



CENTRO
E-LEARNING
PAULA FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós-Graduação em Educação Especial:
Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens

Projeto de investigação

**Violência e estigma dos alunos com necessidades
educativas nas escolas portuguesas**

Carlos Eduardo Rodrigues da Silva
(2019141)

Orientador: Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Porto
Dezembro de 2020

Resumo

A escola é, muitas vezes, palco de comportamentos agressivos e violentos entre os alunos, colocando em causa a sua própria missão educativa e inclusiva. Neste sentido, os alunos com Necessidades Educativas apresentam-se como potenciais vítimas de episódios de *bullying*, dadas as suas vulnerabilidades e as suas características individuais, sejam elas físicas ou cognitivas, tornando-se assim potenciais “atrativos” para os agressores. Muitos destes episódios podem escapar da vista dos professores e dos auxiliares da ação educativa se não existir uma consciência informada e um estado de alerta constante e operante.

Assim o nosso propósito passou por analisar este assunto a partir da perspetiva dos alunos (nas vertentes da vítima e do agressor) e na perspetiva dos seus professores, alcançando dados acerca da incidência destes episódios de violência entre os alunos, assim como os locais onde ocorrem, dentro do recinto escolar. Procuramos ainda entender, junto dos professores inquiridos, se estes consideram os alunos com Necessidades Educativas um grupo de risco diante do estigma e da violência, entre pares. Por fim, tentamos entender de que forma os professores desenvolvem estratégias/atividades de prevenção e/ou remediação relativamente à problemática em estudo.

Por fim, o estudo concluiu que a maioria dos professores inquiridos são da opinião que os alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, Défice Cognitivo e Dificuldades de Aprendizagem são os que mais se envolvem em episódios de *bullying* (como vítimas e como agressores), sendo o local privilegiado destes episódios o recreio e os corredores da escola. Mais de metade da amostra realiza atividades/estratégias de prevenção e/ou remediação com os seus alunos acerca do *bullying*.

Palavras-chave: Inclusão; Necessidades Educativas; Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais; *Bullying*; Estigma; Violência; Prevenção/Remediação.

ÍNDICE GERAL

Índice de gráficos -----	05
Índice de tabelas -----	07
Abreviaturas -----	08
Introdução -----	09

PARTE I – Enquadramento Teórico ----- 11

1. Construção social da diferença e da deficiência: -----	11
1.1. Diferentes perspetivas. -----	11
1.2. Alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. -----	13
1.3. A relação dos alunos com DID e os seus grupos de pares: estruturas formais e informais destes grupos. -----	16
2. O <i>Bullying</i> : -----	18
2.1. O <i>Bullying</i> em contexto escolar: conceito e caracterização -----	18
2.2. O <i>Bullying</i> e os seus protagonistas: agressores, vítimas e testemunhas. -----	18
3. O <i>Bullying</i> sobre os alunos com DID: -----	22
3.1. A vulnerabilidade dos alunos com DID e as consequências da sua vitimização -----	22
3.2. Prevenção e intervenção, numa dinâmica de Escola Inclusiva -----	23

Parte II – Enquadramento Empírico ----- 25

1. Construção do objeto de estudo -----	25
1.1. Contextualização do estudo e definição da questão de investigação -	25
1.2. Definição dos objetivos do estudo -----	26
1.3. Definição e caracterização da amostra -----	26

2. Opções metodológicas -----	27
2.1. Opções gerais -----	27
2.2. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados -----	28
3. Apresentação e discussão dos resultados -----	29
3.1. Inquérito aos alunos -----	29
3.2. Inquérito aos professores -----	39
3.3. Triangulação de resultados -----	51
Conclusão -----	55
Referências Bibliográficas -----	59
Anexos -----	62

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de vezes em que o aluno se sentiu vítima de bullying; -----	29
Gráfico 2: Experiências de bullying vividas pelos alunos enquanto vítimas; ----	31
Gráfico 3: Locais onde os alunos referem ter sido vítimas de bullying; -----	31
Gráfico 4: Género dos agressores; -----	32
Gráfico 5: Relação de proximidade entre vítimas e agressores; -----	32
Gráfico 6: Comunicação das agressões junto dos professores; -----	33
Gráfico 7: Reação dos professores diante da informação das agressões; -----	33
Gráfico 8: Resolução dos episódios de bullying por parte dos professores; ----	34
Gráfico 9: Comunicação das agressões juntos dos pais; -----	34
Gráfico 10: Reação dos pais perante a informação das agressões; -----	35
Gráfico 11: Número de vezes em que participou em episódios de bullying como agressor; -----	35
Gráfico 12: Número de vezes que participou em episódios de bullying como agressor, em grupo; -----	36
Gráfico 13: Razões que motivaram as atitudes dos agressores; -----	37
Gráfico 14: Perceção dos alunos acerca dos recreios; -----	37
Gráfico 15: Qualidade das relações entre pares em contexto escolar; -----	38
Gráfico 16: Quantidade de vezes que ficaram sozinhos no recreio; -----	38
Gráfico 17: Experiência com alunos com NE, em contexto de aula; -----	39
Gráfico 18: Conhecimento de fenómenos de bullying com crianças com NE (todos os professores inquiridos); -----	40
Gráfico 19: Conhecimento de fenómenos de bullying com crianças com NE (professores não especializados); -----	40
Gráfico 20: Conhecimento de fenómenos de bullying com crianças com NE (professores especializados); -----	40
Gráfico 21: Características dos alunos com NE vítimas de bullying (todos os professores inquiridos); -----	40
Gráfico 22: Características dos alunos com NE vítimas de bullying (professores não especializados); -----	41

Gráfico 23: Características dos alunos com NE vítimas de bullying (professores especializados); -----	41
Gráfico 24: Características dos alunos com NE envolvidos em fenómenos de bullying como agressores; -----	42
Gráfico 25: Tipos de agressões mais frequentes a alunos com NE; -----	42
Gráfico 26: Locais onde ocorrem fenómenos de bullying, na opinião dos professores; -----	45
Gráfico 27: Supervisão dos recreios; -----	45
Gráfico 28: Supervisão e orientação nos recreios; -----	45
Gráfico 29: Formação recebida no âmbito do bullying; -----	46
Gráfico 30: Público alvo da formação acerca do bullying; -----	46
Gráfico 31: Quem orientou os momentos formativos acerca do bullying; -----	47
Gráfico 32: Disponibilização de recursos por parte da escola, no combate ao bullying; -----	47
Gráfico 33: Apoios técnicos na escola, no combate ao bullying; -----	47
Gráfico 34: Tipos de apoios técnicos disponíveis no combate ao bullying; -----	48
Gráfico 35: Disponibilidade a tempo integral dos apoios técnicos; -----	48
Gráfico 36: Realização de atividades/estratégias de prevenção de episódios de bullying; -----	48
Gráfico 37: Atividades/estratégias de prevenção de episódios de bullying; -----	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização das dinâmicas de relação entre os alunos com NE e o seu grupo de pares; -----	44
Tabela 2: Opinião dos professores relativamente ao bullying escolar e a estratégias de prevenção/intervenção da problemática. -----	50

ABREVIATURAS

EE: Educação Especial

NE: Necessidades Educativas

DID: Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

AADM: Associação Americana de Deficiência Mental

AADID: Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

Este projeto foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Seminário de Projeto - Domínio Cognitivo e Motor para a conclusão da Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Assistimos nos últimos anos a um despertar de consciências relativamente à problemática do *bullying* em contexto escolar, ganhando contornos de preocupação na sociedade em geral. Na verdade, este fenómeno de violência não é um acontecimento novo nas nossas escolas. Porém, é na década de 80, do século XX, que, através dos estudos de Olweus, foram definidos como *bullying* os comportamentos agressivos, antissociais e reincidentes que ocorrem entre estudantes no contexto escolar (Freire & Aires, 2012). Na verdade, o *bullying* não deve ser encarado como um problema exclusivamente escolar. O problema ultrapassa os muros da escola, uma vez que deixa um rasto de consequências a longo prazo, contribuindo negativamente no desenvolvimento socio-emocional, quer das vítimas, quer dos agressores (Fante, 2008).

O *bullying* ganha forma na base da intimidação e da ameaça, da agressão e dos insultos de forma continuada no tempo onde as vítimas são pessoas em condições de maior vulnerabilidade diante dos outros. Neste sentido, considera-se pertinente a reflexão acerca do fenómeno do *bullying* em contexto escolar e de como os alunos com necessidades educativas podem apresentar uma maior vulnerabilidade diante desta violência.

Rose, Simpson e Moss (2015) alertam-nos para o facto de que os alunos com Necessidades Educativas (NE) – perturbação de hiperatividade, défice de atenção, perturbação do espectro do autismo, comportamento ou distúrbios de saúde mental, entre outros – apresentam níveis mais elevados de rejeição social e de menor aceitação entre pares.

Neste sentido, esta investigação procurará responder à questão: **Em que medida a vulnerabilidade de um aluno com NE o predispõe para ser vítima de violência no seu grupo de pares?**

A estrutura deste trabalho foi arquitetada na perspectiva de investigar sobre a problemática do *bullying* no âmbito da inclusão dos alunos com NE e da sua predisposição para a vitimização, estando dividido em duas partes complementares: o enquadramento teórico e a componente empírica.

A primeira parte, relativa à revisão da literatura, é constituída por três pontos de reflexão, a saber: a construção social da diferença e da deficiência, ao longo do tempo; a análise do fenómeno do *bullying* em contexto escolar, nas suas diferentes dimensões e nos diferentes rostos que lhe dão forma; e, por fim, uma reflexão acerca das experiências de *bullying* entre alunos com NE, da sua possível vulnerabilidade diante do grupo de pares e das consequências profundas na construção das suas personalidades e no seu processo de inclusão.

Naquilo que respeita à segunda parte do trabalho, referente ao plano de investigação, começamos por fazer o enquadramento e a justificação da problemática em estudo, bem como a formulação dos objetivos da investigação.

Seguidamente abordaremos de forma mais exaustiva a parte da metodologia, a saber: a contextualização do estudo e a definição da questão de investigação; a definição e caracterização da amostra; as opções metodológicas seguidas; os métodos e técnicas de recolha de dados e posterior tratamento de dados; e, por fim, a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Rapidamente esta proposta de trabalho e de investigação suscitou-nos curiosidade e interesse. Considera-se estar diante de um tema de enorme pertinência, na lógica da escola verdadeiramente inclusiva para todos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Construção social da diferença e da deficiência

1.1. Diferentes perspectivas

O conceito de Inclusão está intimamente ligado à ideia da pessoa diferente, portadora de uma deficiência. Até aqui, o caminho foi longo e a forma como as sociedades foram olhando para as pessoas com deficiência esteve ligado a fatores económicos, sociais e culturais de cada época. Numa viagem ao passado, desde a Antiguidade, encontramos concepções demoníacas, na Idade Média, a ideia de resultado e castigo pelas transgressões morais, ou como criminosas ou loucas, sendo internadas em hospícios, nos séculos XVIII e XIX (Serra, 2009).

Caldwell (citado por Serra, 2002) identificou, três períodos históricos distintos, no processo evolutivo da inclusão: (1) esquecidos e escondidos – com decisões asilares e segregativas, onde as crianças foram mantidas escondidas do público, face às críticas e segregação da sociedade em geral; (2) despiste e segregação – corresponde às décadas de 50/60, do século XX, no auge do modelo médico e das técnicas psicométricas, com maiores capacidades de diagnóstico, segregavam-nos com o objetivo de oferecer-lhes cuidados médicos, psicológicos, sociais e educativos de maior controle, retirando-os, uma vez mais, da vista da sociedade; (3) identificação e ajuda – a partir dos anos 70, pela “revolução silenciosa”, nos Estados Unidos da América, com alterações legislativas que, em matéria de educação, atribuiu direitos iguais para todos os cidadãos, definindo que as pessoas com deficiência deverão frequentar o ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades.

Posteriormente, assistimos ao desenvolvimento de uma maior sensibilidade diante do problema, onde se procurou não estigmatizar a criança,

por relacionar a intervenção com o diagnóstico e por atuar o mais cedo possível, juntos das crianças e das suas respectivas famílias. É no final da década de 80, do século XX, que se entende que todas as crianças com NE serão atendidas nas escolas das suas residências, em meio menos restritivo. Assim se esboçavam os primeiros sinais do caminho da igualdade de direitos, destes cidadãos (Serra, 2009).

Ainda assim, mesmo quando a educação passou a ser o principal objetivo, os alunos com características diferentes deveriam ser ensinados com métodos especiais e em escolas especiais. Na prática, por serem pessoas diferentes, o seu lugar era num ensino paralelo, oferecido em lugares diferentes, isto é, a sua educação teria que ter formato especial (Serra, 2009).

Num esforço de evolução para um modelo de integração, a generalidade dos países entendeu, numa fase inicial, colocar os alunos com deficiências no mesmo espaço escola/aula; passou-se depois a projetos de intervenção sectorial com a introdução na escola de recursos e medidas adicionais, segmentares e localizadas, num sistema educativo inalterado, prevalecendo o apoio individual ao aluno “sinalizado”; já numa fase posterior, a integração passou a procurar um enfoque institucional, numa tentativa de implicação mais generalizada da escola regular. Por fim, surgiu o movimento da Inclusão (com origem nos Estados Unidos) com o movimento *Regular Education Initiative* criando a consciência de que os modelos educativos que até então se utilizaram eram geradores de formas de segregação, mesmo que mais subtis. Estamos diante de uma tentativa muito importante de implementar um único sistema educativo, através da unificação da educação especial e da educação regular: todos os alunos, sem exceções, devem ser escolarizados em aulas regulares e receber nelas uma educação eficaz (Serra, 2009).

Esta conceção consolida-se em 1994, na Conferência Mundial de Salamanca, onde estiveram presentes mais de noventa governos e vinte e cinco organizações internacionais:

“as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as

atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (p. 6).

Assim, o conceito de NE responde ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o novo conceito de integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar (Correia, 1997).

O princípio da inclusão abre-nos a perspectiva de uma escola que apresenta a preocupação por olhar para cada criança no seu todo, respeitando o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio-emocional, permitindo à criança usufruir de uma educação ajustada, visando o aumento da sua potencialidade (Correia, citado por Vieira, 2013).

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, vem assumir um protagonismo preponderante e representativo de um virar de página importante na história da Educação, neste país.

1.2. Alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

O conceito de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) surgiu nos primeiros anos do século XXI, com vista a substituir, de forma conceptual e valorativa, a denominação Deficiência Mental, ainda muito presente na vasta bibliografia que trata das pessoas com deficiência cognitiva, associada ao intelecto e à adaptação social (Pessotti, citado por Queiroz, 2013).

O conceito de Deficiência Mental, utilizado a partir do século XIX, foi alicerçado no modelo médico para classificar, denominar e conceptualizar os indivíduos que possuíam um problema no seu desenvolvimento mental, na área cognitiva, condicionando assim a sua autonomia e a sua plena adaptação ao meio social. O conceito de Deficiência Intelectual veio substituir conotações e representações de termos anteriores tais como “atrasado mental”, “retardado”, “mentalmente incapaz”.

Em 2004, a OMS assim como a Organização Pan-Americana da Saúde protagonizaram um evento no Canadá, onde foi aceite o documento intitulado *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*, dando início à alteração do termo “Deficiência Mental” para “Deficiência Intelectual”.

Nesta mesma lógica, em 2007, a Associação Americana de Deficiência Mental (AADM) alterou a designação por que era conhecida, passando a definir-se como Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AADID). Esta mudança veio fomentar na literatura da especialidade a utilização do termo DID em substituição do termo Deficiência Intelectual.

Santos (2010) refere que estamos diante de um tempo em que a literatura mais recente mostra-nos que nos encontramos numa fase de redefinição dos paradigmas, das terminologias e das metodologias sobre esta temática, à luz das últimas investigações, situando a DID dentro dessa redefinição e constituindo, por isso, uma das novas terminologias a adotar.

Esta redefinição terminológica deve-se à forma de encarar a limitação apresentada pelo indivíduo. Se o constructo de “deficiência” foca a expressão de limitação no funcionamento individual num contexto social, como uma desvantagem para o indivíduo, o constructo de “dificuldade intelectual”, tem no centro a interação entre o indivíduo e o meio envolvente, reconhecendo que a aplicação sistemática de apoios individuais pode reforçar o funcionamento humano” (Santos, 2010).

A autora considera positiva a mudança terminológica porque: reflete a mudança de paradigma proposta por algumas das organizações que se dedicam à investigação nesta área; representa uma prática profissional mais focada nos comportamentos funcionais e atendendo ao seu contexto; baseia-se na conceção de ecologia social; foca-se na necessidade dos apoios individuais fundamentais para a promoção do desenvolvimento de cada um destes indivíduos; e reduz o estigma (Santos, 2010).

Esta nova perspetiva de encarar as dificuldades que limitam o desempenho da pessoa nas atividades, designada por DID, é atualmente definida como uma dificuldade caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com duas ou mais limitações ao

nível das áreas adaptativas: comunicação, autonomia, lazer, segurança, emprego, vida doméstica, autossuficiência na comunidade (Santos, 2010).

A mudança de terminologia de “deficiência mental” para DID tem como objetivo eliminar, na medida do possível, o estigma do rótulo imposta pelas designações anteriores. Esta nova designação contém em si uma perspectiva dinâmica do desenvolvimento do indivíduo, contribuindo assim para a redução do preconceito relativamente às pessoas com tais dificuldades, ao mesmo tempo que sublinha a importância dos apoios adequados, com o objetivo de promover o desenvolvimento do indivíduo e a destruição das barreiras com que se depara diariamente na sua vida.

Rossato e Leonardo (2011), a partir de um estudo que visou compreender as expectativas e as concepções no seio da Educação Especial (EE), referem que quando o conceito utilizado é o de “dificuldades”, estas são encaradas como sanáveis pelos inquiridos. Porém, quando o conceito utilizado é o de “deficiência”, passa a ser visto como uma condição definitiva, estática e irreversível.

A precocidade do diagnóstico é fundamental e este deve contemplar uma perspectiva multidimensional e conter referências acerca das áreas fortes e fracas da criança, de modo a que as suas necessidades sejam atendidas pelo sistema de apoios a disponibilizar. Por apoios, consideramos todos os recursos e estratégias que promovam os interesses das crianças, independentemente das suas capacidades, de modo a contribuir para desenvolvimento a sua autonomia e as torne capazes de aceder a contextos de vida em comunidade, como a educação, a saúde, o lazer e o trabalho. A intervenção precoce é um contributo valioso na estimulação de competências adaptativas, para o que a implicação da família é fundamental. O apoio prestado deverá ser de forma multidisciplinar, envolvendo todos aqueles que participam no processo do aluno, de modo a potenciar a sua aprendizagem. A partir do momento em que a criança inicia o seu período de escolarização, é fundamental a sua inclusão no seu grupo de pares.

Apesar da individualidade de cada criança com DID, relativamente ao processo de aprendizagem, existem características comuns entre elas. De acordo com Santos (2010), são as dificuldades na capacidade de atenção, concentração e memorização, assim como uma fraca resistência à frustração associada a um

baixo nível motivacional, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadaptação de seu repertório social, dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

1.3. A relação dos alunos com DID e os seus grupos de pares: estruturas formais e informais destes grupos.

A inclusão nas escolas públicas é um dos princípios básicos para o sucesso educativo dos alunos com NE. A inclusão destes alunos no ensino regular deve proporcionar-lhes condições potenciadoras e eficazes, facultando uma aprendizagem com os seus colegas sem NE.

Correia (1997) defende que a partilha com outras crianças potencia um melhor desenvolvimento académico e social da criança com NE, reduzindo assim o estigma da educação em ambientes divididos. Só quando se adotar uma pedagogia diferenciada centralizada na cooperação se poderá consubstanciar os princípios da inclusão, da integração e da participação (Niza, 1996).

Para Costa (citado por Vieira, 2013), a integração de alunos com NE em turmas regulares revela-se positiva na interação social com os outros, bem como na sua aceitação, levando assim ao favorecimento do seu autoconceito.

Costa (1996) refere que a inclusão traz vantagens para todos os alunos, com e sem NE, promovendo apoio académico e também vivências positivas no domínio social; a interação entre os alunos distintos fomenta atitudes de aceitação daqueles que são diferentes criando comunidades abertas e, favorecendo a formação de uma geração mais solidária e mais condescendente. Assim arriscamos a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitadora da diferença.

Laws e Kelly (citados por Medeiros, 2016) referem que desenvolver uma boa relação entre pares é fundamental para assegurar o sucesso da inclusão destas crianças na escola e para auxiliar o seu desenvolvimento social e emocional. Para vários investigadores, uma das principais mais-valias da inclusão das crianças com NE é a interação entre a criança diferente e os seus pares sem NE, tal como a criação de laços afetivos entre estas.

Este processo de inclusão e de interação positiva com as outras crianças trará progressos e aquisições às crianças com NE a vários níveis, nomeadamente ao nível pedagógico, social, afetivo e de autoestima. Em contrapartida, quando estas crianças não interagem positivamente com o ambiente que as rodeiam e não comunicam com os seus pares, o seu desenvolvimento fica seriamente comprometido e o acesso às aprendizagens fica limitado.

Para todas as crianças, sem exceção, a escola inclusiva promove competências de cidadania. Se para todas as elas, é importante o crescer em sociedade e o desenvolvimento das competências com o seu grupo de pares na escola, para os alunos com NE essa importância ganha uma dimensão ainda maior.

Segundo Lopes (citado por Medeiros, 2016), o grupo de pares é como que um microsistema e constitui um contexto de aprendizagem básica e de apoio para os desafios do crescimento psicológico e social com que a criança se confronta. Este microsistema relaciona-se com o conjunto de atividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o ambiente que o envolve. Estas interações diretas estabelecidas com o grupo de pares funcionam como: motor ou base motivacional para a participação da criança no meio ambiente; promovem a probabilidade de se confrontarem com situações novas; permitem maximizar a aquisição das competências sociais.

Segundo Lopes (2011), os grupos tendem a ser informais, numa primeira fase, com poucas regras e de estrutura flexível. Progressivamente vão adquirindo uma estrutura mais formal e própria. Através desta dinâmica, as crianças que experienciam relações positivas com o grupo de pares e maximizam as suas competências sociais, apresentam características como sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos e capacidade de resolução de problemas sociais, sendo que a qualidade das relações sociais está diretamente relacionada com a adaptação social.

Baldivieso (citado por Medeiros, 2016), refere que a dinâmica de grupo contribui para o autoconhecimento, para a construção da própria identidade e, ao mesmo tempo, para a definição do papel de cada um, permitindo uma experiência emocional e social.

2. O *Bullying*

2.1. O *Bullying* em contexto escolar: conceito e caracterização

Matos et al. (2009) descreve diferentes tipos de *bullying*, como sendo a mentira, a ofensa, boatos, gozo, intimidação, ameaça, roubo, agressão física, uso de armas, abuso ou assédio sexual, discriminação e exclusão pelas diferenças; sendo categorizados em violência física, verbal, psicológica e sexual.

Olweus (citado por Vieira, 2013) definiu ainda a ideia do *bullying* escolar como um conceito que permite designar o fenómeno de maltrato e de intimidação entre crianças/jovens no seu contexto escolar. Esta forma de violência pode ser não física, através de insultos, apelidos, troça. Pode ser uma forma de violência que se expressa pelas ameaças que ocorrem, sobretudo, nos recreios e nas saídas das escolas, e que levam muitos estudantes à exclusão, ocasionando danos físicos e materiais, para além das formas de violência física.

Heinrichs (citado por Vieira, 2013) categoriza-nos o *bullying* como podendo ser direto ou indireto. O primeiro ocorre diante do alvo, mas não necessariamente na presença do professor. Aqui relaciona-se mais com o contato físico, verbal ou gestual. Já o *bullying* indireto ocorre a partir da exclusão de um aluno do grupo social.

2.2. O *Bullying* e os seus protagonistas: agressores, vítimas e testemunhas

Pela experiência do contexto escolar, somos capazes de perceber que o *bullying* atinge a todos os que direta ou indiretamente contactam com este fenómeno e tem efeito sobre as vítimas, sobre os agressores e sobre quem assiste. Este fenómeno pode repercutir-se na sala de aula e na escola, refletindo-

se na imagem que passa para o exterior, o que leva a que os alunos possam até desejar deixar de a frequentar.

Relativamente ao local onde se verificam mais episódios de *bullying* em contexto escolar, é importante salientar que, na escola, o recreio é muito atrativo para a criança, contudo é um local onde se pode desencadear sofrimento para algumas delas. Porém, na escola, a criança tem o direito ao seu espaço, a ser respeitada (Pereira, citado por Vieira, 2013).

Encontramos em Sharp & Smith e Matos et al. (citado por Vieira, 2013) o alerta de que as vítimas desta violência vivem angustiadas, com medos e sob stress, apresentando diminuição na sua autoestima, com efeitos a longo prazo, assim como sintomas variados como dores de cabeça, dores de barriga, pesadelos, problemas de aprendizagem, atenção e concentração, assim como isolamento social, abandono escolar e tendência para o suicídio.

No trabalho desenvolvido por Vieira (2013), encontramos reunidas um conjunto de características das vítimas de *bullying* em contexto escolar, entre elas destacam-se as seguintes: competências sociais ineficientes; menos populares; competências interpessoais pobres; competências limitadas para ganhar aceitação e sucesso; acreditam que não podem controlar o ambiente; competência de comunicação limitada em situações de stress; têm receios sobrepostos de inadequação pessoal; maneirismos físicos associados à depressão; isolados socialmente; sentimentos frequentes de inadequação pessoal; medo de ir para a escola; realiza ações autodestrutivas; fisicamente mais novos, pequenos e frágeis do que os pares; acredita que os outros são mais capazes; fraco conceito próprio; dificuldade de relacionamento com os pares; tem famílias pouco envolvidas nas suas decisões e atividades; vergonha pessoal pelos seus problemas; a perceção de progressivas falhas faz com que os alvos façam sucessivamente menos esforço nas situações seguintes.

Beane (2006) sublinha a preocupação com o impacto nas vítimas de *bullying*. Estas sentem-se assustadas e isoladas, sentem-se inferiores e o seu rendimento escolar diminui e chegam, muitas vezes, a sentir que merecem ser agredidas. Em situações de maior gravidade poderemos estar diante de quadros depressivos e com riscos de suicídio.

Segundo Haber & Glatzer (citado por Silva, 2019), as vítimas de *bullying*, em contexto escolar, são as crianças e jovens que são alvos de opressão e que são mais propensos a desenvolver perturbação de ansiedade social, poucas relações de amizade, quadros de estado depressivo, relações negativas com o seu grupo de pares, redução de resultados académicos, sintomas psicossomáticos (como dores de cabeça, perturbações no sono, dores de estômago, entre outros) e, em situações mais extremas, tendência para o suicídio.

Silva (citado por Silva, 2019), refere que quanto às características psicológicas das vítimas, estas podem apresentar fragilidade e ansiedade; assim como sentimentos de frustração; timidez e baixa autoestima; imagem negativa de mesma e dos seus pares; incapacidade de se defender; imaturidade; insegurança grave e outros distúrbios, “protegendo-se” com doenças imaginárias, podendo derivar posteriormente em distúrbios psiquiátricos.

Relativamente aos sinais físicos, as vítimas podem apresentar dores somáticas (como dores de cabeça, de estômago e vômitos); são propensos para ter pesadelos; apresentam-se frequentemente tristes, de atitudes vacilantes e lentas; podem apresentar feridas, golpes ou hematomas sem qualquer explicação; assim como falta de material escolar e/ou com apresentação mais desleixada (Serrate, citado por Silva, 2019).

Relativamente às características sociais da vítima, esta pode evidenciar um fraco relacionamento com o seu grupo de pares; menor número de amizades; maior timidez na relação com os professores; escassa participação em atividades de grupo; e menor proteção parental (Silva, citado por Silva, 2019).

Frequentemente, as vítimas sentem-se desprotegidas na escola e muitas delas não têm um único amigo na turma, o que lhes provoca um sentimento de solidão (Hansen, Steenberg, Palic & Elklit, citados por Silva, 2019).

Quanto às testemunhas, apesar destas não se envolverem diretamente nos episódios de violência, em contexto escolar, tornam-se testemunhas e aprendem a conviver com esta agressividade, silenciando e apresentando sentimentos negativos em relação ao que observam (Barros et al., citados por Vieira, 2013).

Na verdade, estes alunos sofrem na sombra do medo, da dúvida sobre como agir e da incredulidade na capacidade e no interesse da escola em resolver

a situação. O rendimento escolar também pode diminuir, na medida em que a sua atenção está voltada para as atitudes agressivas praticadas e sofridas pelos seus colegas. O facto de testemunhar episódios de *bullying*, torna-se um grande fator de risco no descontentamento com a escola, podendo comprometer o desenvolvimento académico e social (Neto, citado por Silva, 2019).

Naquilo que respeita aos alunos agressores, estes encontram facilmente razões para implicar com as vítimas, tais como: o facto de ser demasiado alto, mais forte ou mais magro, “demasiado” esperto, menos inteligente, mais pobre, ou por ter um corte de cabelo fora de moda, ou por ser de uma etnia diferente, possuir fraca capacidade atlética, entre outros motivos. Qualquer tipo de vulnerabilidade fará com que a criança seja o alvo mais provável (Haber & Glatzer, citado por Silva, 2019).

Serrate (citado por Silva, 2019), indica-nos alguns traços psicológicos que definem os agressores: autonomia; deficientes capacidades sociais; elevada autoestima; falta de controlo e de raiva; falta de empatia com a vítima; falta de sentimentos de culpabilidade; impulsividade e temperamento agressivo. Relativamente aos indicadores sociais, são geralmente caracterizados por: uma menor integração na escola; menor popularidade do que os alunos bem adaptados, mas maior do que as suas vítimas; laços familiares mais frágeis e pouco interesse pela escola; problemas familiares; sentem-se carentes de atenção por parte dos pais ou dos professores; possuem uma influência negativa dos seus familiares mais próximos, ao nível da violência vivenciada de forma frequente, podendo sofrer agressões por parte de algum familiar; recebem uma educação muito permissiva ou não possuem educação para os valores da tolerância e do respeito pelos outros e estão expostos a muita violência através do cinema, da televisão e dos videojogos.

Os agressores são definidos por Olweus (citado por Silva, 2019), como sendo fisicamente mais fortes, com tendências agressivas, quer em relação aos adultos como em relação aos pares. Os agressores demonstram falta de empatia para com as vítimas, reduzindo a culpabilidade dos seus atos (Barros, Carvalho, & Pereira, citados por Silva, 2019).

3. O *Bullying* sobre os alunos com DID:

3.1. A vulnerabilidade dos alunos com DID e as consequências da sua vitimização

A investigação na área relacional, através de vários autores como Cairns & Cairns; Piaget; Rubin, Bukowski, & Laursen; Rubin, Bukowski, & Parker; Sullivan (citados por Silva, 2019), tem mostrado a importância que as interações e relações com pares assumem no desenvolvimento e no bem-estar psicossocial dos indivíduos, ao longo de todo o ciclo de vida, particularmente as de amizade e com o grupo. A investigação tem demonstrado que as dificuldades no relacionamento entre pares estão relacionadas com o fracasso escolar e baixo desempenho académico.

Facilmente podemos aferir que crianças portadoras de algum tipo de deficiência podem ser mais facilmente vítimas de *bullying*. Assim, podemos entender que as crianças com NE constituem um grupo de risco no que diz respeito ao *bullying*, em contexto escolar (Beane, 2006).

Segundo Lopes (2005), a falta de competências sociais nas crianças que são excluídas pelo seu grupo de pares é notória. Assim, devido às suas relações interpessoais e o modo como são tratadas, podem ser consideradas crianças de risco, resultando comportamentos agressivos e de isolamento.

Pereira (2008) considera que o *bullying* tem maiores probabilidades de suceder com crianças com NE, pois estas apresentam défice nas competências sociais e relações de amizade com maior probabilidade experimentarem a rejeição.

Um estudo desenvolvido em Portugal, do *Health Behaviour in School – aged Children* – Organização Mundial de Saúde (HBSC/OMS), revelou que crianças e adolescentes que estudam no ensino regular e apresentam problemas de saúde, como deficiência ou doença crónica, pensam ser mais frequentemente vítimas de *bullying*, mais infelizes e ter mais sintomas psicológicos e físicos do que as outras que não sofrem estes problemas (Matos & Equipa do Projeto Aventura Social, 2003).

Os alunos com algum tipo de deficiência que frequentam o ensino regular são normalmente vítimas frequentes de várias formas de violências e vistos pelos seus agressores como vítimas preferenciais (Gomes, citado por Dias & Pingoello, 2016).

Aqueles que não se enquadram nos padrões considerados normais pela sociedade, que não são atraentes aos olhos dos outros, são prejudgados como incompetentes, incapazes, inclusive intelectualmente, sendo excluídos dos grupos de relações sociais (Omote, citado por Dias & Pingoello, 2016).

Os alunos com NE enfrentam o desafio acrescido de, para além do esforço despendido para superar as suas próprias limitações e dificuldades, vêm-se diante do desafio de conviver e ultrapassar as experiências de violência, discriminação e preconceito que sofrem por parte dos outros, levando, muitas vezes, ao isolamento e à exclusão das relações sociais. A consequência mais nociva deste preconceito e discriminação é a exclusão, prejudicando uma das finalidades sociais que devem acontecer através da educação, a ascensão social. (Arroio; Batista & Zanuncini, citados por Dias & Pingoello, 2016).

Os alunos com NE, ao longo do seu percurso académico, deparam-se com atitudes de preconceito e de violência, conduzindo-os ao isolamento, à rejeição e à exclusão das interações sociais, destruindo todo o processo de inclusão que se pretendia realizar.

3.2. Prevenção e intervenção, numa dinâmica de Escola Inclusiva

Quanto à prevenção e à intervenção, o trabalho desenvolvido por Vieira (2013) sugere um conjunto de medidas de prevenção para a violência em contexto escolar: promover um ambiente acolhedor e harmonioso na escola, envolvendo os alunos em atividades cooperativas; implementar dinâmicas de grupo que promovam as relações sociais e pessoais; prestar apoio/acompanhamento individualizado às vítimas; atribuir responsabilidades aos alunos nas tomadas de decisão relativas à escola e à resolução de conflitos;

supervisionar os recreios e consciencializar os docentes para a importância da não violência nas escolas.

Carvalhosa (citado por Vieira, 2013), sugere o desenvolvimento de atividades que envolvam toda a comunidade escolar (alunos, professores, auxiliares e encarregados de educação): combater a discriminação; prestar apoio aos alunos vítimas de bullying; supervisionar os recreios; responsabilizar os alunos envolvendo-os na participação e tomada de decisões; estabelecer um conjunto de regras preventivas da violência; estabelecer encontros com os encarregados de educação, de modo a trabalhar as relações à base de afeto e respeito mútuo; promover a articulação do trabalho de diferentes agentes educativos na diminuição e prevenção do bullying escolar; trabalhar com os alunos atividades que promovam a diminuição dos comportamentos agressivos.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. Construção do objeto de estudo

Nesta fase do trabalho, faremos um breve enquadramento do problema estudado, destacando a sua pertinência, alicerçada na fundamentação teórica já explanada anteriormente, apresentaremos o problema e estabeleceremos os objetivos deste estudo.

O problema é a perspectiva teórica que se decide adotar para resolver determinada necessidade retirada da pergunta de partida, a definição da problemática é a resposta à pergunta “como vou abordar este fenómeno” (Quivy & Champenhoudt, 2013, p. 104).

1.1. Contextualização do estudo e definição da questão de investigação

Toda a investigação científica tem por base a escolha de uma problemática específica e, neste contexto, formulou-se a seguinte questão de investigação: *Em que medida a vulnerabilidade de um aluno com necessidades educativas o predispõe para ser vítima de violência no seu grupo de pares?*

A escolha deste tema surgiu por motivações pessoais/profissionais, mas também pela pertinência do tema, à luz da “revolução” pela escola inclusiva, protagonizado pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Creemos que o estigma e todo o tipo de violência sobre alunos com NE colocam em causa todo o esforço pela sua inclusão em contexto escolar e, por consequência, na própria sociedade. É necessário que existam práticas pedagógicas de prevenção e remediação relativamente a esta problemática, em cada comunidade educativa. Desprezar ou minimizar este problema é colocar em causa o sonho de uma escola inclusiva.

1.2. Definição dos objetivos do estudo

Depois de contextualizada e definida a problemática de estudo, segue-se a necessidade de traçar os objetivos que pretendemos atingir com esta investigação. Percebe-se que o objetivo é um indicador para o investigador, que pode “tratar de explorar, de identificar, de descrever, ou ainda de explicar ou de prever tal fenómeno” (Fortin, 2003, p. 40)

Propusemos alguns objetivos a atingir com esta investigação. Como objetivo geral, pretendemos: Perceber se e como as interações negativas com o seu grupo de pares influenciam o desenvolvimento e a inclusão de um aluno com NE. Como objetivos específicos, pretendemos:

(1) verificar a prevalência de episódios de *bullying*, em contexto escolar, com os alunos com NE;

(2) entender se a sua condição de aluno com NE o torna mais vulnerável diante da violência escolar;

(3) aferir se existe um trabalho de prevenção e/ou remediação do *bullying* eficaz à luz da educação inclusiva.

1.3. Definição e caracterização da amostra

A investigação que dá corpo a este trabalho foi levada a cabo a partir de uma amostra de sessenta e sete alunos e de dezanove professores, de um agrupamento de escolas do concelho de Paços de Ferreira.

Naquilo que respeita à caracterização da amostra relativa aos alunos que participaram nesta investigação, destacamos as seguintes informações: de um universo de sessenta e sete alunos, cinquenta e quatro são do 5.º ano (81%) e treze são do 6.º ano de escolaridade (19%); trinta são do sexo masculino (45%) e trinta e sete do sexo feminino (55%); quatro alunos têm 9 anos, quarenta e nove alunos têm 10 anos e catorze alunos têm 11 anos.

Quanto à caracterização da amostra relativa aos professores participantes nesta investigação, destacamos as seguintes informações: de um universo de dezanove professores, quinze professores são do sexo feminino (79%) e quatro

do sexo masculino (21%); catorze são professores do ensino regular (74%) e cinco são professores especializados em Educação Especial (26%); em relação às faixas etárias, um professor tem entre 30 e 39 anos (5%), dez professores têm idades compreendidas entre 40 e 49 (43%) e oito professores têm idades compreendidas entre 50 e 59 anos (42%). No que se refere à formação recebida no âmbito das necessidades educativas especiais, sete professores não têm nenhuma formação nesta área, até à data (37%); três tiveram no momento da sua formação inicial (16%); três professores desenvolveram conhecimentos na área ao longo da sua formação contínua (16%); um professor tem formação nesta área, tanto no período da sua formação inicial, como depois na sua formação contínua (5%); três professores têm formação especializada em educação especial (16%) e outros dois professores possuem formação nesta área tanto como formação especializada, como na sua formação contínua (10%).

2. Opções metodológicas

2.1. Opções gerais

Uma investigação compreende várias etapas, como a definição do problema, formulação de objetivos, definição dos participantes, seleção das técnicas/instrumentos mais adequados e desenvolvimento da recolha de dados. A seleção dos métodos a utilizar relacionam-se com o objetivo e técnicas utilizadas.

Face aos objetivos desta investigação, optamos por um estudo de caso com utilização de metodologias de carácter quantitativo. Reconhecemos a necessidade de analisarmos e quantificarmos a dimensão da incidência de episódios de *bullying* em crianças com NE e o grau de consciência, desta realidade, no seio da comunidade educativa, em especial os professores. “O método de investigação quantitativa é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador.” (Fortin, 2003, p. 22)

“Os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável, isto é, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas. [...] visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações.” (Vilelas, 2009, p. 103)

2.2. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Pretendemos aferir a incidência de episódios de violência em contexto escolar envolvendo alunos com NE, assim como avaliar a existência e a eficácia de atividades pedagógicas de prevenção e/ou remediação do bullying. Foram elaborados inquéritos por questionário (observação não participante) aplicados a alunos do 2.º ciclo. Outros inquéritos por questionário foram aplicados aos professores destes alunos. Estes inquéritos foram construídos sob forma de se cruzarem resultados de modo a compreendermos diferentes pontos de vista, dos diferentes intervenientes ativos no ambiente escolar.

O questionário aplicado aos alunos está organizado em 5 categorias de questões: (A) breve caracterização da amostra; (B) questões referentes à experiência do *bullying* enquanto vítimas; (C) questões referentes à mesma experiência, mas enquanto possíveis agressores; (D) questões referentes à perceção dos alunos acerca do recreio na escola e (E) questões acerca da qualidade das relações entre pares.

O questionário apresentado aos professores está dividido em 3 categorias de questões: (A) breve caracterização dos inquiridos; (B) a inclusão e o bullying; (C) estratégias de prevenção/ intervenção na escola.

Para o tratamento estatístico e análise dos dados recorreremos à ferramenta digital online *Google Forms*. Os resultados obtidos a partir de questões diretas de resposta de opção única, foram apresentados em percentagens; enquanto que para questões de respostas múltiplas, os resultados foram apresentados em números absolutos.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Após a descrição e análise cuidadosa dos conceitos científicos, expostos na fundamentação teórica e apresentado no plano de investigação, chegámos a um momento crucial deste trabalho, no qual iremos apresentar e proceder à discussão dos dados recolhidos, acerca das experiências pessoais relativamente ao *bullying*, em contexto escolar, a partir da perspectiva dos alunos (vítimas e/ou agressores) e dos professores.

3.1. Inquérito aos alunos

Como já referimos anteriormente, o questionário apresentado aos alunos dividiu-se em cinco categorias: (A) uma breve caracterização dos inquiridos; (B) questões referentes à experiência do *bullying* enquanto vítimas; (C) questões referentes à mesma experiência, mas enquanto possíveis agressores; (D) questões referentes à perceção dos alunos acerca do recreio na escola e (E) questões acerca da qualidade das relações entre pares.

Dando início à análise dos resultados obtidos na categoria B, diante das questões que levaram os alunos a refletir acerca das suas experiências como vítimas de *bullying*, “bater, empurrar, dar puxões, dizer mal, meter medo, estragar o material, chamar nomes”, 34% dos alunos referiram que nunca viveram tal situação, enquanto 66% admitiram já ter sido vítimas de bullying: 30% - 1 ou 2 vezes; 15% - 2 ou 3 vezes; 21% 5 ou mais vezes.

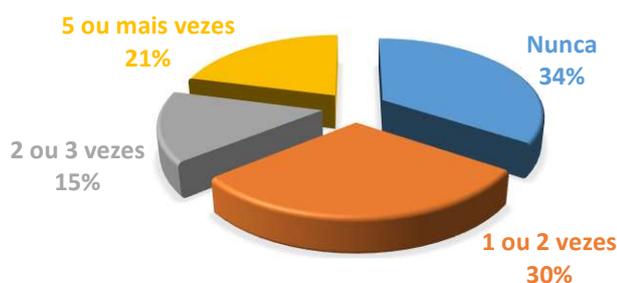


Gráfico 1 – Número de vezes em que o aluno se sentiu vítima de bullying

Quando questionados acerca do modo como essas experiências de violência aconteceram, na ótica da vítima, destacaram-se como mais frequentes os episódios de violência verbal e psicológica entre os alunos: vinte e cinco alunos referiram ter sido insultados e gozados de forma desagradável; dezanove alunos indicaram ter sido vítimas de mal dizer entre colegas; quinze alunos referiram que os colegas deixaram-nos sozinhos só porque não queriam deixá-los participar nas suas brincadeiras; doze alunos indicaram-nos que colegas fizeram gestos obscenos para lhes magoar; dez alunos referiram que já foram ameaçados e intimidados; sete alunos indicaram ter sido impedidos de participar nas atividades recreativas entre pares; seis alunos referiram que os colegas não lhes falaram com o objetivo de os magoar e três alunos referiram ter sido insultados pela sua raça ou cor de pele.

Em segundo lugar, destacam-se as situações de violência através do telemóvel e das redes sociais: sete alunos referiram já ter sido fotografados e filmados sem a sua permissão; quatro alunos indicaram já ter sido ameaçados através do telemóvel e/ou da internet e três alunos referiram que os colegas espalharam mensagens via telemóvel e/ou internet para fazê-los sentirem-se mal.

Em terceiro lugar, treze alunos indicaram ter sido vítimas de situações de subtração ou dano de material escolar, roupa, entre outros.

Em quarto lugar, dez alunos indicaram ter vivido situações de violência física, através de murros e/ou pontapés. Por fim, um aluno referiu ter sido ameaçado através da utilização de algum tipo de armas.

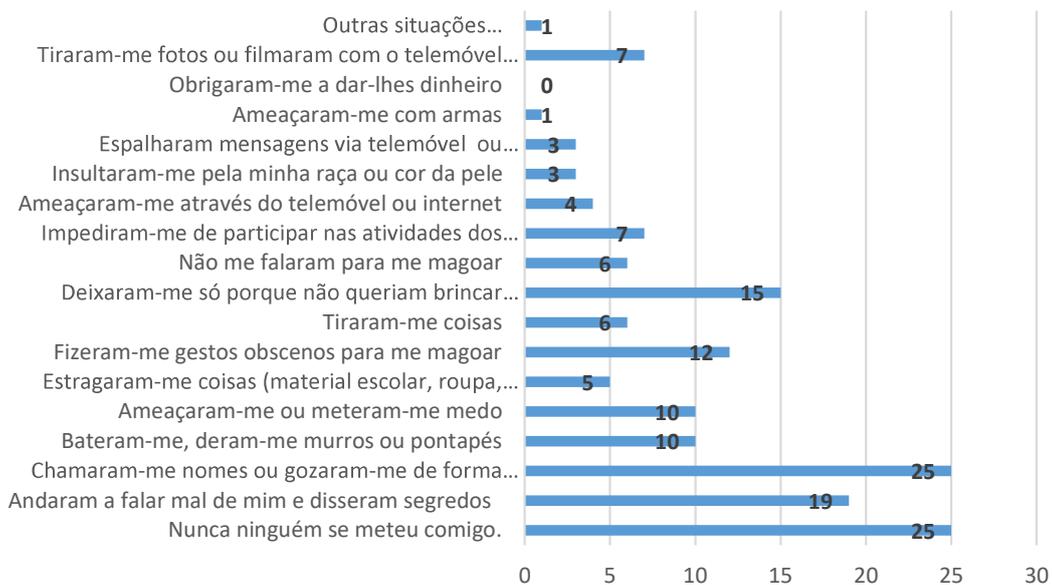


Gráfico 2 – Experiências de bullying vivenciadas pelos alunos enquanto vítimas

Quando questionados acerca dos locais onde os episódios de *bullying* ocorreram, obtivemos uma resposta clara e destacada das demais, como lugar “privilegiado” para situações de violência escolar. Trinta e nove alunos referiram ter sido vítimas durante o recreio. Verificam-se ainda outros locais de menor vigilância como: corredores (seis); cantina (cinco); WC (três); balneários (um), como lugares onde ocorrem algum tipo de violência. Três alunos selecionaram ainda a internet / redes sociais, também como espaço desta experiência. Por fim, apesar de ser um número reduzido de alunos a referir, verificamos que três alunos referem ter sido vítimas de *bullying* na sala de aula.

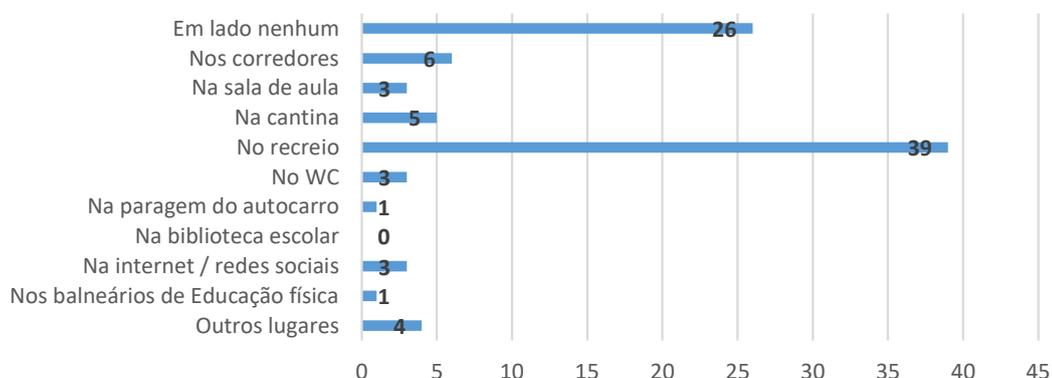


Gráfico 3: Locais onde os alunos referem ter sido vítimas de bullying

Diante da questão acerca do sexo dos agressores que protagonizaram os episódios de violência vividos por estes alunos, registamos que a maioria destes são do sexo masculino, seja de forma individual ou em grupo: 16% referiram que o agressor foi um rapaz; 18% referiram ter sido um grupo de rapazes; e 15% indicaram ter sido um grupo composto por rapazes e raparigas. Apenas 12% dos alunos mencionaram que os agressores eram exclusivamente do sexo feminino: 6% indicaram que o seu agressor foi uma rapariga e outros 6% referiram ter sido vítimas de um grupo de raparigas.



Gráfico 4 – O género dos agressores

Relativamente à proximidade existente entre os agressores e as vítimas, no que respeita às suas rotinas escolares: 46% dos inquiridos referem que os seus agressores pertenciam às suas turmas, enquanto que 17% indicaram que os seus agressores não pertenciam às suas turmas.

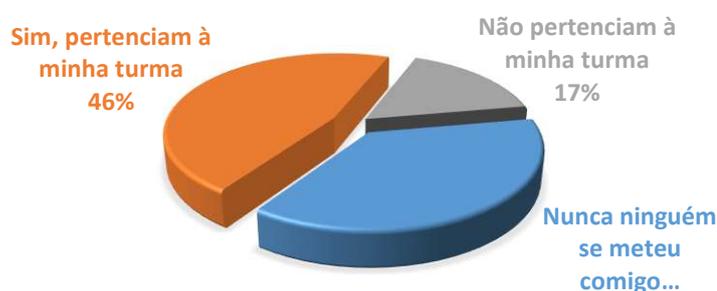


Gráfico 5: Relação de proximidade entre vítimas e agressores

Quando uma criança experiencia na sua vida um episódio de *bullying*, em contexto escolar, colocamo-nos a questão acerca da comunicação junto dos

professores: 46% dos inquiridos referiram que comunicaram aos seus professores, enquanto que 18% admitiram ter ocultado essa informação.



Gráfico 6 – Comunicação das agressões junto dos professores

Diante da questão acerca da reação dos professores, a partir do momento que tomaram conhecimento de um episódio de *bullying*, a maioria dos alunos inquiridos e vítimas de violência considera que os professores tentaram resolver a questão: vinte e dois alunos referiram que o professor tentou resolver a situação, chamando a atenção do(s) aluno(s) agressor(es); enquanto que cinco alunos indicaram que o professor tentou resolver a situação, castigando o(s) aluno(s) agressores(s). Por sua vez, dois alunos referiram que apesar de se considerarem vítimas, acabaram por ser repreendidas pelos professores que não queriam “queixinhas”; um aluno viu-se responsabilizado pelo sucedido; e três alunos indicaram que os professores não deram importância aos seus relatos de vitimização. Por fim, sete alunos admitiram que nunca contaram aos seus professores as experiências de vitimização vividas por eles.

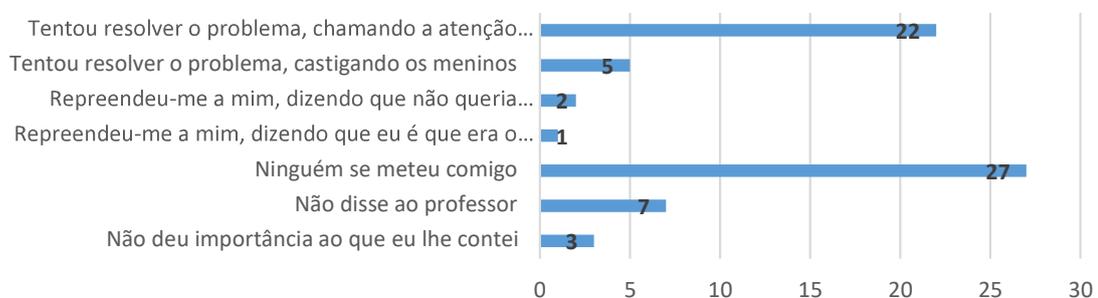


Gráfico 7 – A reação dos professores diante da informação das agressões

Em contrapartida, a maioria dos alunos inquiridos e vítimas de *bullying* demonstraram dificuldades em identificar um esforço efetivo dos seus professores em pôr fim à agressividade dos alunos transgressores: 24% dos inquiridos não sabe dizer o que os seus professores fizeram para pôr fim a estes episódios; enquanto que 13% referem que nunca fizeram nada e 6% referem que quase nunca fizeram nada para parar os agressores. Apenas 11% indicaram que “às vezes” os professores tentaram pará-los e 12% referem que tentaram-no “muitas vezes”.



Gráfico 8 – Resolução dos episódios de bullying por parte dos professores

De forma muito semelhante ao que verificamos em relação aos professores, relativamente aos pais, dos alunos inquiridos, 46% referiram que comunicaram aos seus pais os episódios vividos, enquanto que 20% admitiram ter ocultado essa informação.



Gráfico 9 – Comunicação das agressões junto dos pais

Quando questionados acerca da reação dos pais, diante dos seus relatos de vitimização de violência em contexto escolar: 17% dos inquiridos admitiram não ter existido reação, pelo facto de terem ocultado essa informação aos seus pais; 15% referiram que os pais consideram que os seus filhos devem saber defender-se sozinho; e apenas 28% indicou que os seus pais se deslocaram à escola para tentar resolver a situação junto do diretor de turma.

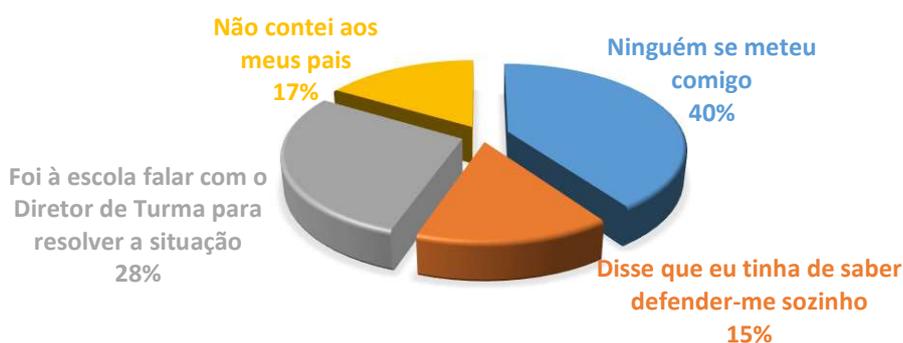


Gráfico 10: Reação dos pais perante a informação das agressões

Relativamente aos resultados observáveis na categoria C, acerca das experiências de *bullying* vividas pelos alunos, como possíveis agressores, estes foram confrontados com a questão “*quantas vezes foste tu a bater, empurrar, dar puxões, dizer mal, meter medo, estragar o material, chamar nomes?*”. A partir das respostas obtidas, pudemos apurar que 66% dos inquiridos afirmou nunca ter estado envolvido em episódios de *bullying* em contexto escolar, enquanto agressores. Dos 34% que admitiram alguma vez terem sido agressores: 22% dos alunos indicou ter acontecido “uma ou duas vezes”; 9% “três ou quatro vezes”; e 3% “cinco ou mais vezes”.



Gráfico 11: Número de vezes em que participou em episódios de bullying como agressor;

Quanto ao modo como estiveram envolvidos, enquanto agressores, nestes episódios de violência: 76% dos inquiridos afirmaram nunca se terem juntado a outros para se meterem com os seus colegas; enquanto que 24% admitiu o contrário. Destes últimos, 16% referiram que o fizeram por uma vez só; 3% indicaram tê-lo feito por 2 vezes; e 5% referiram tê-lo feito por três ou mais vezes.



Gráfico 12: Número de vezes que participou em episódios de bullying como agressor, em grupo;

Perante a questão acerca das razões que motivaram estes alunos a assumir uma atitude agressiva para com os seus colegas, do conjunto de alunos inquiridos, catorze alunos selecionaram a opção “tem a mania que manda nos outros” e treze alunos indicaram a opção “tem a mania que é esperto”. Sete alunos referiram que as vítimas é que não sabiam brincar com eles e dois referiram ser divertido provocar os colegas no recreio, com o objetivo de os ver descontrolados. Três alunos referiram que as suas atitudes agressivas foram motivadas pelo simples facto de as vítimas não serem simpáticas e outros três alunos indicaram como motivo o simples facto de não gostarem dos colegas. Um aluno referiu ainda ter assumido uma atitude de algum tipo de violência para com um colega, pelo facto deste ser gordo. De referir ainda que dos cinco alunos optaram por “outros motivos”, estes prenderam-se com quezílias entre pares, onde sentiram que reagiram em legítima defesa.

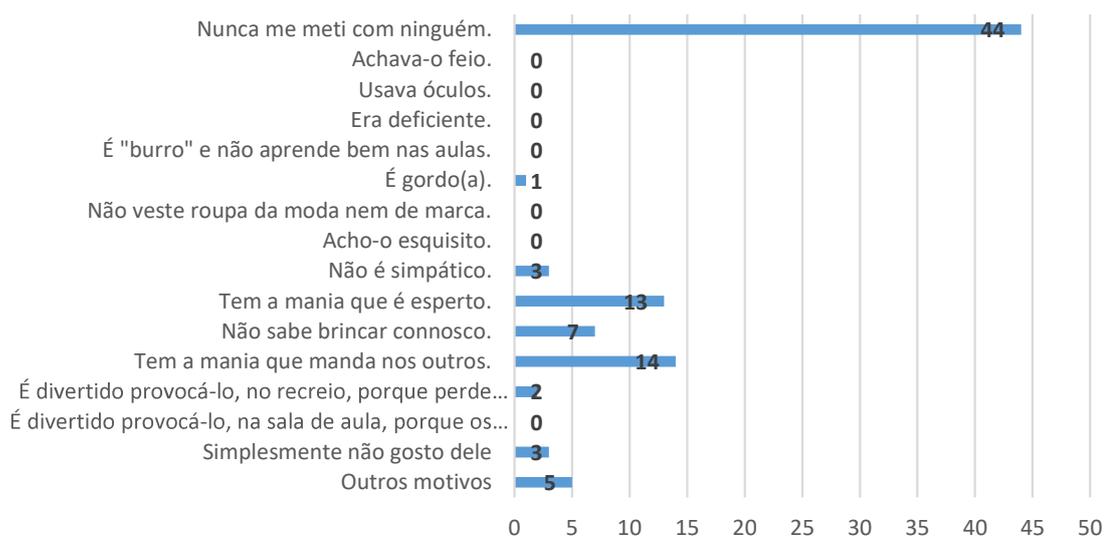


Gráfico 13 – Razões que motivaram as atitudes dos agressores

Quanto aos resultados obtidos na categoria D, relativos à percepção dos alunos acerca dos recreios na sua escola, diante da questão se “gostas dos recreios”, todos os alunos inquiridos responderam de forma afirmativa. No entanto, quando questionados sobre o que pensam do recreio, diante das opções apresentadas: três alunos referem não poder brincar ao que gostam; dois alunos referem que os outros só sabem brincar a coisas “parvas”; dois alunos indicam que os colegas só gostam de brincar às lutas; e, por fim, dois alunos afirmam não ter amigos para brincar. Cinquenta e sete alunos escolheram a opção que afirma que os recreios são divertidos e sinónimo de poder brincar com os amigos. Os sete alunos que escolheram a “outra opção” descrevem as diferentes brincadeiras que estabelecem com os seus pares.

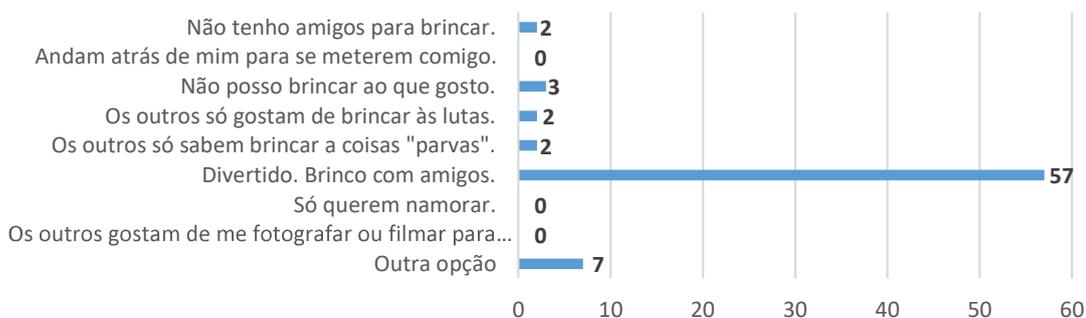


Gráfico 14 – Percepção dos alunos acerca dos recreios

Por fim, naquilo que respeita à categoria E, acerca da qualidade das relações entre pares, quando questionados sobre a quantidade de amigos que possuem, em contexto escolar, 90% dos inquiridos afirma ter cinco ou mais amigos e 9% indica ter 3 ou 4 amigos. Um aluno afirmou não ter amigos.



Gráfico 15 – Qualidade das relações entre pares em contexto escolar

Quando questionados sobre o número de vezes que ficaram sozinhos pelo facto dos seus amigos não quererem brincar com eles, 63% dos inquiridos afirmaram nunca ter passado por essa experiência no recreio; enquanto que 25% afirma que tal já sucedeu uma ou duas vezes, ao longo deste período; 6% indica ter ficado sozinho no recreio uma vez, ao longo da semana em que o questionário lhes foi apresentado; e 6% afirma ter passado por essa experiência duas ou mais vezes, ao longo dessa mesma semana.



Gráfico 16 – Quantidade de vezes que ficaram sozinhos no recreio

3.2. Inquérito aos Professores

Naquilo que respeita ao inquérito realizado juntos dos professores, como já referimos anteriormente, este divide-se em três categorias: (A) uma breve caracterização dos inquiridos; (B) a inclusão e o bullying; (C) estratégias de prevenção/ intervenção na escola.

Na categoria B, quando questionados acerca da sua experiência com crianças com necessidades educativas especiais, em contexto de sala de aula, 89% dos inquiridos respondeu afirmativamente e apenas 11% negou possuir essa experiência, ao longo da sua carreira.



Gráfico 17 – Experiência com alunos com NE, em contexto de aula

À pergunta acerca de terem conhecimento da ocorrência de episódios de *bullying*, em contexto escolar, com crianças com necessidades educativas especiais, numa análise global, 53% dos inquiridos afirmam não ter conhecimento de tais ocorrências, enquanto que 47% admitem ter conhecimento de situações de violência contra alunos com necessidade educativas especiais. Quando analisamos as mesmas respostas a partir da formação académica na área da educação especial, verificamos o seguinte: 60% dos professores especializados referem existir episódios de violência sobre estes alunos, enquanto que essa percentagem diminui quando verificamos as respostas dos professores não especializados, com 43%.



Gráfico 18 – Conhecimento de fenômenos de bullying com crianças com NE (todos os professores inquiridos)



Gráfico 19 – Conhecimento de fenômenos de bullying com crianças com NE (professores não especializados)



Gráfico 20 – Conhecimento de fenômenos de bullying com crianças com NE (professores especializados)

Quando os professores foram questionados acerca das características dos alunos com NEE, vítimas de bullying, podendo escolher várias hipóteses, destacaram-se os alunos com Déficit Cognitivo (11), com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (10) e Dificuldades de Aprendizagem (9). Com menor escolha surgem os alunos com Autismo (4), Asperger (3), Sobredotação (3), Trissomia 21 (2) e, por fim, Paralisia Cerebral (1). Apenas um docente referiu que nenhum destes alunos sofre de qualquer tipo de violência por parte do seu grupo de pares.

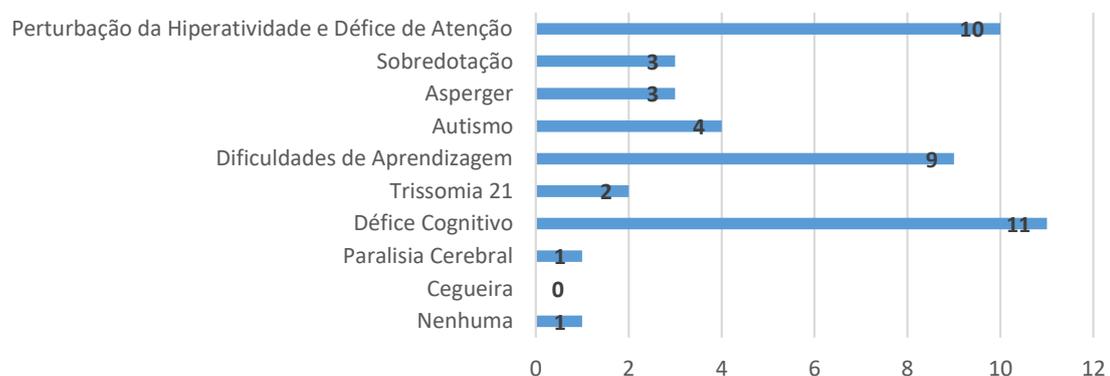


Gráfico 21 – Características dos alunos com NE vítimas de bullying (todos os professores inquiridos)

Quando analisamos estes dados de forma mais detalhada, verificamos que são os professores não especializados quem mais consideram os alunos com Perturbação da Hiperatividade e Déficit de Atenção como vítimas de *bullying*, entre pares (9 em 10 escolhas). No que respeita aos alunos com Déficit

Cognitivo e Dificuldades de Aprendizagem, a opinião dos professores não difere. Também são os professores não especializados quem coloca ênfase nos alunos com Sobredotação (3) e Autismo (3), como possíveis vítimas de algum tipo de violência, dentro do seu grupo de pares.

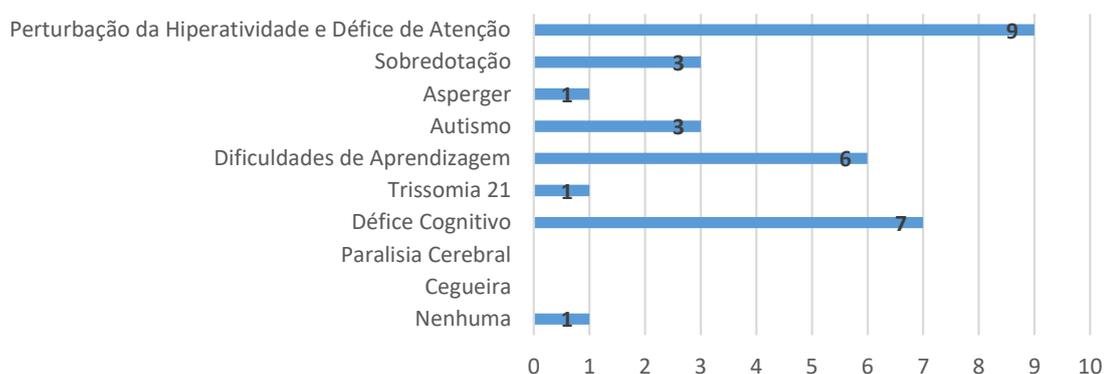


Gráfico 22 – Características dos alunos com NE vítimas de bullying (professores não especializados)

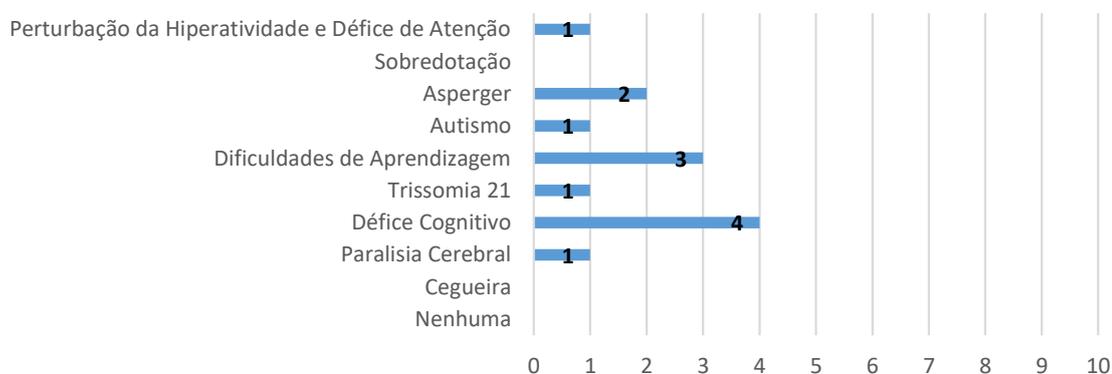


Gráfico 23 – Características dos alunos com NE vítimas de bullying (professores especializados)

Quando a questão colocada aos professores é de quais as crianças, com necessidades educativas especiais, que se envolvem mais em episódios de *bullying* em contexto escolar, como agressores, a maioria dos docentes considera os alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (15), seguido dos alunos com Défice Cognitivo (6) e Dificuldades de

Aprendizagem (5). Nesta questão, não se regista um desvio na opinião dos professores especializados relativamente aos colegas não especializados.

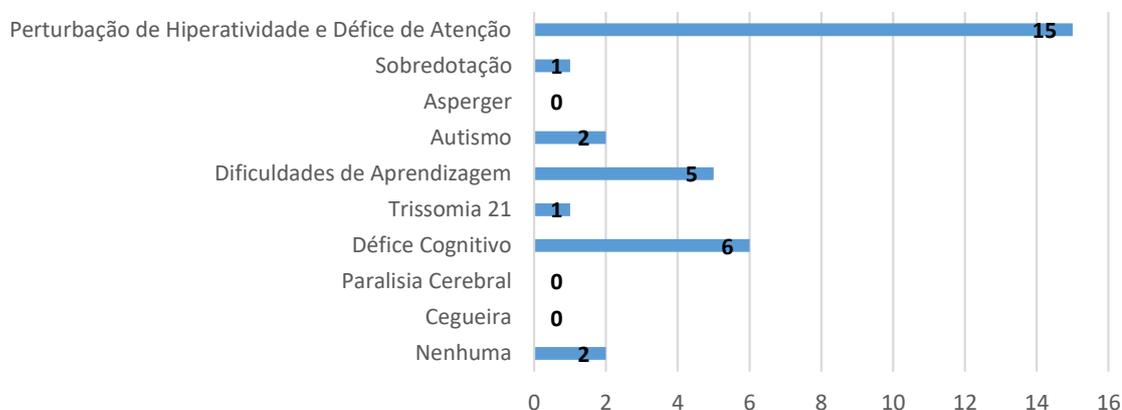


Gráfico 24 – Características dos alunos com NE envolvidos em fenómenos de bullying como agressores

Centrando-nos na vitimização das crianças com necessidades educativas, os professores inquiridos destacaram como os tipos de agressões mais frequentes: a experiência de se sentirem excluídas (14), serem insultadas (11) e sentirem-se ignoradas, dentro dos seus grupos de pares. Assinala-se ainda que a agressão física é menos frequente. Também nesta questão não se registam desvios significativos nas opiniões dos professores especializados relativamente aos seus colegas não especializados.

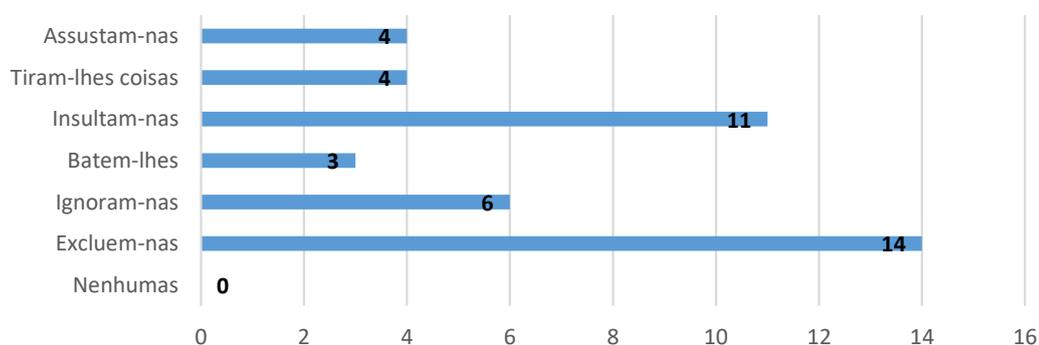


Gráfico 25 – Tipos de agressões mais frequentes a alunos com NE

Seguidamente, foi apresentado um conjunto de afirmações, onde através das respostas individuais de cada professor, pudésemos caracterizar melhor as dinâmicas entre pares, relativas aos alunos com NE. Os resultados obtidos às duas primeiras afirmações, permitem-nos concluir que a maioria dos professores inquiridos considera que os alunos com NEE, no geral, são bem aceites pelos colegas, com maior grau de inserção nas turmas a que pertencem: 37% dos inquiridos classificou essa boa aceitação em “algumas vezes”; 53% em “muitas vezes” e 10% em “sempre”. Já no que se refere à aceitação por alunos fora do seu grupo-turma, esta diminui consideravelmente: 21% dos professores classificam-na em “raramente”; 53% em “algumas vezes”; 21% em “muitas vezes” e apenas 5% em “sempre”.

Porém, a maioria dos professores considera que os alunos com NEE podem representar um grupo de risco face à problemática do *bullying*: 63% classificou esse risco em “algumas vezes” e 10% classificou-o como “muitas vezes”. Já 21% considera que esse risco existe “raramente” e 5% considera risco nulo.

Nas duas afirmações seguintes, 69% dos professores inquiridos consideram que os alunos com NEE são “algumas vezes” vitimizados por outras crianças e 10% considera que isto acontece “muitas vezes”. Apenas 21% considera que tal facto ocorre raramente ou nunca. Na perceção dos professores, quando o possível agressor são outras crianças com NEE, os números diminuem ligeiramente: 48% dos inquiridos consideram que isto acontece “algumas vezes” e 10% consideram que ocorre “muitas vezes. No entanto, 42% dos inquiridos considera que isto ocorre “raramente” ou “nunca”.

Relativamente às crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, 42% dos professores referem que, “algumas vezes”, estes alunos se apresentam como potenciais agressores e 37% considera ser “muitas vezes”. Apenas 21% dos inquiridos refere como rara essa possibilidade.

No que diz respeito à idade dos agressores, 63% dos professores inquiridos observam “muitas vezes” uma maior predominância nos alunos mais velhos e 27% observa “algumas vezes” este facto. Apenas 10% classifica-o como “raramente”. Relativamente ao género, existe uma perceção generalizada

que os agressores são maioritariamente do sexo masculino: 10% indicou-o como “sempre”; 58% referiu que isto se verifica “muitas vezes”; 27% considera “algumas vezes” e, apenas, 10% indica-o como “raramente”.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
As crianças com NEE são bem aceites pelos seus colegas de turma.	0 (0 %)	0 (0 %)	7 (37 %)	10 (53 %)	2 (10 %)
As crianças com NEE não são bem aceites pelos alunos das outras turmas que não a sua.	0 (0 %)	4 (21 %)	10 (53 %)	4 (21 %)	1 (5 %)
As crianças com NEE são mais vítimas de bullying, apresentando-se como um grupo de risco.	1 (5 %)	4 (21 %)	12 (63 %)	2 (10 %)	0 (0 %)
As crianças com NEE são vitimizadas pelas outras crianças.	1 (5 %)	3 (16 %)	13 (69 %)	2 (10 %)	0 (0 %)
As crianças com NEE são essencialmente vitimizadas por outras crianças com NEE.	2 (10 %)	6 (32 %)	9 (48 %)	2 (10 %)	0 (0 %)
As crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção apresentam-se como potenciais agressores.	0 (0 %)	4 (21 %)	8 (42 %)	7 (37 %)	0 (0 %)
Tendo em conta a idade dos agressores, observa-se uma predominância dos mais velhos.	0 (0 %)	2 (10 %)	5 (27 %)	12 (63 %)	0 (0 %)
Relativamente ao género, a maioria dos agressores são os rapazes.	0 (0 %)	1 (5 %)	5 (27 %)	11 (58 %)	2 (10 %)
Relativamente ao género, a maioria dos agressores são as raparigas.	1 (5 %)	12 (63 %)	6 (32 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Tabela 1 – Caracterização das dinâmicas de relação entre os alunos com NE e o seu grupo de pares

Naquilo que diz respeito à categoria C, estratégias de prevenção / intervenção, quando questionados acerca dos locais preferenciais onde os episódios de bullying acontecem, 14 professores indicaram o “recreio”, enquanto que 5 professores referiram os “corredores” da escola.

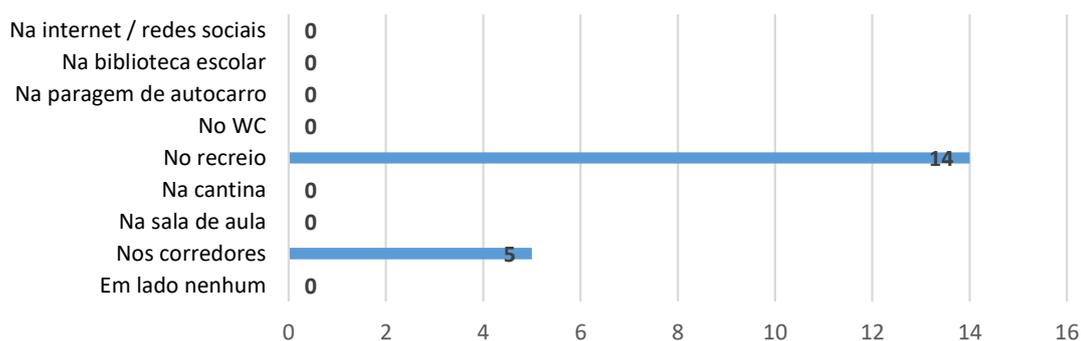


Gráfico 26 – Locais onde ocorrem fenómenos de bullying, na opinião dos professores

Quando questionados sobre se os recreios são vigiados na sua escola, apesar dos inquiridos trabalharem no mesmo Agrupamento de Escolas, 63% indicaram que “sim” e 37% negaram a existência de supervisão dos recreios.

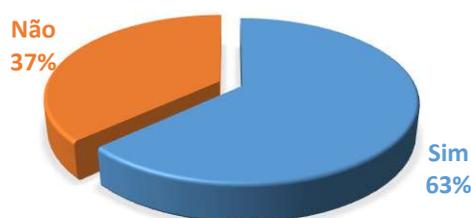


Gráfico 27 – Supervisão dos recreios

Daqueles que indicaram que os recreios eram espaços supervisionados, referiram que essa vigilância é realizada pelos Auxiliares da Ação Educativa. Porém, apenas 8% indicaram que os recreios eram supervisionados e orientados, com o objetivo de prevenir comportamentos desviantes.

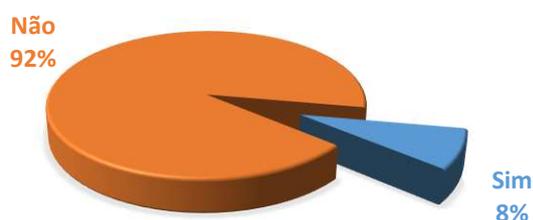


Gráfico 28 – Supervisão e orientação nos recreios

Relativamente à questão acerca da formação recebida no âmbito da prevenção do *bullying*, em contexto escolar: 63% dos professores referiram que o seu Agrupamento de Escolas já proporcionou essa formação neste âmbito, enquanto que 37% indicou que não.



Gráfico 29 – Formação recebida no âmbito do bullying

Ainda sobre esta necessidade de formação no âmbito da prevenção do *bullying* em contexto escolar, 50% dos professores inquiridos indicaram que os momentos formativos foram dirigidos ao corpo docente, 44% indicaram que esses momentos formativos se dirigiram aos alunos e, por fim, 6% indicaram que a formação foi dirigida aos auxiliares da ação educativa.

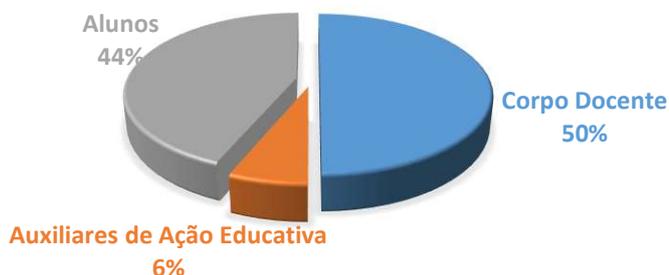


Gráfico 30 – Público alvo da formação acerca do bullying

Por fim, ainda sobre a questão da formação no âmbito do *bullying*: 80% dos inquiridos referiram que esses momentos formativos foram orientados por psicólogos, enquanto 20% indicaram ter sido orientado por formadores.



Gráfico 31 – Quem orientou os momentos formativos acerca do bullying

Diante da questão acerca da variedade de recursos disponibilizados pelo Agrupamento de Escolas, com o objetivo de combater fenómenos de bullying: 53% dos inquiridos referem que “sim”, é proporcionado aos docentes diferentes recursos. Os restantes 47% consideram que “não”.



Gráfico 32 – Disponibilização de recursos por parte da escola, no combate ao bullying

Relativamente aos apoios de técnicos especializados para a resolução de situações de *bullying* em contexto escolar, 74% dos professores indicaram que de facto existem estes apoios técnicos, ao contrário dos 26% que referem que não.

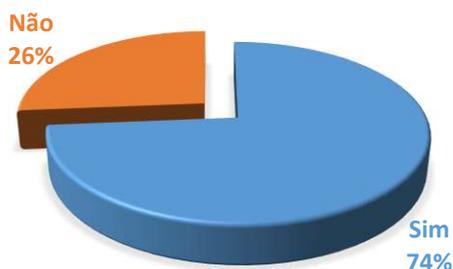


Gráfico 33 – Apoios técnicos na escola, no combate ao bullying

O conjunto de professores que respondeu afirmativamente à presença de apoios técnicos especializados, no trabalho de remediação e/ou de prevenção

de fenômenos de bullying, 93% dos inquiridos indicaram ser o psicólogo escolar e 7% indicaram o assistente social. Nenhum dos professores indicou as figuras do tutor e do mediador comportamental. No entanto, 86% dos inquiridos referiram que estes técnicos se encontram disponíveis a tempo inteiro, 7% referem que não e outros 7% indicam não saberem essa informação.

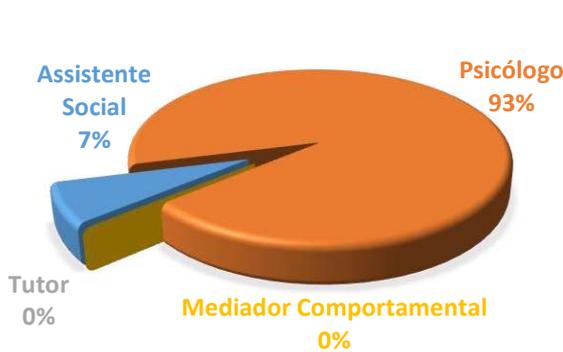


Gráfico 34 – Tipos de apoios técnicos disponíveis no combate ao bullying



Gráfico 35 – Disponibilidade a tempo integral dos apoios técnicos

Diante da questão se o professor realiza atividades/estratégias de prevenção do *bullying* escolar, nomeadamente com crianças com NEE: 53% dos inquiridos referiu que “sim” e 47% indicou que “não”. Dos professores que responderam afirmativamente, quatro referiram desenvolver atividades relacionadas com a “gestão de sentimentos e emoções” dos alunos; três afirmaram realizar juntos dos alunos atividades de “gestão e mediação de conflitos”; um professor indicou a “interação entre a família e a comunidade escolar”; outro o “estabelecimento de regras” e outro a realização de “palestras”. Todos os professores que declararam realizar estas atividades/estratégias de prevenção referem que as mesmas tiveram um efeito positivo.

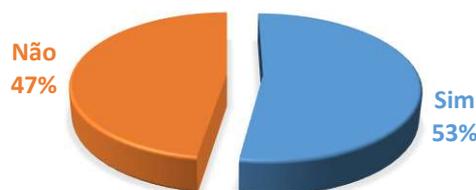


Gráfico 36 – Realização de atividades/estratégias de prevenção de episódios de bullying

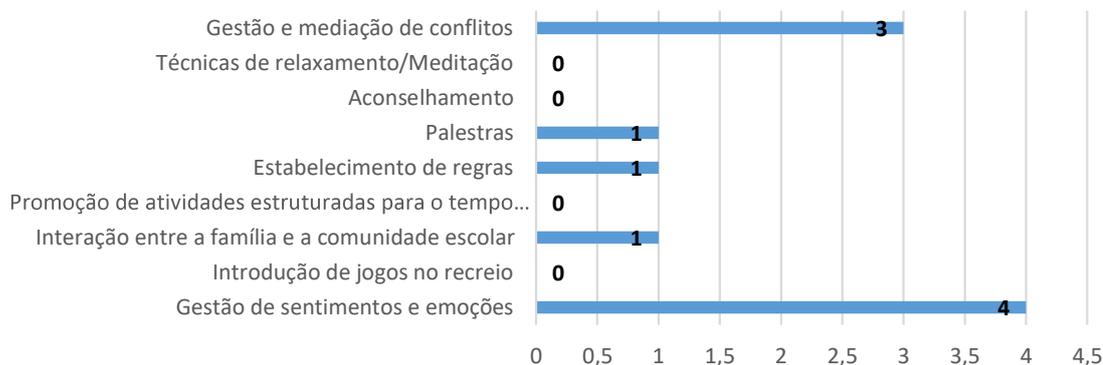


Gráfico 37 – Atividades/estratégias de prevenção de episódios de bullying

Na última parte do questionário realizado junto dos professores, foram apresentadas um conjunto de afirmações das quais os inquiridos deveriam responder com base nas suas opiniões pessoais.

Na primeira afirmação, uma maioria expressiva dos professores inquiridos concorda ou concorda plenamente que a prevalência de bullying diminuiria com a supervisão dos recreios: 58% concorda e 32% concorda plenamente. Apenas 10% discorda desta afirmação.

Na segunda afirmação, a maioria dos professores concorda ou concorda plenamente que é fundamental o desenvolvimento de estratégias de prevenção de bullying, por parte dos professores: 53% concorda e 32% concorda plenamente. Apenas 10% diz que nem concorda nem discorda e 5% discorda desta afirmação.

A terceira afirmação não recolhe tanto consenso, quanto ao facto de os Agrupamentos de Escolas possuírem recursos suficientes para dar resposta a esta problemática do bullying escolar: apenas 32% indicam que concordam com esta afirmação; 53% referem que nem concordam nem discordam; 15% discordam desta afirmação.

No que respeita à quarta afirmação, uma ampla maioria concorda que a prevalência de bullying, em crianças com NEE, pode ser diminuída com o recurso a estratégias de prevenção, por parte dos professores: 85%. Apenas 15% referem nem concordar nem discordar de tal ideia.

Na quinta afirmação, verifica-se que todos os inquiridos concordam que o trabalho colaborativo entre professores e técnicos de um Agrupamento de Escolas e a família favorece uma melhoria dos comportamentos dos alunos: 58% concorda e 42% concorda plenamente.

Na afirmação seguinte, a maioria dos professores também concorda que a colaboração estreita da escola com a família atenua os episódios de bullying escolar: 64% concorda; 26% concorda plenamente; e apenas 10% não concorda nem discorda desta ideia.

Na sétima afirmação, não observamos consenso na opinião dos inquiridos acerca da utilização de medidas repressivas como forma de resolver as situações de bullying, em contexto escolar: 10% discordam; 48% nem concordam, nem discordam; 32% concordam e 10 % concordam plenamente.

Perspetiva semelhante encontramos na última afirmação acerca da responsabilização monetária dos pais diante de situações de violência dos seus educandos, como forma de diminuir os episódios de bullying nas escolas: 5% discordam completamente e 21 % não concorda; 21 % não concorda nem discorda; 43 % concorda e 10 % concorda plenamente.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Plenamente
A prevalência de bullying escolar poderiam diminuir com a supervisão dos recreios.	0 (0 %)	2 (10 %)	0 (0 %)	11 (58 %)	6 (32 %)
É fundamental o desenvolvimento de estratégias de prevenção do bullying escolar, por parte dos professores, na sua escola/turma.	0 (0 %)	1 (5 %)	2 (10%)	10 (53 %)	6 (32 %)
Os Agrupamentos de Escolas possuem recursos suficientes para dar resposta à problemática do bullying escolar.	0 (0 %)	3 (15 %)	10 (53 %)	6 (32 %)	0 (0 %)
A prevalência de bullying escolar em crianças com NEE pode ser diminuída com o recurso a estratégias de prevenção, por parte dos professores.	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (15 %)	16 (85 %)	0 (0 %)
O trabalho colaborativo entre professores e técnicos de um Agrupamento de Escolas e a família favorece uma melhoria dos comportamentos dos alunos.	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	11 (58 %)	8 (42 %)

A colaboração estreita da escola com a família atenua os episódios de bullying escolar.	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (10 %)	12 (64 %)	5 (26 %)
A utilização de medidas repreensivas resolveria as situações de Bullying, em contexto escolar.	0 (0 %)	2 (10 %)	9 (48 %)	6 (32 %)	2 (10 %)
Se os pais fossem responsabilizados monetariamente diante de situações de violência dos seus educandos, diminuiriam os casos de Bullying nas escolas.	1 (5 %)	4 (21 %)	4 (21 %)	8 (43 %)	2 (10 %)

Tabela 2 - Opinião dos professores da amostra relativamente ao bullying escolar e a estratégias de prevenção/intervenção da problemática.

3.3. Triangulação e discussão de resultados

Atendendo aos objetivos deste estudo, este ponto do trabalho centrou-se na interpretação e discussão dos resultados obtidos, recorrendo à revisão da literatura acerca da inclusão e do bullying, em contexto escolar, já explanado na primeira parte do trabalho.

Naquilo que respeita às questões relativas ao objetivo “verificar a prevalência de episódios de bullying, em contexto escolar, com os alunos com NE” e refletindo sobre as respostas dadas pelos professores acerca da aceitação das crianças com NE, os resultados levam-nos a dizer que, no geral, as crianças com NE são bem aceites por todos os colegas de turma. A maioria dos professores inquiridos respondeu como “muitas vezes” e “sempre”. Porém, verifica-se que os professores têm uma opinião diferente em relação à aceitação das crianças com NE por crianças de outras turmas, uma vez que, quando questionados, a maioria classificou em “algumas vezes” e “raramente”. Na perspetiva de Correia (2005), esta situação pode dever-se ao facto de, nas turmas do ensino regular, os alunos sem NE interagirem quase de modo obrigatório com os alunos com NE, desde muito cedo. No entanto, isto pode não significar laços de amizade autênticos entre eles. Verifica-se, muitas vezes, uma relação de proteção sobre os alunos com NE e não uma relação de amizade entre pares.

Apesar das informações que encontramos na literatura existente, os professores inquiridos não apresentaram uma resposta inequívoca relativamente ao facto de as crianças com NE se apresentarem como um grupo de risco, no que diz respeito ao *bullying* escolar. Diante desta questão, uma clara maioria dos inquiridos respondeu que estes alunos são “algumas vezes” vítimas de *bullying*, apresentando-se como um grupo de risco. Segundo Serrate (citado por Vieira, 2013), os alunos com deficiência física ou psíquica, com aparência física concreta que chame a atenção, com mais problemas de saúde, com dificuldades de desenvolvimento das suas capacidades motoras ou intelectuais, são os grupos mais vulneráveis.

Podemos ainda verificar no resultado da nossa investigação que uma maioria, ainda que relativa, dos professores inquiridos, tem conhecimento de episódios de *bullying* envolvendo crianças com NE. No entanto, verifica-se uma maior incidência dessa percepção no universo dos professores especializados em educação especial. Segundo Smith, Cowie & Blades (citados por Vieira, 2013), o *bullying* indireto envolve uma vitimização mais subtil, abrangendo atitudes como indiferença, exclusão, difamação, isolamento, provocações relacionadas a uma deficiência, revelando-se muito penoso para a vítima. Situações que podem, muitas vezes, escaparem da vista dos professores.

Relativamente ao género dos agressores, os resultados obtidos a partir dos inquéritos tanto dos professores, como dos alunos, indicaram os rapazes como sendo os mais agressores. Pereira et al. (2004) apontam para uma maior incidência do *bullying* em rapazes, tanto como agressores, como vítimas.

As formas de agressão mais referenciadas pela amostra dos professores, relativamente às crianças com NE, foram a exclusão, o insulto e o facto de as ignorarem. Neste sentido, Matos et al. (citado por Vieira, 2013), referem que a exclusão e a discriminação que as crianças possam sofrer devido às suas características pessoais, como deficiência física ou sensorial, afetam a autoestima das crianças e dos jovens bem como a sua identidade, favorecendo os problemas emocionais e ao nível do comportamento.

De modo a podermos verificar quais as crianças com NE que estão mais predispostas a envolver-se em episódios de *bullying*, pudemos aferir que a maioria dos professores apontou as crianças com Défice Cognitivo, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e Dificuldades de Aprendizagem como as que mais se envolvem em episódios de *bullying* em contexto escolar, quer como vítimas, quer como agressores. Também Matos et al. (citados por Vieira, 2013), referem que alguns dos principais fatores de risco da violência nos jovens são a hiperatividade, os défices de atenção, a impulsividade, défices cognitivos e fracas competências sociais. Ao verificarmos os dados obtidos nos inquéritos aos alunos, concluímos que os alunos encontram justificação para as suas atitudes de agressividade perante o outro nas menores competências sociais que esse outro lhes apresenta.

Outro aspeto importante desta investigação foi verificar o local onde incide uma maior ocorrência de episódios de *bullying*, em contexto escolar. Os professores inquiridos indicam o recreio e os corredores da escola como os locais de risco para a ocorrência destes episódios. Nos resultados obtidos através do inquérito aos alunos, podemos verificar que a maioria dos alunos corrobora desta perspetiva, colocando o recreio numa posição completamente destacada das restantes opções como locais de vitimização de *bullying*. No entanto, ficam registados outros locais de vitimização ignorados pelos professores, como a sala de aula e a internet/redes sociais. No entanto, um denominador comum se verifica: quanto menor é a supervisão e a orientação dos adultos nestes espaços, maior é o risco de ocorrência de episódios de *bullying*. Pereira et al. (2004) refere que a agressão entre pares é muito mais frequente nos recreios do que em qualquer outro espaço como os corredores, salas de aula, casas de banho, filas para a cantina, ida ou vinda para a escola.

Os recreios são áreas desvalorizadas, de pequenas dimensões, de oferta reduzida quanto às oportunidades que oferecem de jogo, convívio, observação, modificação e manipulação da natureza (Pereira et al., 2015).

É necessário reinventar os recreios das escolas para prevenir o *bullying*: repensar a supervisão e o acesso a equipamentos móveis. Os espaços

reduzidos, sem equipamentos de jogo, são espaços monótonos, aborrecidos, que parecem estar associados ao *bullying* (Pereira et al., 2002).

Quanto à questão da vigilância dos recreios, Pereira (2006) indica ser no 1.º ciclo onde encontramos a supervisão destes espaços, feita por um funcionário e/ou um professor, em contraste com a realidade dos outros ciclos de ensino. Porém, a maioria dos professores inquiridos no nosso estudo revelam considerar que os recreios da sua escola (2.º e 3.º ciclos) são supervisionados pelos auxiliares da ação educativa. No entanto, uma clara maioria dos professores considera que os recreios não são orientados.

Pereira (2015) refere que as experiências de medidas aplicadas no recreio, e posteriormente avaliadas, foram um sucesso na diminuição de episódios de *bullying*. Entre elas estão a introdução de materiais nos recreios para os alunos os utilizarem livremente, com a supervisão e apoio de funcionários e professores.

Relativamente às práticas dos professores inquiridos na prevenção do *bullying* em contexto escolar, podemos verificar que a maioria (52,6%) dos professores utiliza atividades/estratégias na prevenção desta problemática, nomeadamente com os alunos com NE.

As estratégias mais valorizadas pelos professores inquiridos foram a “gestão de sentimentos e emoções” e a “gestão e mediação de conflitos”. Beane (citado por Vieira, 2013) considera de capital importância ajudar os alunos a desenvolverem um vocabulário de sentimentos de diversas formas e ensiná-los a elogiarem-se a si mesmos e aos outros, como forma de aceitação e valorização. É importante o professor estabelecer e implementar regras que vão de encontro aos comportamentos a adotar pelos alunos, de forma a evitar episódios de *bullying* e conquistar comportamentos positivos. É fundamental ter em atenção a segurança dos alunos e as suas necessidades físicas e psicológicas. Estas regras devem ser criadas em conjunto com os alunos, devem ser de fácil compreensão, específicas, aplicáveis e partilhadas com toda a comunidade escolar e revistas ou atualizadas, sempre que necessário. A participação dos alunos no estabelecimento destas regras permite a que os mesmos aprendam a gerir os seus comportamentos.

Matos et al. (citados por Vieira, 2013), apontam fatores de proteção à criança no envolvimento em comportamentos agressivos a proximidade e as relações afetivas com a família e os professores, os psicólogos e os apoios sociais, bem como o envolvimento ativo na vida escolar e na comunidade envolvente. Negreiros et al. (citados por Vieira, 2013), acrescentam que auxiliar os pais na identificação dos sinais de violência nos filhos e no desenvolvimento de competências ao nível da resolução de conflitos, a comunicação na família e supervisionamento da criança, é fundamental para diminuir os fatores de risco ligados à violência entre crianças. Este trabalho deve ser feito em articulação com os professores e técnicos disponíveis nas escolas.

A maioria dos professores inquiridos (52,6%) considera que o seu agrupamento de escolas proporciona uma variedade de recursos no combate ao *bullying* e uma ampla maioria considera que o seu agrupamento possui apoios técnicos especializados, sendo reconhecido esse papel ao psicólogo, quase em exclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Guerreiro (citado por Vieira, 2013), refere que quase metade dos alunos das escolas portuguesas estão envolvidos em práticas de *bullying*, seja como agressores ou como vítimas.

No estudo que efetuamos, concluímos que os professores inquiridos não apresentaram uma resposta inequívoca sobre a possibilidade de os alunos com NE serem um grupo de risco, face à problemática do *bullying* em contexto escolar, ao contrário do que podemos verificar na literatura da especialidade. No entanto, a maioria tem conhecimento de episódios de violência contra estes alunos. Essa consciência da vitimização de *bullying* por parte destas crianças é mais acentuada entre os professores especializados em EE. Na opinião dos docentes, os alunos envolvidos mais frequentemente em episódios de *bullying* são os alunos com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção, Déficit Cognitivo e Dificuldade de Aprendizagem. A maioria dos professores inquiridos considera que, em geral, os alunos com NE são bem aceites pelos seus colegas da turma, mas têm menor aceitação diante de alunos de outras turmas.

Tal como pudemos verificar, os professores inquiridos indicam os recreios e os corredores como os locais onde se observa ocorrência de episódios de *bullying*. Os resultados obtidos juntos dos alunos alertam-nos para outros espaços de menor supervisão por parte dos adultos onde ocorre vitimização. No entanto, o recreio é sem dúvida o local por excelência deste fenómeno.

Verificamos ainda que uma parte muito significativa dos docentes inquiridos é da opinião que os recreios vigiados e orientados podem diminuir a prevalência de *bullying*, em contexto escolar.

Mais de metade dos professores inquiridos afirma realizar, nas suas aulas, atividades/estratégias de prevenção e combate ao *bullying*, avaliando os resultados como francamente positivos. No entanto, são ainda muitos os professores que não investem as suas energias neste campo. São vários os estudos, no âmbito deste tema, que sublinham a importância dos professores e dos auxiliares da ação educativa na diminuição dos comportamentos agressivos depois da aplicação de programas de intervenção a este nível.

Diante desta problemática, a escola não pode ser tolerante. Na perspectiva da inclusão, as escolas devem ser verdadeiros meios de inclusão socioeducativa, que têm por objetivo preparar as crianças e os jovens para uma absoluta participação social, alicerçada no respeito pela diferença e nas condutas de solidariedade mútua. Para que isto aconteça verdadeiramente, a escola deve oferecer a todos, sem exceção, uma educação de qualidade, onde estão incluídos os alunos com NE. O sonho da educação inclusiva assenta em conceitos de igualdade e de qualidade que devem servir de resposta à diversidade existente nas escolas. Se todos os alunos merecem o melhor da nossa atenção e empenho, os alunos com NE requerem um cuidado especial, atendendo às suas características e fragilidades, pelo que um trabalho direcionado para a valorização da diferença e redução do estigma pode constituir um elemento importante para a verdadeira inclusão destes alunos e para a prevenção de episódios de *bullying*.

É obrigação dos professores compreenderem o fenómeno do *bullying*, reconhecerem-no e apropriarem-se de estratégias de prevenção, resolução e/ou combate ao mesmo. Segundo Pereira (citado por Vieira, 2013), os programas de prevenção do *bullying* nas escolas, na sua globalidade, são eficazes na redução da incidência destes comportamentos.

Em suma, tendo em conta os objetivos deste trabalho, podemos dizer que a maioria dos professores inquiridos referiu ter conhecimento de episódios de *bullying*, em contexto escolar, envolvendo alunos com NE; ao mesmo tempo, que ainda não é claro para todos eles, que os alunos com NE apresentam vulnerabilidades que os tornam um grupo de risco, diante violência escolar; e, por fim, a maioria dos professores desenvolve estratégias de prevenção e/ou remediação do *bullying*, sem que seja um esforço concertado da escola, cabendo esse esforço à iniciativa ou sensibilidade de cada docente.

Terminamos este trabalho com o desejo de um maior aprofundamento desta temática. Como proposta futura, poder-se-ia replicar este estudo noutros contextos escolares mais alargados e seguir outras linhas de investigação, com outros métodos de recolha e análise de dados sobre este tema, tais como:

aprofundar esta relação “vitimização de *bullying* – alunos com NE”; refletir mais sobre as estratégias preventivas e reabilitativas face a esta problemática; e desenvolver algumas linhas estruturais de um programa de estratégias preventivas e remediativas a ser aplicado em alguns agrupamentos de escolas, envolvendo toda a comunidade escolar: alunos, encarregados de educação, professores, técnicos especializados e auxiliares da ação educativa, à luz dos valores de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Revista Inovação*, 9, 151-163.

Dias, F. & Pingoello, I. (2016). Bullying na Educação Inclusiva. *Revista de Educação do Vale do Arinos*, 3 (1), 40-54.

Fante, C. (2008). Brincadeiras perversas. *Viver Mente e Cérebro*, XV, 181, 74-79.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização* (3.^a ed.). Loures: Lusociência.

Freire, A. & Aires, J. (2012). A Contribuição da Psicologia Escolar na Prevenção de no Enfrentamento do Bullying. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 55-60. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/06.pdf>

Matos, M. & Equipa do Projeto Aventura Social (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses (Quatro anos depois)*. Lisboa: Edições FMH.

Medeiros, P. (2016). O olhar das crianças do 2º ciclo face aos pares com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Educação de Beja.

Niza, S. (1996). A Administração Escolar. Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (1 e 2), 139-149.

Pereira, B. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In J. C. S. Neto & M. L. B. P. Nascimento. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. (43-51). São Paulo: Expressão e Arte Editora. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7166/1/2006%20Preven%C3%A7%C3%A3o%20da%20viol%C3%Aancia%20em%20contexto%20escolar-%20Diagn%C3%B3stico%20e%20programa%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Pereira, B., Neto, C., Smith, P. K. & Angulo J.C. (2002). Reinventar los Espacios de Recreo. Prevenir los comportamientos agresivos. *Cultura y Educación* 14 (3) 297-311.

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25 (2), 207-222. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/6094>

Pereira, B., Neto, W., Zequinão, M., & Silva, I. (2015). Prevenção do Bullying no Contexto Escolar: Implementação e Avaliação de um Programa de Intervenção. In P. Pereira, S. Vale, & A. Cardoso (Eds.), *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde (SIEFLAS). Perspetivas de Desenvolvimento num Mundo Globalizado* (535-544). Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto.

Queiroz, F. (2013). Inclusão de alunos com D.I.D. nas escolas de ensino regular: principais constrangimentos dos professores (projeto de investigação em Pós-Graduação em Educação Especial). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.

Quivy, R., & Champenhoudt, V. L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rose, C., Simpson, C., & Moss, A. (2015). The Bullying Dynamic: prevalence of involvement among a large-scale sample of middle and high school youth with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 52 (5), Disponível em <https://doi.org/10.1002/pits.21840>

Rossato, S., Leandro, N. (2011). Deficiência intelectual na conceção de educadores da educação especial: Contribuições da psicologia histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17 (1), 71-86. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100006>.

Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade intelectual e desenvolvimental) na atualidade. *Educação Inclusiva*, 1 (2).

Serra, H. (2002). *Educação especial, integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: Edições APPACDM.

Serra, H. (2009). Paradigmas da Inclusão no Contexto Mundial. *Revista Saber & Educar. Cadernos de Estudo*, 14. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tw-iE6sxMycJ:revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/download/137/106+&cd=8&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Silva, A. (2019). Alunos com Necessidades e Bullying em contextos inclusivos: contributos de um estudo de caso (Dissertação de Mestrado) Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.

Vieira, C. (2013). *Inclusão e Bullying: Práticas, prevenção e intervenção dos professores de um agrupamento TEIP* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

Anexo I - Inquéritos aos alunos

Este questionário realiza-se no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial – Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens, tendo como tema: violência e estigma dos alunos com necessidades educativas nas escolas portuguesas

As atitudes e os comportamentos que alguns meninos têm, por vezes, na escola, nem sempre são as mais adequadas. Por vezes, batem nos outros, chamam nomes, estragam o material, entre outros exemplos. Estes alunos causam sofrimento aos colegas e perturbam o normal funcionamento das aulas.

Este questionário pretende saber que tipo de comportamento existe na tua escola. Responde com sinceridade e sem medo, já que ninguém saberá que és tu que respondes. O teu nome não aparecerá em nenhuma parte do questionário.

Ao longo deste questionário existem respostas em que apenas podes fazer uma escolha (uma resposta) e outras em que podes escolher uma resposta ou mais (uma ou mais respostas). Lê com atenção todas as perguntas e todas as opções de resposta. Todas as perguntas são de resposta obrigatória. No final, não te esqueças de submeter o questionário. É totalmente anónimo.

1.ª PARTE: Um pouco sobre mim

Na escola, frequento o:

- 5.º ano
- 6.º ano

Eu sou:

- Menino
- Menina

Eu tenho:

- 9 anos
- 10 anos
- 11 anos
- 12 anos
- Outra: _____

2.ª PARTE:

Bater, empurrar, dar puxões, dizer mal, meter medo, estragar o material, chamar nomes.

1. Na escola, quantas vezes te fizeram pelo menos uma das situações indicadas anteriormente. (uma resposta):

- Nunca
- 1 ou 2 vezes
- 3 ou 4 vezes
- 5 ou mais.

2. Quais das seguintes situações já te aconteceram? (uma ou mais respostas)

- Nunca ninguém se meteu comigo.
- Andaram a falar mal de mim e disseram segredos
- Chamaram-me nomes ou gozaram-me de forma desagradável
- Bateram-me, deram-me murros ou pontapés
- Ameaçaram-me ou meteram-me medo
- Estragaram-me coisas (material escolar, roupa, etc.)
- Fizeram-me gestos obscenos para me magoar
- Tiraram-me coisas
- Deixaram-me só porque não queriam brincar comigo
- Não me falaram para me magoar
- Impediram-me de participar nas atividades dos meus colegas
- Ameaçaram-me através do telemóvel ou internet
- Insultaram-me pela minha raça ou cor de pele
- Espalharam mensagens via telemóvel ou internet para me fazer sentir mal
- Ameaçaram-me com armas
- Obrigaram-me a dar-lhes dinheiro
- Tiraram-me fotos ou filmaram com o telemóvel sem a minha permissão só para me chatear
- Outra: _____

3. Em que sítios aconteceram essas situações? (uma ou mais respostas)

- Em lado nenhum
- Nos corredores
- Na sala de aula
- Na cantina
- No recreio
- No WC (casa de banho)
- Na paragem do autocarro
- Na biblioteca escolar
- Na internet / redes sociais
- Nos balneários de Educação Física
- Outra: _____

4. Quem se mete mais contigo? (uma resposta)

- Ninguém se mete comigo
- Um rapaz
- Um grupo de rapazes
- Uma rapariga
- Um grupo de raparigas
- Rapazes e raparigas

5. Os(as) meninos(as) que se meteram contigo, pertenciam à tua turma? (uma resposta)

- Nunca ninguém me fez mal.
- Sim, pertenciam à minha turma
- Não pertenciam à minha turma

6. Disseste a algum professor que os meninos se metiam contigo? (uma resposta)

- Ninguém se meteu comigo.
- Não disse.
- Sim, disse.

7. Qual a reação do professor a quem contaste que os meninos se metiam contigo? (uma resposta)

- Ninguém se meteu comigo.
- Tentou resolver o problema, chamando a atenção dos meninos.
- Tentou resolver o problema, castigando os meninos.
- Não deu importância ao que eu lhe contei.
- Repreendeu-me a mim, dizendo que não quer queixinhas.
- Repreendeu-me a mim, dizendo que eu é que era o culpado.
- Outra: _____

8. Quantas vezes os professores tentaram parar esses meninos? (uma resposta)

- Nunca ninguém se meteu comigo.
- Não sei.
- Nunca.
- Quase nunca.
- Às vezes.
- Muitas vezes.

9. Disseste ao pai e/ou à mãe? (uma resposta)

- Ninguém se meteu comigo.
- Não.
- Sim, disse.

10. Qual a reação dos teus pais? (uma resposta)

- Ninguém se mete comigo
- Disse que eu tinha de saber defender-me sozinho.
- Foi à escola para falar com o(a) Diretor(a) de Turma, para resolver a situação.
- Não contei aos meus pais

3.ª PARTE

**Quantas vezes foste tu a bater, empurrar, dar puxões, dizer mal, meter medo, estragar o material, chamar nomes, etc?
(escreve a verdade, pois ninguém saberá o que escreveste)**

11. Quantas vezes tu te meteste com outros meninos? (uma resposta)

- Nunca
- 1 ou 2 vezes
- 3 ou 4 vezes
- 5 ou mais vezes

12. Quantas vezes tu te juntaste a outros para te meteres com um colega? (uma resposta)

- Nunca
- 1 vez
- 2 vezes
- 3 ou mais vezes

13. Porque te meteste com o teu colega? (uma ou mais respostas)

- Nunca me meti com ninguém.
- Achava-o feio.
- Usava óculos.
- Era deficiente.
- É "burro" e não aprende bem nas aulas.
- É gordo(a).
- Não veste roupa da moda nem de marca.
- Acho-o esquisito.
- Não é simpático.
- Tem a mania que é esperto.
- Não sabe brincar connosco.
- Tem a mania que manda nos outros.
- É divertido provocá-lo, no recreio, porque perde logo a cabeça.
- É divertido provocá-lo, na sala de aula, porque os professores vão chamá-lo à atenção.
- Simplesmente não gosto dele.
- Outra: _____

4.^a PARTE

No recreio...

14. Gostas dos recreios? (uma resposta)

- Gosto.
- Não gosto

15. O que pensas do recreio? (uma ou mais respostas)

- Não tenho amigos para brincar.
- Andam atrás de mim para se meterem comigo.
- Não posso brincar ao que gosto.
- Os outros só gostam de brincar às lutas.
- Os outros só sabem brincar a coisas "parvas".
- Divertido. Brinco com amigos.
- Só querem namorar.
- Os outros gostam de me fotografar ou filmar para me irritar.
- Outra: _____

5.^a PARTE

Amigos...

16. Escreve o número de amigos que tens? (uma resposta)

- Não tenho amigos.
- 1 amigo.
- 2 ou 3 amigos.
- 4 ou mais amigos.

17. Quantas vezes te aconteceu ficares só, porque os outros não queriam brincar contigo? (uma resposta)

- Nunca fiquei só.
- 1 ou 2 vezes este período.
- 1 vez esta semana.
- 2 ou mais vezes esta semana.

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo II - Inquéritos aos professores

Este questionário realiza-se no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial – Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, tendo como tema: violência e estigma dos alunos com necessidades educativas nas escolas portuguesas

Este estudo tem como finalidade perceber se os alunos com Necessidades Educativas, particularmente no segundo ciclo, têm características que os tornam mais facilmente vítimas de estigma e bullying, em contexto escolar.

Este inquérito será aplicado a docentes que lecionem o segundo ciclo e a docentes com especialização em Educação Especial. Os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins de investigação, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade. É importante que seja o mais rigoroso possível no seu preenchimento, pois disso depende a qualidade da análise dos dados obtidos.

Agradeço a cooperação!

Identificação

Género:

- Feminino
- Masculino

Idade:

- Menos de 30 anos
- Entre 30 e 39 anos
- Entre 40 e 49 anos
- Com 50 ou mais anos

Formação recebida no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE):

- Formação Inicial
- Formação Contínua
- Formação Especializada
- Formação Inicial + Formação Contínua
- Formação Contínua + Formação Especializada
- Formação Inicial + Formação Contínua + Formação Especializada
- Nenhuma
- Outra: _____

Ciclo de ensino que leciona:

- 2.º Ciclo
- Educação Especial

1.ª PARTE: Inclusão e Bullying

1. Tem experiência com crianças com NEE, em contexto de sala de aula?

- Sim
- Não

2. Tem conhecimento da ocorrência de bullying escolar com crianças com NEE?

- Sim
- Não

3. Quais as crianças, com NEE que considera que se envolvem mais em episódios de bullying escolar, como vítimas? (Escolha no máximo 3 opções)

- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
- Sobredotação
- Asperger
- Autismo
- Dificuldades de Aprendizagem
- Trissomia 21
- Défice Cognitivo
- Paralisia Cerebral
- Cegueira
- Nenhuma
- Outra: _____

4. Quais as crianças, com NEE que considera que se envolvem mais em episódios de bullying escolar, como agressores? (Escolha no máximo 3 opções)

- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
- Sobredotação
- Asperger
- Autismo
- Dificuldades de Aprendizagem
- Trissomia 21
- Défice Cognitivo
- Paralisia Cerebral
- Cegueira
- Nenhuma
- Outra: _____

5. Na sua opinião, que tipo de agressão é que a criança com NEE sofre mais frequentemente? (Escolha no máximo 3 opções)

- Assustam-nas
- Tiram-lhes coisas
- Insultam-nas
- Batem-lhes
- Ignoram-nas
- Excluem-nas

- Nenhumas
- Outra: _____

6. Para cada afirmação, escolha a opção que melhor representa a sua perspetiva acerca de cada uma delas.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
As crianças com NEE são bem aceites pelos seus colegas de turma.					
As crianças com NEE não são bem aceites pelos alunos das outras turmas que não a sua.					
As crianças com NEE são mais vítimas de bullying, apresentando-se como um grupo de risco.					
As crianças com NEE são vitimizadas pelas outras crianças.					
As crianças com NEE são essencialmente vitimizadas por outras crianças com NEE.					
As crianças com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção apresentam-se como potenciais agressores.					
Tendo em conta a idade dos agressores, observa-se uma predominância dos mais velhos.					
Relativamente ao género, a maioria dos agressores são os rapazes.					
Relativamente ao género, a maioria dos agressores são as raparigas.					

2.ª PARTE: Estratégias de prevenção/ intervenção

7. Na sua opinião, onde há maior ocorrência de bullying escolar? (Escolha apenas 1 opção)

- Em lado nenhum
- Nos corredores
- Na sala de aula
- Na cantina
- No recreio
- No WC
- Na paragem de autocarro
- Na biblioteca
- Na internet / redes sociais
- Outra:

8. Os recreios da sua escola são vigiados?
(Se respondeu NÃO, passe diretamente para a questão 9)

- Sim
- Não

8.1. Se sim, por quem?

8.2. Para além de vigiados, são orientados?

- Sim
- Não

8.3. Se são vigiados e orientados, de que modo?

9. O seu Agrupamento de Escolas já proporcionou alguma formação no âmbito da prevenção ao Bullying em contexto escolar? (Se respondeu NÃO, passe diretamente para a questão 10)

- Sim
- Não

9.1. A quem foi dirigida essa formação? (pode responder em mais do que uma opção)

- Corpo Docente
- Auxiliares de ação educativa
- Alunos

9.2. Quem deu essa formação?

10. Considera que o Agrupamento de Escolas em que leciona proporciona-lhe uma variedade de recursos no combate ao bullying escolar?

- Sim
- Não

11. Na sua escola, tem apoios de técnicos especializados para a resolução de situações de bullying escolar? (Se respondeu NÃO, passe para a questão 12)

- Sim
- Não

11.1. Se sim, de que técnicos?

- Assistente Social
 - Psicólogo
 - Tutor
 - Mediador Comportamental
 - Outra: _____
-

11.2. Esses técnicos estão na escola a tempo inteiro?

- Sim
- Não
- Não sei

12. Na sua escola/turma, realiza atividades/estratégias de prevenção do bullying escolar, nomeadamente com crianças com NEE? (Se respondeu NÃO, passe para a questão 15)

- Sim
- Não

13. Se respondeu afirmativamente, diga que tipo de estratégias de prevenção/resolução implementa na sua turma/escola.

- Gestão de sentimentos e emoções
- Introdução de jogos no recreio
- Interação com a família e comunidade escolar
- Promoção de atividades estruturadas para o tempo de recreio
- Estabelecimento de regras
- Palestras
- Aconselhamento
- Técnicas de relaxamento/Meditação
- Gestão mediação e de conflitos
- Outra: _____

14. As estratégias aplicadas e desenvolvidas têm surtido resultados positivos?

- Sim
- Não

14.1. Se sim, quais são as que obtêm mais sucesso?

15. Para cada afirmação, mencione a opção que melhor representa a sua perspectiva acerca de cada uma delas.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo plenamente
A prevalência de bullying escolar poderiam diminuir com a supervisão dos recreios.					
É fundamental o desenvolvimento de estratégias de prevenção do bullying escolar, por parte dos professores, na sua escola/turma.					
Os Agrupamentos de Escolas possuem recursos suficientes para dar resposta à problemática do bullying escolar.					
A prevalência de bullying escolar em crianças com NEE pode ser diminuída com o recurso a estratégias de prevenção, por parte dos professores.					
O trabalho colaborativo entre professores e técnicos de um Agrupamento de Escolas e a família favorece uma melhoria dos comportamentos dos alunos.					
A colaboração estreita da escola com a família atenua os episódios de bullying escolar.					
A utilização de medidas repreensivas resolveria as situações de Bullying, em contexto escolar.					
Se os pais fossem responsabilizados monetariamente diante de situações de violência dos seus educandos, diminuiriam os casos de Bullying nas escolas.					

Muito obrigado pela sua colaboração!