os maus tratos.

Fazendo a comparação entre as situações de maus tratos e as situações de *bullying*, Olweus (2001) apresenta o termo «O ciclo de *bullying*», apresentando as diferentes formas em que a maioria dos alunos se veem implicados e afetados em tais situações.

Figura 1.1 - O ciclo de Bullying. (Olweus, 2001)



Como se pode observar na figura anterior, Olweus apresenta diferentes categorias para os intervenientes em situações de *bullying*, o seguidor (não impede a situação, mas não adota um papel ativo); *bully* passivo (apoia a situação, mas não adota um papel ativo); seguidor passivo (gosta da situação, mas não o mostra abertamente); observador não implicado (observa o que acontece, mas não adota nenhuma postura); possível defensor (não gosta da situação e acha que deveria ajudar, no entanto não o faz) e defensor da vítima (não gosta da situação e ajuda ou tenta ajudar). Como motivos para que alguns alunos se unam e participem em comportamentos agressivos ou de maus tratos, este autor apresenta certos mecanismos de grupo como o contágio social, o difícil controlo e inibição de condutas agressivas, falta de responsabilidade e dificuldade em compreender a situação da vítima.

Neste sentido, também o estudo levado a cabo por Cuadrado et al. (2009) revela que existem outros intervenientes em situações de maus tratos entre iguais, nomeadamente o defensor da vítima, o ajudante do agressor, espetador passivo e a vítima agressiva.

2.2.1. O perfil psicossocial dos agressores

Olweus (1993, citado Por Ribeiro, 2007, p.66) apresenta uma série de características psicológicas, físicas e sociais dos alunos que atuam como agressores. Normalmente os agressores são fisicamente mais fortes e demonstram tendências agressivas, tanto em relação aos adultos como em relação aos pares. Manifestam falta de empatia pelos pares, inclusivamente pelas vítimas e não manifestam sentimentos de culpa na sequência dos seus atos. Os agressores típicos, apresentam uma atitude guerreira para com os colegas. Apresentam uma maior tendência para a violência e para o uso de meios violentos com os outros alunos. Manifestam impulsividade e uma grande necessidade de dominar os outros. É frequente que tenham uma opinião positiva relativamente a si próprios.

Olweus (1993) distingue dois tipos de agressores:

Agressores passivos ou seguidores, que constituem o grupo de alunos inseguros e ansiosos, participam nas agressões, mas normalmente não tomam a iniciativa;

Agressores típicos, que apresentam um modelo de reação agressiva combinado (quando se trata de rapazes) com a força física.

Para este autor, a parte psicológica que pode desencadear a conduta agressiva é:

- Quem agride sente uma necessidade extrema de poder e de domínio, desfrutam quando têm «o controlo» e necessitam dominar os outros;
- Tendo em conta as condições familiares em que crescem muitos dos alunos, é natural que tenham desenvolvido um certo grau de hostilidade em relação ao meio. Tais sentimentos e impulsos podem levá-los a sentir satisfação, quando produzem danos e sofrimento a outros indivíduos;
- Existe uma «componente de benefício» na sua conduta. Os agressores normalmente obrigam as suas vítimas a dar dinheiro, cigarros, cerveja e outras coisas de valor.

Estudos levados a cabo por Olweus (1997, citado por Gouveia, 2011, p. 12), permitiram ao autor resumir as três características predominantes no agressor:

- Grande necessidade de poder;
- Hostilidade e satisfação em provocar ferimentos e sofrimento nos outros;
- Coação das vítimas de forma a obter bens materiais.

Geralmente os agressores têm conhecimento da forma como tal é percebido pelas suas vítimas e, normalmente sabem que o seu comportamento vai provocar dor ou desagrado nos outros.

Segundo Costa & Vale (1998) os tipos de agressores são:

Agressores propriamente ditos – manifestam autoconfiança, assertividade, são fisicamente ativos e fortes, gostam de atuar de forma agressiva.

Agressores ansiosos – constituem um grupo mais reduzido de alunos, revelam pouca autoconfiança e pouca capacidade de concentração, de um modo geral apresentam resultados escolares baixos, normalmente são alunos que têm problemas na família.

Não deixa de ser preocupante quando, estudos realizados por Olweus (1998, citado por Ribeiro, 2007, p. 66) indicaram que (60%) dos alunos agressores, por volta dos 24 anos tiveram problemas com a justiça, enquanto que nos alunos não agressores, o número situa-se nos (10%).

Os alunos agressores apresentam um deficit de competências pro-sociais, nomeadamente baixos níveis de comportamentos de cooperação (Baldry & Farrington, 2000, citado por Ribeiro, 2007, p. 71).

De um modo geral, os alunos agressores são mais fortes, apresentam níveis de energia mais elevados, boa coordenação motora e aptidão para os desportos (Olweus, 2001). Para (Schwartz et al., 1997, citado por Ribeiro, 2007, p. 71), os agressores também apresentam défice de atenção, hiperatividade e dificuldade em se manterem concentrados.

Segundo vários autores, a personalidade de cada aluno influencia o seu comportamento perante situações de maus tratos. Formosinho & Simões (2001) sugerem que os alunos agressores fazem uso da agressão para alcançarem os seus objetivos. São alunos, que de um modo geral tendem a fazer-se acompanhar de outros colegas, que os apoiam e reforçam o seu comportamento (Carney & Merrell, 2001).

Autores como Dodge et al. (1995) defendem que os alunos agressivos apresentam tal comportamento por não compreenderem corretamente a informação social, revelam dificuldade na compreensão das intenções dos outros e na compreensão dos seus próprios sentimentos. No entanto, Sutton et al. (1999) são da opinião de que no caso dos maus tratos por exclusão social, os rumores e até os maus tratos físicos e verbais, requerem alguma compreensão por parte do aluno agressor, no sentido de causarem a vulnerabilidade da vítima.

Através do estudo realizado por Menesini et al. (2003) que teve como principal objetivo analisar a consciência moral dos alunos do 4.º e 8.º ano, envolvidos em comportamentos de maus tratos. Verificou-se que há uma tendência significativa para os alunos agressores não demonstrarem culpa ou vergonha pelos atos cometidos, demonstrando um pensamento egocêntrico ao valorizarem os benefícios pessoais das suas ações. Os alunos agressores que demonstraram ter alguma consciência do ato negativo, estava relacionada com as consequências pessoais, nomeadamente castigos e medidas disciplinares.

Como já foi referido anteriormente, a família é o primeiro agente socializador, e é neste sentido que vários autores têm estudado de que forma é que a família pode influenciar o comportamento dos alunos. Arboleda (2000) e Stevens et al. (2002) constataram que os alunos agressores são provenientes, na sua maioria de famílias com baixos níveis de coesão e onde também existem agressões.

A atitude das crianças está relacionada com o tipo de relação parental, desta forma uma atitude emocional negativa aumenta a probabilidade da criança se tornar agressiva em relação aos seus pares (Ribeiro, 2007).

Atitudes e comportamentos parentais baseados no poder e na autoridade, levam a criança a desenvolver condutas de oposição e de agressividade. Nas famílias de alunos agressores é também frequente uma educação hostil e severa, caracterizada pelo controle, indução de culpa, ameaça, punição física e afetos negativos (Ribeiro, 2007).

Em relação aos rapazes que apresentam um comportamento agressivo, a atitude emocional da mãe é fundamentalmente caracterizada pelo negativismo, rejeição, indiferença e hostilidade face ao filho (Olweus, 1993, citado por Gouveia, 2011, p.13).

Olweus (1997, citado por Gouveia, 2011, p.13) salienta ainda a atitude de tolerância e permissividade parental face aos comportamentos agressivos do filho, como um importante fator para os comportamentos de maus tratos na escola.

Os alunos agressores, que são maltratados pelos pais, na escola manifestam problemas de regulação emocional, o que contribui para a sua condição de alunos envolvidos em comportamentos de maus tratos (Shields & Cicchetti, 2001).

O processo que leva ao desenvolvimento de estruturas agressivas, pode ser mais complicado, do que a simples exposição à violência. Este processo, pode ser influenciado pela forma como a criança processa as experiências agressivas, incluindo os processos cognitivos associados e que são armazenados na memória formando as estruturas de conhecimento hostis (Burks et al., 1999).

A resposta agressiva não depende só das experiências vividas, depende também das capacidades biológicas que são representadas na memória. Uma criança agressiva está mais atenta aos sinais sociais e interpreta-os como hostis. Responde de forma mais impulsiva que a maioria das outras crianças tendendo a dar mais valor às respostas agressivas (Ribeiro, 2007).

Dodge et al. (1995) observaram os processos de socialização de crianças desde a pré-primária até ao 3.º ano de escolaridade, provenientes de classes socioeconómicas baixas. Os resultados confirmaram que um baixo estatuto socioeconómico das famílias, influencia significativamente o envolvimento das crianças, em problemas sociais, nomeadamente comportamentos agressivos na escola.

Segundo Pereira (2007, p. 27), geralmente os agressores “*são crianças para quem a agressão é uma prática perfeitamente aceite (...). Por motivos culturais, a educação do sexo masculino tem tendências para valorizar os comportamentos de domínio físico*”.

De um modo geral, os agressores acham que todos devem fazer as suas vontades, e foram acostumados, por uma educação equivocada, a ser o centro das atenções. É frequente serem crianças inseguras, que sofrem ou sofreram algum tipo de agressão por parte de adultos. Na realidade, eles repetem um comportamento aprendido de autoridade e pressão.

2.2.2. O perfil psicossocial das vítimas

Os alunos vítimas são na maioria dos casos, alunos fisicamente mais fracos, criando-se o estigma de alvos fáceis, submissos às exigências dos colegas e usualmente incapazes de se defenderem a si próprios. Centrando-nos nas vítimas, Olweus (1998, citado por Ribeiro, 2007, p. 68) salienta que as vítimas típicas são alunos mais ansiosos e inseguros do que os outros alunos, são também cautelosos, sensíveis e calmos. Normalmente quando se sentem atacados, reagem chorando (em idades mais baixas) e afastando-se. Normalmente são crianças com uma baixa autoestima, com uma visão negativa de si próprios e da sua situação. É frequente que se sintam fracassados, envergonhados ou pouco atrativos.

Olweus (1993, citado por Gouveia, 2011, p.14) apresenta dois tipos de vítimas: *A vítima passiva ou submissa*, que é normalmente ansiosa e de reação submissa combinada (no caso dos rapazes) com uma debilidade física. São indivíduos inseguros e fracos que não respondem a provocações e insultos. São alunos muito protegidos pelos pais e normalmente

até uma idade avançada o que, de certa forma, contribui para a sua dificuldade em se imporem perante o grupo.

A vítima provocadora, é caracterizada por uma combinação de modelos de ansiedade e de reação agressiva. Normalmente estes alunos são inseguros, infelizes e depressivos, com uma opinião negativa de si mesmos. Apresentam problemas de concentração e o seu comportamento gera irritação e tensão nos seus colegas.

As autoras Costa & Vale (1998), para além desta classificação para as vítimas, acrescentam outra categoria:

Agressores e vítimas, que são ansiosos, impulsivos, são facilmente provocados e frequentemente provocam os outros, são fisicamente fortes e assertivos, o que faz com que possam normalmente olhar por si próprios, em vez de procurar ajuda. São os que gozam de menor popularidade entre os colegas.

Segundo as mesmas autoras, as vítimas apresentam comportamentos e atitudes não agressivas e, geralmente, são contra a violência e as estratégias violentas. A violência causa dor e frustração e as suas repercussões podem ser decisivas para os implicados, podendo originar grandes problemas de personalidade, fracasso escolar ou até uma difícil transição para a adolescência. No entanto, a escola deve garantir aos alunos um ambiente saudável, seguro e livre.

Voss & Mulligan (2000) constataram que os alunos mais baixos do que a média eram significativamente vitimizados com maior frequência na escola, do que os seus colegas de altura média. Estes alunos passam também mais tempo sozinhos durante os recreios, demonstrando um nível de isolamento social significativamente superior ao dos colegas, o que potencializa o aumento do risco de vitimização.

Outras linhas de investigação sugerem a categoria de «vítima-agressiva» (*aggressive-victim*), enfatizando o fenómeno de vitimização e passando para segundo plano a análise do desequilíbrio de poder que caracteriza as situações de maus tratos (Schwartz et al., 1997, citado por Ribeiro, 2007, p. 47). Neste sentido, as vítimas agressivas não possuem mais poder que os seus pares, apenas quando sofrem de situações de maus tratos, são capazes de adquirir este poder e abusar dele para agredir os outros.

A vitimização passiva encontra-se associada a dificuldades de atenção e a um comportamento dependente e imaturo, verificando-se um défice de competências sociais (Schwartz et al., 1997, citado por Ribeiro, 2007, p. 69) sendo que 15% dos alunos vitimizados entre os 11 e os 12 anos de idade, apresentam também dificuldades de aprendizagem.

No que se refere às características de personalidade das vítimas, estudos mostram que, os alunos vítimas são normalmente, crianças que não se defendem dos pares, apresentam elevados níveis de ansiedade, insegurança, submissão e dificuldades em se afirmarem (Carney & Merrell, 2001; Formosinho & Simões, 2001). Estas características parecem estar relacionadas com a timidez, a sensibilidade e a cautela, assim como com o facto de chorarem facilmente quando maltratados pelos colegas (Carney & Merrell, 2001). Contrariamente aos agressores, verifica-se ainda que os alunos vitimizados manifestam atitudes negativas face à violência (Pellegrini et al., 1999).

De forma a encontrar padrões comportamentais que conduzem à vitimização pelos pares, em alunos com idades entre os 6 e os 8 anos, (Schwartz et al., 1997, citado por Ribeiro, 2007, p. 48) obtiveram resultados que vão de encontro com o perfil passivo e submisso das vítimas. Os alunos que costumam ser vítimas, evidenciavam baixos níveis de comportamentos assertivos (tais como liderança, tentativas de persuasão e iniciativas de conversão social) e elevados níveis de comportamentos não assertivos (tais como a submissão às iniciativas dos pares).

Os alunos vítimas-agressivas surgem como um grupo particular relativamente às suas características de personalidade, caracterizam-se pela combinação de padrões ansiosos (semelhante às vítimas passivas) com padrões de reação agressiva (semelhante aos agressores) (Griffin & Gross, 2004). São alunos com um temperamento exaltado, irritável, desassossegado, agitado, que retaliam quando atacados.

No que se refere às características familiares dos alunos, os resultados de algumas pesquisas demonstram que a estrutura familiar não está associada significativamente aos comportamentos de maus tratos, mas sim, os fatores do ambiente familiar e a interação entre os seus membros (Veiga, 2001; Espelage, Bosworth & Simon, 2001). Carvalhosa et al. (2001) destacam que, jovens que não vivem com ambos os pais se encontram envolvidos com maior frequência em comportamentos de maus tratos, seja como vítimas ou como agressores.

Relativamente aos alunos vítimas-agressivas, os resultados obtidos por diversos autores aproximam-se dos resultados obtidos no caso do grupo de alunos agressores. Verifica-se uma predominância de famílias com pais autoritários, com um tipo de educação, hostil e punitiva, o que potencializa a agressividade destes alunos (Baldry & Farrington, 2000, citado por Ribeiro, 2007, p. 69).

Nas famílias de alunos vítimas passivas verifica-se um padrão de proximidade dos filhos face aos pais, sendo, no entanto, evidente a superproteção parental, nomeadamente materna (Banks, 1997).

As crianças que sofrem maus tratos por parte dos pais apresentam maiores probabilidades de agredir os colegas e de serem alvo de vitimização pelos pares (Shields & Cicchetti, 2001).

Tendo em conta diferentes variáveis de natureza familiar, nomeadamente a disciplina punitiva, exposição à violência, conflito conjugal e abuso físico, são comuns no ambiente familiar de alunos vítimas-agressivas que vivem num ambiente mais punitivo, hostil, mais exposto à violência conjugal e com atitudes parentais mais agressivas (Schwartz et al., 2001, citado por Ribeiro 2007, p.47).

Através da observação do comportamento dos alunos e da discussão sobre os mesmos comportamentos, é possível, os professores identificarem as vítimas e os agressores. As vítimas são normalmente, alunos frágeis, que se sentem inferiores ou prejudicados, e que não costumam pedir ajuda. O facto de serem vítimas, pode levá-los a demonstrarem desinteresse, medo ou falta de vontade de ir à escola, apresentarem alterações no rendimento escolar e ter sintomas de depressão (Ribeiro, 2007).

O estudo levado a cabo por Cuadrado (2012) mostra a perceção que as vítimas têm sobre o *bullying*. O fator «intenção de causar dor» é o que está presente na maioria dos comportamentos nomeadamente os insultos, ser ridicularizado, roubos, estragar coisas. Em relação ao fator «desequilíbrio de poder» aparece em comportamentos de agressão física direta ou ameaças.

2.2.3. O perfil psicossocial do observador

Os alunos observadores, não se envolvem diretamente nos maus tratos (não sofrem nem praticam maus tratos), no entanto acabam por conviver num ambiente escolar onde isso ocorre (Botelho & Souza, 2007).

Nas investigações sobre maus tratos, não é frequente haver referência aos alunos observadores. Contudo, estes alunos não devem ser esquecidos, pois independentemente da sua atitude, o que presenciam, pode deixar marcas. De acordo com a teoria da aprendizagem social, a observação de um modelo agressivo pode levar à sua reprodução, principalmente se o

observador avaliar positivamente esse modelo (Bandura, 1990, citado por Ribeiro, 2007, p.17). Geralmente, os observadores são alunos mais inseguros e dependentes, isto é, não têm estatuto entre os colegas, sendo socialmente influenciáveis.

Quando ocorrem situações de maus tratos em contexto escolar, muitos alunos estão presentes e são testemunhas de tais atos. Apesar da maioria das testemunhas simpatizarem com as vítimas e não aprovarem as ações dos agressores, algumas recusam-se a intervir ou a informar um adulto, outros unem-se aos agressores para também agredirem a vítima (Avilés & Monjas, 2005; Gini et al., 2008).

Diferentes estudos defendem que a atitude dos observadores perante situações de maus tratos em contexto escolar fortalece o papel dos principais intervenientes vítimas e agressores e influencia a perceção que os implicados têm de si mesmos (Cowie, 2000; Espelage & Swearer, 2003; Lodge & Frydenberg, 2005). A maioria dos observadores não aprovam os maus tratos e uma parte deles gostaria de ajudar os colegas de forma voluntária. No entanto sentem-se indecisos sobre o que de fato devem fazer para intervir e não se sentem seguros em oferecer apoio útil (Cowie, 1998, citado por Gouveia, 2011, p.13). Do mesmo modo, uma falta de relação amistosa com os outros e de atitudes defensivas da sua autoimagem (mecanismos de defesa) fazem com que muitos dos observadores fiquem passivos e decidam não intervir (Almeida et al., 2006).

Os alunos observadores convivem com a violência, e geralmente mantêm-se em silêncio, porque têm receio de se tornarem a “próxima vítima” do agressor (Neto, 2005). Mesmo não sofrendo diretamente, muitos destes alunos podem sentir-se inseguros e incomodados (Fante, 2005). A maioria das testemunhas, sente empatia pelas vítimas e condena o comportamento do agressor (Neto, 2005). Muitas vezes, estes alunos sentem um grande sofrimento, pelo facto, de não poderem fazer nada para acabar com o sofrimento dos colegas. Tal situação, leva a que alguns alunos observadores acreditem que o uso de comportamentos agressivos contra os colegas seja o melhor caminho para alcançarem a popularidade e o poder, acabando por isso, por se tornarem também agressores.

No que se refere às perceções que os alunos que assistem têm sobre o *bullying*, verifica-se que estas assemelham-se mais às perceções dos agressores. No entanto, destacam que os comportamentos de *bullying* são abusos que o agressor comete com intenção de magoar outros que considera mais «fracos» (Cuadrado, 2012). Em relação aos insultos, os alunos que assistem consideram que são formas de interação e comunicação próprias de adolescentes, que só às vezes podem produzir-se com a intenção de provocar danos. O fator

«desequilíbrio de poder» também aparece associado às modalidades de ameaças e agressões físicas diretas.

2.3. Tipos de comportamentos de maus tratos entre alunos

Para além da função de promover a instrução, educação e desenvolvimento dos alunos, uma das funções da escola é também proporcionar a socialização dos alunos, tendo em conta a heterogeneidade sociocultural dos diferentes intervenientes. O que por vezes, conduz a situações divergentes, tomando a forma de conflito, violência ou indisciplina. Esta inadaptação social pode originar problemas entre pares ou o insucesso escolar (Fernández, 2007).

Qualquer forma de maus tratos, consiste num comportamento manifestado por alguém que tem como alvo o outro. Desta forma, existe sempre o envolvimento ativo de, pelo menos, dois sujeitos, aquele que agride (o agressor) e aquele que é vitimizado (a vítima). Quando ocorre um episódio de maus tratos, ocorre simultaneamente uma situação de vitimização e uma forma de violência (Gouveia, 2011).

Quando surgem situações de indisciplina em contexto escolar, esta pode entender-se como a transgressão de regras ou normas estipuladas no Regulamento Interno. No entanto, a indisciplina aparece geralmente associada ao contexto da sala de aula, ou seja, numa situação pedagógica. Amado & Freire (2002) classificam a indisciplina em três níveis, o desvio às regras do trabalho na sala de aula, ao qual está associado o comportamento dos alunos ou na realização de tarefas, a indisciplina perturbadora das relações entre pares e os problemas da relação entre professor-aluno

Uma definição mais lata de indisciplina é dada por Veiga (2001, p. 15) interpretando-a como “*a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola*”.

Segundo Charlot (1997), o conceito de violência escolar pode ser classificado em diferentes níveis: no primeiro nível, a *violência propriamente dita*, representada por ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo; no segundo nível, as *incivildades*, cuja forma de expressão seriam as humilhações, palavras rudes e falta de respeito; no terceiro nível, a *violência simbólica ou institucional*, compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos, encarar o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses, as imposições de uma

sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho, a violência das relações de poder entre professores e alunos.

Relativamente à violência em contexto escolar, é importante ter em conta também os maus tratos entre pares, que não podem ser explicados apenas mediante as variáveis relativas à própria escola, mas também com o grupo de amigos, fatores sociais e culturais (Defensor del pueblo, 1999).

De acordo com Cuadrado et al. (2010), os principais comportamentos de maus tratos entre iguais, a que se assiste nos estabelecimentos de ensino são (Tabela 1.1):

Tabela 1.1 - Tipos de comportamentos violentos (Cuadrado et al., 2010, p. 43)

Comportamentos violentos	Manifestações	Finalidades
Violência psicológica	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de respeito; - Maus tratos; - Exclusão; - Intimidação; - Maus tratos permanentes. 	Prejudicar outros indivíduos, colegas e profissionais nas suas tarefas, gerando tensões, insegurança, danos físicos e morais.
Violência física	<ul style="list-style-type: none"> - Agressões; - Bater 	Intenção de provocar danos.
Violência verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Ameaças - Insultos - Chamar nomes que ofendem ou ridicularizam - Atribuir alcunhas. 	Intenção de provocar danos
Violência indireta (vandalismo)	<ul style="list-style-type: none"> - Destruição de objetos do estabelecimento de ensino 	Intenção de provocar danos.
<i>Bullying</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Intimidação direta e indireta através de internet, ou telemóveis; - Exclusão social; - Vexames; - Esconder coisas; - Estragar as coisas de outras pessoas. 	Dominar, submeter e provocar danos nos outros.
Abusos sexuais	<ul style="list-style-type: none"> - Abuso sexual de um menor. 	Discriminar e intimidar.
Comportamento indisciplinado	<ul style="list-style-type: none"> - Boicote, barulho permanente e interrupções; - Incumprimento de horários; - Vestir inadequadamente; - Todos os aspetos que constem no Regulamento Interno e não sejam cumpridos. 	Impedir o normal funcionamento da atividade letiva e dificultar a aprendizagem dos outros alunos.
Absentismo escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Elevada falta de assiduidade e não apresentar justificação. 	Não realizar as tarefas
Fraude e engano escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Copiar e plagiar exames e trabalhos. 	Enganar.

Como se pode verificar, nem todos os comportamentos desadequados apresentados anteriormente podem ser considerados violentos. No âmbito escolar, as três últimas categorias de comportamentos são de caráter negligente, mas não são violentos. Estes comportamentos surgem quando os alunos perdem o respeito pelas normas de convivência, valores, princípios e objetivos do desenvolvimento educativo (Cuadrado et al., 2010).

São os problemas de indisciplina, os principais causadores de conflitos nas aulas, são um obstáculo para a tarefa do professor e dificultam as aprendizagens dos outros alunos. Tais condutas, originam conflitos muito pertinentes para a escola, no entanto, não devem ser consideradas violentas (Ortega et al., 2003).

Também Ortega & Mora (1999) consideram que existe um conjunto de situações, que apesar de poderem estar na origem de conflitos, não podem ser consideradas violentas, uma vez que, a violência escolar é um feito mediante o qual uma ou um grupo de pessoas pode ver-se insultada, agredida fisicamente, excluída socialmente, acusada, ameaçada ou atemorizada por outro ou outros no seu próprio contexto social. Muitos problemas relacionados com a convivência na escola, continuam a ser confundidos sistematicamente com «violência na aula», quando a causa fundamental são as faltas de disciplina (Cuadrado et al., 2010). No entanto, são estes comportamentos de indisciplina os que menos se conhecem ou se publicam fora da escola. Apesar deste tipo de conflitos ser o mais frequente, não aparece nos meios de comunicação, mas são a causa de ressentimentos, desajustes curriculares, stress nos professores e alunos (Aramendi & Ayerbe, 2007). São estes comportamentos os principais obstáculos para os professores desenvolverem as suas atividades, o que origina tensões entre professores e alunos (Goodson, 1992).

Outras situações que podem provocar conflitos nas aulas são, por exemplo, centrar a atenção nos alunos que demonstram estar com mais atenção à aula, lançar mensagens de desvalorização ou descrédito, a rapidez, que por vezes se exige dos alunos para resolver as tarefas. Todas estas situações provocam uma inadequada interação entre o professor e os alunos podendo provocar situações indesejadas (Cuadrado et al., 2010).

Outro aspeto importante de referir é o fato de estudos (Arribas & Torrego, 2006; Fernández, 2007) revelarem que as normas de atuação e as normas de convivência, podem provocar um ambiente de tensão na aula, quando as normas estabelecidas não são claras quanto ao que se pode e não pode fazer, incluindo as consequências para o não cumprimento das mesmas.

No entanto, Cuadrado et al. (2010) salientam que ter um código de normas escrito não é suficiente para o seu reconhecimento, interiorização e aceitação. É necessário que os docentes apresentem com clareza as normas, valores e princípios que desejam que os alunos percebam, interiorizem e que se ajustem às atividades realizadas na aula. A transmissão de princípios, valores e regras deverá apoiar-se na ação profissional de todos os docentes, para que se possa obter uma resposta positiva por parte dos alunos. No entanto, a responsabilidade recai em todos. Para que as regras estabelecidas possam ser eficazes, é necessário assegurar que todos os aspetos normativos estabelecidos para levar a cabo uma convivência pacífica devem deixar de ser algo representativo e passe a ser algo deliberado e consensual.

Todas as outras categorias apresentadas, são consideradas comportamentos violentos ou agressivos. A expressão «violência escolar» aplica-se ao uso de força contra pessoas ou infraestruturas da escola. A violência escolar pode manifestar-se em condutas violentas como a falta de respeito, maus-tratos, exclusão, alcunhas, intimidação e maus-tratos permanentes entre pares.

O conflito escolar pode ser considerado negativo, quando implica condutas que levam à interrupção de tarefas escolares, que altera as relações entre os alunos e entre professor-aluno. Constitui, para muitos professores, um mau estar diário que afeta gravemente a vida escolar e gera um clima de ansiedade e de insegurança (Ortega et al., 2003).

No entanto, os conflitos podem ser vistos como algo positivo, como um elemento próprio da vida das pessoas e da convivência democrática. Quando se produz uma confrontação ou contraposição de ideias, crenças e valores, opiniões, estilos de vida, estamos perante uma situação de conflito, que deverá estar orientada e regida por valores de liberdade, comunicação e tolerância. É então importante saber como gerir e resolver as situações de conflito, integrando-o em situações educativas (Bodine & Crawford, 1998).

Quando se fala de «conflito escolar» é normalmente associado a um choque de interesse ou condutas entre os alunos, professores e o sistema educativo. No entanto, o aparecimento de condutas conflituosas ou violentas no meio escolar, não é consequência da capacidade inata dos adolescentes, em manifestarem condutas agressivas. É necessário deixar claro que, as condutas de agressão ou de violência são aprendidas desde a interação do indivíduo com o seu meio sociofamiliar. Portanto, não é de todo oportuno contemplar os problemas de convivência como questões de conflito ou de violência nas escolas, porque acarreta sobre eles um juízo negativo, o que levaria a serem tomadas medidas punitivas (Cuadrado et al., 2010).

A expressão «violência escolar» aplica-se quando há o uso da força contra pessoas ou infraestruturas da própria escola. A violência psicológica pode manifestar-se através de condutas violentas como a falta de respeito, maltrato, exclusão, nomes ofensivos, intimidação, maltrato permanente entre pares. Por vezes, a agressão física pode ser feita face à própria instituição escolar, destruindo objetos, as instalações e os materiais escolares, o que também pode ser denominado por vandalismo (Cuadrado et al., 2010). No entanto, as manifestações de violência que mais repercussão social apresentam são: perseguição sexual, agressão contra os professores, alunos e funcionários, roubo, intimidação ou ameaças. Há outras condutas de maltrato, como a agressão, abuso, intimidação e vitimização que também são referidas em situações de *bullying*.

Atualmente fala-se de *bullying* quando se observa um maltrato físico, verbal ou misto, de forma constante e existe uma visível desvantagem entre a vítima e o agressor. O problema não afeta apenas as escolas inseridas em ambientes mais vulneráveis, afeta qualquer escola, quer seja do meio rural ou urbano, incluindo países ricos e pobres. É um fenómeno de violência que pode verificar-se em todo o mundo, em todas as culturas, em todas as épocas históricas e em todos os estratos sociais (Debardieux, 2002, citado por Ribeiro, 2007, p.54).

2.4. A importância da prevenção de maus tratos em contexto escolar

Os conflitos escolares exigem uma análise cuidadosa das condições de vida em cada escola, o que significa ter em conta o contexto social, os valores e objetivos educativos, a organização escolar, a dinâmica das relações e as características dos agentes em conflito. No entanto, através do intercâmbio de experiências entre escolas e de investigações, podem traçar-se linhas de atuação que levem à prevenção, ainda que a sua adaptação a cada realidade escolar esteja sujeita a múltiplos fatores que alteram os resultados finais.

A experiência obtida no que se refere ao fenómeno de violência escolar permite dizer que, lamentavelmente, a relação de domínio/ submissão que existe na violência entre pares não acaba totalmente apesar de uma intervenção eficaz. No entanto, sabe-se que ao trabalhar-se para conseguir uma escola em que as ações violentas não sejam permitidas nem moralmente admissíveis, diminui de modo substancial a incidência das agressões, da intensidade dos danos. A criação de um consenso moral, sobre a importância da dignidade dos

indivíduos que convivem no ambiente escolar, é o melhor antídoto contra a escalada de violência dentro das escolas (Costa, 2000).

Segundo Ribeiro (2007) a violência em contexto escolar é um fenômeno muito complexo. Existem escolas que apresentam um vasto historial de situações violentas e outras que passam momentaneamente por tais situações. Há formas de violência que são ocasionais, outras que são permanentes e dependem tanto das condições internas como externas da escola. Neste sentido, o combate e a prevenção da violência não podem ser feitos de uma forma determinista nem fechada, são necessárias estratégias que modifiquem o padrão de relacionamento na comunidade escolar.

O Defensor del Pueblo (2007) salienta que antes de analisar os trabalhos realizados sobre o assunto é necessário considerar que a própria interpretação que se faz sobre os maus tratos entre pares e a forma como são abordados, dão lugar a diferentes opiniões sobre as atuações de prevenção e intervenção. Apesar desta grande diversidade, algumas atuações são constantes em todos os países. De uma forma geral as medidas para a prevenção e tratamento da violência nas escolas são as seguintes:

- Criou-se uma consciência nacional em cada país que propicia e impulsiona a necessidade de aclarar, prevenir e dar respostas eficazes ao tema da violência escolar.
- As políticas de prevenção e intervenção passaram a ser precedidas de investigações para determinar a gravidade dos maus tratos entre alunos.
- O fenómeno de maus tratos entre pares está a provocar um crescente alarme social que nem sempre está justificado pela intensidade ou pela gravidade que alcança o fenómeno.
- As atuações de prevenção e intervenção partem da consideração que as agressões entre alunos não são um problema que afeta apenas as partes diretamente relacionadas com o conflito. Verifica-se que em todos os países as intervenções são dirigidas a todos os possíveis envolvidos (vítimas e agressores), aos restantes alunos e aos adultos: pais, professores e toda a comunidade escolar.
- Em muitos casos, as medidas que se tomam são dirigidas em particular a estratégias para melhorar o clima da escola. Em muitos países observa-se uma tendência a realizar um tratamento comunitário mais além da escola, que implica assistentes sociais, coordenação com associações locais, polícia. Isto representa uma visão

ampla da violência como elemento estrutural da sociedade, da qual resultam fórmulas de prevenção e intervenção com a finalidade de obter uma resposta social e não só individual.

Nos últimos anos criaram-se redes europeias de informação sobre as medidas que se aplicam para prevenir e atuar sobre a violência escolar. No entanto, entende-se que cada incidente e cada comunidade escolar pode ser singular, pelo que não se deve cair em modelos de interpretação e de intervenção excessivamente rígidos, uma vez que o que pode ser conveniente numa comunidade educativa pode não ter o mesmo efeito noutra.

2.4.1. Principais medidas de intervenção e prevenção de maus tratos em meio escolar em Portugal

Segundo Magalhães (2010) tanto os professores como os assistentes operacionais, devem fazer cumprir o Regulamento Interno da Escola e comunicar à direção e ao Gabinete de Informação e Apoio (GIA) da escola, qualquer suspeita de maus tratos exercida sobre os alunos. De acordo com a Lei n.º 60/ 2009, de 6 de agosto no n.º 1 do art.º 10.º, a partir do ano letivo 2010/ 2011 foi implementado um GIA em todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, a funcionar no âmbito da educação para a saúde e educação sexual em articulação com as unidades de saúde da comunidade local.

As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ) são instituições oficiais, não judiciárias, que pretendem defender os direitos da criança e do jovem, promover ou colocar termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação ou desenvolvimento integral.

São vários os estudos que apontam para os efeitos devastadores causados pela violência em contexto escolar, para além do impacto negativo a nível da aprendizagem, do desenvolvimento pessoal e social é também um potenciador de comportamentos desviantes que se prolongam pela vida adulta dos envolvidos.

De salientar o Estatuto do Aluno, aprovado pela Lei n.º 51/ 2012 de 5 de setembro que veio revogar a Lei n.º 30/2002 de 20 de dezembro e que acrescenta alguns pontos importantes em relação ao combate ao *bullying*. Um dos aspetos a destacar, diz respeito aos deveres do aluno previstos no artigo 10.º, mais concretamente as alíneas:

d) "Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social, ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas.",

i) "Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou dos meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, pessoal não docente e alunos.";

l) "Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa.";

q) "Não transportar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos passíveis de, objetivamente, perturbarem o normal funcionamento das atividades letivas, ou poderem causar danos físicos ou psicológicos aos alunos ou a qualquer outro membro da comunidade educativa.";

r) "Não utilizar quaisquer equipamentos tecnológicos, designadamente, telemóveis, equipamentos, programas ou aplicações informáticas, nos locais onde decorram aulas ou outras atividades formativas ou reuniões de órgãos ou estruturas da escola em que participe, exceto quando a utilização de qualquer dos meios acima referidos esteja diretamente relacionada com as atividades a desenvolver e seja expressamente autorizada pelo professor ou pelo responsável pela direção ou supervisão dos trabalhos ou atividades em curso.";

s) "Não captar sons ou imagens, designadamente, de atividades letivas e não letivas, sem autorização prévia dos professores, dos responsáveis pela direção da escola ou supervisão dos trabalhos ou atividades em curso, bem como, quando for o caso, de qualquer membro da comunidade escolar ou educativa cuja imagem possa, ainda que involuntariamente, ficar registada.";

t) "Não difundir, na escola ou fora dela, nomeadamente, via Internet ou através de outros meios de comunicação, sons ou imagens captadas nos momentos letivos e não letivos, sem autorização do diretor da escola."

Nos termos do artigo 22.º, "a violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 10.º ou no regulamento interno da escola ... constitui infração disciplinar passível da aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória..."

No que se refere às medidas disciplinares corretivas, previstas no artigo 26.º pode ser aplicada a advertência; a ordem de saída de sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar; a realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na

comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as atividades; o condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos e por fim a mudança de turma.

As medidas disciplinares sancionatórias, previstas no artigo 28.º são a repreensão registada; a suspensão até 3 dias úteis; a suspensão da escola de 4 a 12 dias úteis, a transferência de escola e ainda a medida de expulsão da escola.

Segundo um comunicado do Ministério da Educação em 18 de janeiro de 2008, a experiência da aplicação da lei n.º 30/ 2002, de 20 de dezembro permitiu verificar que, em muitos aspetos, o papel dos professores não era valorizado, não se tinha em conta a necessidade de uma atuação célere em situações de alteração do clima de trabalho nas escolas e não havia um contributo eficaz para o desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade de alunos e de pais. Desta forma, surgem as alterações ao Estatuto do Aluno, que são orientadas pelos seguintes princípios:

- I. Reforço da autoridade dos professores e da autonomia das escolas;
- II. Maior responsabilização e envolvimento dos pais e dos encarregados de educação no controlo da assiduidade dos seus educandos;
- III. Simplificação e agilização de procedimentos;
- IV. Distinção clara e precisa entre medidas corretivas, de cariz dissuasor, preventivo e pedagógico, e medidas disciplinares sancionatórias.

De forma a aclarar estes critérios podemos dizer que:

I. Reforçar a autoridade e a autonomia das escolas, significa transferir maior poder de decisão para os docentes e para os órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino. Amplia-se o leque de medidas corretivas possíveis de ser aplicadas com autonomia de avaliação e de decisão por parte dos professores e dos órgãos de gestão da escola, nos termos e nas condições que as próprias escolas definam no seu Regulamento Interno. Passa a ser da responsabilidade das direções das escolas o juízo de valor relativamente à eventual aplicação de medidas disciplinares sancionatórias e corretivas.

II. O reforço da responsabilidade dos pais e dos encarregados de educação passa pela maior exigência com o controlo, a prevenção e os efeitos da falta de assiduidade dos alunos.

Neste sentido, aumenta-se a frequência da informação a prestar aos encarregados de educação relativamente às faltas dadas pelos seus educandos, independentemente de as mesmas terem ou não sido justificadas, determinando-se a obrigatoriedade da tomada de medidas corretivas sempre que tais faltas sejam injustificadas.

III. Simplificação e agilização de procedimentos de forma a acelerar e simplificar os processos.

IV. As medidas corretivas, que assumem uma natureza eminentemente cautelar, devem ser entendidas como integrando o processo de ensino-aprendizagem, com finalidades pedagógicas e de integração, não tendo, portanto, um caráter punitivo. De entre estas medidas que devem ser parte integrante do exercício da autoridade pedagógica nas atividades educativas, destacam-se a obrigatoriedade, por parte do aluno, do cumprimento de tarefas ou atividades de integração, a ordem de saída da sala de aula, o condicionamento no acesso a espaços e a equipamentos, a mudança de turma ou outras que, eventualmente possam vir a ser consagradas no Regulamento Interno das escolas, mas sempre com estrita observância da filosofia que está subjacente à sua natureza dissuasora, preventiva e pedagógica. As medidas disciplinares sancionatórias, que podem ser aplicadas, cumulativamente, com alguma ou algumas das medidas corretivas, têm em vista, para além dos aspetos educativos e pedagógicos, a punição e o cerceamento de eventuais comportamentos no espaço escolar, que assumam contornos de maior gravidade. Devem ter-se em consideração, no momento da sua aplicação e tendo em vista a medida e a graduação das mesmas, a idade do aluno, o grau de culpa, o seu aproveitamento escolar anterior, o meio familiar e social em que o mesmo se insere e os seus antecedentes disciplinares. Tais medidas poderão configurar a repreensão registada, a suspensão da escola até dez dias úteis e a transferência de escola.

Para que se consiga terminar com as situações de maus tratos, agressão e *bullying* nas escolas é necessário que se faça cumprir o Estatuto do Aluno e que se aplique o nº 1 do artigo 23.º "o professor ou membro do pessoal não docente que presencie ou tenha conhecimento de comportamentos suscetíveis de constituir infração disciplinar deve participá-los imediatamente ao diretor dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas". As situações de maus tratos, agressão e *bullying* não deverão ser negligenciadas devido às graves consequências que este tipo de situações provocam nos alunos.

Em Portugal, a primeira medida política tomada especificamente para controlar o crescimento das situações de violência dentro da escola, foi em 1992, através de um protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Administração Interna, criado com o

objetivo de coordenar esforços das autoridades escolares e forças policiais. Dele resultou o programa «Escola Segura», coordenado pelo Gabinete de Segurança do Ministério da Educação. Segundo a Diretiva nº 10/ 2006 de 15 de maio da PSP os elementos policiais afetos ao Programa Escola Segura, entre as suas várias funções destacam-se a função de garantir a segurança, visibilidade e proteção de pessoas e bens nas áreas escolares e desenvolver de forma sistemática ações de sensibilização e de formação junto da comunidade escolar numa perspetiva de prevenção de comportamentos de risco e de adoção de procedimentos de autoproteção.

Houve, no entanto, alguma evolução legislativa, nomeadamente a publicação do Decreto lei nº. 16/ 2001 – combate à insegurança e violência em meio escolar – que mantém o programa “Escola Segura” sob a tutela do Ministério da Educação, em coordenação com os da Administração Interna, da Cultura, Saúde, do Trabalho e Solidariedade e da Juventude e Desporto.

2.4.2. Intervenção em diferentes locais de forma a prevenir os maus tratos

Perante os sucessivos acontecimentos de situações de violência, Ferreira & Pereira (2001), defendem que a escola tem o dever de se organizar no sentido de prevenir e reduzir o mau estar que os comportamentos agressivos causam a inúmeras crianças. É neste sentido que se deverá proceder ao melhoramento do espaço exterior, no recreio, uma vez que é o local onde se verifica a maior ocorrência de práticas agressivas.

Segundo Pereira et al. (1997) a razão pela qual os maus tratos acontecem principalmente no recreio ainda não é muito clara. No entanto, existem alguns fatores que parecem estar associados, nomeadamente as restrições nos recreios, desentendimentos entre os alunos, falta da diversificação da oferta para ocupação dos alunos e ausência de supervisão. É necessário que os alunos conheçam as regras e que, estas não lhes sejam impostas sem antes serem compreendidas por eles. A escola deve agir numa perspetiva de desenvolvimento integral, através da criação de espaços e tempos estruturados, que visam a formação do aluno para a cidadania.

O recreio tem um elevado potencial educativo. É necessário repensar o papel dos recreios, de forma a que as crianças deixem de encarar estes locais como espaços onde as práticas agressivas, como o abuso de poder, os insultos e as lutas, ocorrem inevitavelmente quando se torna necessário competir pelo espaço e pelos recursos (Pereira et al., 1997).

O tempo que as crianças passam no recreio é muito importante para a sua autoformação a diferentes níveis: motor, social e emocional. Este espaço e este tempo bastante apreciado por grande parte das crianças, torna-se por vezes em períodos e locais de grande sofrimento para uma parte delas (Pereira, 2001). No recreio, as crianças, podem escolher o seu grupo de amigos, as atividades e os jogos que querem realizar, sem a influência direta dos adultos. *“Criar espaços de jogo, de desporto para todos, equipados de acordo com as necessidades e interesses dos educandos, é um dever e obrigação da escola”* (Ferreira & Pereira, 2001, p. 235).

Segundo Higgins (2002, citado por Ribeiro, 2007, p. 55) um bom ambiente de recreio é aquele que proporciona aos alunos flexibilidade e diversidade de ações, que oferece um conjunto de experiências de jogo e aprendizagem, mas principalmente que permita aos alunos o seu envolvimento direto antes, durante e após a sua construção. Neto (2001, p. 42) *“a criança tem a sua cidadania própria, que passa por uma necessidade fundamental: o acesso ao espaço e às oportunidades de jogo”*. A criança, através do jogo, ganha autonomia, autoconfiança, autoestima e segurança.

Segundo, Pereira (2001) a forma de intervenção está baseada essencialmente na definição clara do problema no Projeto Educativo da Escola e no melhoramento dos recreios, nomeadamente através da oferta de práticas que permitam à criança o desenvolvimento de diversas competências.

No entanto, os maus tratos em contexto escolar não ocorrem apenas no recreio. Neste sentido, é importante, por parte da escola, um esforço para haver a presença de adultos (professores ou pessoal auxiliar) em áreas menos estruturadas e consideradas de risco para a ocorrência de episódios de maus tratos. Devem também ser tomadas medidas relativamente à segurança, nomeadamente, ter atenção às áreas mais isoladas e locais com má iluminação. Uma vez que, os comportamentos de maus tratos têm uma maior probabilidade de ocorrerem em áreas menos monitorizadas e mais isoladas, onde a presença dos adultos é menor (Formosinho & Simões, 2001), nomeadamente nos recreios, balneários, refeitório, salas de convívio e corredores.

Em termos de outros locais mais frequentes para a prática de maus tratos, para além do recreio, a maioria dos estudos refere que a seguir surge a sala de aula, seguindo-se dos corredores, o refeitório e ainda outros locais (Olweus, 1993; Pereira et al., 2009).

2.4.3. Participação da criança na resolução dos problemas

De acordo com Ribeiro (2007) são vários os autores que salientam a importância da participação da criança, na resolução dos problemas associados aos maus tratos em contexto escolar. A criança, mais do que ninguém, sabe o que se passa no recreio, o que quer e o que não quer encontrar neste espaço, daí a necessidade da sua participação, procurando saber as suas opiniões, ideias, sonhos e vontades. A escola deve reconhecer a importância de analisar os pontos de vista dos alunos, no sentido de os encorajar a participar ativamente na revisão da política da escola sobre o comportamento. Normalmente os alunos fazem o que lhes mandam ou então encontram maneira para não o fazer (Cowie, 1994, citado por Ribeiro, 2007, p.79).

Por outro lado, o facto de o recreio ser o local onde ocorrem a maioria dos comportamentos de maus tratos, existem estudos que demonstram que através de programas de intervenção ao nível do melhoramento dos recreios, os maus tratos têm tendência a diminuir (Marques et al., 2001). É neste sentido que, Pereira (2001) considera que esta intervenção deve consistir numa definição simples e objetiva do problema no Projeto Educativo da Escola, na existência de um grupo de trabalho que organize as ações e no melhoramento dos recreios (mais especificamente, em aumentar as ofertas que promovam o desenvolvimento das crianças).

Com base em trabalhos anteriores, Cunha (2005) propõe, que a participação das crianças no melhoramento dos recreios pode trazer várias vantagens, melhorando a confiança e a autoestima, reduzindo as lutas no recreio, melhorando as relações e a comunicação entre as crianças, e entre elas e os professores e restantes funcionários da escola.

Blatchford (1993) considera que uma das formas para afastar as crianças dos comportamentos antissociais é melhorar a sua qualidade de jogo através da introdução de equipamentos no exterior.

Segundo Cowie (1994) deverá existir uma parceria entre os professores e os alunos, uma vez que a capacidade de tomar decisões é melhor aprendida através da experiência. Esta prática encoraja os alunos a levar a sério as suas próprias ideias e as dos seus pares, envolvendo-se neste processo com determinação, que acaba por desenvolver um sentimento de controlo e uma autoimagem mais positiva.

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

Segundo Cowie & Sharp (1994) os vídeos, os filmes, a literatura, as dramatizações e o “desempenho de papéis” constituem outras formas de envolver os alunos através do trabalho curricular. Este tipo de tarefas ajudam a criança a consciencializar-se sobre o que são comportamentos violentos, fomenta a tomada de decisões e a compreensão deste problema e ajuda a criar uma mentalidade anti violência na escola. Desta forma, é possível desenvolver mais o sentido de comunidade e inculcar aos alunos o significado de cidadania.

**PARTE II:
ESTUDO EMPÍRICO**

Capítulo III: Metodologia da Investigação

3. Metodologia

A presente investigação teve como principal finalidade conhecer as perceções de professores do ensino básico de dois agrupamentos de escolas do Alentejo sobre maus tratos entre alunos. Para realizar o presente estudo foi fundamental ter um conhecimento mais próximo da realidade, de forma a melhor adequar o instrumento a utilizar, ao fenómeno que se pretendeu estudar e aos objetivos do estudo.

Segundo Lakatos & Marconi (1996) na fase metodológica deve operacionalizar-se o estudo, ou seja, precisar o tipo de estudo, as definições operacionais das variáveis, o meio onde se desenrola o estudo e a população desse mesmo estudo. Na opinião das mesmas autoras, o estilo da pesquisa adotado e os métodos de recolha de informação selecionados, dependem da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter. Também para Sousa & Batista (2011) a metodologia de investigação expressa-se na opção das estratégias subjacentes à escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequados aos objetivos que se pretendem atingir. Desta forma, considerou-se adequado proceder à análise documental, nomeadamente da legislação e à elaboração de inquérito por questionário. O questionário foi anónimo, o que permitiu uma maior autenticidade nas respostas.

Desenvolveu-se uma investigação correlacional e analisaram-se as relações entre variáveis, sem que se manipulassem as variáveis em estudo. A análise correlacional não permite fazer inferências acerca da causalidade, das relações entre as variáveis (Fortin & Ducharme, 2003). Este tipo de metodologia permitiu-nos explorar e descrever as relações entre as diferentes variáveis.

3.1 *Objetivos do estudo*

O estudo de temas como a indisciplina, violência, agressividade, conflitos, *bullying*, maus tratos entre alunos em contexto escolar, surge pela necessidade de compreender um fenómeno com implicações sérias ao nível da qualidade do ensino e da vida nas escolas, bem como do desenvolvimento e bem-estar psicológico dos próprios jovens. Importa também não esquecer as consequências ao nível da população em geral, onde crescem sentimentos que vão

Foi estabelecido o contacto com os Diretores dos dois agrupamentos de escolas selecionadas, de forma a formalizar o pedido de autorização para a aplicação do questionário, o qual foi deferido e autorizado (Apêndice 3).

O Agrupamento de Escolas de Amareleja, localiza-se na vila de Amareleja que é uma freguesia do concelho de Moura, distrito de Beja, com uma área de 108,34 Km². Está situada na margem direita do rio Ardila, no extremo norte do concelho, com 2564 habitantes, de acordo com os Censos de 2011 do Instituto Nacional de Estatística.

O Agrupamento de Escola de Reguengos de Monsaraz, localiza-se na cidade de Reguengos de Monsaraz, sede de concelho, distrito de Évora. O concelho de Reguengos de Monsaraz é limitado a nascente, sul e poente pela Albufeira de Alqueva, com uma área de 463,77 Km², para uma população de 10828 habitantes, de acordo com os Censos de 2011 do Instituto Nacional de Estatística.

3.3 Instrumento aplicado para a recolha de dados

Para a recolha dos dados, foi utilizado o inquérito por questionário que, segundo Ferreira (2005) a sua natureza quantitativa permite-lhe uma capacidade de «objetivar» a informação conferindo-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica.

O questionário (Apêndice 2) foi construído a partir de uma matriz (Apêndice 1), de forma a poder dar resposta aos principais objetivos do estudo. Na fase de experimentação, o questionário foi aplicado a oito docentes do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) que não iriam participar no estudo. As sugestões e as respostas obtidas contribuíram para proceder a alguns ajustes que se consideraram necessários e importantes para o estudo.

O questionário aplicado resulta da adaptação do questionário utilizado em Espanha pelo Defensor del Pueblo para analisar situações de maus tratos entre alunos (Defensor del Pueblo/ UNICEF, 2000). Primeiramente o questionário foi traduzido para português e posteriormente foi adaptado à realidade vivida em Portugal e aos objetivos do estudo. O questionário contém uma introdução com informações sobre o problema em estudo e ainda sobre a forma como proceder para responder ao questionário.

O questionário está organizado em três partes:

Parte I: conhecer os dados pessoais e profissionais dos inquiridos.

Parte II: conhecer as percepções de professores do ensino básico sobre maus tratos entre alunos; identificar razões que, segundo os professores, levam os alunos a ter comportamentos de maus tratos entre pares.

Parte III: avaliar a importância do cumprimento de normas e regras de conduta na prevenção/ mediação de comportamentos de maus tratos entre alunos.

Para avaliar a incidência dos maus tratos, utilizou-se uma escala ordinal (Nunca, às vezes, com frequência e sempre). Como é referido no questionário, os professores inquiridos devem referir-se apenas ao que ocorre de forma continuada, a intensidade da agressão deve entender-se como frequência dos episódios de que têm conhecimento. Tal como é referido pelo Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo/UNICEF, 2000) que salienta a característica específica deste questionário, em que a determinação das características específicas de cada tipo de comportamento é proveniente da informação proporcionada pelos alunos que previamente admitiram ser vítimas ou promotores de abusos entre pares, não estando limitado a um único tipo de mau trato. O questionário aplicado foi também utilizado por Cuadrado e Fernández, em 2007 para um estudo sobre maus tratos entre iguais na Extremadura (Cuadrado et al., 2010) e por Mira e Verdasca em 2017 no âmbito do estudo «*Bullying* escolar em escolas de ensino básico e de ensino secundário do Alentejo (Portugal)».

A análise que se segue é baseada na classificação feita pelo Defensor del Pueblo em 2000, sobre as condutas características dos maus tratos/ agressão. As formas de agressão estão agrupadas em seis tipos de condutas, consoante a sua natureza. Desta forma temos, na tabela 2.2:

Tabela 2.2 – Condutas características da agressão.

Conduta característica da agressão	
Exclusão social	Ignorá-lo(a) (passar por ele e fingir que não o vê)
	Não deixá-lo(a) participar
Agressão verbal	Insultá-lo(a)
	Atribuir-lhe alcunhas que o(a) ofendem ou ridicularizam
	Falar mal dele(a)
Agressão física indireta	Esconder-lhe coisas
	Destruir-lhe coisas
	Roubar-lhe coisas

Tabela 2.2 – Condutas características da agressão.

Conduta característica da agressão	
Agressão física direta	Bater-lhe
Ameaças	Ameaçá-lo(a) só para lhe meter medo
	Obrigá-lo(a) com ameaças a fazer coisas que não quer (trazer dinheiro, fazer os trabalhos, etc.)
	Ameaçá-lo(a) com armas, paus, etc.
Perseguição sexual	Perseguem-no(a) sexualmente

No questionário, utilizámos a escala de Likert, que mede as atitudes e o grau de conformidade do respondente com uma questão ou afirmação (Likert, 1932 citado por Dalmoro et al., 2013). Optamos por uma escala de 5 pontos por forma a não aumentar a complexidade na escolha do respondente. Tivemos também em conta, não criar uma escala tendenciosa em que existissem mais pontos negativos do que positivos e vice-versa.

Os dados foram recolhidos via on-line e inseridos no programa de Excel e posteriormente convertidos para SPSS. Configurámos a base e procedemos à codificação dos dados e das variáveis. De seguida, efetuámos uma análise prévia das variáveis em estudo (em função da sua escala de medida), recorrendo às medidas de tendência central, para identificar eventuais erros ocorridos na inserção dos dados ou na codificação dos mesmos. Após esta análise, foi feita uma substituição dos *missing values* (valores em falta) encontrados, tendo sido preenchidas essas células com o valor modal da variável em questão. Após estes procedimentos prévios, demos lugar à caracterização das variáveis em estudo, através de estatística descritiva.

Responderam ao questionário 61 professores de 1.º, 2.º e 3.º ciclos dos dois agrupamentos de escolas. O seu preenchimento foi realizado online a partir dos formulários do *GoogleForms*, durante um mês, aquando da aprovação do estudo. Verificou-se a falta de colaboração por parte de alguns professores ao não responderem ao questionário.

3.4 Testes utilizados

Foi utilizado o teste de Wicoxon-Mann-Whitney ou simplesmente teste de Mann-Whitney, que é um teste não-paramétrico adequado para comparar as funções de distribuição de uma variável pela menos ordinal, medida em duas amostras independentes, que segundo Maroco (2007, p. 219), “No caso em que as distribuições são normais, a eficiência assintótica do teste de Mann-Whitney é 95,5% da eficiência do teste *t*-Student”.

As hipóteses estatísticas do teste de Mann-Whitney podem escrever-se como $H_0: F(X_1) = F(X_2)$ vs. $H_1: F(X_1) \neq F(X_2)$ para um teste bilateral.

Na última questão foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), por se tratar de uma questão de resposta aberta, na qual os professores apresentaram algumas sugestões para prevenir e resolver situações de maus tratos. A análise de conteúdo consiste numa técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação. Neste tipo de análise o investigador tenta compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tidos em consideração e entender o sentido da comunicação. Para tal, procedeu-se a uma pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação. Foram escolhidas as unidades de sentido e destas foram selecionadas as unidades de registo que foram agrupadas nas categorias definidas à posteriori. Por fim, procedeu-se à sistematização dos resultados numa tabela e procedeu-se à interpretação dos resultados.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

4. Caracterização geral da amostra

Para a caracterização geral da amostra tivemos em conta as seguintes variáveis: «idade», «tempo de serviço» (anos até 31 de agosto de 2018), «género», «Agrupamento de Escolas», «situação profissional» (contratado, QZP ou QA/QE), «ciclo de ensino em que leciona», (1.º ciclo: 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos; 2.º ciclo: 5.º e 6.º anos e 3.º ciclo: 7.º, 8.º e 9.º anos) e «formação académica» (licenciatura, pós-graduação, mestrado (Bolonha), mestrado (científico) ou doutoramento). A amostra final tem 61 respondentes, o que corresponde a 40,6% do total de docentes dos dois agrupamentos.

Tal como se pode observar na tabela 2.3, em relação às variáveis sociodemográficas idade, tempo de serviço, género e Agrupamento de Escolas.

Tabela 2.3: Variáveis sociodemográficas (Idade, Tempo de serviço, Género e Agrupamento de Escolas)

	Min/ Max	Média (DP)
Idade	37- 62	49,6 (6,4)
Tempo de serviço (anos)	5 - 40	22,3 (8,8)
	n	%
Género		
Feminino	48	78,7
Masculino	13	21,3
Agrupamento		
Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz	38	62,3
Agrupamento de Escolas de Amareleja	23	37,7

Destes professores 38 (62,3%) pertencem ao Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz e 23 (37,7%) pertencem ao Agrupamento de Escolas de Amareleja.

A idade dos professores que responderam ao questionário varia entre os 37 e os 62 anos. A média das idades era, à data de aplicação do questionário, de 49,6 anos (DP= 6,4).

No que se refere ao tempo de serviço dos professores, até 31 de agosto de 2018, este varia entre os 5 e os 40 anos, sendo a média do tempo de serviço de 22,3 (DP=8,8).

Quanto ao género verifica-se que a maioria dos professores respondentes são do género feminino (N=48; 78,7%) e apenas 13 (21,3%) são do género masculino, percentagens estas que se encontram alinhadas com os valores da população geral de professores em Portugal, onde 86,7% dos professores são do género feminino (Pordata, 2018).

Na tabela 2.4, é referente à situação profissional dos docentes e pode-se constatar que a maioria dos professores pertencem ao Quadro de Agrupamento/ Quadro de Escola (72,1%).

Tabela 2.4: Situação profissional dos professores por Agrupamento

Estabelecimento onde leciona	Situação profissional			Total
	Contratado	QZP	QA/QE	
Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz	3	4	31	38
Agrupamento de Escolas de Amareleja	5	5	13	23
Total	8	9	44	61

Os professores de Quadro de Zona Pedagógica representam 14,8% do total e a minoria são os professores Contratados (13,1%). Não existem diferenças estatisticamente significativas entre as proporções das diferentes células ($X^2(2) = 4,562$; $p=0,102$; $N=61$), o que indica que o quadro docente dos dois agrupamentos é bastante estável, sendo que no Agrupamento de Escolas de Amareleja o número de professores contratados é superior (5).

Na tabela 2.5, podem-se observar as variáveis sociodemográficas relacionadas com a situação profissional, ciclo de ensino e formação académica.

Tabela 2.5: Variáveis sociodemográficas (Situação profissional, Ciclo de ensino e Formação académica)

Situação profissional	n	%
Contratado	8	13,1
QZP	9	14,8
QA/ QE	44	72,1
Ciclo de ensino em que leciona		
1.º	12	19,7
2.º	19	31,1
3.º	30	49,2

Tabela 2.5: Variáveis sociodemográficas (Situação profissional, Ciclo de ensino e Formação acadêmica)

Formação Acadêmica		
Licenciatura	39	63,9
Pós-graduação	8	13,1
Mestrado (Bolonha)	2	3,3
Mestrado (Científico)	11	18,0
Doutoramento	1	1,6

Face aos ciclos de ensino em que cada professor leciona, temos quase metade dos respondentes a lecionarem no 3.º ciclo (49,2%), no 2.º ciclo (31,1%) e no 1.º ciclo (19,7%).

Verifica-se que a licenciatura é o grau acadêmico da maioria dos professores que respondeu ao questionário, correspondendo a mais de metade (63,9%), seguindo-se o mestrado (científico) (18,0%) e pós-graduação (13,1%). Uma minoria dos professores possui mestrado (Bolonha) (3,3%) e doutoramento (1,6%).

5. Percepções de professores sobre as situações de maus tratos entre os alunos

As respostas às questões da segunda parte do questionário permitiram-nos analisar algumas das percepções dos professores sobre os maus tratos entre os alunos e conhecer até que ponto os professores se consideram informados sobre o assunto, quais as principais causas que levam um aluno a ter comportamentos agressivos ou que levam um aluno a ser alvo de maus tratos com frequência.

5.1. Frequência com que os professores assistem a maus tratos entre alunos

Com a questão 9, foi possível analisar a frequência com que os inquiridos assistem a situações de maus tratos entre os alunos e quais as situações que ocorrem com maior frequência (Tabela 2.6).

Tabela 2.6: Estatística descritiva e frequências «Desde que o ano letivo começou com que frequência algum dos seus alunos foi alvo continuamente dos seguintes conflitos na sala de aula?» (n=61)

Variáveis	Missing	\bar{X}	M _d	M _o	DP	Min	Max	Frequência (%)			
								Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre
1. É habitualmente ignorado(a)	1	2,03	2	2	,974	1	4	20 33,3%	25 41,7%	8 13,1%	7 11,7%
2. Impedem-no(a) frequentemente de participar	1	1,72	2	2	,691	1	3	25 41,7%	27 45,0%	8 13,3%	0
3. É insultado(a)	1	1,88	2	2	,865	1	4	22 36,7%	27 45,0%	7 11,7%	4 6,7%
4. Colocam-lhe nomes que o(a) ofendem ou ridicularizam	1	2,00	2	2	,864	1	4	18 30,0%	28 46,7%	10 16,7%	4 6,7%
5. Falam mal dele ou dela.	1	2,23	2	2	,909	1	4	13 21,7%	26 43,3%	15 25,0%	6 10,0%
6. Escondem-lhe as coisas.	0	2,02	2	2	,866	1	4	18 29,5%	28 45,9%	11 18,0%	4 6,6%
7. Destroem-lhe as suas coisas.	0	1,49	1	1	,722	1	4	38 62,3%	17 27,9%	5 8,2%	1 1,6%
8. Roubam-lhe as coisas.	1	1,40	1	1	,588	1	3	39 65,0%	18 30,0%	3 5,0%	0
9. Batem-lhe.	1	1,53	1	1	,700	1	4	34 56,7%	21 35,0%	4 6,7%	1 1,7%
10. Fazem-lhe ameaças para meter medo.	1	1,63	1	1	,736	1	4	30 50,0%	23 38,3%	6 10,0%	1 1,7%
11. Perseguem-no(a) sexualmente.	0	1,11	1	1	,451	1	4	56 91,8%	4 6,6%	0	1 1,6%
12. Obrigam-no(a) a fazer coisas que não quer, com ameaças (trazer dinheiro, fazer o trabalho dos outros, etc.).	0	1,16	1	1	,416	1	3	52 85,2%	8 13,1%	1 1,6%	0
13. Ameaçam-no(a) com armas (paus, navalhas; etc.)	0	1,10	1	1	,351	1	3	56 91,8%	4 6,6%	1 1,6%	0

Os itens da dimensão «Frequência com que os professores assistem a maus tratos entre alunos» apresentam valores médios relativamente baixos, com valor modal de 2 ou 1, o que parece indicar que os professores, geralmente, não costumam assistir a muitas situações de maus tratos entre alunos. A forma de maus tratos a que mais professores dizem assistir sempre é «É habitualmente ignorado» ($\bar{X}=2,03$), com 11,7% dos inquiridos a manifestar esta opinião.

Os professores realçam que assistem com frequência a «Falar mal dele(a)» ($\bar{X}=2,23$) com apenas 21,7% a dizerem que nunca assistiram a este comportamento. A forma de mau trato a que há mais professores a indicarem que assistem às vezes é «Colocam-lhe nomes que o(a) ofendem ou ridicularizam» ($\bar{X}=2,00$), com 46,7% e «Escondem-lhe as coisas» ($\bar{X}=2,02$), com 45,9%. As condutas características da agressão que os professores referem que são observadas com mais frequência são as condutas de exclusão social e de agressão verbal, tais resultados vão de encontro aos resultados obtidos por Pereira (2002) e Mira et al. (2017), quando são os alunos a referir que são alvos destas formas de maus tratos com maior frequência.

Da lista de comportamentos associados a maus tratos, apresentados na questão 9, os comportamentos menos observados são «Perseguem-no(a) sexualmente» e «Obrigam-no(a) a fazer coisas que não quer, com ameaças (trazer dinheiro, fazer o trabalho dos outros)», com 91,8% dos professores a referir nunca ter assistido a este ato. No total, 52 professores (85,2%) também referem nunca ter observado «Ameaçam-no(a) com armas (paus, navalhas)».

5.1.1. Frequência com que os professores assistem a maus tratos entre alunos tendo em conta o agrupamento de escolas

A hipótese de que os scores atribuídos à «Frequência com que os professores assistem a maus tratos entre alunos» (variável medida numa escala ordinal de 1- Nunca; 2- Às vezes; 3- Com frequência; 4- Sempre) são diferentes face ao agrupamento de escolas dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.7.

Tabela 2.7: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que o ano letivo começou com que frequência algum dos seus alunos foi alvo continuamente dos seguintes conflitos na sala de aula? (Tendo em conta o agrupamento de escolas)» (N=61)

Variável	Agrupamento de escolas	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1.É habitualmente ignorado(a)	AE Reguengos de Monsaraz	37	31,86	1179,0	375,0	651,0	-,81	,415
	AE de Amareleja	23	28,30	651,0				
2 .Impedem-no(a) frequentemente de participar	AE Reguengos de Monsaraz	37	31,30	1158,0	396,0	672,0	-,49	,623
	AE de Amareleja	23	29,22	672,0				

(*) $p < ,05$; (**) $p < ,01$

Tabela 2.7: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que o ano letivo começou com que frequência algum dos seus alunos foi alvo continuamente dos seguintes conflitos na sala de aula? (Tendo em conta o agrupamento de escolas)» (N=61)

Variável	Agrupamento de escolas	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
3. É insultado(a)	AE Reguengos de Monsaraz	37	31,66	1171,5	382,5	658,5	-,7	,480
	AE de Amareleja	2	28,63	658,5				
4. Colocam-lhe nomes que o(a) ofendem ou ridicularizam	AE Reguengos de Monsaraz	37	31,04	1148,5	405,5	681,5	-,3	,744
	AE de Amareleja	23	29,63	681,5				
5. Falam mal dele ou dela.	AE Reguengos de Monsaraz	37	33,35	1234,0	320,0	596,0	-1,7	,089
	AE de Amareleja	23	25,91	596,0				
6. Escondem-lhe as coisas.	AE Reguengos de Monsaraz	38	34,61	1315,0	300,0	576,0	-2,2	,029*
	AE de Amareleja	23	25,04	576,0				
7. Destroem-lhe as suas coisas.	AE Reguengos de Monsaraz	38	35,50	1349,0	266,0	542,0	-3,0	,003**
	AE de Amareleja	23	23,57	542,0				
8. Roubam-lhe as coisas.	AE Reguengos de Monsaraz	37	32,89	1217,0	337,0	613,0	-1,6	,107
	AE de Amareleja	23	26,65	613,0				
9. Batem-lhe.	AE Reguengos de Monsaraz	37	31,55	1167,5	386,5	662,5	-,7	,501
	AE de Amareleja	23	28,80	662,5				
10. Fazem-lhe ameaças para meter medo.	AE Reguengos de Monsaraz	37	31,16	1153,0	401,0	677,0	-,4	,680
	AE de Amareleja	23	29,43	677,0				
11. Perseguem-no(a) sexualmente.	AE Reguengos de Monsaraz	38	32,51	1235,5	379,5	655,5	-1,8	,072
	AE de Amareleja	23	28,50	655,5				
12. Obrigam-no(a) a fazer coisas que não quer, com ameaças (trazer dinheiro, fazer o trabalho dos outros, etc.).	AE Reguengos de Monsaraz	38	32,14	1221,5	393,5	669,5	-1,0	,293
	AE de Amareleja	23	29,11	669,5				
13. Ameaçam-no(a) com armas (paus, navalhas; etc.)	AE Reguengos de Monsaraz	38	32,51	1235,5	379,5	655,5	-1,8	,072
	AE de Amareleja	23	28,50	655,5				

(*) $p < ,05$; (**) $p < ,01$

O Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz apresenta scores mais elevados em todos os itens, no entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para os itens 6 «Escondem-lhe as coisas» ($U= 300$; $W= 576$; $p=0,029$) com uma tendência para os professores do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz dizerem que

assistem mais vezes a tal comportamento (\bar{X} Reguengos de Monsaraz=2,21; \bar{X} Amareleja=1,70). As diferenças são estatisticamente muito significativas para o item 7 «Destroem-lhe as coisas» ($U= 266$; $W= 542$; $p=0,003$) verificando-se também uma tendência estatisticamente significativa para os professores do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz referirem que assistem a tal comportamento mais vezes que os seus colegas do Agrupamento de Escolas de Amareleja (\bar{X} Reguengos de Monsaraz=1,68; \bar{X} Amareleja=1,17).

5.1.2. Frequência com que os professores assistem a maus tratos entre alunos tendo em conta o género dos docentes

A hipótese de que os scores atribuídos à «Frequência com que os professores assistem a maus tratos entre alunos» (variável medida numa escala ordinal de 1- Nunca; 2- Às vezes; 3- Com frequência; 4- Sempre) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.8.

Tabela 2.8: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que o ano letivo começou com que frequência algum dos seus alunos foi alvo continuamente dos seguintes conflitos na sala de aula? (Tendo em conta o género do docente)» (N=61)

Variável	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1.É habitualmente ignorado(a)	Masculino	13	31,04	403,5	298,5	1426,5	-,133	,894
	Feminino	47	30,35	1426,5				
2 .Impedem-no(a) frequentemente de participar	Masculino	13	31,69	412,0	290,0	1418,0	-,304	,761
	Feminino	47	30,17	1418,0				
3. É insultado(a)	Masculino	13	34,54	449,0	253,0	1381,0	-1,017	,309
	Feminino	47	29,38	1381,0				
4. Colocam-lhe nomes que o(a) ofendem ou ridicularizam	Masculino	13	33,88	440,5	261,5	1389,5	-,848	,396
	Feminino	47	29,56	1389,5				
5. Falam mal dele ou dela.	Masculino	13	33,00	429,0	273,0	1401,0	-,617	,537
	Feminino	47	29,81	1401,0				
6. Escondem-lhe as coisas.	Masculino	13	32,58	423,5	291,5	1467,5	-,387	,699
	Feminino	48	30,57	1467,5				
7. Destroem-lhe as suas coisas.	Masculino	13	36,85	479,0	236,0	1412,0	-1,560	,119
	Feminino	48	29,42	1412,0				
8. Roubam-lhe as coisas.	Masculino	13	36,96	480,5	221,5	1349,5	-1,804	,071
	Feminino	47	28,71	1349,5				

Tabela 2.8: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que o ano letivo começou com que frequência algum dos seus alunos foi alvo continuamente dos seguintes conflitos na sala de aula? (Tendo em conta o género do docente)» (N=61)

Variável	Género	Ordens		Estatísticas de teste				
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
9. Batem-lhe.	Masculino	13	37,50	487,5	214,5	1342,5	-1,855	,064
	Feminino	47	28,56	1342,5				
10. Fazem-lhe ameaças para meter medo.	Masculino	13	34,50	448,5	253,5	1381,5	-1,032	,302
	Feminino	47	29,39	1381,5				
11. Perseguem-no(a) sexualmente.	Masculino	13	33,12	430,5	284,5	1460,5	-1,019	,308
	Feminino	48	30,43	1460,5				
12. Obrigam-no(a) a fazer coisas que não quer, com ameaças (trazer dinheiro, fazer o trabalho dos outros, etc.).	Masculino	13	35,73	464,5	250,5	1426,5	-1,761	,078
	Feminino	48	29,72	1426,5				
13. Ameaçam-no(a) com armas (paus, navalhas; etc.)	Masculino	13	33,12	430,5	284,5	1460,5	-1,019	,308
	Feminino	48	30,43	1460,5				

O género masculino apresenta scores mais elevados em todos os itens, no entanto não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre eles.

5.1.3. Frequência com que os professores assistem a maus tratos entre alunos tendo em conta o ciclo

A hipótese de existirem diferenças entre os scores atribuídos à «Frequência com que os professores assistem a maus tratos entre alunos» (variável medida numa escala ordinal de 1- Nunca; 2- Às vezes; 3- Com frequência; 4- Sempre) face ao ciclo de ensino dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.9.

Tabela 2.9: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que o ano letivo começou com que frequência algum dos seus alunos foi alvo continuamente dos seguintes conflitos na sala de aula? (Tendo em conta o ciclo de ensino)» (N=61)

Variável	Ciclo	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1.É habitualmente ignorado(a)	1.º e 2.º	31	32,85	1018,5	376,5	811,5	-1,147	,252
	3.º	29	27,98	811,5				
2. Impedem-no(a) frequentemente de participar	1.º e 2.º	31	35,11	1088,5	306,5	741,5	-2,316	,021*
	3.º	29	25,57	741,5				

Tabela 2.9: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que o ano letivo começou com que frequência algum dos seus alunos foi alvo continuamente dos seguintes conflitos na sala de aula? (Tendo em conta o ciclo de ensino)» (N=61)

Variável	Ciclo	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
3. É insultado(a)	1.º e 2.º	30	32,60	978,0	387,0	852,0	-1,006	,315
	3.º	30	28,40	852,0				
4. Colocam-lhe nomes que o(a) ofendem ou ridicularizam	1.º e 2.º	30	32,27	968,0	397,0	862,0	-,842	,400
	3.º	30	28,73	862,0				
5. Falam mal dele ou dela.	1.º e 2.º	30	29,80	894,0	429,0	894,0	-,329	,742
	3.º	30	31,20	936,0				
6. Escondem-lhe as coisas.	1.º e 2.º	31	32,21	998,5	427,5	892,5	-,579	,562
	3.º	30	29,75	892,5				
7. Destroem-lhe as suas coisas.	1.º e 2.º	31	32,19	998,0	428,0	893,0	-,622	,534
	3.º	30	29,77	893,0				
8. Roubam-lhe as coisas.	1.º e 2.º	30	30,80	924,0	441,0	906,0	-,159	,874
	3.º	30	30,20	906,0				
9. Batem-lhe.	1.º e 2.º	30	32,58	977,5	387,5	852,5	-1,050	,294
	3.º	30	28,42	852,5				
10. Fazem-lhe ameaças para meter medo.	1.º e 2.º	30	32,08	962,5	402,5	867,5	-,777	,437
	3.º	30	28,92	867,5				
11. Perseguem-no(a) sexualmente.	1.º e 2.º	31	31,48	976,0	450,0	915,0	-,455	,649
	3.º	30	30,50	915,0				
12. Obrigam-no(a) a fazer coisas que não quer, com ameaças (trazer dinheiro, fazer o trabalho dos outros, etc.).	1.º e 2.º	31	32,45	1006,0	420,0	885,5	-1,055	,291
	3.º	30	29,50	885,0				
13. Ameaçam-no(a) com armas (paus, navalhas; etc.)	1.º e 2.º	31	31,48	976,0	450,0	915,0	-,455	,649
	3.º	30	30,50	915,0				

Os professores do 1.º e 2.º ciclos apresentam scores mais elevados em todos os itens, à exceção do item 5 «Falam mal dele ou dela» (1.º e 2.º = 29,8; 3.º = 31,2) em que há mais professores do 3.º ciclo a indicarem que assistem mais vezes a tal comportamento. No entanto, as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 2 «Impedem-no(a) frequentemente de participar» ($U= 306,5$; $W= 741,5$; $p=0,021$) verificando-se uma tendência significativa para os professores de níveis de ensino mais baixos dizerem que assistem mais vezes a tal comportamento (\bar{X} 1.º e 2.º ciclos =1,875; \bar{X} 3.º ciclo =1,52).

Quando temos em conta o ciclo de ensino em que os professores lecionam, verifica-se uma tendência para os professores dos níveis de ensino mais baixos, 1.º e 2.º ciclos referirem que assistem mais a condutas de Exclusão Social, concretamente quando impedem os colegas de participar. Se considerarmos que os alunos de 1.º e 2.º ciclo são mais novos do que os alunos do 3.º ciclo, tal resultado vai de encontro com os estudos realizados por Pereira (2002), onde tais comportamentos são mais frequentes em alunos mais novos.

5.2. Opinião sobre a informação de professores e adultos no que respeita a maus tratos entre alunos

Considerámos que seria importante saber se os inquiridos acham que os professores e adultos envolvidos na comunidade escolar se informam sobre os maus tratos entre alunos (Tabela 2.10). O facto de se manterem informados ou não sobre o tema, pode demonstrar também o interesse e a preocupação por parte desses adultos em saber lidar com as situações de conflitos.

Tabela 2.10: Estatística descritiva e frequências «Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos?» (n=61)

Variáveis	Missing	\bar{X}	M _d	M _o	DP	Min	Max	Frequência (%)			
								Nunca se informam	Às vezes informam-se	Informam-se com frequência	Tentam estar sempre informados
Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos	4	3,2	3	3	,708	1	4	1 1,8%	6 10,5%	29 50,9%	21 36,8%

A maioria dos inquiridos demonstrou considerar que os professores e os adultos se informam sobre as situações de maus tratos entre alunos, (N=29; 50,9%) dizem considerar que se informam com frequência e (N=21; 36,8%) dizem considerar que tentam estar sempre informados.

5.2.1. Opinião sobre a informação de professores e adultos no que respeita a maus tratos entre alunos tendo em conta o agrupamento de escolas

A hipótese de que os scores atribuídos à «Opinião sobre a informação de professores e adultos no que respeita a maus tratos entre alunos» (variável medida numa escala ordinal de 1- Nunca se informam; 2- Às vezes informam-se; 3- Informam-se com frequência; 4- Tentam estar sempre informados) são diferentes face ao agrupamento de escolas dos inquiridos e foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.11.

Tabela 2.11: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos? (Tendo em conta o agrupamento de escolas)» (n=61)

Variável	Agrupamento de escolas	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos	AE Reguengos de Monsaraz	35	29,69	1039,0	361,0	614,0	-,435	,663
	AE de Amareleja	22	27,91	614,0				

Não se verificaram diferenças significativas a nível estatístico ($p \leq 0,05$) no que se refere à opinião dos inquiridos sobre o facto dos professores e adultos tentarem estar informados sobre situações de maus tratos entre alunos, tendo em conta o agrupamento de escolas.

5.2.2. Opinião sobre a informação de professores e adultos no que respeita a maus tratos entre alunos tendo em conta o género do docente

A hipótese de que os scores atribuídos à «Opinião sobre a informação de professores e adultos no que respeita a maus tratos entre alunos» (variável medida numa escala ordinal de 1- Nunca se informam; 2- Às vezes informam-se; 3- Informam-se com frequência; 4- Tentam estar sempre informados) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.12.

Tabela 2.12: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos? (Tendo em conta o género do docente)» (n=61)

Variável	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos	Masculino	12	28,88	346,50	268,5	346,5	-,032	,974
	Feminino	45	29,03	1306,50				

Não se verificaram diferenças significativas a nível estatístico ($p \leq 0,05$) no que se refere à opinião dos inquiridos sobre o facto de os professores e adultos tentarem estar informados sobre maus tratos entre alunos, tendo em conta o género do docente.

5.2.3. Opinião sobre a informação de professores e adultos no que respeita a maus tratos entre alunos tendo em conta o ciclo de ensino

A hipótese de que os scores atribuídos à «Opinião sobre a informação de professores e adultos no que respeita a maus tratos entre alunos» (variável medida numa escala ordinal de 1- Nunca se informam; 2- Às vezes informam-se; 3- Informam-se com frequência; 4- Tentam estar sempre informados) são diferentes face ao ciclo de ensino dos inquiridos foi avaliada

pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha= 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.13.

Tabela 2.13: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos? (Tendo em conta o ciclo de ensino)» (n=61)

Variável	Ciclo	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos	1.º e 2.º	28	30,21	846,0	372,0	807,0	-,6	,548
	3.º	29	27,83	807,0				

Não se verificaram diferenças significativas a nível estatístico ($p \leq 0,05$) quando se teve em conta o ciclo de ensino, relativamente à opinião dos professores se consideram que os docentes e adultos se informam sobre o tema da indisciplina e maus tratos entre alunos, apesar de os docentes dos 1.º e 2.º ciclos apresentam scores mais elevados do que os docentes do 3.º ciclo (1.º e 2.º = 30,2; 3.º = 27,8).

5.3. Opinião sobre a importância de causas para o comportamento agressivo dos alunos

Para que se possa atuar de forma a mediar ou a prevenir as situações de maus tratos entre alunos, é necessário conhecer as características ou as causas que podem levar um aluno a ter comportamentos agressivos. No entanto, nem todas as causas apresentadas como possíveis, tiveram a mesma relevância por parte dos inquiridos (Tabela 2.14).

Tabela 2.14: Estatística descritiva e frequências «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas no comportamento de um aluno agressor» (n=61)

Variáveis	Missing	\bar{X}	Md	Mo	DP	Min	Max	Frequência (%)			
								Pouco importante	Algo importante	Importante	Muito importante
1. Aumento da intolerância na sociedade.	0	3,69	4	4	,975	2	5	0	8 13,1%	17 27,9%	22 36,1%
2. Falta de disciplina escolar	0	4,05	4	4	,845	1	5	1 1,6%	1 1,6%	11 18,0%	29 47,5%
3. Características da personalidade do aluno.	0	3,92	4	4	,988	1	5	2 3,3%	3 4,9%	11 18,0%	27 29,5%
4. Problemas familiares	0	4,51	5	5	,649	3	5	0	0	5 8,2%	20 32,8%
5. Contexto social.	0	4,52	5	5	,622	3	5	0	0	4 6,6%	21 34,4%
6. O aumento da idade na escolaridade obrigatória.	0	4,00	4	4	,983	1	5	1 1,6%	4 6,6%	11 18,0%	23 37,7%
7. Tipo de organização e ambiente na escola.	0	3,90	4	4	,943	1	5	1 1,6%	3 4,9%	15 24,6%	24 39,3%
8. Falta de motivação escolar.	0	4,48	5	5	,648	3	5	0	0	5 8,2%	22 36,1%

Podemos constatar que as causas mais indicadas pelos professores como sendo as mais importantes para os comportamentos de alunos agressivos é a «Falta de disciplina escolar» (N=29; 47,5%) seguida de «Características da personalidade do aluno» (N=27; 29,5%).

5.3.1. Opinião sobre a importância de causas para o comportamento agressivo dos alunos tendo em conta o agrupamento de escolas

A hipótese de que os scores atribuídos à «Opinião sobre a importância de causas para o comportamento agressivo dos alunos» (variável medida numa escala ordinal de 1- Pouco importante; 2- Algo importante; 3- Importante; 4- Muito importante) são diferentes face ao agrupamento de escolas dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha=0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.15.

Tabela 2.15: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas no comportamento de um aluno agressor (Tendo em conta o agrupamento de escolas)» (n=61)

Variável	Agrupamento de escolas	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1. Aumento da intolerância na sociedade.	AE Reguengos de Monsaraz	38	32,55	1237,0	378,0	654,0	-,917	,359
	AE de Amareleja	23	28,43	654,0				
2. Falta de disciplina escolar	AE Reguengos de Monsaraz	38	29,13	1107,0	366,0	1107,0	-1,142	,254
	AE de Amareleja	23	34,09	784,0				
3. Características da personalidade do aluno.	AE Reguengos de Monsaraz	38	31,24	1187,0	428,5	704,5	-,143	,887
	AE de Amareleja	23	30,61	704,0				
4. Problemas familiares	AE Reguengos de Monsaraz	38	30,39	1155,0	414,5	1155,0	-,393	,694
	AE de Amareleja	23	32,00	736,0				
5. Contexto social.	AE Reguengos de Monsaraz	38	32,01	1216,0	398,5	674,5	-,660	,509
	AE de Amareleja	23	29,33	674,5				
6. O aumento da idade na escolaridade obrigatória.	AE Reguengos de Monsaraz	38	32,01	1216,5	398,5	674,5	-,606	,544
	AE de Amareleja	23	29,33	674,5				
7. Tipo de organização e ambiente na escola.	AE Reguengos de Monsaraz	38	31,64	1202,5	412,5	688,5	-,385	,701
	AE de Amareleja	23	29,93	688,5				
8. Falta de motivação escolar.	AE Reguengos de Monsaraz	38	30,17	1146,5	405,5	1146,5	-,531	,595
	AE de Amareleja	23	32,37	744,5				

De um modo geral o Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz apresenta scores mais elevados em todos os itens comparativamente com o Agrupamento de Escolas de Amareleja, à exceção dos itens 2 «Falta de disciplina escolar» (AE Reguengos de Monsaraz = 29,13; AE de Amareleja = 34,09); item 4 «Problemas familiares» (AE Reguengos de Monsaraz = 30,39; AE de Amareleja = 32,00) e item 8 «Falta de motivação escolar» (AE Reguengos de Monsaraz = 30,17; AE de Amareleja = 32,37). No entanto, não se verificaram diferenças significativas a nível estatístico quanto à opinião dos professores sobre as causas para os comportamentos agressivos dos alunos, quando se teve em conta o agrupamento de escolas.

5.3.2. Opinião sobre a importância de causas para o comportamento agressivo dos alunos tendo em conta o género do docente

A hipótese de que os scores atribuídos à «Opinião sobre a importância de causas para o comportamento agressivo dos alunos» (variável medida numa escala ordinal de 1- Pouco importante; 2- Algo importante; 3- Importante; 4- Muito importante) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha=0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.16.

Tabela 2.16: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas no comportamento de um aluno agressor (Tendo em conta o género do docente)» (n=61)

Variável	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1. Aumento da intolerância na sociedade.	Masculino	13	27,38	356,0	265,0	356,0	-,864	,387
	Feminino	48	31,98	1535,0				
2. Falta de disciplina escolar	Masculino	13	32,62	424,0	291,0	1467,0	-,400	,689
	Feminino	48	30,56	1467,0				
3. Características da personalidade do aluno.	Masculino	13	35,73	464,5	250,5	1426,5	-1,153	,249
	Feminino	48	29,72	1426,5				
4. Problemas familiares	Masculino	13	30,81	400,5	309,5	400,5	-,051	,960
	Feminino	48	31,05	1490,5				
5. Contexto social.	Masculino	13	27,19	353,5	262,5	353,5	-1,004	,315
	Feminino	48	32,03	1537,5				
6. O aumento da idade na escolaridade obrigatória.	Masculino	13	29,27	380,5	289,5	380,5	-,419	,675
	Feminino	48	31,47	1510,5				
7. Tipo de organização e ambiente na escola.	Masculino	13	30,35	394,5	303,5	394,5	-,156	,875
	Feminino	48	31,18	1496,5				
8. Falta de motivação escolar.	Masculino	13	30,54	397,0	306,0	397,0	-,120	,905
	Feminino	48	31,13	1494,0				

De um modo geral o género feminino apresenta scores mais elevados em todos os itens comparativamente com o género masculino, à exceção dos itens 2 «Falta de disciplina escolar» (Masculino = 32,62; Feminino = 30,56) e do item 3 «Características da personalidade

do aluno» (Masculino = 35,73; Feminino = 29,72). No entanto, não se verificaram diferenças significativas a nível estatístico ($p \leq 0,05$) quanto à opinião dos professores sobre as causas para os comportamentos agressivos dos alunos, quando se teve em conta o género do docente.

5.3.3. Opinião sobre a importância de causas para o comportamento agressivo dos alunos tendo em conta o ciclo de ensino

A hipótese de que os scores atribuídos à «Opinião sobre a importância de causas para o comportamento agressivo dos alunos» (variável medida numa escala ordinal de 1- Pouco importante; 2- Algo importante; 3- Importante; 4- Muito importante) são diferentes face ao ciclo de ensino dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha=0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.17.

Tabela 2.17: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas no comportamento de um aluno agressor (Tendo em conta o ciclo de ensino)» (n=61)

Variável	Ciclo	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1. Aumento da intolerância na sociedade.	1.º e 2.º	31	29,74	922,0	426,0	922,0	-,587	,557
	3.º	30	32,30	969,0				
2. Falta de disciplina escolar	1.º e 2.º	31	29,58	917,0	421,0	917,0	-,686	,493
	3.º	30	32,47	974,0				
3. Características da personalidade do aluno.	1.º e 2.º	31	32,82	1017,5	408,5	873,5	-,868	,385
	3.º	30	29,12	873,5				
4. Problemas familiares	1.º e 2.º	31	30,95	959,5	463,5	959,5	-,025	,980
	3.º	30	31,05	931,5				
5. Contexto social.	1.º e 2.º	31	29,42	912,0	416,0	912,0	-,702	,483
	3.º	30	32,63	979,0				
6. O aumento da idade na escolaridade obrigatória.	1.º e 2.º	31	29,52	915,0	419,0	915,0	-,702	,483
	3.º	30	32,53	976,0				
7. Tipo de organização e ambiente na escola.	1.º e 2.º	31	32,60	1010,5	415,5	880,5	-,753	,451
	3.º	30	29,35	880,5				
8. Falta de motivação escolar.	1.º e 2.º	31	30,98	960,5	464,5	960,5	-,008	,993
	3.º	30	31,02	930,5				

De um modo geral os docentes do 3.º ciclo apresentam scores mais elevados em todos os itens comparativamente com os docentes do 1.º e 2.º ciclos, à exceção dos itens 3 «Características da personalidade do aluno» (1.º e 2.º = 32,82; 3.º = 29,12) e do item 7 «Tipo de organização e ambiente na escola» (1.º e 2.º = 32,60; 3.º = 29,35). No entanto, não se verificaram diferenças significativas a nível estatístico ($p \leq 0,05$) quanto à opinião dos professores sobre as causas para os comportamentos agressivos dos alunos, quando se teve em conta o ciclo de ensino.

5.4. Opinião sobre a importância de causas para um aluno ser alvo de maus tratos por colegas

Da mesma forma que consideramos importante conhecer as principais causas para os comportamentos agressivos, também consideramos importante conhecer as causas que poderão levar um aluno a ser alvo de maus tratos por parte dos colegas (Tabela 2.18).

Tabela 2.18: Estatística descritiva e frequências «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas como fatores explicativos do porquê de um aluno ser agredido de forma continuada» (n=61)

Variáveis	Missing	\bar{X}	M _d	M _o	DP	Min	Max	Frequência (%)			
								Pouco importante	Algo importante	Importante	Muito importante
1.Características da personalidade do aluno (falta de autoestima, insegurança)	0	3,95	4	5	,939	1	5	1 1,6%	1 1,6%	19 31,1%	19 31,1%
2.Características físicas.	0	3,64	4	4	1,049	1	5	4 6,6%	1 1,6%	21 34,4%	22 36,1%
3.Características psicológicas (deficiência intelectual).	1	3,35	3	4	1,087	1	5	3 5,0%	11 18,3%	16 26,7%	22 36,7%
4.Falta de amigos.	0	3,66	4	4	,873	2	5	0	5 8,2%	22 36,1%	23 37,7%
5.Características familiares.	0	3,64	4	3	,913	2	5	0	5 8,2%	25 41,0%	18 29,5%
6.Ser diferente por razões culturais, sociais ou religiosas.	0	3,34	3	3	1,031	1	5	2 3,3%	11 18,0%	20 32,8%	20 32,8%

Constatou-se que relativamente aos fatores que os docentes consideram muito importantes para um aluno ser alvo de maus tratos, aquele que é indicado por mais professores é «Falta de amigos» (N=23; 37,7%). Relativamente às causas que os docentes consideram importantes para um aluno ser agredido, há mais professores a indicarem «Características familiares» (N=25; 41,0%) seguido de «Falta de amigos» (N=22; 36,1%) e «Características físicas» (N=21; 34,4%).

5.4.1. Opinião sobre a importância de causas para um aluno ser alvo de maus tratos por colegas tendo em conta o agrupamento de escolas

A hipótese de que os scores atribuídos à «Importância de causas para um aluno ser alvo de maus tratos por colegas» (variável medida numa escala ordinal de 1- Pouco importante; 2- Algo importante; 3- Importante; 4- Muito importante) são diferentes face ao agrupamento de escolas dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha=0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.19.

Tabela 2.19: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas como fatores explicativos do porquê de um aluno ser agredido de forma continuada (Tendo em conta o agrupamento de escolas)» (n=61)

Variável	Agrupamento de escolas	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1.Características da personalidade do aluno (falta de autoestima, insegurança)	AE Reguengos de Monsaraz	38	27,71	1053,0	312,0	1053,0	-1,962	,050*
	AE de Amareleja	23	36,43	838,0				
2.Características físicas	AE Reguengos de Monsaraz	38	29,01	1102,5	361,5	1102,5	-1,183	,237
	AE de Amareleja	23	34,28	788,5				
3.Características psicológicas (deficiência intelectual)	AE Reguengos de Monsaraz	37	28,53	1055,5	352,5	1055,5	-1,155	,248
	AE de Amareleja	23	33,67	774,5				
4.Falta de amigos	AE Reguengos de Monsaraz	38	29,46	1119,5	378,5	1119,5	-,921	,357
	AE de Amareleja	23	33,54	771,5				

(*) $p < 0,05$

Tabela 2.19: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas como fatores explicativos do porquê de um aluno ser agredido de forma continuada (Tendo em conta o agrupamento de escolas)» (n=61)

Variável	Agrupamento de escolas	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
5.Características familiares	AE Reguengos de Monsaraz	38	28,91	1098,5	357,5	1098,5	-1,250	,211
	AE de Amareleja	23	34,46	792,5				
6.Ser diferente por razões culturais, sociais ou religiosas	AE Reguengos de Monsaraz	38	28,21	1072,0	331,0	1072,0	-1,643	,100
	AE de Amareleja	23	35,61	819,0				

(*) $p < 0,05$

Os professores do Agrupamento de Escolas de Amareleja apresentam scores mais elevados em todos os itens, no entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 1 «Características da personalidade do aluno, falta de autoestima, insegurança» ($U = 312,0$; $W = 1053,0$; $p = 0,05$) ou seja, os docentes do Agrupamento de Escolas de Amareleja consideram, relativamente aos seus colegas do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, as características da personalidade do aluno mais importantes como causa de maus tratos.

5.4.2. Opinião sobre a importância de causas para um aluno ser alvo de maus tratos por colegas tendo em conta o género do docente

A hipótese de que os scores atribuídos à «Importância de causas para um aluno ser alvo de maus tratos por colegas» (variável medida numa escala ordinal de 1- Pouco importante; 2- Algo importante; 3- Importante; 4- Muito importante) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.20.

Tabela 2.20: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas como fatores explicativos do porquê de um aluno ser agredido de forma continuada (Tendo em conta o género do docente)» (n=61)

Variável	Género	Ordens			Estatística de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1.Características da personalidade do aluno (falta de autoestima, insegurança)	Masculino	13	34,31	446,00	269,0	1445,0	-,799	,424
	Feminino	48	30,10	1445,00				
2.Características físicas	Masculino	13	29,23	380,00	289,0	380,0	-,426	,670
	Feminino	48	31,48	1511,00				
3.Características psicológicas (deficiência intelectual)	Masculino	12	33,83	406,00	248,0	1424,0	-,769	,442
	Feminino	48	29,67	1424,00				
4.Falta de amigos	Masculino	13	24,12	313,50	222,5	313,5	-1,668	,095
	Feminino	48	32,86	1577,50				
5.Características familiares	Masculino	13	27,50	357,50	266,5	357,5	-,847	,397
	Feminino	48	31,95	1533,50				
6.Ser diferente por razões culturais, sociais ou religiosas	Masculino	13	24,42	317,50	226,5	317,5	-1,569	,117
	Feminino	48	32,78	1573,50				

De um modo geral os docentes do género feminino apresentam scores mais elevados em todos os itens, do que os docentes do género masculino, à exceção dos itens 1 «Características da personalidade do aluno, falta de autoestima, insegurança» (Masculino=34,31; Feminino=30,10) e do item 3 «Características psicológicas, deficiência intelectual» (Masculino=33,83; Feminino=29,67). No entanto, não se verificam diferenças significativas a nível estatístico quanto à opinião dos professores sobre as causas para um aluno ser alvo de maus tratos por parte dos colegas, tendo em conta o género dos docentes.

5.4.3. Opinião sobre a importância de causas para um aluno ser alvo de maus tratos por colegas tendo em conta o ciclo de ensino

A hipótese de que os scores atribuídos à «Importância de causas para um aluno ser alvo de maus tratos por colegas» (variável medida numa escala ordinal de 1- Pouco importante; 2-

Algo importante; 3- Importante; 4- Muito importante) são diferentes face ao ciclo de ensino dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.21.

Tabela 2.21: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Classifique a importância que considera terem as seguintes causas como fatores explicativos do porquê de um aluno ser agredido de forma continuada (Tendo em conta o ciclo de ensino)» (n=61)

Variável	Ciclo	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1.Características da personalidade do aluno (falta de autoestima, insegurança)	1.º e 2.º	31	28,16	873,00	377,0	873,0	-1,339	,181
	3.º	30	33,93	1018,00				
2.Características físicas	1.º e 2.º	31	27,69	858,50	362,5	858,5	-1,556	,120
	3.º	30	34,42	1032,50				
3.Características psicológicas (deficiência intelectual)	1.º e 2.º	30	27,08	812,50	347,5	812,5	-1,577	,115
	3.º	30	33,92	1017,50				
4.Falta de amigos	1.º e 2.º	31	29,55	916,00	420,0	916,0	-,687	,492
	3.º	30	32,50	975,00				
5.Características familiares	1.º e 2.º	31	29,44	912,50	416,5	912,5	-,739	,460
	3.º	30	32,62	978,50				
6.Ser diferente por razões culturais, sociais ou religiosas	1.º e 2.º	31	27,94	866,00	370,0	866,0	-1,428	,153
	3.º	30	34,17	1025,00				

De um modo geral os docentes do 3.º ciclo apresentam scores mais elevados em todos os itens, do que os docentes do 1.º e 2.º ciclos, no entanto não se verificam diferenças significativas a nível estatístico quanto à opinião dos professores sobre as causas para um aluno ser alvo de maus tratos por parte dos colegas, tendo em conta o ciclo de ensino em que os docentes lecionam.

6. Percepções de professores sobre medidas de prevenção e de mediação de maus tratos entre os alunos

As respostas às questões da terceira parte do questionário permitiram-nos conhecer as percepções dos professores sobre as medidas de prevenção e de mediação de maus tratos entre alunos.

6.1. Forma como os professores têm atuado face a alunos que geram conflitos

A forma como os docentes atuam face a alunos que geram conflitos e a frequência com que adotam essas formas de atuar podem ser analisadas através da Tabela 2.22.

Tabela 2.22: Estatística descritiva e frequências «Como professor, avalie a forma como tem atuado, face aos alunos que geram conflitos» (n=61)

Variáveis	Missing	\bar{X}	Md	Mo	DP	Min	Max	Frequência (%)			
								Nunca	Às vezes	Com frequência	Quase sempre
1.De forma indulgente	2	2,03	2	1	1,066	1	4	26 44,1%	11 18,6%	16 27,1%	6 10,2%
2.Fomentando a sua participação	7	3,33	4	4	,911	1	4	4 7,4%	4 7,4%	16 29,6%	30 55,6%
3.Delegando-lhe responsabilidades	12	3,43	3	3	,577	2	4	2 4,1%	0	24 49,0%	26 46,9%
4.De forma autoritária	5	3,25	3	3	,769	1	4	2 3,6%	5 8,9%	26 46,4%	23 41,1%
5.De forma passiva	1	1,62	1	1	,993	1	4	40 66,7%	8 13,3%	7 11,7%	5 8,3%

Pode-se constatar que a forma de atuar por parte dos professores face a alunos que geram conflitos, que se verificam com maior frequência é o item 3 «Delegar responsabilidades ao aluno» com frequência (N=24; 49,0%) e quase sempre (N=26; 46,9%). De seguida surgem o item 2 «Fomentação de participação», com frequência (N=16; 29,6%) e

quase sempre (N=30; 55,6%) e o item 4 «Atuar de forma autoritária», com frequência (N=24; 49,0%) e quase sempre (N=23; 41,1%).

6.1.1. Forma como os professores têm atuado face a alunos que geram conflitos tendo em conta o agrupamento de escolas

A hipótese de que os scores atribuídos à «Forma como os professores têm atuado face a alunos que geram conflitos» (variável medida numa escala ordinal de 1- Nunca; 2- Às vezes; 3- Com frequência; 4- Quase sempre) são diferentes face ao agrupamento de escolas dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.23.

Tabela 2.23: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Como professor, avalie a forma como tem atuado, face aos alunos que geram conflitos (Tendo em conta o agrupamento de escolas)» (n=61)

Variável	Agrupamento de escolas	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1.De forma indulgente	AE Reguengos de Monsaraz	36	29,36	1057,00	391,0	1057,0	-,380	,704
	AE de Amareleja	23	31,00	713,00				
2.Fomentando a sua participação	AE Reguengos de Monsaraz	34	25,59	870,00	275,0	870,0	-1,3	,194
	AE de Amareleja	20	30,75	615,00				
3.Delegando-lhe responsabilidades	AE Reguengos de Monsaraz	31	25,03	776,00	278,0	449,0	-,023	,981
	AE de Amareleja	18	24,94	449,00				
4.De forma autoritária	AE Reguengos de Monsaraz	35	28,59	1000,50	364,5	595,5	-,056	,956
	AE de Amareleja	21	28,36	595,50				
5.De forma passiva	AE Reguengos de Monsaraz	37	29,99	1109,50	406,5	1109,5	-,345	,730
	AE de Amareleja	23	31,33	720,50				

De um modo geral os docentes do AE de Amareleja apresentam scores mais elevados em todos os itens, do que os docentes do AE de Reguengos de Monsaraz, à exceção dos itens 3 «Delegando-lhe responsabilidades» (AE Reguengos de Monsaraz=25,03; AE de

Amareleja=24,94) e no item 4 «Atuar de forma autoritária» (AE Reguengos de Monsaraz=28,59; AE de Amareleja=28,36). No entanto, não se verificam diferenças significativas a nível estatístico, quanto à forma como os professores dizem atuar face a alunos que geram conflitos, quando se tem em conta o agrupamento de escolas.

6.1.2. Forma como os professores têm atuado face a alunos que geram conflitos tendo em conta o género

A hipótese de que os scores atribuídos à «Forma como os professores têm atuado face a alunos que geram conflitos» (variável medida numa escala ordinal de 1- Nunca; 2- Às vezes; 3- Com frequência; 4- Quase sempre) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.24.

Tabela 2.24: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Como professor, avalie a forma como tem atuado, face aos alunos que geram conflitos (Tendo em conta o género do docente)» (n=61)

Variável	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1.De forma indulgente	Masculino	13	35,08	456,00	233,0	1314,0	-1,281	,200
	Feminino	46	28,57	1314,00				
2.Fomentando a sua participação	Masculino	13	35,96	467,50	156,5	1017,5	-2,485	,013*
	Feminino	41	24,82	1017,50				
3.Delegando-lhe responsabilidades	Masculino	13	25,35	329,50	229,5	895,5	-,115	,908
	Feminino	36	24,88	895,50				
4.De forma autoritária	Masculino	12	38,88	466,50	139,5	1129,5	-2,729	,006**
	Feminino	44	25,67	1129,50				
5.De forma passiva	Masculino	13	32,38	421,00	281,0	1409,0	-,526	,599
	Feminino	47	29,98	1409,00				

(*) $p < .05$; (**) $p < ,01$

Os professores do género masculino apresentam scores mais elevados em todos os itens, comparativamente com os professores do género feminino, no entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 2 «Fomentar a sua participação» ($U= 156,5$; $W= 1017,5$; $p < 0,05$) e foram estatisticamente muito significativas para o item 4 «Atuar de forma autoritária» ($U= 139,5$; $W= 1129,5$; $p < 0,01$). Verifica-se uma tendência significativa para os docentes do género masculino dizerem que atuam com maior frequência, de forma a fomentar a participação dos alunos e uma tendência muito significativa também para os docentes do género masculino dizerem que atuam com maior frequência, de forma autoritária.

6.1.3. Forma como os professores têm atuado face a alunos que geram conflitos tendo em conta o ciclo de ensino

A hipótese de que os scores atribuídos à «Forma como os professores têm atuado face a alunos que geram conflitos» (variável medida numa escala ordinal de 1- Nunca; 2- Às vezes; 3- Com frequência; 4- Quase sempre) são diferentes face ao ciclo de ensino dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.25.

Tabela 2.25: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Como professor, avalie a forma como tem atuado, face aos alunos que geram conflitos (Tendo em conta o ciclo de ensino)» (n=61)

Variável	Ciclo	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1.De forma indulgente	1.º e 2.º	31	31,68	982,0	382,0	788,0	-,838	,402
	3.º	28	28,14	788,0				
2.Fomentando a sua participação	1.º e 2.º	28	29,61	829,0	305,0	656,0	-1,141	,254
	3.º	26	25,23	656,0				
3.Delegando-lhe responsabilidades	1.º e 2.º	27	26,20	707,5	264,5	517,5	-,740	,459
	3.º	22	23,52	517,5				
4.De forma autoritária	1.º e 2.º	30	28,82	864,5	380,5	731,5	-,171	,864
	3.º	26	28,13	731,5				
5.De forma passiva	1.º e 2.º	31	31,29	970,0	425,0	860,0	-,433	,665
	3.º	29	29,66	860,0				

De um modo geral os docentes do 1.º e 2.º ciclos apresentam scores mais elevados em todos os itens, do que os docentes do 3.º ciclo, no entanto, não se verificam diferenças significativas a nível estatístico, quanto à forma como os professores dos diferentes ciclos de ensino dizem atuar face a alunos que geram conflitos. O que nos leva a supor que os docentes inquiridos atuam de uma forma semelhante perante situações de maus tratos, independentemente do ciclo de ensino em que lecionam.

6.2. Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro)

Nos termos do artigo 22.º do Estatuto do Aluno, aprovado pela Lei n.º 51/ 2012 de 5 de setembro, que se encontra em vigor atualmente, "a violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 10.º ou no regulamento interno da escola ... constitui infração disciplinar passível da aplicação de medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória...". Foi neste sentido, que nos propusemos conhecer quais as formas de atuação face a alunos agressores, de acordo com o mesmo Decreto-Lei (Tabela 2.26).

Tabela 2.26: Estatística descritiva de respostas «Formas de atuação face aos alunos agressores (De acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro)» (n=61)

Variáveis	Missing	\bar{X}	M_d	M_o	DP	Min	Max
1. A advertência. ^(a)	3	2,29	3	3	,955	0	3
2. A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar. ^(a)	3	2,40	3	3	1,075	0	3
3. A realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período diário e ou semanal de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as tarefas ou atividades. ^(a)	5	1,93	2	3	1,204	0	3
4. O condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas. ^(a)	6	1,27	1	0	1,193	0	3
5. A mudança de turma. ^(a)	3	,21	0	0	,450	0	2
6. A repreensão registada. ^(b)	6	1,60	1	3	1,180	0	3

^(a)Medidas disciplinares corretivas (art. 26.º); ^(b)Medidas disciplinares sancionatórias (Art. 28º)

Tabela 2.26: Estatística descritiva de respostas «Formas de atuação face aos alunos agressores (De acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro)» (n=61)

Variáveis	Missing	\bar{X}	Ma	Mo	DP	Min	Max
7. A suspensão até 3 dias úteis. ^(b)	5	1,48	1	1	1,144	0	3
8. A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis. ^(b)	6	,67	1	1	,721	0	3
9. A transferência de escola. ^(b)	4	,02	0	0	,132	0	1
10. A expulsão da escola. ^(b)	3	,03	0	0	,184	0	1

^(a)Medidas disciplinares corretivas (art. 26.º); ^(b)Medidas disciplinares sancionatórias (Art. 28º)

Tabela 2.27 - Frequências de respostas «Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro)» (n=61)

Variáveis	Frequência (%)			
	Nenhuma vez	De 1 a 3 vezes	De 4 a 5 vezes	Mais de 5 vezes
1. A advertência. ^(a)	3 5,2%	11 19,0%	10 17,2%	34 58,6%
2. A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar. ^(a)	6 10,3%	8 13,8%	1 1,7%	43 74,1%
3. A realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período diário e ou semanal de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as tarefas ou atividades. ^(a)	10 17,9%	12 21,4%	6 10,7%	28 50,0%
4. O condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas. ^(a)	20 36,4%	13 23,6%	9 16,4%	13 23,6%
5. A mudança de turma. ^(a)	47 81,0%	10 17,2%	1 1,7%	0
6. A repreensão registada. ^(b)	12 21,8%	17 30,9%	7 12,7%	19 34,5%
7. A suspensão até 3 dias úteis. ^(b)	13 23,2%	19 33,9%	8 14,3%	16 28,6%
8. A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis. ^(b)	24 43,6%	27 49,1%	2 3,6%	2 3,6%
9. A transferência de escola. ^(b)	56 98,2%	1 1,8%	0	0
10. A expulsão da escola. ^(b)	56 96,6%	2 3,4%	0	0

^(a)Medidas disciplinares corretivas (art. 26.º); ^(b)Medidas disciplinares sancionatórias (art. 28º)

Pode-se constatar que relativamente às medidas disciplinares corretivas (art.26.º) as medidas que foram aplicadas mais de 5 vezes, acima dos 50% foram «A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar» (N=43; 74,1%), «Advertência» (N=34; 58,6%) e «A realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período diário e ou semanal de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as tarefas ou atividades» (N=28; 50%).

Relativamente às medidas disciplinares sancionatórias (art. 28.º) as medidas que foram aplicadas mais de 5 vezes, com maior frequência foram «A repreensão registada» (N=19; 34,5%) e «A suspensão até 3 dias úteis» (N=16; 28,6%). Pode-se verificar que relativamente a medidas que possam ser consideradas mais punitivas foram aplicadas, um menor número de vezes, nomeadamente «A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis» (N=27; 49,1%), «A expulsão da escola» (N=2; 3,4%) e «A transferência de escola» (N=1; 1,8%).

6.2.1. Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro) tendo em conta o agrupamento de escolas

A hipótese de que os scores atribuídos à «Forma de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro)» (variável medida numa escala ordinal de 1- Nenhuma vez; 2- De 1 a 3 vezes; 3- De 4 a 5 vezes; 4- Mais de 5 vezes) são diferentes face ao agrupamento de escolas dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.28.

Tabela 2.28: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro), tendo em conta o agrupamento de escolas» (n=61)

Variáveis	Agrupamento de escolas	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1. A advertência. ^(a)	AE Reguengos de Monsaraz	37	27,30	1010,00	307,0	1010,0	-1,487	,137
	AE de Amareleja	21	33,38	701,00				

^(a)Medidas disciplinares corretivas (art. 26.º); ^(b)Medidas disciplinares sancionatórias (art. 28º)

(*) p < .05

Tabela 2.28: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro), tendo em conta o agrupamento de escolas» (n=61)

Variáveis	Agrupamento de escolas	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
2. A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar. ^(a)	AE Reguengos de Monsaraz	37	29,92	1107,00	373,0	604,0	-,327	,744
	AE de Amareleja	21	28,76	604,00				
3. A realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período diário e ou semanal de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as tarefas ou atividades. ^(a)	AE Reguengos de Monsaraz	37	26,64	985,50	282,5	985,5	-1,289	,198
	AE de Amareleja	19	32,13	610,50				
4. O condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas. ^(a)	AE Reguengos de Monsaraz	36	24,71	889,50	223,5	889,5	-2,185	,029*
	AE de Amareleja	19	34,24	650,50				
5. A mudança de turma. ^(a)	AE Reguengos de Monsaraz	37	27,08	1002,00	299,0	1002,0	-2,128	,033*
	AE de Amareleja	21	33,76	709,00				
6. A repreensão registada. ^(b)	AE Reguengos de Monsaraz	36	27,01	972,50	306,5	972,5	-,656	,512
	AE de Amareleja	19	29,87	567,50				
7. A suspensão até 3 dias úteis. ^(b)	AE Reguengos de Monsaraz	36	28,60	1029,50	356,5	566,5	-,062	,950
	AE de Amareleja	20	28,33	566,50				
8. A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis. ^(b)	AE Reguengos de Monsaraz	35	26,24	918,50	288,5	918,5	-1,204	,229
	AE de Amareleja	20	31,08	621,50				
9. A transferência de escola. ^(b)	AE Reguengos de Monsaraz	37	28,50	1054,50	351,5	1054,5	-1,360	,174
	AE de Amareleja	20	29,93	598,50				
10. A expulsão da escola. ^(b)	AE Reguengos de Monsaraz	37	29,28	1083,50	380,5	1083,5	-,409	,682
	AE de Amareleja	21	29,88	627,50				

^(a)Medidas disciplinares corretivas (art. 26.º); ^(b)Medidas disciplinares sancionatórias (art. 28º)

(*) p < ,05

Os professores do AE de Amareleja apresentam scores mais elevados em todos os itens, à exceção do item 2 «A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar^(a)» (AE de Reguengos de Monsaraz=29,92; AE de Amareleja=28,76) e do item 7 «A suspensão até 3 dias úteis^(b)» (AE de Reguengos de Monsaraz=28,60; AE de Amareleja=28,33). No entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 4 «O condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas^(a)» ($U= 223,5$; $W= 889,5$; $p < 0,05$) e item 5 «A mudança de turma^(a)» ($U= 299,0$; $W= 1002,0$; $p < 0,05$), verifica-se uma tendência significativa para os docentes do AE de Amareleja aplicarem estas medidas com menor frequência.

6.2.2. Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro) tendo em conta o género

A hipótese de que os scores atribuídos à «Forma de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro)» (variável medida numa escala ordinal de 1- Nenhuma vez; 2- De 1 a 3 vezes; 3- De 4 a 5 vezes; 4- Mais de 5 vezes) são diferentes face ao género dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.29.

Tabela 2.29: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro), tendo em conta o género do docente» (n=61)

Variável	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1. A advertência. ^(a)	Masculino	13	28,73	373,50	282,5	373,5	-,210	,833
	Feminino	45	29,72	1337,50				
2. A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar. ^(a)	Masculino	13	27,77	361,00	270,0	361,0	,547	,585
	Feminino	45	30,00	1350,00				

Tabela 2.29: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro), tendo em conta o género do docente» (n=61)

Variável	Género	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
3. A realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período diário e ou semanal de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as tarefas ou atividades. ^(a)	Masculino	13	25,35	329,50	238,5	329,5	,859	,390
	Feminino	43	29,45	1266,50				
4. O condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas. ^(a)	Masculino	13	29,12	378,50	258,5	1161,5	,299	,765
	Feminino	42	27,65	1161,50				
5. A mudança de turma. ^(a)	Masculino	13	31,00	403,00	273,0	1308,0	,534	,593
	Feminino	45	29,07	1308,00				
6. A repreensão registada. ^(b)	Masculino	13	27,12	352,50	261,5	352,5	,238	,812
	Feminino	42	28,27	1187,50				
7. A suspensão até 3 dias úteis. ^(b)	Masculino	13	30,58	397,50	252,5	1198,5	,546	,585
	Feminino	43	27,87	1198,50				
8. A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis. ^(b)	Masculino	13	27,50	357,50	266,5	357,5	,144	,885
	Feminino	42	28,15	1182,50				
9. A transferência de escola. ^(b)	Masculino	13	28,50	370,50	279,5	370,5	,544	,587
	Feminino	44	29,15	1282,50				
10. A expulsão da escola. ^(b)	Masculino	13	28,50	370,50	279,5	370,5	,767	,443
	Feminino	45	29,79	1340,50				

Os professores do género feminino apresentam scores mais elevados em todos os itens, à exceção do item 4 «O condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas^(a)» (Masculino=29,12; Feminino=27,65) e do item 5 «A mudança de turma^(a)» (Masculino 31,00; Feminino=29,07). No entanto, não se verificam diferenças significativas a nível estatístico, quando se tem em conta o género do docente, relativamente às formas de atuação dos professores face aos alunos agressores, de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro.

6.2.3. Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro) tendo em conta o ciclo de ensino

A hipótese de que os scores atribuídos à «Forma de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro)» (variável medida numa escala ordinal de 1- Nenhuma vez; 2- De 1 a 3 vezes; 3- De 4 a 5 vezes; 4- Mais de 5 vezes) são diferentes face ao ciclo dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.30.

Tabela 2.30: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro), tendo em conta o ciclo de ensino» (n=61)

Variáveis	Ciclo	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1. A advertência. ^(a)	1.º e 2.º	29	27,90	809,00	374,0	809,0	-,815	,415
	3.º	29	31,10	902,00				
2. A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar. ^(a)	1.º e 2.º	29	26,66	773,00	338,0	773,0	-1,672	,095
	3.º	29	32,34	938,00				

^(a)Medidas disciplinares corretivas (art. 26.º); ^(b)Medidas disciplinares sancionatórias (art. 28º)

(*) $p < .05$

Tabela 2.30: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Formas de atuação face aos alunos agressores (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro), tendo em conta o ciclo de ensino» (n=61)

Variáveis	Ciclo	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
3. A realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período diário e ou semanal de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as tarefas ou atividades. ^(a)	1.º e 2.º	28	27,89	781,00	375,0	781,0	-,301	,764
	3.º	28	29,11	815,00				
4. O condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas. ^(a)	1.º e 2.º	28	27,59	772,50	366,5	772,5	-,202	,840
	3.º	27	28,43	767,50				
5. A mudança de turma. ^(a)	1.º e 2.º	30	29,70	891,00	414,0	820,0	-,137	,891
	3.º	28	29,29	820,00				
6. A repreensão registada. ^(b)	1.º e 2.º	28	28,16	788,50	373,5	751,5	-,079	,937
	3.º	27	27,83	751,50				
7. A suspensão até 3 dias úteis. ^(b)	1.º e 2.º	28	27,21	762,00	356,0	762,0	-,614	,539
	3.º	28	29,79	834,00				
8. A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis. ^(b)	1.º e 2.º	27	23,83	643,50	265,5	643,5	-2,119	,034*
	3.º	28	32,02	896,50				
9. A transferência de escola. ^(b)	1.º e 2.º	30	29,45	883,50	391,5	769,5	-,949	,343
	3.º	27	28,50	769,50				
10. A expulsão da escola. ^(b)	1.º e 2.º	30	30,43	913,00	392,0	798,0	-1,378	,168
	3.º	28	28,50	798,00				

^(a)Medidas disciplinares corretivas (art. 26.º); ^(b)Medidas disciplinares sancionatórias (art. 28º)

(*) p < .05

Os professores do 3.º ciclo apresentam scores mais elevados em todos os itens, à exceção do item 5 «A mudança de turma^(a)» (1.º e 2.º = 29,70; 3.º = 29,29), do item 6 «A repreensão registada^(b)» (1.º e 2.º = 28,16; 3.º = 27,83), do item 9 «A transferência de escola^(b)» (1.º e 2.º = 29,45; 3.º = 28,50) e do item 10 «A expulsão da escola^(b)» (1.º e 2.º = 30,43; 3.º = 28,50). No entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 8 «A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis^(b)» ($U= 265,5$; $W= 643,5$; $p < 0,05$) verifica-se uma tendência significativa para os docentes do 3.º ciclo referirem que aplicam esta medida com menor frequência.

6.3. Atividades levadas a cabo no agrupamento de forma a prevenir os maus tratos

A questão 15 do questionário permitiu-nos conhecer quais das atividades apresentadas são levadas a cabo nos dois agrupamentos de escolas, de forma a prevenir os maus tratos entre alunos (Tabela 2.31).

Tabela 2.31: Estatística descritiva de respostas «Que atividade ou atividades de prevenção se têm desenvolvido no estabelecimento de ensino onde leciona» (n=61)

Variáveis	Frequência (%)	
	Não	Sim
1.Sensibilizar os professores para as características pessoais dos alunos.	33 54,1%	28 45,9%
2.Recorrer a diversos programas para promover a convivência.	49 80,3%	12 19,7%
3.Em direção de turma, trabalhar programas de convivência, conhecimento mútuo.	30 49,2%	31 50,8%
4.Trabalhar e debater na aula, as normas do Regulamento Interno da Escola.	15 24,6%	46 75,4%
5.Favorecer uma metodologia mais participativa.	39 63,9%	22 36,1%
6.Realização de outro tipo de atividades de prevenção.	35 57,4%	26 42,6%
7.Atividades extraescolares ou lúdicas que fomentem a interação e o conhecimento mútuo entre professor - aluno e entre aluno - aluno.	42 68,9%	19 31,1%
8.Não são realizadas atividades desse tipo.	54 88,5%	7 11,5%

Pode-se constatar que as atividades referidas pelos professores que são levadas a cabo para prevenir os maus tratos, são maioritariamente «Trabalhar e debater na aula, as normas do Regulamento Interno da Escola» e «Em direção de turma, trabalhar programas de convivência, conhecimento mútuo».

A hipótese de que os scores atribuídos a «Atividades levadas a cabo no agrupamento de forma a prevenir os maus tratos» (variável medida numa escala de 1- Não; 2- Sim) são diferentes face ao agrupamento de escolas dos inquiridos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, tendo sido obtidos os valores observados na Tabela 2.32.

Tabela 2.32: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Que atividade ou atividades de prevenção se têm desenvolvido no estabelecimento de ensino onde leciona» (n=61)

Variáveis	Agrupamento de escolas	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P valor
1.Sensibilizar os professores para as características pessoais dos alunos.	AE Reguengos de Monsaraz	38	27,43	1042,50	301,5	1042,5	-2,33	,019*
	AE de Amareleja	23	36,89	848,50				
2.Recorrer a diversos programas para promover a convivência.	AE Reguengos de Monsaraz	38	30,62	1163,50	422,5	1163,5	-,313	,754
	AE de Amareleja	23	31,63	727,50				
3.Em direção de turma, trabalhar programas de convivência, conhecimento mútuo.	AE Reguengos de Monsaraz	38	31,55	1199,00	416,0	692,0	-,361	,718
	AE de Amareleja	23	30,09	692,00				
4.Trabalhar e debater na aula, as normas do Regulamento Interno da Escola.	AE Reguengos de Monsaraz	38	31,28	1188,50	426,5	702,5	-,209	,834
	AE de Amareleja	23	30,54	702,50				
5.Favorecer uma metodologia mais participativa.	AE Reguengos de Monsaraz	38	31,24	1187,00	428,0	704,0	-,161	,872
	AE de Amareleja	23	30,61	704,00				
6.Realização de outro tipo de atividades de prevenção.	AE Reguengos de Monsaraz	38	30,84	1172,00	431,0	1172,0	-,104	,917
	AE de Amareleja	23	31,26	719,00				

(*) $p < ,05$

Tabela 2.32: Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney «Que atividade ou atividades de prevenção se têm desenvolvido no estabelecimento de ensino onde leciona» (n=61)

Variáveis	Agrupamento de escolas	Ordens			Estatísticas de teste			
		N	Média das ordens	Soma das ordens	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	P alor
7. Atividades extraescolares ou lúdicas que fomentem a interação e o conhecimento mútuo entre professor - aluno e entre aluno - aluno.	AE Reguengos de Monsaraz	38	29,53	1122,00	381,0	1122,0	-1,039	,299
	AE de Amareleja	23	33,43	769,00				
8. Não são realizadas atividades desse tipo.	AE Reguengos de Monsaraz	38	30,71	1167,00	426,0	1167,0	-,296	,767
	AE de Amareleja	23	31,48	724,00				

(*) $p < ,05$

Os professores do AE de Amareleja apresentam scores mais elevados em todos os itens, à exceção do item 3 «Em direção de turma, trabalhar programas de convivência, conhecimento mútuo» (AE Reguengos de Monsaraz=31,55; AE Amareleja=30,09), do item 4 «Trabalhar e debater na aula, as normas do Regulamento Interno da Escola» (AE Reguengos de Monsaraz=31,28; AE Amareleja=30,54) e do item 5 «Favorecer uma metodologia mais participativa» (AE Reguengos de Monsaraz=31,24; AE Amareleja=30,61). No entanto as diferenças só foram estatisticamente significativas para o item 1 «Sensibilizar os professores para as características pessoais dos alunos» ($U = 301,5$; $W = 1042,5$; $p < 0,05$) verifica-se uma tendência significativa para os docentes do AE de Amareleja dizerem que não aplicam esta estratégia.

6.4. Sugestões dos professores para prevenir e resolver situações de maus tratos

A análise e interpretação da questão 16, resultou da Análise de Conteúdo, uma técnica de tratamento de dados qualitativos. Para efetuar esta análise tentámos compreender as características, estruturas e modelos por trás de fragmentos do texto, que são tomados em consideração. De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo inclui três fases fundamentais, a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação (Tabela 2.33).

Tabela 2.33: Unidades de sentido «Sugestões dos professores para prevenir e resolver situações de maus tratos»

(n=61)

UNIDADES DE SENTIDO	UNIDADES DE REGISTO
<p>US1_P2 {Ações de sensibilização obrigatórias com encarregados de educação (os enc. de educação que mais precisam de retificar comportamentos e atitudes são geralmente os que não são assíduos ao invés dos encarregados de educação com filhos sem problemas que estão sempre presentes) para devolução do respeito e autoridade a docentes e não docentes (até mesmo a qualquer adulto). O problema não tem origem na escola mas nos valores e/ou educação que é dada em casa, com a agravante em contextos sócio económicos desfavorecidos, famílias destruídas e falta de cumprimento de deveres por parte da etnia cigana (cuja sistematização de vários incumprimentos leva a uma imitação dos mesmos)}</p>	<p>UR1_P2 "Ações de sensibilização obrigatórias com encarregados de educação (...) para devolução do respeito e autoridade a docentes e não docentes."</p> <p>UR2_P2 "O problema não tem origem na escola, mas nos valores e/ou educação que é dada em casa, com a agravante em contextos sócio económicos desfavorecidos."</p>
<p>US2_P8 {Mais formação no âmbito da indisciplina e da gestão de conflitos e que haja na escola mais intransigência em casos de agressão}</p>	<p>UR3_P8 "Mais formação no âmbito da indisciplina e da gestão de conflitos."</p> <p>UR4_P8 "Que haja na escola mais intransigência em casos de agressão."</p>
<p>US3_P10 {Penso que nenhuma situação poderia passar impune, pois é isso que faz os alunos acreditarem que podem fazer o que querem e perderem todo o respeito pelos pares, pela escola e pela sociedade em geral. A impunidade gera marginais}</p>	<p>UR5_P10 "Nenhuma situação (de indisciplina) poderia passar impune, pois é isso que faz os alunos acreditarem que podem fazer o que querem e perderem todo o respeito pelos pares, pela escola e pela sociedade em geral."</p>
<p>US4_P11 {Reforçar a ligação entre a família e a escola}</p>	<p>UR6_P11 "Reforçar a ligação entre a família e a escola."</p>
<p>US5_P13 {Promover o respeito e a boa educação fazendo cumprir regras básicas. Não ameaçar apenas atuar}</p>	<p>UR7_P13 "Promover o respeito e a boa educação fazendo cumprir regras básicas."</p> <p>UR8_P13 "Não ameaçar apenas atuar."</p>
<p>US6_P19 {Trabalhar mais as competências pessoais e sociais dos alunos através do GAAF}</p>	<p>UR9_P19 "Trabalhar mais as competências pessoais e sociais dos alunos através do GAAF."</p>
<p>US7_P20 {Maior acompanhamento, educação e formação no contexto familiar}</p>	<p>UR10_P20 "Maior acompanhamento, educação e formação no contexto familiar."</p>
<p>US8_P22 {Envolver e sensibilizar todos para esta temática e fomentar o recurso a medidas disciplinares mais severas e com efeitos mais imediatos}</p>	<p>UR11_P22 "Envolver e sensibilizar todos para esta temática."</p> <p>UR12_P22 "Fomentar o recurso a medidas disciplinares mais severas e com efeitos mais imediatos."</p>
<p>US9_P26 {Apostar na formação de professores, alunos e, principalmente, dos pais, ao longo de todos os ciclos}</p>	<p>UR13_P26 "Apostar na formação de professores, alunos e, principalmente, dos pais, ao longo de todos os ciclos."</p>
<p>US10_P28 {O estabelecimento de regras a cumprir por todos sem exceção}</p>	<p>UR14_P28 "O estabelecimento de regras a cumprir por todos sem exceção."</p>
<p>US11_P31 {Na minha opinião a escola deveria tornar público, com o anonimato, as situações de violência e o tratamento (pena) dado aos alunos intervenientes. Seria uma forma dos alunos conhecerem as consequências dos seus atos. Para diminuir a desresponsabilização das famílias, estas também deveriam responsabilizadas pelas atitudes dos seus educandos e ficarem automaticamente sinalizadas pela CPCJ e este organismo proporcionar-lhes atividades que visassem a mudança de comportamentos}</p>	<p>UR15_P31 "A escola deveria tornar público, com anonimato, as situações de violência e (as sanções) dadas aos alunos intervenientes."</p> <p>UR16_P31 "Para diminuir a desresponsabilização das famílias, estas também deveriam responsabilizadas pelas atitudes dos seus educandos e ficarem automaticamente sinalizadas pela CPCJ."</p> <p>UR17_P31 "A CPCJ proporcionar-lhes (aos educandos e famílias) atividades que visassem a mudança de comportamentos."</p>

Tabela 2.33: Unidades de sentido «Sugestões dos professores para prevenir e resolver situações de maus tratos»

(n=61)

UNIDADES DE SENTIDO	UNIDADES DE REGISTO
US12_P32 {responsabilização dos encarregados de educação}	UR18_P32 "Responsabilização dos encarregados de educação."
US13_P33 {Escola como espaço motivador para a aprendizagem (práticas letivas atrativas e inovadoras e dotação de recursos materiais necessários); - Desenvolvimento de atividades entre parceiros da comunidade (escola segura, CPCJ e outros); - Maior disponibilidade das famílias para o envolvimento no processo educativo}	<p>UR19_P33 "Escola como espaço motivador para a aprendizagem (práticas letivas atrativas e inovadoras e dotação de recursos materiais necessários)."</p> <p>UR20_P33 "Desenvolvimento de atividades entre parceiros da comunidade, escola segura, CPCJ e outros."</p> <p>UR21_P33 «Maior disponibilidade das famílias para o envolvimento no processo educativo»</p>
US14_P35 {Analisar o contexto familiar do aluno. Fomentar ações de formação com o objetivo de prevenir a indisciplina. Responsabilizar os encarregados de educação}	<p>UR22_P35 "Analisar o contexto familiar do aluno."</p> <p>UR23_P35 "Fomentar ações de formação com o objetivo de prevenir a indisciplina."</p> <p>UR24_P35 "Responsabilizar os encarregados de educação."</p>
US15_P37 {Cada caso é um caso: se bem que há situações onde é imperativo dar uma oportunidade ao aluno de "reintegrar" as atividades escolares e o normal convívio com a turma após a situação de indisciplina (aplicando algumas das medidas supracitadas entre outras), também há casos em que se deve agir de forma autoritária, assertiva, e se possível sancionatória. Nestas situações nem me parece de maior importância o grau da sanção, tanto quanto o "timing" da mesma, pois quanto mais rápido se diagnosticarem estes casos, mais rápida deverá ser ainda a aplicação da sanção. Para mim este tipo de atuação é importante em certos casos onde medidas mais inclusivas que se destinam a um efeito a curto prazo de forma a permitir o decorrer normal da aula_ não vão surtir efeito a longo prazo, correndo o docente o risco de ver a mesma situação repetir-se ao longo do ano letivo (ou escolaridade), com maior frequência e gravidade. Este tipo de atuação poderia corrigir comportamentos desviantes em alunos assim que estes se começassem a demonstrar, reassegurando a autoridade do professor, e reafirmando no aluno a necessidade de cumprir as regras de comportamento e funcionamento de sala de aula. Acho que a aplicação deste tipo de medidas como medida de último recurso sempre, leva em certos casos a que quando aplicadas são ineficazes. Isto, claro está, sem negligenciar todo um processo que deve acompanhar estas situações, o qual presentemente é desenvolvido nas escolas. Assim sendo, o que apenas posso sugerir em acréscimo ao que já é praticado, e em resumo do que acabei de escrever, será a aplicação rápida e oportuna das medidas sancionatórias para casos que assim o justifiquem}	<p>UR25_P37 "Há situações onde é imperativo dar uma oportunidade ao aluno de reintegrar as atividades escolares e o normal convívio com a turma após a situação de indisciplina."</p> <p>UR26_P37 "Há casos em que se deve agir de forma autoritária, assertiva, e se possível sancionatória."</p> <p>UR27_P37 "Nestas situações (de indisciplina) nem me parece de maior importância o grau da sanção, tanto quanto o <i>timing</i> da mesma, pois quanto mais rápido se diagnosticarem estes casos, mais rápida deverá ser ainda a aplicação da sanção."</p> <p>UR28_P37 "Medidas mais inclusivas que se destinam a um efeito a curto prazo, de forma a permitir o decorrer normal da aula, não vão surtir efeito a longo prazo, correndo o docente o risco de ver a mesma situação repetir-se ao longo do ano letivo (...) com maior frequência e gravidade."</p> <p>UR29_P37 "A aplicação rápida e oportuna das medidas sancionatórias para casos que assim o justifiquem."</p>
US16_P45 {Qualquer uma das citadas no ponto 19 deste questionário ou todas de preferência, obviamente de forma gradual e monitorizada incluindo também as famílias}	UR30_P45 "Atuar de forma gradual e monitorizada incluindo também as famílias."
US17_P53 {A prevenção da indisciplina deve ser feita, desde os primeiros anos da criança, no contexto familiar onde os pais devem inculcar aos seus filhos os valores essenciais à vida em sociedade, tais como: respeito pelo outro, igualdade, justiça, entre muitos outros}	UR31_P53 "A prevenção da indisciplina deve ser feita desde os primeiros anos da criança, no contexto familiar, onde os pais devem inculcar aos seus filhos os valores essenciais à vida em sociedade."

Tabela 2.33: Unidades de sentido «Sugestões dos professores para prevenir e resolver situações de maus tratos»
(n=61)

UNIDADES DE SENTIDO	UNIDADES DE REGISTO
US18_P54 {A implementação/desenvolvimento de um gabinete do aluno com mediadores escolares e uma direção mais presente e atuante}	UR32_P54 "A implementação / desenvolvimento de um gabinete do aluno com mediadores escolares:" UR33_P54 "Uma direção mais presente e atuante."
US19_P58 {Educação por parte dos Encarregados de Educação}	UR34_P58 "Educação por parte dos Encarregados de Educação."

Após a análise de conteúdo das sugestões apresentadas pelos professores para prevenir e resolver os maus tratos entre alunos, obtiveram-se 19 unidades de sentido e 34 UR (Tabela 2.34).

Tabela 2.34: Categorias «Sugestões dos professores para prevenir e resolver situações de maus tratos» (n=61)

Categorias	Referências	Frequência	Porcentagem
Atuar na família	UR1_P2 UR2_P2 UR6_P11 UR10_P20 UR22_P35 UR31_P53 UR34_P58	7	20,6%
Responsabilizar as famílias	UR16_P31 UR18_P32 UR21_P33 UR24_P35	4	11,8%
Aplicar medidas disciplinares punitivas	UR4_P8 UR5_P10 UR8_P13 UR12_P22 UR15_P31 UR26_P37 UR27_P37 UR28_P37 UR29_P37 UR33_P54	10	29,4%
Dotar a escola com recursos	UR19_P33	1	2,9%
Estabelecer e fazer cumprir regras	UR7_P13 UR14_P28	2	5,9%
Trabalhar as competências socio emocionais do aluno	UR9_P19 UR17_P31 UR23_P35 UR20_P33 UR25_P37 UR32_P54	6	17,6%
Formação dos atores educativos	UR3_P8 UR11_P22 UR13_P26 UR30_P45	4	11,8%
Total		34	100%

A categoria que obteve maior unidades de registo foi «Aplicar medidas disciplinares punitivas» (29,4%), quando os professores referem «Que haja na escola mais intransigência

em casos de agressão» (UR4_P8); «Nenhuma situação de indisciplina poderia passar impune, pois é isso que faz os alunos acreditarem que podem fazer o que querem e perderem todo o respeito pelos pares, pela escola e pela sociedade em geral» (UR5_P10); «Não ameaçar, apenas atuar» (UR8_P13); «Fomentar o recurso a medidas disciplinares mais severas e com efeitos mais imediatos» (UR12_P22). Esta opinião leva-nos a crer que os professores consideram que devem ser tomadas e aplicadas medidas «punitivas» sempre que necessário e o mais rápido possível, para que o resultado seja eficaz.

Seguidamente surge a categoria «Atuar na família» (20,6%), surgem opiniões como «Ações de sensibilização obrigatórias com encarregados de educação (...) para devolução do respeito e autoridade a docentes e não docentes» (UR1_P2); «O problema não tem origem na escola mas nos valores e/ou educação que é dada em casa, com a agravante em contextos sócio económicos desfavorecidos» (UR2_P2); «A prevenção da indisciplina deve ser feita desde os primeiros anos da criança, no contexto familiar, onde os pais devem inculcar aos seus filhos os valores essenciais à vida em sociedade» (UR31_P53). Assim, parece indicar que os professores consideram que a família é um dos principais contextos, em que se deve atuar para diminuir as situações de maus tratos.

A categoria que surge em terceiro lugar é «Trabalhar as competências socio emocionais do aluno» (17,6%), nesta categoria surgem respostas como «Trabalhar mais as competências pessoais e sociais dos alunos através do GAAF» (UR9_P19); «A CPCJ proporcionar-lhes (aos educandos e famílias) atividades que visassem a mudança de comportamentos» (UR17_P31); «A implementação/ desenvolvimento de um gabinete do aluno com mediadores escolares» (UR32_P54). As respostas dos professores indicam que deverão ser tomadas medidas de intervenção e de prevenção, diretamente com os alunos implicados nas situações de maus tratos.

Capítulo V: Discussão dos resultados

A questão dos maus tratos entre alunos é um fenómeno que ocorre em muitas escolas, pode manifestar-se de várias formas e com diferentes intensidades. Com este trabalho, pretendemos compreender as perceções de professores do ensino básico sobre o tema de maus tratos, como percebem tais comportamentos, o agressor e a vítima e quais as medidas de prevenção e de mediação que consideram mais eficientes.

Os resultados obtidos resultaram da aplicação de um inquérito por questionário em dois agrupamentos de escolas do Alentejo, o Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz e o Agrupamento de Escolas de Amareleja. Tendo em conta que a faixa etária dos respondentes se situa acima dos 37 anos, consideramos que são professores já com alguma experiência a nível profissional, uma vez que o tempo de serviço até 31 de agosto de 2018, também é superior a 5 anos. Como era espectável, os respondentes são maioritariamente do género feminino, o que também vai de encontro com os dados apresentados em Pordata (2018).

Tendo em conta que o Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz está inserido num meio um pouco menos rural, do que o Agrupamento de Escolas de Amareleja, uma vez que está situado numa pequena cidade, este, poderá ser um fator que influencia a perceção dos professores e os comportamentos dos alunos.

Os professores respondentes são na sua grande maioria docentes de QZP ou de QA/QE, o que também nos levou a concluir que apresentam estabilidade a nível profissional e provavelmente um menor conhecimento sobre outras realidades em contexto escolar.

O fato de o número de respondentes do 1.º e do 2.º ciclo ser muito reduzido, comparativamente com o número de respondentes do 3.º ciclo, levou-nos a agrupar os dois primeiros, uma vez que, são também estes que desenvolvem o seu trabalho com os alunos de uma faixa etária mais baixa.

No que respeita às perceções dos inquiridos sobre as situações de maus tratos entre alunos, constatámos que os docentes já presenciaram ou tiveram conhecimento de terem ocorrido, no agrupamento de escolas em que lecionam, todas as formas de maus tratos apresentadas, pelo menos «Às vezes». Este resultado indica-nos que, todas as formas de maus tratos consideradas, já ocorreram mais do que uma vez.

Através do teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, com $\alpha = 0,05$, constatámos que há uma tendência para os professores do Agrupamento de Escolas de

Reguengos de Monsaraz referirem que os alunos escondem coisas aos colegas, ou seja que praticam condutas de agressão física indireta. Há também uma tendência para os professores do 1.º e 2.º ciclos referirem que há alunos que impedem os colegas de participar, ou seja, manifestam condutas de exclusão social. Quando considerámos o género dos docentes, não se observaram diferenças significativas a nível estatístico. Talvez o fato de as turmas no Agrupamento de Escolas de Amareleja terem um número de alunos mais reduzido, e este agrupamento estar inserido num meio mais rural, influencie a perceção dos professores e até o comportamento e a relação entre os alunos. Existe uma relação de maior proximidade entre os alunos e entre os alunos e os professores, por um lado, poderá levar a que os docentes sejam mais permissivos e por outro lado, também é mais fácil lidar com este tipo de comportamentos em turmas com um menor número de alunos.

A maioria dos inquiridos considera que os professores e os adultos envolvidos na comunidade escolar se informam com frequência sobre o tema de maus tratos entre alunos, seguindo-se os inquiridos que consideram que tentam estar sempre informados. No entanto, é preocupante, quando há docentes a referirem que os adultos ou professores nunca se informam. Tendo em conta que o fato de estarmos informados sobre um determinado tema, nos dá mais conhecimento sobre a forma mais correta de lidar com a situação, podemos concluir que a grande maioria dos inquiridos demonstra interesse em saber como atuar em situações de conflitos entre alunos. Podemos também perceber que esta opinião é geral, independentemente do agrupamento de escolas, do género do docente e do ciclo de ensino.

Não deixa de ser curioso o facto da causa mais indicada pelos inquiridos, como principal motivo para o comportamento agressivo dos alunos, ser a falta de disciplina escolar e só posteriormente, surgirem as causas de natureza individual, familiar e social. Os professores consideram ainda que o tipo de organização e o ambiente na escola é uma causa mais importante para os comportamentos agressivos, do que o aumento da idade na escolaridade obrigatória, aumento da intolerância na sociedade, falta de motivação escolar, o contexto social e problemas familiares. Consideramos que estes resultados merecem a nossa reflexão, uma vez que uma criança que cresce num ambiente onde predomina a violência, em vez do carinho e do respeito, certamente irá encarar o mundo de uma forma diferente. Segundo Stenens et al. (2002) através de estudos realizados ao nível da coesão familiar, verificou que o grupo de alunos agressores é maioritariamente proveniente de famílias com baixos níveis de coesão entre os seus membros, sendo que essa fraca coesão se relaciona significativamente com a agressão. Quando temos em conta o agrupamento de escolas, o

género dos docentes e o ciclo de ensino, as opiniões são muito semelhantes, uma vez que não se verificam diferenças significativas a nível estatístico.

No que respeita à opinião dos inquiridos sobre as causas que podem levar um aluno a ser alvo de maus tratos por parte dos colegas, a maioria referiu como causas mais importantes a falta de amigos, as características físicas e psicológicas, como evidencia Hodges et al. (1997) os alunos vítimas são vistos como alvos fáceis por serem fisicamente mais fracos. Verificou-se uma tendência para os docentes do Agrupamento de Escolas de Amareleja indicarem as características da personalidade do aluno, falta de autoestima e insegurança, como principal causa para um aluno ser alvo de maus tratos. Também Olweus (1997) salienta o facto dos alunos que são vítimas, serem crianças que não se defendem e que apresentam elevados níveis de ansiedade, insegurança, submissão e dificuldades em se afirmarem.

Quanto à forma de atuação dos docentes face a alunos que geram conflitos, verificou-se que a forma adotada quase sempre, pela maioria dos professores é fomentar a participação dos alunos envolvidos, delegar-lhes responsabilidades ou atuar de forma autoritária. Por sua vez, a maioria dos inquiridos, nunca atua de forma indulgente nem passiva. A forma de atuar é muito semelhante quando temos em conta o agrupamento de escolas ou o ciclo de ensino. No entanto, quando consideramos o género dos docentes, verificou-se uma tendência para os docentes do género masculino atuarem de forma a fomentar a participação dos alunos e de forma autoritária.

Foi também nosso propósito conhecer as formas de atuação face aos alunos agressores, de acordo com o artigo 22.º do Estatuto do Aluno, aprovado pela Lei n.º 51/ 2012 de 5 de setembro. Neste sentido, constatámos que as medidas aplicadas com mais frequência pela maioria dos docentes, são medidas de natureza disciplinar corretiva (art.º 26.º), nomeadamente a ordem de saída da sala de aula, a advertência e a realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade. Relativamente às medidas disciplinares sancionatórias (art. 28.º) as medidas aplicadas com mais frequência pela maioria dos docentes foram a repreensão registada e a suspensão até 3 dias úteis. Quando considerámos o agrupamento de escolas e o ciclo de ensino verificou-se uma tendência para serem aplicadas as medidas de condicionamento no acesso a certos espaços escolares e a mudança de turma, no Agrupamento de Escolas de Amareleja e a suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis no caso dos alunos de 3.º ciclo. O facto de o Agrupamento de Escolas de Amareleja estar inserida num meio mais rural e ter menor número de alunos, poderá influenciar a forma de atuação,

uma vez que, há um maior conhecimento da realidade de cada aluno e também das situações por eles praticadas.

Relativamente às atividades levadas a cabo de forma a prevenir os maus tratos, constatou-se que é aplicado maioritariamente o debate na aula sobre as normas do Regulamento Interno da Escola e o trabalho de programas de convivência e conhecimento mútuo. O facto de haver uma tendência no Agrupamento de Escolas de Amareleja para sensibilizar os professores para as características pessoais do aluno, reforçou a nossa opinião em relação à questão anterior.

Na última questão do questionário solicitou-se aos inquiridos para apresentarem sugestões no sentido de se prevenirem e resolverem situações de maus tratos. A maioria das sugestões vão no sentido de aplicar medidas disciplinares punitivas. Através do discurso dos docentes verificou-se que os professores consideram que deverão ser aplicadas medidas mais "pesadas", atuar sempre e o mais rápido possível quando se verificam situações de conflitos. Deverá haver por parte da escola uma atuação mais pronta, eficaz e imediata. Muitas sugestões vão também no sentido de atuar na família, através de ações de formação e de atribuir maior responsabilidade aos pais. Estes resultados, vão ao encontro com a opinião dos inquiridos sobre as causas que consideram mais importantes para o comportamento de alunos agressores, uma vez que a maioria indicou a falta de disciplina escolar. No entanto, os problemas familiares e o contexto social do aluno foram considerados muito importantes por cerca de um terço dos inquiridos (32,8% e 34,4%) respetivamente.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação que realizámos permitiu-nos dar resposta aos principais objetivos desta investigação: Conhecer perceções de professores do ensino básico sobre maus tratos entre alunos; Identificar possíveis razões que segundo os professores, levam os alunos a ter comportamentos violentos ou agressivos; Averiguar se existem diferenças entre as perceções dos professores dos dois agrupamentos; Analisar os normativos legais, relacionados com situações de indisciplina e maus tratos entre alunos e Conhecer perceções de professores sobre medidas de prevenção e de mediação de maus tratos entre alunos.

De acordo com a opinião dos inquiridos, os professores não assistem com muita frequência a situações de maus tratos entre alunos. As formas de maus tratos a que os docentes dizem assistir com maior frequência ou aquelas que os professores referem ter conhecimento de que ocorrem, pertencem às condutas de exclusão social e de agressão verbal.

Verifica-se uma tendência para os professores do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, referirem que assistem a condutas de agressão física indireta, nomeadamente «esconder» e «destruir coisas».

As perceções que os professores têm sobre os maus tratos entre os alunos, não apresentam diferenças significativas quando se tem em conta o género do docente.

Há uma tendência para os professores do 1.º e 2.º ciclos assistirem, às vezes a condutas de exclusão social por parte dos alunos nomeadamente «não deixar participar os colegas».

A maioria dos professores diz ser da opinião que os adultos se informam ou tentam estar informados sobre o tema dos maus tratos entre os alunos. Esta opinião é unânime quando temos em conta o agrupamento de escolas, o género do docente ou o ciclo de ensino.

De um modo geral, os professores consideram que as principais causas para um aluno ter comportamentos agressivos são a «Falta de disciplina na escola» e «As características da personalidade do aluno».

Não se verificam diferenças significativas quanto à opinião dos docentes no que se refere às principais causas para os comportamentos agressivos por parte dos alunos, quando se tem em conta o agrupamento de escolas, o género do professor e o ciclo de ensino.

No que respeita à perceção dos professores sobre a importância de algumas causas para um aluno ser alvo de maus tratos pelos colegas, são consideradas de maior importância a «Falta de amigos», as «Características familiares dos alunos» e as «Características físicas do aluno».

Verificou-se uma tendência para os docentes do Agrupamento de Escolas de Amareleja considerarem as «Características da personalidade do aluno» como uma das causas mais importantes para o aluno ser alvo de maus tratos por parte dos colegas. No entanto, quando se tem em conta o género do docente ou o ciclo de ensino não se verificam diferenças significativas.

Relativamente às perceções dos professores sobre medidas de prevenção e de mediação de alguns maus tratos, constatou-se que as medidas aplicadas com maior frequência é «Delegar responsabilidades nos alunos que geram os conflitos», «Fomentar a participação dos mesmos» e «Atuar de forma autoritária».

Não se verificam diferenças significativas a nível estatístico quanto à forma de atuação por parte dos professores, face a alunos que geram conflitos, quando se tem em conta o agrupamento de escolas ou o ciclo de ensino. No entanto, quando se tem em conta o género do docente, verifica-se uma tendência significativa para os professores do género masculino fomentarem a participação dos alunos agressores e para atuarem de forma autoritária.

No que respeita às formas de atuação dos professores face aos alunos agressores, de acordo com o decreto Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro, concluímos que as medidas disciplinares corretivas (art. 26.º) aplicadas com maior frequência são «A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar», a «Advertência» e «A realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período diário e ou semanal de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as tarefas ou atividades». Relativamente às medidas disciplinares sancionatórias (art. 28.º) as medidas aplicadas com maior frequência são «A repreensão registada» e «A suspensão até 3 dias úteis».

Verifica-se uma tendência significativa a nível estatístico para serem aplicadas com menor frequência as medidas de «O condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas» e «A mudança de turma» no Agrupamento de Escolas de Amareleja. Da mesma forma, também se verifica uma tendência significativa para ser aplicada com menor frequência a medida de «A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis**» a alunos de 3.º ciclo. Não se verificam diferenças significativas a nível estatístico, quanto às medidas aplicadas tendo em conta o género dos docentes inquiridos.

As atividades, mais referidas, que são levadas a cabo para prevenir os maus tratos são «Trabalhar e debater na aula, as normas do Regulamento Interno da Escola» e «Em direção de

turma, trabalhar programas de convivência, conhecimento mútuo». Verifica-se uma tendência significativa a nível estatístico para a atividade «Sensibilizar os professores para as características pessoais dos alunos» não ser levada a cabo no Agrupamento de Escolas de Amareleja.

Relativamente às sugestões apresentadas pelos docentes para prevenir e resolver as situações de maus tratos, a maioria das unidades de registo enquadram-se na categoria «Aplicar medidas disciplinares punitivas», seguindo-se a categoria «Atuar na família» e «Trabalhar as competências socio emocionais do aluno». Pode-se constatar que os docentes consideram preponderante uma atuação mais eficaz, no que se refere à aplicação de medidas disciplinares e à forma de atuar junto das famílias dos alunos envolvidos em situações de maus tratos e ainda na forma de trabalhar as competências socio emocionais dos alunos.

A adolescência é um período de desenvolvimento onde a relação com o grupo de pares assume particular importância, e a escola é o contexto privilegiado onde essa relação ocorre, podendo a qualidade dessa relação ser significativamente afetada por inúmeros fatores, nomeadamente os maus tratos entre pares, procurámos no presente trabalho descrever algumas características dos jovens que se envolvem em comportamentos de maus tratos entre pares na escola. Foi nosso propósito conhecer algumas percepções de docentes do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) sobre maus tratos entre alunos em dois agrupamentos de escolas do Alentejo.

Para melhor compreendermos os fenómenos da vitimização e da agressão, verificamos que existe um conjunto de variáveis que lhe estão associadas e que, devidamente analisadas podem ajudar na resolução e prevenção de maus tratos.

Contudo, face aos dados recolhidos haveria outras perguntas que necessitariam de ser respondidas de forma a perceber mais aprofundadamente estes resultados. Estas perguntas envolveriam, por um lado, a implicação dos pais na investigação: Verificar que relação existe entre estes alunos e os demais familiares; Identificar a existência ou não de um modelo educativo familiar, que poderá constituir um fator de risco para o comportamento agressivo ou violento na criança; Saber se o facto de os pais terem cada vez menos tempo para estarem com os filhos, poderá estar associado à emergência dos maus tratos; Saber se a ausência de um dos progenitores, poderá ser uma das causas para a falta de empatia das crianças por parte dos seus colegas. Outro tema considerado interessante para ser abordado é saber se existem métodos educativos familiares que incitem ao desenvolvimento de alvos (vítimas) de maus tratos, ou seja, se existem alguns fatores que se possam identificar como facilitadores.

Outro aspeto interessante de ser abordado era verificar qual o percurso escolar e/ ou profissional escolhido pelos alunos agressores e vítimas. Saber se, na idade adulta, mantém a mesma postura face aos outros ou se houve alterações na sua forma de ser e de estar em sociedade.

De forma a atuar preventivamente, no sentido de tentar evitar uma possível evolução para a manifestação futura de comportamentos de maus tratos e/ ou vitimização, considera-se que seria fundamental o treino de competências sociais e tentativas ativas para promover a inclusão e a amizade. Uma criança rejeitada pelos pares, emocionalmente vulnerável e sem amigos que a protejam de potenciais ataques agressivos dos seus colegas, assume-se como um alvo fácil. Para além disso, as experiências de amizade proporcionam aos adolescentes um contexto de desenvolvimento significativo para a aprendizagem de competências de gestão de conflitos nas interações sociais entre pares (Champion et al., 2003). Acresce ainda que as experiências positivas com os pares, a amizade e as redes de suporte social, podem facilitar o desenvolvimento da autoestima, do autoconceito, das competências sociais e interpessoais que, por seu lado, serviriam para reduzir as probabilidades da vitimização assim como para neutralizar os seus efeitos (Schwartz et al., 1999, citado por Teixeira, 2018, p. 41).

Relativamente às áreas de intervenção, sugere-se o imprescindível envolvimento ativo de todos os alunos da turma, dos professores, da Direção da Escola e dos pais. O programa de intervenção deverá fazer parte do Projeto Educativo da Escola, cujas estratégias deverão ser diferenciadas consoante se direcionem aos alunos diretamente envolvidos (agressores e/ ou vítimas), ao grupo turma, às famílias dos alunos diretamente envolvidos ou aos professores.

Outro aspeto ao qual não se tem dado a devida importância, refere-se ao papel desempenhado pelo grupo de pares, nomeadamente os alunos que assistem e observam episódios de maus tratos, sem neles participarem ou intervirem diretamente. Uma forma eficaz de aproveitar o potencial do grupo de alunos sem envolvimento ativo, pode passar pelo treino no suporte aos colegas vitimizados. O sistema de suporte aos pares tem sido utilizado em alguns países, como forma de promover valores pró-sociais e diminuir comportamentos de maus tratos no contexto escolar, cujos resultados se têm demonstrado encorajadores.

Com um quadro normativo de autonomia existente, a escola enquanto organização deveria construir a sua conceção de educação tendo em conta o meio em que está inserida, através do seu Projeto Educativo, norteador outros documentos tais como o Regulamento Interno e Projeto Curricular de Escola. Logo, estes últimos devem, em consonância com o Projeto Educativo, integrar formas de atuação face a situações de maus tratos entre pares. A

redução do número de alunos por turma poderá ser uma das estratégias, no entanto seria indispensável e pertinente avaliar as características das turmas em que os maus tratos mais se evidenciam, de modo a poder agir individualmente.

A escola deve possibilitar a formação sobre o tema de maus tratos entre pares visando o pessoal docente, não docente, pais, encarregados de educação e toda a comunidade educativa, dinamizando ações de sensibilização através de plenários, reuniões e até da simples distribuição de panfletos informativos.

É ainda importante mencionar que, compreender a problemática dos maus tratos de modo a preveni-los, só pode efetivamente realizar-se, se as próprias escolas procurarem averiguar e assumir que estes, de facto, existem. Este constitui o primeiro passo para pôr em prática uma política consciente e eficaz anti maus tratos, pois a escola, enquanto lugar de formação das crianças deve ser palco de valores tais como a tolerância e o respeito, de modo a construir uma sociedade mais cívica.

Deste modo, os objetivos que procurámos alcançar não são um fim em si mesmos, assumem-se antes como um incentivo a futuras investigações, a comparações e confrontações de outras perspetivas, de modo a que se consiga alcançar uma melhor e mais abrangente compreensão sobre os maus tratos entre pares no nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A., Caurcel, M. & Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, 9(4), 371-396.
- Amado, J. (2000). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola, compreender para prevenir*. Lisboa: Asa Editores.
- Aramendi, P. & Ayerbe, P. (2007). *Aprender a conviver: Un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Arboleda, M. (2000). Ambiente familiar y problemas de adaptación de los hijos. En: A. Fontaine (coord.), *Parceria familia-escola e desenvolvimento da criança*, pp.80-98. Porto: Porto Editora.
- Arribas, J. & Torrego, J. (2006). *El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros*. Barcelona: Grao.
- Avilés, J. & Monjas, I. (2005). Estudo da incidência de intimidação e o mau trato entre iguais na educação secundária obrigatória mediante o questionário CIMEI (Questionário sobre Intimidação e Maus tratos entre iguais). *Anales de Psicología*, 21(1), pp.27-41.
- Bacchini, D., Fusco, C. & Occhinegro, L. (1999). Fenomenologia del bullismo a scuola: i racconti dei ragazzi. *Eta-evolutiva*, 63, pp.14-28.
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. Consultado em 6 de Abril de 2012 através de http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed407154.html
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Blatchford, P. (1993). *Playtime in the primary school-Problems and improvements*, New York: Routledge.
- Bodine, R. J.; Crawford, D. K.(1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education- A Guide to Building Quality Programs in Schools*. National Institute for Dispute Resolution.
- Botelho, R. & Souza, J. (2007). Bullying e educação física na escola: características, casos, consequências e estratégias de intervenção. *Revista de Educação Física*, 139: 58-70.
- Brandão, Carlos. (1999). *O que é Educação?* São Paulo: Ed. Brasiliense. Coleção Primeiros Passos.

- Burks, V., Laird, R., Dodge, K., Petit, G. & Bates, J. (1999). Knowledge structures, social information processing and children's aggressive behavior. *Social Development*, 2, 220-234.
- Byrne, B. (1994). Bullying: A Community Approach. *The Irish Journal of Psychology*. 18(2), 258-266.
- Cabaço, J. (1992). Os espaços desportivos de lazer e recreação e a prevenção da delinquência. *In Actas do congresso Europeu do Desporto para Todos – Os espaços e os equipamentos desportivos*, (pp. 213-221). Câmara Municipal de Oeiras.
- Carney, A. & Merrell, K. (2001). Bullying in school: perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22 (3), 364-382.
- Carvalho, M. (2007). *Violências nas escolas: o “bullying” e a indisciplina*. Rio de Janeiro. Texto didático.
- Carvalho, M. (2014). *Violência Escolar: A percepção dos alunos e professores diante da violência na escola*. Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/ vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 523-537.
- Cerejo, F. (1999). *Conductas Agresivas en la Edad Escolar. Aproximacion Teorica Y Metodologica. Propuestas de Intervencion*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Cerezo, F. (2001). *Aproximações ao problema da agressividade entre alunos*. Lisboa: McGraw Hill.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test-Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (4), 333-352.
- Charlot, B. (1997). *Violences à l'école-état dès savoirs*, (ed.) Armand Colin, Paris.
- Constantini, A. (2004). *“Bullying, como combatê-lo?”: prevenir e enfrentara violencia entre os jovens*. São Paulo: Itália Nova Ed.
- Costa, M. & Vale, D. (1995). A violência nos jovens contextualizada na escola. *O professor*, 125, 13-34.

- Costa, M. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Costa, C. (2000). *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna.
- Cowie, H. (1994). *Ways of involving children in decision making*. New York: Routledge.
- Cowie, H. & Sharp, S. (1994). *How to tackle bullying through the curriculum*. London and New York: Routledge.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26(1), 85-97.
- Cuadrado, I. & Fernández, I. (2009a). ¿Son comportamientos residuales las conductas violentas de las víctimas-agresivas en las escuelas? Predominio y predicción. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (4).
- Cuadrado, I. & Fernández, I. (2009b). ¿Son el sexo y el nivel educativo valores predictivos para el comportamiento de maltrato de las víctimas-agresivas? *Bordón*, 61(2), 59-75.
- Cuadrado, I.; Fernández, I. & Sánchez, J. (2010). *Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos-Análisis de la realidad educativa y programas de intervención*. Junta de Extremadura. Badajoz.
- Cuadrado, I. (2012). Género y rol: variables que modifican la percepción del maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Psicología*.
- Cunha, A. (2005). *Bullying: Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1.º ciclo*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Porto.
- Defensor del Pueblo-UNICEF. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez & E. Ochaíta (col.). Madrid: Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: Maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Dodge, K., Pettit, G., Bates, J. & Valente, E. (1995). Social information processing patterns partially mediate the effects of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632-643.
- Espelage, D., Bosworth, K. & Simon, T. (2001). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78 (3), 326-333.

- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espiga, M. (2013). *Bullying na escola*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade de Lisboa.
- Estrela, M. & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, no ano XXXIV, 2000, nº 1, 2, 3. (pp. 249-267).
- Fante, C. (2001). *Bullying escolar*, in *Violência nas escolas*, Jornal Diretor UDEMO, ano V, nº. 02, Março/ 2002, São Paulo.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, SP: Editora Versus.
- Favinha, M., & Moreira, M. L. (2015). Percepções e representações de professores sobre as causas da indisciplina: um estudo com professores do ensino básico. Em L. Mata, M. Alves Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. C. Silva, & J. M. Castro Silva (Ed.), *Atas do 13ª Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 447-465). Lisboa: ISPA.
- Fekkes, M., Pijpers, F.M., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 1 (20), 81-91.
- Fernández, I., & Quevedo, G. (1991). “Como te chives ya verás”. *Cuadrenos de Pedagogía*, 193: 69-72. In Defensor del Pueblo-UNICEF. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*.
- Fernández, I. (2007). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ferreira, A. (2000). *As Culturas da Infância. A recuperação do património lúdico para a ocupação do tempo de recreio e o combate do Bullying*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física: Universidade do Porto.
- Ferreira, A. & Pereira, B. (2001). *A escola e a criança em risco*. Porto, Asa, Colecção em Foco.
- FFMS (2020). *Docentes do sexo feminino em % dos docentes em exercício nos ensinios pré-escolar, básico e secundário: total e por nível de ensino*. Lisboa: PORDATA. Disponível em julho, 1, 2020 em

- Fonseca, A. (2000). Comportamentos antissociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3.
- Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J. & Cardoso, F. (1995). *Comportamentos antissociais referidos pelos próprios alunos – novos dados para a população portuguesa do ensino básico*. *Psychologica*, 14, 39-57.
- Fonzi, A. (1999). *The Nature of School Bullying-a cross-national perspective*, 140 – 156. New York: Routledge.
- Formosinho, M. & Simões, M. (2001). O bullying na escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), 65-82.
- Freire, I., Simão, A. & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3.º ciclo do ensino básico - um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho*; 19(2): 157-183.
- Freire, I., Ferreira, A. S., Caetano, A. P. & Simão, A. V. (2010). Violência entre pares numa escola do 1.º ciclo do ensino básico. *Educação em foco*, 15 (1), 37-57.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania, estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P. (1996). “Bullies and victims in schools in central and southern Italy”. In: Defensor del Pueblo-UNICEF. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoé, G. (2008). Determinants of adolescents’ active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93-105.
- Griffin, R. & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Gotzens, C. (2003). *A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Gouveia, S. (2011). *Bullying Escolar: Os observadores e o seu papel supremo no término deste fenómeno*. Mestrado Integrado em Psicologia: Universidade de Lisboa.

- Gulbenkian Foundation (1995). *Children and Violence. In: Report of the Commission on Children and violence*, 31 – 209. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Hodges, E., Malone, M. & Perry, D. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33 (6), 1032-1039.
- Kelly, E. (1994). *Racism and sexism in the playground*. New York: Routledge.
- Lodge, J. & Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44(4), 329-336.
- Lopes, N. & Saavedra (2003). *Diga não para o bullying – programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Magalhães, Teresa (2010). Violência Escolar - prevenir, detectar e intervir. *EAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza/ Portugal*. Soluções Editoriais. Porto.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística: Com o SPSS Statistics* (6ª ed.). Lisboa: Report Number
- Marques, A., Neto, C., Angulo, J. & Pereira, B. (2001). Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo. In: A. Estrela & J. Ferreira (orgs.), *Violência e indisciplina na escola – XI Colóquio da AFIRSE/AIPELF.*, 552-560. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Martins, M. (2005). *Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção*. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 129-135.
- Martins, M. (2005). O problema da violência escolar: Uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 93-115.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. & Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Miller, N. & Dollard, J. (1967). *Social Learning and imitation*. New Haven and London: Yale University Press.
- Mira, A.; Verdasca, J.; Barco, B.; Castaño, E. & Carroza, T. (2017). *Bullying escolar em escolas de ensino básico e de ensino secundário do Alentejo (Portugal)*. *Revista Educação Temas e Problemas*, n.º 17 (55-78).

- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. Prevalence and association with psychosocial adjustment, *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Neto, A. (2001). *A criança e o jogo - perspectivas de investigação*. Edições ASA.
- Neto, A. & Lopes, A. (2005). *Bullying - comportamento agressivo entre estudantes*. In *Jornal de Pediatria - Vol. 81, N°5(Supl)*, 2005 (pp. 164-172).
- O'Moore, A. (1997). What do teachers need to know?. In *Defensor del Pueblo-UNICEF*. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27 (4), 269-283.
- Ortega, R. & Mora-Merchan, A. (1999). *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- Pellegrini, A., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.
- Pereira, B., Almeida, A., Valente, L., Mendonça, D. (1996). *O bullying nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema*. Braga: Universidade Braga.
- Pereira, A. (1999). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, A. (2007). *PIEF – Um programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Pereira, B. O. (2001). *A violência na Escola – Formas de prevenção*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, B. O. (2002). O poder da escola na prevenção da violência entre pares. *Actas do XI Colóquio da Secção Portuguesa de AFIRSE/AIPELF – Violência e Indisciplina na Escola*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 149-158.

- Pereira, B., Neto, C. & Smith, P. (1997). *Os espaços de recreio e a prevenção do bullying na escola*. Lisboa: Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. K. (2004). *Bullying in Portuguese schools*. *School Psychology International*, 25 (2), 207-222. <http://hdl.handle.net/1822/6094>.
- Pereira, B., Silva, M. & Nunes, B. (2009). *Descrever o Bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal*. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.9, n.28: 455-466.
- Pires, M. (2001). *Práticas de agressividade/ violência/ vitimação no contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- Ribeiro, A. (2007). *O Bullying em contexto escolar. Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto.
- Rodrigues, A. (2002). Indisciplina escolar e formação de professores: da observação e análise de situações educativas à profissionalidade do prático reflexivo. *Actas do XI Colóquio da Secção Portuguesa de AFIRSE/AIPELF – Violência e Indisciplina na Escola*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 176-187.
- Sani, A. (2002). *As crianças e a violência. Narrativas de crianças vítimas e testemunhas de crimes*. Coimbra: Quarteto.
- Schaffer, H. (2004). *Introdução à Psicologia da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Shields, A. & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (3), 349-363.
- Smith, P. (2002). *Violence in Schools and Public Policies*. Paris: Elsevier.
- Smith, P., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/ Victim questionnaire, *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/ victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (6), 419-428.

- Sutton, J., Smith, P. & Swettenham, J. (1999). Bullying and “theory of mind”: A critique of the “social skills deficit” view of anti-social behavior. *Social Development*, 8 (1), 117-127.
- Teixeira, S. (2018). *Os maus tratos entre pares: um estudo das percepções sociais de alunos no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Tese de Mestrado em Psicologia. Universidade do Minho.
- Veiga, F. (2001). *Indisciplina e violência na Escola* (2.ª edição). Coimbra: Almedina.
- Voss, L. & Mulligan, J. (2000). Bullying in school: are short pupils at risk? Questionnaire study in a cohort. *British Medical Journal*, 320, 612-613.
- Welner, I. (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying junior/middle and secondary schools. In: Costa, M. E. & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

APÊNDICES

Apêndice1 - Inventário de questões do questionário de opinião (Matriz)



Matriz de questões de questionários de opinião
Perceções de professores do ensino básico sobre indisciplina e maus tratos entre pares.
Estudo em duas escolas do Alentejo.

Conhecer as perceções de professores do ensino básico sobre indisciplina e maus tratos entre pares.

Identificar as razões, segundo os professores, que levam os alunos a ter comportamentos de indisciplina e de maus tratos entre pares.

Questionar se a atuação dos professores na sala de aula tem relação direta com a ocorrência de comportamentos de indisciplina por parte dos alunos.

Avaliar a importância do cumprimento de normas e regras de conduta na prevenção/ mediação de comportamentos de indisciplina.

Avaliar a importância de sanções como fator dissuasor de comportamentos de indisciplina na sala de aula.

	Objetivos	Categorias	Questões
Parte I	Conhecer os dados pessoais e profissionais dos inquiridos	Dados pessoais	1. Idade ____ anos 2. Género (masculino/feminino) 3. Formação académica: Licenciatura: _____ Pós-graduação: _____ Mestrado (de Bolonha): _____ Mestrado (científico): _____ Doutoramento: _____
		Dados profissionais	4. Estabelecimento de Ensino onde leciona 5. Anos de experiência docente (até 31/09/2018) 6. Situação profissional: . Professor(a) contratado(a): ____ . Professor(a) de QZP: ____ . Professor(a) de QA/ QE: ____ 7. Nível/Níveis de ensino com que trabalha no corrente ano letivo: . 1º Ciclo: 1º; 2º; 3º; 4º (anos) . 2º Ciclo: 5º; 6º (anos) . 3º Ciclo: 7º; 8º; 9º (anos) . Secundário 8. Grupo disciplinar: _____
Parte II	Conhecer as perceções de professores do ensino básico sobre indisciplina e maus tratos entre pares.	Perceções sobre indisciplina e conflitos	9. Frequência com que os alunos são alvo continuamente de diferentes tipos de conflitos na sala de aula. 10. Considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos.

	Identificar as razões, segundo os professores, que levam os alunos a ter comportamentos de indisciplina e de maus tratos entre pares.	Importância de diferentes causas para o comportamento dos agressores/ vítimas	11. Qual a importância de diferentes causas para o comportamento dos alunos agressores. 12. Qual a importância de diferentes causas para os alunos serem agredidos.
Parte III	Questionar se a atuação dos professores na sala de aula tem relação direta com a ocorrência de comportamentos de indisciplina por parte dos alunos.	Atuação dos professores face a situações de indisciplina e de conflitos entre alunos	13. Como atua face a alunos que geram conflitos. 14. Desde o início do ano letivo, indique o número de vezes que, na sua escola, se tem levado a cabo as seguintes atuações, (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro) depois de um aluno cometer uma agressão.
	Avaliar a importância do cumprimento de normas e regras de conduta na prevenção/ mediação de comportamentos de indisciplina.	Prevenção/ mediação de comportamentos de indisciplina e de conflitos	15. Atividades de prevenção de conflitos. 16. Sugestões de mediação/ prevenção de conflitos.

Apêndice 2 - Inquérito por questionário



Questionário Para Professores

Perceções de professores do ensino básico sobre indisciplina e maus tratos entre pares. Estudo em duas escolas do Alentejo.

O presente questionário faz parte de um trabalho de investigação, no âmbito da dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na Universidade de Évora, sob a orientação do Professor Doutor José Lopes Verdasca.

Pretende-se conhecer as perceções de professores do ensino básico sobre indisciplina e maus tratos entre pares, em duas escolas do Alentejo.

Por conseguinte, a sua opinião é fundamental para que possam ser delineadas medidas eficazes de prevenção e de mediação de situações de indisciplina e de maus tratos.

Os dados recolhidos serão tratados respeitando todos os procedimentos éticos que garantam o anonimato dos participantes.

Obrigada pela sua colaboração!

PARTE I

Assinale, para cada item, a(s) resposta(s) que corresponde(m) à sua situação.

A - DADOS PESSOAIS

1.

Idade: _____ anos

2.

Género	
Masculino	Feminino

3.

Formação Académica				
Licenciatura	Pós-graduação	Mestrado (de Bolonha)	Mestrado (científico)	Doutoramento

B - DADOS PROFISSIONAIS

4. Estabelecimento de Ensino onde leciona: _____

5.

Anos de experiência docente (até 31/09/2018): _____ anos

6.

Situação Profissional		
Professor(a) contratado(a)	Professor(a) de QZP	Professor(a) de QA/ QE

7. Nível/Níveis de ensino com que trabalha no corrente ano letivo:

1º Ciclo				2º Ciclo		3º Ciclo			Secundário		
1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º

8.

Grupo disciplinar: _____

Parte II - Percepções sobre indisciplina e conflitos

(Complete todas as filas e marque com um X a opção que mais se adequa à sua escolha)

9. Desde que o ano letivo começou com que frequência algum dos seus alunos foi alvo continuamente dos seguintes conflitos na sala de aula?

	Nunca	Às vezes	Com frequência	Sempre	Não sei/ Não responde
1.É habitualmente ignorado(a)					
2.Impedem-no(a) frequentemente de participar					
3.É insultado(a)					
4.Colocam-lhe nomes que o(a) ofendem ou ridicularizam					
5.Falam mal dele ou dela.					
6.Escondem-lhe as coisas.					
7.Destroem-lhe as suas coisas.					
8.Roubam-lhe as coisas.					
9.Batem-lhe.					
10.Fazem-lhe ameaças para meter medo.					
11.Perseguem-no(a) sexualmente.					
12.Obrigam-no(a) a fazer coisas que não quer, com ameaças (trazer dinheiro, fazer o trabalho dos outros, etc.).					
13.Ameaçam-no(a) com armas (paus, navalhas; etc.).					

10. Desde que começou a lecionar, até que ponto considera que os professores e adultos se informam sobre casos de indisciplina e conflitos entre os alunos?

Nunca se informam	Às vezes informam-se	Informam-se com frequência	Tentam estar sempre informados	Não sei/ Não responde

11. Classifique a importância que considera terem as seguintes causas no comportamento de um aluno agressor.

	Pouco importante	Algo importante	Importante	Muito importante
1.Aumento da intolerância na sociedade.				
2.Falta de disciplina escolar.				
3.Características da personalidade do aluno.				
4.Problemas familiares.				
5.Contexto social.				
6.O aumento da idade na escolaridade obrigatória.				
7.Tipo de organização e ambiente na escola.				
8.Falta de motivação escolar.				

12. Classifique a importância que considera terem as seguintes causas como fatores explicativos do porquê de um aluno ser agredido de FORMA CONTINUADA.

	Pouco importante	Algo importante	Importante	Muito importante
1.Características da personalidade do aluno (falta de autoestima, insegurança, etc.).				
2.Características físicas.				
3.Características psicológicas (deficiência intelectual).				
4.Falta de amigos.				
5.Características familiares.				
6.Ser diferente por razões culturais, sociais ou religiosas.				

Parte III - Prevenção/ mediação de comportamentos de indisciplina e de conflitos
(Complete todas as filas e marque com um X a opção que mais se adequa à sua escolha)

13. Como professor, avalie a forma como tem atuado, face aos alunos que geram conflitos.

	Nunca	Às vezes	Com frequência	Quase sempre
1.De forma indulgente				
2.Fomentando a sua participação				
3.Delegando-lhe responsabilidades				
4.De forma autoritária				
5.De forma passiva				

14. Desde o início do ano letivo, indique o número de vezes que, na sua escola, se tem levado a cabo as seguintes atuações, (de acordo com o Decreto-Lei n.º 51/ 2012, de 5 de setembro) depois de um aluno cometer uma agressão.

Medidas disciplinares corretivas (art. 26.º)	Nenhuma vez	De 1 a 3 vezes	De 4 a 6 vezes	De 7 a 10 vezes	De 11 a 20 vezes	Mais de 20 vezes	Não sabe/ Não responde
1. A advertência ^(a) ;							

2. A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar ^(a) ;							
3. A realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período diário e ou semanal de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as tarefas ou atividades ^(a) ;							
4. O condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas ^(a) ;							
5. A mudança de turma ^(a) .							
Medidas disciplinares sancionatórias (Art. 28º)							
6. A repreensão registada ^(b) ;							
7. A suspensão até 3 dias úteis ^(b) ;							
8. A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis ^(b) ;							
9. A transferência de escola ^(b) ;							
10. A expulsão da escola ^(b) .							

15. Que atividade ou atividades de prevenção se têm desenvolvido no estabelecimento de ensino onde leciona? (Marque com uma cruz ou várias, em função das atividades que se têm levado a cabo).

1.Sensibilizar os professores para as características pessoais dos alunos.	
2.Recorrer a diversos programas para promover a convivência.	
3.Em direção de turma, trabalhar programas de convivência, conhecimento mútuo, etc.	
4.Trabalhar e debater na aula, as normas do Regulamento Interno da Escola.	
5.Favorecer uma metodologia mais participativa.	
6.Realização de outro tipo de atividades de prevenção.	
7.Atividades extra-escolares ou lúdicas que fomentem a interação e o conhecimento mútuo entre professor - aluno e entre aluno - aluno.	
8.Não são realizadas atividades desse tipo.	

16. Que sugestões apresenta para prevenir e resolver este tipo de situações, tanto entre alunos como entre alunos e professores?

Grata pela sua participação!



Apêndice 3 - Pedido de autorização aos Agrupamentos para a aplicação dos inquéritos por questionário e respetivo email com o consentimento.

Solange Manuela Rosado da Silva Vaz
Urbanização João Paulo II, Rua Virgílio Durão, Lote 6
7200 - 481 Reguengos de Monsaraz
Tlm: 965344583
E-mail: solange.silvaz@gmail.com

Reguengos de Monsaraz, 27 de fevereiro de 2019

Exmº Sr. Diretor do
Agrupamento de Escolas de Amareleja

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de um questionário no âmbito de Dissertação de Mestrado

Eu, Solange Manuela Rosado da Silva Vaz, professora do Quadro de Zona Pedagógica 09, colocada no Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, no grupo 230 e aluna de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade de Évora, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a, autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado.

A Dissertação de Mestrado está a ser orientada pelo Prof. Doutor José Cortes Verdasca, Professor da Universidade de Évora e pretende-se conhecer as perceções de professores do ensino básico sobre indisciplina e maus tratos entre pares, em duas escolas do Alentejo.

Para o efeito, é nosso objetivo aplicar um questionário sobre a temática acima indicada a todos os docentes do 1.º, 2.º e 3.º ciclos através do Google Drive. Para tal, será necessário o encaminhamento do referido questionário através do e-mail institucional de cada docente.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conhecimento dos resultados finais desta investigação a todos os docentes do Agrupamento que V. Ex.^a superiormente dirige.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos
A mestranda

Solange Silva Vaz



Solange Manuela Rosado da Silva Vaz

Urbanização João Paulo II, Rua

Virgílio Durão, Lote 6 7200 - 481

Reguengos de Monsaraz

Tlm: 965344583

E-mail: solange.silvaz@gmail.com

Reguengos de Monsaraz, 27 de fevereiro de 2019

Exmº Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas
de Reguengos de Monsaraz

**Assunto: Pedido de autorização para aplicação de um questionário no âmbito de
Dissertação de Mestrado**

Eu, Solange Manuela Rosado da Silva Vaz, professora do Quadro de Zona Pedagógica 09, colocada no Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz, no grupo 230 e aluna de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade de Évora, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a, autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado.

A Dissertação de Mestrado está a ser orientada pelo Prof. Doutor José Cortes Verdasca, Professor da Universidade de Évora e pretende-se conhecer as perceções de professores do ensino básico sobre indisciplina e maus tratos entre pares, em duas escolas do Alentejo.

Para o efeito, é nosso objetivo aplicar um questionário sobre a temática acima indicada a todos os docentes do 1.º, 2.º e 3.º ciclos através do Google Drive. Para tal, será necessário o encaminhamento do referido questionário através do e-mail institucional de cada docente.

Acrescento a minha inteira disponibilidade para dar conhecimento dos resultados finais desta investigação a todos os docentes do Agrupamento que V. Ex.^a superiormente dirige.

Agradeço desde já a atenção dispensada. Com os melhores cumprimentos

A mestranda

Solange Silva Vaz



Solange Silva <solange.silvaz@gmail.com>

Questionário Solange Silva Vaz

1 mensagem

Solange Silva <solange.silvaz@gmail.com>

2 de abril de 2019 17:15

Para: franciscopereira@agvamareleja.drealentejo.pt, alicerocha@agvamareleja.drealentejo.pt

Boa tarde Alice e Francisco

Mais uma vez, obrigada pela aprovação da aplicação do questionário na "nossa" escola.
Um grande beijinho para todos.
Julgo que o texto que acompanha o email para os professores poderá ser o seguinte:

Exm.º Sr. Professor do Agrupamento de Escolas da Amareleja

No âmbito da dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica, estamos a realizar um estudo com o objetivo de conhecer e analisar as perceções de Professores do Ensino Básico e Secundário sobre Indisciplina e maus tratos entre pares em duas escolas do Alentejo. Para tal, vimos solicitar a sua colaboração, uma vez que a sua opinião é fundamental para que possam ser delineadas medidas eficazes de prevenção e de mediação de situações de indisciplina e de maus tratos.

Solicitamos aos Professores o preenchimento de um questionário *online*, a partir deste link: <https://goo.gl/forms/gqFYI5bpQIUqYeg33> até ao dia 27 de abril.

Agradecendo desde já a atenção para o solicitado, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Solange Silva Vaz

Universidade de Évora

Professor orientador: Dr. José Lopes Verdasca

Solange Silva Vaz



230 - Solange Vaz <solange.vaz@aermonsaraz.com>

Questionário no âmbito da Tese de Mestrado

2 mensagens

520 - david mendes <david.mendes@aermonsaraz.com>
Bcc: solange.vaz@aermonsaraz.com

27 de março de 2019 às 22:40

Exm.º Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de Reguengos de Monsaraz

Estamos a realizar um estudo com o objetivo de conhecer e analisar as perceções de Professores do Ensino Básico e Secundário sobre Indisciplina e maus tratos entre pares em duas escolas do Alentejo. Para tal, vimos solicitar a sua colaboração, uma vez que a sua opinião é fundamental para que possam ser delineadas medidas eficazes de prevenção e de mediação de situações de indisciplina e de maus tratos.

Solicitamos aos Professores o preenchimento de um questionário *online*, a partir deste link: <https://goo.gl/forms/gqFYI5bpQIUqYeg33> até ao dia 27 de abril.

Agradecendo desde já a atenção para o solicitado, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Solange Silva Vaz

Universidade de Évora

Professor orientador: Dr. José Lopes Verdasca