



Campus Universitário de Almada
Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Bruno Simões Fidalgo

Relatório final

***Bullying* no contexto educativo: Diferenças entre géneros e faixas etárias**

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professora Doutora Paula Rodrigues

Almada, 2022



Campus Universitário de Almada
Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Bruno Simões Fidalgo

Relatório final

Bullying no contexto educativo: Diferenças entre géneros e faixas etárias

Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2º ciclo de estudos) ao abrigo do Aviso n.º 7255/2015 de 30 de junho de 2015

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professora Doutora Paula Rodrigues

Almada, 2022

Agradecimentos

No fim de desta etapa, existem alguns agradecimentos que não posso deixar de fazer.

Quero agradecer em primeiro lugar, à minha família. Aos meus pais por serem os principais patrocinadores, em especial à minha mãe, Ana Paula Simões, por não me deixar desistir nunca, ao meu pai, António Fidalgo, por me desafiar a querer superar-me e à minha madrinha, Isabel Simões, por ser um apoio constante na minha vida.

De seguida, a todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico e com quem tanto aprendi a ser melhor pessoa e melhor profissional, nas mais diversas áreas. Um agradecimento especial à professora Paula Rodrigues e à professora Denise Soares, por nunca terem desistido de mim.

Ao Colégio Atlântico, a todos os seus funcionários e docentes, que me permitiram experienciar um excelente ano de estágio, que confiaram sempre em mim para desempenhar as tarefas que me foram propostas e por todo o conhecimento que me transmitiram não só sobre o ensino de educação física, mas também sobre a comunidade educativa no seu geral, e a sua importância. Um agradecimento especial ao professor Carlos Claro, que me orientou nesta experiência e que me desafiou constantemente, permitindo-me desenvolver uma série de capacidades profissionais, aos colegas Miguel Galego e Tiago Coelho pela parceria, e aos meus alunos pela confiança no meu trabalho e pelo empenho.

À minha amiga Inês Beja e Costa, que está sempre disponível para me ajudar em tudo, a nível académico, mas principalmente a nível pessoal, e pelo toque de inteligência genial que consegue colocar em tudo aquilo em que “toca”. Obrigado por tudo.

À minha namorada, Cristiana Peixe, por ser o meu apoio incondicional de todas as horas, por nunca me deixar desistir, por me motivar, por me dar a mão em todas as lutas, sem hesitar, e por celebrar comigo todas as vitórias. Obrigado por partilhares a vida comigo.

Aos meus amigos e irmãos, Francisco Marques, Pedro Duarte e João Santos, por todos os anos de amizade sincera e por nunca me deixarem na mão. Sou mais feliz convosco.

E por fim, a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, me apoiam diariamente em todas as conquistas e que me estendem a mão sempre que preciso de um pequeno puxão para a realidade, e que não estão aqui referidas, obrigado, de coração.

Dedicatória

Nunca fui homem de muitas palavras, e nunca fui muito bom a colocar sentimentos por escrito. Mas este é para eles, pois eles sabem quem são e o que significam.

Resumo

O presente documento consiste no Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada, e é parte integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este relatório reflete o trabalho realizado no estágio académico, estando estruturado da seguinte forma: caracterização do local de estágio, descrição e análise de atividade, reflexão sobre as seguintes áreas: *Profissional, Social e Ética; Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Participação na escola e relação com a comunidade; Desenvolvimento profissional ao longo da vida*. Na área *Desenvolvimento profissional ao longo da vida*, o tema da nossa investigação foi "*Bullying em Contexto Educativo: Diferenças entre Géneros e Faixas Etárias*", e pretende contextualizar o fenómeno *bullying* no contexto educativo, diferenciando situações de *bullying* sofrido e *bullying* praticado no que toca ao género e à faixa etária, para que seja possível compreender e lidar com esta realidade. A amostra do estudo foi constituída por 401 estudantes com idades entre os 9 e os 18 anos de idade ($X=12,7$) de uma escola no concelho do Seixal. Para recolha dos dados foi utilizado o "Questionário para Estudo e Prevenção da Violência na Escola", Projecto TMR (2000). Os resultados revelaram que 15,0% ($n=60$) dos alunos já estiveram envolvidos em situações de *bullying*, sendo 8,5% ($n=34$) do 2º ciclo, 5,5% do 3º ciclo e 1,0% do ensino secundário. Verificaram-se 8,7% ($n=35$) de vítimas, sendo 4,7% ($n=19$) rapazes e 4,0% ($n=16$) raparigas. 6,2% ($n=25$) já praticaram *bullying*, sendo 5,0% ($n=20$) rapazes e 1,2% ($n=5$) raparigas. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o género das vítimas ($p=0,401$), mas mostra os rapazes como os agressores mais comuns ($p=0,001$). Em relação aos ciclos de ensino e tendo em conta a amostra total de vítimas ($n=35$), verificaram-se 54,3% ($n=19$) do 2º ciclo, 40,0% ($n=14$) do 3º ciclo e 5,7% ($n=2$) do ensino secundário. Da amostra total de agressores ($n=25$), 60,0% ($n=15$) são do 2º ciclo, 32,0% ($n=8$) do 3º ciclo e 8,0% ($n=2$) do ensino secundário. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre ciclos de escolaridade, quer em relação às vítimas ($p=0,238$), quer em relação aos agressores ($p=0,242$). Os resultados apontam para uma maior necessidade de estudar este fenómeno nos muitos contextos educativos existentes, de modo a pudermos compreendê-lo melhor, e a desenvolvermos estratégias que o previnam.

Palavras-Chave: Educação Física; *bullying*; contexto educativo; género; idade

Abstract

This document consists of the final report on Supervised Teaching Practice, and is an integral part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice in Physical Education, within the scope of the Master's in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education. This report reflects the work carried out during the academic internship, being structured as follows: characterization of the internship location, description and analysis of activity, reflection on the following areas: Professional, Social and Ethics; Development of teaching and learning; Participation in the school and relationship with the community; Lifelong professional development. In the area of Professional development throughout life, the subject of our investigation was "Bullying in an Educational Context: Differences between Genders and Age Groups", and aims to contextualize the bullying phenomenon in the educational context, differentiating between situations of bullying suffered and bullying practiced in terms of to gender and age group, so that it is possible to understand and deal with this reality. The study sample consisted of 401 students aged between 9 and 18 years old ($X=12.7$) from a school in the municipality of Seixal. For data collection, the "Questionnaire for the Study and Prevention of Violence at School" was used, TMR Project (2000). The results revealed that 15% ($n=60$) of the students have already been involved in bullying situations, with 8,5% ($n=34$) in the 2nd cycle, 5,5% of the 3rd cycle and 1,0% of the high school. There were 8,7% ($n=35$) victims, with 4,7% ($n=19$) being boys and 4,0% ($n=16$) being girls. 6,2% ($n=25$) have already practiced bullying, being 5,0% ($n=20$) boys and 1,2% ($n=5$) girls. There were no statistically significant differences between the gender of the victims ($p=0,401$), but it shows boys as the most common aggressors ($p=0,001$). Regarding the teaching cycles and taking into account the total sample of victims ($n=35$), there were 54,3% ($n=19$) of the 2nd cycle, 40% ($n=14$) of the 3rd cycle and 5,7% ($n=2$) of high school. Of the total sample of aggressors ($n=25$), 60% ($n=15$) are from the 2nd cycle, 32% ($n=8$) from the 3rd cycle and 8% ($n=2$) from secondary education. There were no statistically significant differences between schooling cycles, either in relation to victims ($p=0,238$) or in relation to aggressors ($p=0,242$). The results point to a greater need to study this phenomenon in the many existing educational contexts, so that we can better understand it, and develop strategies to prevent it.

Keywords

Physical Education; *Bullying*; educational context; gender; age

Índice

Índice de Abreviaturas.....	ii
I. Introdução	1
II. Caracterização do Local de estágio.....	2
2.1. Localização	2
2.2. História da Entidade	2
2.3. Estatuto Jurídico	2
2.4. Recursos.....	3
III. Descrição e Análise de Atividades	4
3.1. Dimensão profissional, social e ética	4
3.2. Dimensão do desenvolvimento do ensino aprendizagem.....	5
3.2.1. Caracterização das turmas	5
3.2.1.1. 5º D	5
3.2.1.2. 12ºB	6
3.2.2. Planeamento	7
3.2.2.1. Plano anual	7
3.2.2.2. Plano anual por etapas	8
3.2.2.3. Unidades Didáticas	9
3.2.2.4. Unidades Temáticas.....	9
3.2.3. Ensino.....	10
3.2.3.1. Planos de aula	10
3.2.4. Avaliação.....	10
3.2.4.1. Avaliação Inicial.....	10
3.2.4.2. Níveis.....	12
3.2.4.3. Aptidão Física.....	13
3.3. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade.....	14

3.4. Dimensão de desenvolvimento pessoal ao longo da vida.....	16
IV. Considerações Finais	26
V. Referências Bibliográficas	28
VI. Anexos	30
Anexo A – Artigo publicado no livro.....	30
Anexo B – Questionário Projeto TMR.....	36

Índice de Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

NO – Nível Omisso

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

I. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente relatório é fazer uma descrição sobre as atividades desenvolvidas ao longo do meu ano de estágio académico no Colégio Atlântico, complementado com a literatura existente e também refletir sobre as experiências profissionais que tive ao longo deste ano de estágio, de forma a complementar o meu percurso profissional.

Neste sentido, ao longo deste relatório farei uma descrição do local de estágio e das atividades desenvolvidas, farei uma reflexão sobre as atividades através de quatro dimensões:

- Profissional, Social e Ética, onde abordarei o papel do professor na comunidade educativa e na sociedade, e onde refletirei sobre o papel que assumi nesta comunidade educativa.
- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, onde justificarei com literatura congruente as decisões educativas que foram tomadas ao longo do estágio.
- Participação na escola e relação com a comunidade, onde abordarei o tema do Desporto Escolar e a sua importância para esta comunidade educativa.
- Desenvolvimento profissional ao longo da vida, onde apresentarei o estudo científico desenvolvido ao longo do ano de estágio académico, que se focou no fenómeno do *Bullying* em contexto educativo.

Por fim, termino com uma reflexão sobre o estágio académico e as suas mais valias para o meu percurso enquanto profissional e apresento as minhas conclusões sobre este ano e sobre a investigação que dele resultou.

II. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTÁGIO

2.1. Localização

O Colégio Atlântico localiza-se na Avenida da Ponte lote 356/A, em Pinhal de Frades, concelho do Seixal, União das Freguesias do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires, que pertence ao distrito de Setúbal.

2.2. História da Entidade

Esta entidade foi criada em 1981, tendo nessa altura uma designação diferente.

Em 1987 foi comprada pelos sócios atuais e alterou-se o seu formato para Externato, com um novo nome.

Por volta de 1990 começou a ampliação das instalações para que o colégio passasse a contar com ensino pré-escolar. Esta ampliação terminou no final do ano de 1992.

Em 1996 passa a contar também com o 1º ciclo do Ensino Básico e em 2004/2005, dá-se a ampliação do colégio nas suas valências de Creche, Jardim de Infância e 2º Ciclo, surgindo nesse processo o nome atual.

Ao longo dos últimos anos o colégio tem vindo a fazer mais remodelações e ampliações, contando atualmente com uma oferta formativa até ao ensino secundário e com espaços completamente adaptados a uma série de atividades como desfiles de moda ou apresentações de teatro, e desportos como Ballet, Taekwondo, Ginástica Rítmica, Dança Contemporânea, entre outros.

Para além de tudo isto, o Colégio Atlântico tem parcerias com a Academia de Música “Os Anjos”, natação com a Atlantic Dimension, grupo de dança contemporânea Reticências, Escola de Futebol Atlântico e Escola de Voleibol (ambas federadas).

2.3. Estatuto Jurídico

Este colégio é uma entidade privada, enquadrada no Sistema Nacional de Ensino, com a Autorização Definitiva de Funcionamento nº168, passada pelo Ministério de Educação, para o ensino Pré-Escolar, 1º, 2º, 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e o Alvará de Creche nº 26/2014, passado pelo Ministério da Segurança Social. O ensino aplicado, corresponde à

legislação em vigor, às orientações do Ministério de Educação, e ao Projeto Educativo elaborado pela Direção Pedagógica.

2.4. Recursos

Para além de tudo isto, o colégio dispõe de uma página oficial de internet (www.colegioatlantico.pt) onde podemos encontrar todas as informações incluindo o regulamento interno e o projeto educativo e também disponibiliza aos alunos e encarregados de educação a plataforma *moodle*.

O Colégio Atlântico apresenta ainda os seguintes recursos dentro das suas instalações:

- ❖ Salas de aula com quadros interativos
- ❖ Sistema *wi-fi* em todo o espaço escolar
- ❖ Salas de TIC, Educação Visual e Tecnológica
- ❖ Laboratórios de Ciências e Físico-Química
- ❖ Biblioteca
- ❖ Ludoteca
- ❖ Piscina interior
- ❖ Pavilhão multiusos
- ❖ Pavilhão desportivo
- ❖ Sala de *ballet*, dança, jiu-jitsu e *yoga*
- ❖ Sala de ginástica rítmica e taekwondo
- ❖ Campo de futebol
- ❖ *Court* de Ténis
- ❖ Parede de escalada em espaço exterior
- ❖ Dois refeitórios
- ❖ Dois bares
- ❖ Técnicos de informática
- ❖ Animador sociocultural
- ❖ Auxiliares de educação
- ❖ Psicóloga
- ❖ Terapeuta da fala
- ❖ Rádio escolar e Jornal

III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE ATIVIDADES

3.1. Dimensão profissional, social e ética

O papel dos professores na sociedade tem vindo a mudar ao longo das últimas décadas. Na sociedade dita “tradicional”, os professores tinham um papel estável e respeitado, sendo que o objetivo da escola era apenas a alfabetização do povo e a transmissão de conhecimentos básicos. Ou seja, o facto de alguém ter (ou não) estudado, não significava que este teria mais ou menos perspetivas profissionais ou um melhor ou pior papel social. Neste sentido, os professores cumpriam as funções para que estavam designados, não tendo de se preocupar com o eventual fracasso, com atos de violência escolar, ou com outro tipo de situações do género (Charlot, 2008).

A mudança ocorre a partir dos anos 60/70 do século vinte, onde se começa a verificar um aumento da importância da escolaridade nas perspetivas profissionais, e com isto, os professores passam a encarar novos desafios e novas pressões sociais, pois são encarados como os responsáveis pelo futuro do povo e do país (Charlot, 2008).

Posteriormente, com o desenvolvimento das novas tecnologias, como por exemplo, a internet, o papel dos professores é sensibilizado, pois estes deixam de ser a única fonte de conhecimento e de transmissão do mesmo. Os professores passam então a ter também eles de procurar constantemente novas informações. Atualmente, os professores têm, não só uma função docente, mas também uma função de resolução de problemas. Ou seja, para além de formar e educar os alunos para a sociedade globalizada da atualidade, devem ainda procurar formas de conectar os alunos e a comunidade escolar com a sociedade que os envolve (Charlot, 2008).

Com o passar das gerações e com as mudanças nas exigências da sociedade, o tipo de alunos que passam pelas escolas também mudou, tendo-se tornado mais desafiante. Com isto, o professor encara também o desafio de estruturar indivíduos com outro tipo de competências como o pensamento crítico, a aptidão para a resolução de problemas, a criatividade, entre outros (Teruya, 2006). Para além de tudo isto, é esperado que o professor seja uma figura de apoio para os alunos, podendo eventualmente dar orientações para as suas emoções e para as suas relações inter e intra-pessoais, e ainda, ser um fator decisor na continuação do aluno no sistema de ensino (Goulão, 2011).

Outro fator a ter em conta é o desenvolvimento dos sistemas de ensino à distância, o que também traz aos professores a necessidade de adotarem novas estratégias de ensino, estratégias essas que devem ser criativas e diversificadas, com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem. O professor deve ainda ter muita atenção à forma como comunica com os seus alunos e ao *feedback* que lhes dá, uma vez que já se provou a importância destes para a aprendizagem (Goulão, 2011).

No geral, penso que, tendo em conta o meu percurso profissional enquanto professor de artes marciais junto de escolas e clubes desportivos, também nesta experiência consegui sempre agir de forma profissional e ética, respeitando alunos, colegas e demais intervenientes da comunidade educativa. Procurei primeiro que tudo conhecer melhor o contexto educativo em que me estava a integrar e procurei aprender o máximo possível com os meus colegas, que já estavam naquela escola há algum tempo. Posteriormente, quando me foram dadas tarefas de maior confiança, procurei sempre cumprir com tudo o que me foi proposto, tendo planeado aulas, tendo dado aulas, estando presente nas reuniões de equipa e acompanhando os alunos a todas as atividades que me eram permitidas.

Cumpri sempre com o regulamento interno da escola, procurei ser um interveniente ativo e promotor do Plano Anual de Atividades e colaborei na definição dos Critérios de Avaliação dos alunos.

3.2. Dimensão do desenvolvimento do ensino aprendizagem

3.2.1. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

3.2.1.1. 5º D

Esta turma é constituída por 27 alunos, sendo que 11 são do sexo feminino e 16 são do sexo masculino.

Inicialmente, esta turma era bastante irrequieta e brincalhona, uma vez que se encontravam no início de um novo ciclo de estudos. Foi por isso necessário impor algumas regras para que as aulas tivessem um bom funcionamento, no entanto acabaram por revelar ser bons alunos,

empenhados e sempre preocupados em alcançar novos objetivos (aumentar as notas), o que no geral fez com que as dinâmicas das aulas melhorassem progressivamente de aula para aula.

No geral, as temáticas que mais os cativaram foram: ginástica como desporto individual e basquetebol como desporto coletivo.

O aluno que mais se destacou pela positiva foi um rapaz, uma vez que demonstrava habilidades desportivas muito acima da média, o que era reforçado pelo interesse que demonstrava em todas temáticas. Este aluno ganhou ainda três medalhas: duas no corta-mato (infantil A masculino - 3º lugar a nível individual; infantil A masculino por equipas - 3º lugar) e outra no Mega Kilómetro (3º lugar).

O aluno que se destacou pela negativa foi uma rapariga, uma vez que demonstrava um enorme desinteresse pela atividade física no geral, apresentando comportamentos fora da tarefa e tentando destabilizar os seus parceiros de aula.

3.2.1.2. 12ºB

Esta turma é constituída por 17 alunos, sendo que 11 são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino.

Inicialmente, a turma era bastante desinteressada por qualquer tipo de atividade física, exceto em determinadas temáticas, mais especificamente aquelas que não fazem, habitualmente, parte do plano curricular como o taekwondo e a escalada (apesar de esta última não ter chegado a ser lecionada pois estava planeada para o terceiro período).

Sendo que o professor regente da disciplina já conhecia a turma, optou pela estratégia de deixar os alunos escolher quais as temáticas (duas) a abordar em cada período, deixando à responsabilidade do professor qual seria com o intuito de avaliação e qual seria de complemento.

O entusiasmo da turma não mudou muito ao longo do ano letivo uma vez que eles próprios sabiam que esta disciplina não contava para a média, ou seja, o seu esforço para alcançar uma melhor nota era inexistente. Com o passar do tempo, os alunos sentiram alguma exigência nas aulas, o que levou inclusive a que surgissem faltas de material e de presença.

O aluno que mais se destacou pela positiva, é um rapaz e no princípio era o aluno que provocava mais confusão na turma, chegando a desafiar-me enquanto professor, o que me deu

ainda mais vontade de trabalhar com ele e, após algum tempo, era ele que motivava a turma a fazer os exercícios propostos por mim.

O aluno que se destacou pela negativa é uma rapariga que, desde início, nunca mostrou interesse nem iniciativa, no entanto, nos momentos de avaliação do primeiro período não ficou satisfeita com as notas que lhe atribuímos e acabou por faltar a praticamente todas as aulas no segundo período.

3.2.2. PLANEAMENTO

O planeamento é um instrumento que devemos implementar sempre antes das nossas aulas, este tem um papel fundamental para a criação de condições para atingir os objetivos relativos aos anos em que estamos a lecionar, no meu caso, 5º e 12º ano.

A planificação teve como base o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e documentos/livros que pesquisei para elaborar as unidades didáticas. Em todas as unidades didáticas a pesquisa foi constante antes da planificação, assim consegui planificar e superar os obstáculos que surgiram ao longo do ano letivo. Todo o processo foi planificado após a reunião de departamento de Educação Física onde foram decididas as matérias a lecionar em cada ano e período.

3.2.2.1. *Plano anual*

O facto de se fazer um planeamento do ensino é de extrema importância, uma vez que é este planeamento que vai orientar todo o corpo docente no sentido de a sua atividade ser coerente com os objetivos definidos. Para que este planeamento funcione, deve ser feito com base nas perguntas “O quê?”, “Para quê?”, “Como?”, “Com quê?” e “Para quem?” e nele devem constar os objetivos pedagógicos curriculares (Bossle, 2002)

O plano anual é uma ferramenta importante para conseguir dividir as aulas e organizar as matérias a dar durante todo o ano letivo. Foram fornecidos pelo orientador os dados necessários para a planificação das unidades didáticas, tendo como objetos de orientação a calendarização do ano letivo, as interrupções, atividades escolares e também o espaço temporal para as avaliações dos alunos.

Durante o meu ano de estágio, pude perceber que o planeamento anual era feito com base no material disponível face aos alunos das turmas, e também com base no “*roulement*” estipulado. Como tal, o planeamento que foi feito acabou por ser muito facilitador e permitiu que os professores conseguissem orientar os seus planos de aula de forma a rentabilizar o tempo, e de forma mais eficaz. O facto de o planeamento das aulas estar a ir de encontro ao que tinha sido planeado e aos objetivos definidos também se tornou essencial quando, a meio do ano letivo nos deparámos com a situação pandémica e passaram a ser dadas aulas *online*, uma vez que, como estávamos dentro dos *timings* previstos, conseguimos flexibilizar as matérias em falta e adaptá-las ao sistema de ensino à distância.

3.2.2.2. *Plano anual por etapas*

O modelo aplicado pelo Colégio Atlântico, é o plano por etapas, uma vez que, na opinião do Departamento de Educação Física do Colégio, este é um formato em crescimento, com grande capacidade de adaptação e com maior referência no PNEF. Com este modelo é possível ajustar as aprendizagens e os conteúdos ao longo do ano letivo sendo que também dá uma maior continuidade na formação.

Fazer um planeamento por etapas permite flexibilizar os objetivos a atingir e as estratégias que serão adotadas para esse propósito, permite evitar e reduzir situações imprevistas, corrigir eventuais erros do planeamento original e permite gerir o tempo de ensino-aprendizagem de forma mais eficiente (Januário, 2017).

Ao longo do ano, fui percebendo a importância de se optar por este plano por etapas, uma vez que, no fim de cada período, após reunião para discussão das notas finais, os professores de educação física debatiam em que nível estava cada uma das suas turmas e, consoante o panorama geral, faziam as alterações necessárias ao planeamento inicial, de forma a que pudessem ir de encontro às necessidades das turmas naquele determinado período temporal. No geral, as turmas estavam sempre a cumprir os *timings* previstos, mas senti que isso também era possível devido à eficiência do planeamento habitual do Colégio e ao “à vontade” dos professores com o mesmo. Senti principalmente a importância deste planeamento por etapas quando passámos para o sistema de ensino à distância, pois foram necessárias fazer mais reuniões (online) de forma a garantir que todo o plano era cumprido.

3.2.2.3. *Unidades Didáticas*

O modelo usado para lecionar é um modelo por etapas também referido acima, que passa por dar aos alunos aulas politemáticas, beneficiando de diversas matérias durante o período corrente e ao longo do ano letivo. Este modelo promove vantagens e desvantagens sendo que uma das desvantagens é o distanciamento da turma em grupos, o que dificulta a aproximação do professor com todos os alunos. A vantagem é a dinamização da aula e motivação criada para os alunos, ao utilizar espaços diferentes.

Este tipo de modelo traz várias vantagens no que diz respeito à aprendizagem, uma vez que, para além de permitir uma maior retenção da matéria lecionada num período de tempo prolongado, ao invés de a matéria ser dada num período de tempo restrito e diminuído, permite ainda que os alunos possam melhorar e/ ou aperfeiçoar as matérias em que têm mais dificuldades, enquanto os alunos que já adquiriam conhecimentos suficientes sobre essa temática, possam estar a aprender uma temática diferente (Zabumba, 2010)

As organizações das unidades didáticas foram feitas a partir do plano falado numa reunião antes do início do ano letivo o que permitiu ter sempre a rotatividade de espaço e material para lecionar as aulas. Assim toda a planificação tem como fim atingir os objetivos propostos.

Neste sentido, e tendo inclusive pedido *feedback* aos meus alunos sobre este modelo, pude perceber que era do agrado geral das turmas, uma vez que quebra a monotonia das aulas em que seria dada apenas uma temática. Na realização das aulas politemáticas verifiquei um aumento do interesse e da motivação dos alunos, pois todos os alunos passavam pelas várias temáticas de cada aula (cada aula tinha 3 temáticas – 2 nucleares e uma extra). Na perspetiva de professor, este modelo tinha outra vantagem, que era o facto de dar a possibilidade aos professores de escolherem os alunos para cada grupo, de forma a prevenir a junção de alunos mais suscetíveis a comportamentos fora da tarefa, e consequentemente, melhorar o nível de concentração e de desempenho da turma.

3.2.2.4. *Unidades Temáticas*

Todas as unidades temáticas foram orientadas com base na rotatividade de espaço e material disponível. A planificação das aulas, era feita de forma politemática abordando diversas

matérias numa só aula como referido mais acima. Todas as aulas foram planeadas de acordo com a avaliação inicial recolhida para poder atingir os objetivos gerais e específicos. No final de cada unidade didática, fazia-se uma reflexão sobre a mesma, de forma a melhorar a planificação e prestação do professor estagiário e para melhorar as estratégias a adotar para o processo de ensino-aprendizagem.

3.2.3. ENSINO

3.2.3.1. *Planos de aula*

Durante o meu estágio, foi-me pedido pelo meu orientador que fizesse um plano de aula para cada aula que iria lecionar. Estes planos de aula deveriam ir de encontro ao plano anual, plano anual de turma e unidades didáticas, definidos no início do ano letivo.

É importante que os planos de aula tenham flexibilidade, de forma a poderem ser adaptados para irem ao encontro das características da turma, dos materiais disponíveis e dos espaços de prática.

Devem, regra geral, ser divididos em 3 fases: fase inicial (composta pelo aquecimento e pode ser um bom momento para introduzir jogos pré-desportivos com características semelhantes às matérias a introduzir na parte principal da aula), fundamental (onde se desenrola a parte principal da aula de acordo com as temáticas principais) e final (ou de retorno à calma/alongamentos e balanço final com os alunos) e que neles sejam descritos os exercícios a realizar e os tempos estimados para a sua realização, os objetivos, o material e uma pequena reflexão após a aula para que se possa perceber o que correu mais e menos bem (Ferreira & Dias, 2012).

3.2.4. AVALIAÇÃO

3.2.4.1. *Avaliação Inicial*

O realizar de uma avaliação inicial é muito importante no sucesso das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo, uma vez que é através desta avaliação inicial que se vai apurar

qual o melhor modelo de ensino a adotar para atingir os objetivos definidos com base nos níveis de desempenho de cada turma e de cada aluno. Esta avaliação vai permitir um melhor aproveitamento do tempo, uma vez que se adaptam as necessidades de aprendizagem a determinados períodos temporais. Isto vai permitir que os alunos aprendam de forma progressiva e constante. Para além disto, vai permitir que ao longo do ano, se vá adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular (Carvalho, 1994).

Apesar de o PNEF já definir uma série de objetivos de referência para cada ciclo de estudos, é necessário que se definam os objetivos de forma realista, ou seja, que estes vão de encontro ao nível dos alunos e que permitam, simultaneamente, não só desafiá-los, como também que estes superem e aumentem as suas capacidades individuais (Carvalho, 1994).

Neste sentido, é importante fazer um apuramento do nível de cada aluno, das suas dificuldades e limitações, e também, apurar qual a sua possibilidade de desenvolvimento, ou seja, quais os objetivos que podem vir a atingir no futuro com a ajuda dos professores e colegas (Carvalho, 1994).

Para que isto seja possível, é necessário que os alunos se deparem com todas as matérias que vão ser lecionadas, que este período de avaliação inicial tenha um período temporal suficiente para que o professor possa compreender de que forma os seus alunos aprendem e, consequentemente pressupor o seu eventual desenvolvimento, e, por fim, que esse período de avaliação inicial não se assemelhe a um período de avaliação do aluno, mas sim a aulas de educação física correntes, focadas no ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994)

No Colégio Atlântico, o protocolo de avaliação inicial é construído com a participação de todos os elementos do departamento de Educação Física, sintetizando e aproveitando experiências pessoais e coletivas. Fiz parte desta reunião, pois comecei o estágio mais cedo.

Durante as avaliações iniciais e em relação ao PNEF senti que no 5º ano havia alunos que se destacavam mais que outros pelas suas habilidades, enquanto no 12º ano observei que muitos dos alunos progrediram de ano sem atingir os níveis descritos no PNEF. No entanto fiquei muito surpreendido pelo trabalho realizado pelos professores, e pelo incentivo deles para que os estagiários fizessem parte das avaliações iniciais, para também obtermos o nosso próprio ponto de vista e percecionássemos o que poderíamos vir a fazer para tentar melhorar todas as capacidades dos alunos, com o objetivo de atingir os níveis ditos no PNEF.

3.2.4.2. *Níveis*

O conteúdo das matérias apresentadas nos programas nacionais encontra-se especificado em três níveis:

- 1) **Introdução:** onde se incluíam as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação base;
- 2) **Elementar:** nível onde se discriminam os conteúdos constituintes do domínio (...) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente à modalidade da cultura física a que se referem;
- 3) **Avançado:** que estabelece os conteúdos e as formas de participação nas atividades típicas da matéria, correspondentes ao nível superior que poderá se atingido no quadro da disciplina de Educação Física. Este nível surge como programa alternativo no seu todo ou em parte.

Em relação a cada matéria, cada aluno pode situar-se, quanto às competências que evidencia, da seguinte forma:

- a) Não atinge o nível Introdução (NO – nível omissão);*
- b) Nível Introdução (cumprir a totalidade de requisitos do nível, está apto a aprender o nível Elementar);*
- c) Nível Elementar (Cumprir totalmente os requisitos do nível, está apto a aprender o nível Avançado);*
- d) Nível Avançado.*

Informações retiradas do Plano Nacional de Educação Física (PNEF, 2001).

Nas turmas que orientei:

Em relação ao quinto ano, a turma no seu geral situava-se no nível introdutório/ elementar, no entanto três alunos destacavam-se em algumas matérias, situando-se num nível avançado nas mesmas. No geral, a turma mostrava um nível superior nas temáticas de Futebol e Atletismo, e um nível inferior nas temáticas de Voleibol e Ginástica, sendo esta última também a temática em que se notou maior evolução ao longo do ano letivo.

Em relação ao décimo segundo ano, verificava-se uma grande discrepância nos níveis da turma, pois facilmente observávamos alunos no nível introdutório, mas também alunos no nível avançado, em cada uma das modalidades. A temática em que se verificou maior evolução dos alunos ao longo do ano foi o Andebol, tendo inclusive sido possível levar um ex-treinador de andebol a uma das aulas, o que motivou os alunos e lhes deu uma nova perspetiva sobre a temática em questão.

3.2.4.3. *Aptidão Física*

Segundo os Programas Nacionais de Educação Física para o 3º Ciclo para a operacionalização do processo de avaliação da aptidão física, aplica-se a bateria de testes *Fitescola* e comparam-se os valores obtidos como uma referência fundamental, com os valores que estão na “Zona Saudável de Aptidão Física” (ZSAF) para cada capacidade motora, de modo a serem considerados. A natureza e significado do nível de Aptidão física e suas implicações como suporte da saúde e bem-estar e como condição que permite ou favorece a aprendizagem, tornam fundamental que em cada ano de escolaridade os alunos atinjam essa “zona saudável”.

Para a avaliação da Resistência o aluno deve realizar ações motoras globais de longa duração (acima dos oito minutos), com intensidade moderada a vigorosa, sem diminuição nítida de eficácia, controlando o esforço, resistindo à fadiga e recuperando com relativa rapidez após o esforço, estas ações podem realizar-se em situação de corrida contínua, de jogo, ou percursos de habilidade (ZSAF).

Para a avaliação da Força o aluno deve ser capaz de realizar ações motoras vencendo resistências fracas a ligeiras, com elevada velocidade de contração muscular em esforços de duração curta e prolongada sem diminuição nítida de eficácia, quer dos membros superiores quer dos membros inferiores e do Core.

Para a avaliação da Velocidade o aluno deve ser capaz de reagir rapidamente a um sinal conhecido iniciando ações motoras previstas globais ou localizadas cíclicas ou acíclicas sem perda de eficácia de movimentos. Deve ainda realizar ações motoras globais cíclicas percorrendo curtas distâncias, no menor tempo possível ou até 45”, sem perda nítida de eficácia.

Para a avaliação da flexibilidade o aluno deve ser capaz realizar ações motoras com grande amplitude, à custa de elevada mobilidade articular e elasticidade muscular.

Em termos dos alunos com quem trabalhei no estágio, com a primeira aplicação dos testes consegui apurar a condição física de cada aluno, assim como fazer uma apreciação geral da turma.

Com esses dados recolhidos pude planear as aulas, de forma que, os alunos melhorassem as suas capacidades, mesmo sem se aperceberem que o estavam a fazer. Trabalhei resistência, por exemplo, através de um aumento progressivo do tempo de corrida no início das aulas, trabalhei força por exemplo, através de jogos como “se for tocado no ombro pelo colega tem de fazer dois abdominais e duas flexões”, trabalhei velocidade principalmente através de exercícios analíticos durante o tempo de aula e trabalhei flexibilidade com os alongamentos de fim de aula.

No geral, verificou-se uma maior evolução na turma de 5º ano pois os alunos são mais competitivos entre si e com eles mesmos, tentando sempre superar-se. Na turma de 12º ano os resultados não tiveram qualquer significância pois como a disciplina de educação física não era nota para a média, os alunos apenas faziam o mínimo para obter a positiva. Em termos de consideração dos níveis, o colégio divide por faixas etárias e criou a sua própria tabela de pontuação, não discriminando os níveis de introdutório, elementar ou avançado.

3.3. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

O desporto escolar (DE) é uma das ferramentas disponibilizadas pela escola que abrange todos os alunos e existem diversas escolhas ao dispor dos mesmos, para que possam praticá-lo de acordo com o seu gosto recreativo.

Dentro do DE, a modalidade em que estive envolvido foi o Taekwondo, arte marcial coreana e desporto de combate, na área recreativa e competitiva. O Taekwondo é uma área em que me sinto confortável pois a minha formação e prática ao longo de 22 anos permitiu-me adquirir os conhecimentos necessários para a lecionação e também a experiência, quer a nível pessoal e competitivo, como ao nível das competências de um mestre/professor desta modalidade. Durante este período fiquei responsável pelo desenvolvimento do Taekwondo nas turmas de 1º ciclo (3º e 4º ano), 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, enquanto a pré-primária e o 1º e 2º

ano ficaram da responsabilidade do outro mestre/professor que coordena a modalidade na instituição.

No início das aulas existe uma divulgação da modalidade em toda a escola e aulas abertas para que todos possam experimentar e decidirem se querem inscrever-se. Uma vez construída a turma com os alunos interessados, são elaborados os planos de treino consoante o calendário federativo, pois existem competições recreativas para todos os praticantes e também exames de graduação, que consistem em provas práticas para a subida de graduação/cinturão.

Como responsável destas turmas, o objetivo é melhorar a capacidade física de cada aluno, assim como transmitir os conhecimentos da modalidade juntamente com alguma da cultura coreana (país oriundo do Taekwondo).

Ao longo do período em que as aulas decorreram, houve concentrações em clubes com diferentes mestres, que proporcionaram experiências desportivas muito positivas e desafiantes para os alunos mas, devido ao estado pandémico em que vivemos grande parte do ano, também existiram aulas online para todos os praticantes.

As aulas online foram uma novidade para toda a comunidade educativa, alunos e professores, visto que nem todos têm as mesmas condições (espaço, materiais recreativos, computador, entre outras) para fazer as aulas. Neste sentido, as aulas tiveram de ser adaptadas e planeadas de forma a manter os alunos interessados na prática da modalidade e de forma que os conhecimentos fossem transmitidos da maneira mais eficiente possível. No decorrer das aulas, os praticantes mostraram sempre interesse na prática da modalidade o que também me motivou como mestre/professor a ser e a fazer melhor durante as aulas.

Durante as aulas online foram utilizados materiais recreativos como bolas, balões, almofadas e cadeiras, ao invés dos tradicionais plastrons, cones e outros materiais comumente disponíveis em ginásios e espaços de treino adequados, e que seriam usados nas aulas presenciais.

Outro fator que, na minha opinião, teve um impacto muito importante e positivo, foi o interesse dos pais em participar na rotina dos filhos, o que também fez com que a motivação dos mesmos não se perdesse, mesmo não podendo partilhar as experiências e os momentos de treino com os colegas a seu lado (como acontece nas aulas presenciais). Apesar disso, e considerando todas as condicionantes que este ano desafiante nos trouxe, na minha opinião, todo

este processo foi um sucesso e sinto que consegui alcançar todos os objetivos que planeei como professor.

A evolução física e de conhecimentos foi adquirida por todos (a diferentes níveis) pois refletiu-se nos exames de graduação, onde os alunos adquiriram o novo cinturão provando a melhoria das suas capacidades.

Em suma, todo o processo desenvolvido com os alunos teve um impacto positivo o que levou a que estes continuassem a prática da modalidade.

Para além do DE também tive a oportunidade de acompanhar a equipa da escola nos cortamatos regionais e distritais e na prova de Mega Kilómetro. Para além disto, e em conjunto com os outros estagiários, realizamos um inter-turmas de voleibol e de futebol.

3.4. Dimensão de desenvolvimento pessoal ao longo da vida

Ao longo da minha vida de estudante, pude assistir por diversas vezes a situações de *Bullying*, e inclusive, passei eu próprio por este cenário. Quando decidi que o meu futuro profissional passaria pelo ensino, sempre soube que queria fazer algo para contribuir para o reconhecimento e prevenção destas situações nos contextos educativos.

Quando comecei a dar aulas de taekwondo, por vezes observava comportamentos de alguns alunos para com os colegas com mais dificuldades, e procurei sempre ser um fator de mudança na mentalidade destas crianças.

Ao longo do meu estágio pude testemunhar por várias vezes este fenómeno, que muitas vezes acontece de forma pública, mas muitas vezes também acontece de forma discreta, não sendo denunciado pelas vítimas, nem reconhecido por professores ou funcionários da comunidade educativa.

Neste sentido, optei por centrar a minha investigação de mestrado no fenómeno de *Bullying* neste “pequeno” local, com a esperança de que estas investigações se estendam por todos os contextos educativos do país, possibilitando o seu reconhecimento, mas principalmente a sua prevenção e eventual extinção.

Esta investigação deu origem a um artigo científico, que foi publicado no livro “Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XIV”, da Universidade de Évora, e foi apresentado em

formato de póster no XIV Seminário do Desenvolvimento Motor da Criança. O artigo em questão encontra-se a seguir com a seguinte referência:

Fidalgo, B. & Rodrigues, P. (2021). *Bullying* no contexto educativo: diferenças entre géneros e faixas etárias. In Ana Rita Matias, Gabriela Almeida, Guida Veiga, e José Marmeleira (Eds). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança XIV* (p. 61-64). Univerdade de Évora.

BULLYING NO CONTEXTO EDUCATIVO: DIFERENÇAS ENTRE GÉNEROS E FAIXAS ETÁRIAS

Bruno Fidalgo¹, Paula Rodrigues^{1,2}

¹*Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto Piaget*

²*Kinesiolog – Laboratory of Human Movement Analysis – Piaget Institute*

Resumo

O fenómeno *bullying* tem vindo a ganhar cada vez mais destaque na nossa sociedade e, muitas das vezes, tomamos conhecimento da sua existência, em determinados contextos, num momento tardio, em que já nada se pode fazer para diminuir as consequências a ele associadas. Neste sentido, o presente estudo pretende contextualizar o fenómeno *bullying* no contexto educativo, diferenciando a sua ocorrência em situações de *bullying* sofrido e *bullying* praticado no que toca ao género e à faixa etária. A amostra do estudo foi constituída por 401 estudantes com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos de idade ($\bar{x}=12,7$) de uma escola no concelho do Seixal, sendo que 52,4% (n=210) são do género feminino e 47,6% (n=191) são do género masculino. Para recolha dos dados foi utilizado o “Questionário para Estudo e Prevenção da Violência na Escola”, Projecto TMR (2000). Os resultados mostraram que 15% (n=60) dos alunos já estiveram envolvidos em situações de *bullying*, sendo 8,7% (n=35) vítimas e 6,2% (n=25) agressores. Verificaram-se diferenças entre o número de agressores do género masculino e feminino e uma maior prevalência de envolvimento em situações de *bullying* em idades mais precoces. Com base nestes dados, foi possível

caracterizar o fenómeno *bullying* na realidade estudada, bem como constatar a sua presença no ambiente escolar, o que requer mais atenção por parte de todos os intervenientes da comunidade educativa, desde profissionais da educação, pais, encarregados de educação e dos próprios alunos, para que seja possível compreender e lidar com esta realidade.

Palavras-chave

Bullying; género; idade; contexto educativo

Abstract

The *bullying* phenomenon has been increasingly gaining significance in our society, and often we become aware of its existence in certain contexts at a late stage, when nothing can be done to reduce the consequences associated with it. Therefore, this study aims to contextualize *bullying* in the educational context, differentiating its occurrence in such situations as *bullying* suffered and *bullying* committed according to gender and age groups. The sample of this study consisted in 401 students with ages between 9 and 18 years old ($\bar{x}=12.7$) from a school in the city of Seixal, of which 52.4% (n=210) are female and 47.6% (N=191) are male. For data collection we used the "Questionnaire for the Study and Prevention of Violence at School", TMR Project (2000). The results showed that 15% (n=60) of the students had been involved in *bullying* situations, with 8.7% (n=35) being victims and 6.2% (n=25) being bullies. There were differences between the number of male and female aggressors and a higher prevalence of involvement in *bullying* situations at earlier ages. With these data, it was possible to characterize the *bullying* phenomenon in the studied reality, as well as to verify its presence in the school environment, which emphasizes the demand for more attention from all stakeholders of the educational community, ranging from education professionals, parents, guardians, and students themselves, so that it is possible to understand and deal with this reality.

Keywords

Bullying; gender; age; educational context

INTRODUÇÃO

Desde 1970, inúmeros estudos foram desenvolvidos por todo o mundo com o tema *bullying* em contexto escolar(1). A palavra “*bullying*” provém do termo Holandês (*lover*), e em Portugal a sua tradução foi feita para “maus tratos entre pares”(2). O *bullying* tradicional é definido como um ato ou comportamento agressivo continuado e intencional, perante uma ou mais pessoas, sendo realizado por um ou mais agressores(3). Contudo, o fenómeno *bullying* é designado como toda e qualquer situação de indisciplina e violência e é um problema mundial que não escolhe género, idade, estatuto, etnia, cultura ou religião(4)(5). Este fenómeno pode ser encontrado em todo o tipo de instituições, sejam elas primárias ou secundárias, públicas ou privadas, em comunidades urbanas ou rurais(6).

Verifica-se que a manifestação de atitudes de violência, indisciplina e *bullying* acontece maioritariamente durante o horário de aulas das crianças, mais concretamente durante o tempo de recreio dentro da instituição escolar(2)(5). Isto acontece pois o recreio é um ambiente onde existe menos supervisão por parte das figuras de autoridade e onde se juntam várias crianças de diferentes idades e extratos sociais(4)(5). Embora sejam menos comuns, também existem situações de *bullying* em sala de aula e este problema não é exclusivo de uma determinada vertente de ensino e pode ser verificado em todas as disciplinas lecionadas(2).

O fenómeno *bullying* pode ser dividido em duas vertentes, o *bullying* direto, que corresponde a agressões na forma física como bater, empurrar, retirar pertences à força, intimidar, ou qualquer outro comportamento que inflija danos físicos à vítima, e o *bullying* indireto, que abrange comentários, rumores ou histórias inventadas, com o intuito de denegrir ou rebaixar a pessoa ou pessoas em causa, perante os outros, visando afetá-las de forma psicológica e emocional(1)(2)(3)(5)(7).

Em Portugal continental, a generalidade dos estabelecimentos de ensino não apresenta quaisquer incidentes de violência associados a fenómenos de *bullying*, contudo, verificou-se que o *bullying* está tendencialmente mais presente em crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos e também dos 14 aos 16(4). Além disso, os dados obtidos sugerem ainda que as crianças do sexo feminino são vítimas mais frequentes de *bullying*, e as crianças do sexo masculino tendem a ser os agressores mais comuns(4).

O presente estudo tem como objetivo avaliar a presença de *bullying* num colégio privado do concelho do Seixal, e a mesma será estudada relativamente aos fatores género e idade dos

alunos participantes, com o intuito de perceber qual o género mais envolvido em situações de *bullying* e quais as idades em que existe maior tendência para essas situações acontecerem.

METODOLOGIA

Amostra

A amostra contou com um total de 420 alunos do ensino privado, a frequentarem os 2º e 3º ciclos e o ensino secundário, com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos ($\bar{x}=12,76$). Apenas 401 questionários foram validados, devido a questões de confidencialidade, sendo esse o número total a considerar neste estudo. Destes, 52,4% (n=210) foram respondidos por raparigas e 47,6% (n=191) por rapazes.

Relativamente aos ciclos, 44,1% (n=177) das respostas foram dadas por alunos do 2º ciclo, 21,7% (n=87) rapazes e 22,4% (n=90) raparigas, 41,6% (n=167) por alunos do 3º ciclo, 20,2% (n=81) rapazes e 21,4% (n=86) raparigas, e 14,2% (n=57) por alunos do ensino secundário, 5,7% (n=23) rapazes e 8,5% (n=34) raparigas.

Instrumento

Foi aplicado o “Questionário para Estudo e Prevenção da Violência na Escola”, Projecto TMR (2000), que é constituído por 22 perguntas, divididas em três grupos: “Sobre ser maltratado por outros na escola”, “Sobre os maus-tratos que viste na escola” e “Sobre maltratar outros companheiros”. Todas as questões são fechadas e de escolha múltipla, mas algumas apresentam como opção, a resposta “outros(as)”, em que os participantes podem responder de forma aberta, quando as opções apresentadas não incluem a que o participante pretende escolher. Algumas das perguntas referem-se a comportamentos nos quais se pede a frequência com que os participantes foram vítimas ou agressores, os locais, género, ação dos professores e funcionários e atitude perante a agressão.

Procedimento

Devido às condicionantes impostas pela pandemia de COVID-19, não foi possível aplicar o questionário de forma presencial nem realizar a sessão de esclarecimento sobre o tema. Por

isso, o questionário em causa foi adaptado para o formato de questionário da plataforma *Google Forms* e foi facultado aos alunos de todas as turmas dos três ciclos de escolaridade que a escola abrange, através da plataforma *Teams*, utilizada para o ensino à distância. Os alunos foram informados sobre o contexto e o tema do questionário e foi-lhes explicado como proceder ao seu preenchimento através da mesma plataforma. O questionário foi preenchido pelos alunos de forma facultativa e anónima.

Para este estudo, serão contabilizados como vítimas de *bullying* apenas os alunos que tenham respondido à pergunta “*Com que frequência tens sido maltratado na escola desde o ano passado?*” com a alínea C: “*De 3 a 6 vezes*”.

Análise de dados e procedimentos estatísticos

Para o tratamento e análise de dados, utilizou-se o software *Statistical Package for the Social Sciences – (SPSS) – Windows (versão 26.0)*. Para a comparação e correlação entre todas as variáveis, foram usadas técnicas de tabulação cruzada que foram corroboradas pelo teste do qui-quadrado de Pearson.

RESULTADOS

Foram comparados os resultados entre rapazes e raparigas, primeiro em relação à sua posição relativamente ao *bullying*, ou seja, se alguma vez foram agressores ou vítimas e, posteriormente, em relação ao fator idade, a fim de perceber qual a incidência de vítimas e/ou agressores nos três ciclos de ensino.

Os resultados revelaram que 15,0% (n=60) dos alunos que responderam ao questionário já estiveram envolvidos em situações de *bullying*, sendo que 8,5% (n=34) são do 2º ciclo, 5,5% do 3º ciclo e 1,0% do ensino secundário.

Verificou-se que 8,7% (n=35) dos alunos já foram vítimas de *bullying*, sendo 4,7% (n=19) rapazes e 4,0% (n=16) raparigas. Relativamente à prática *bullying*, 6,2% (n=25) dos alunos já praticaram *bullying* nos colegas, sendo 5,0% (n=20) rapazes e 1,2% (n=5) raparigas. O teste de qui-quadrado não revelou diferenças estatisticamente significativas entre o género das vítimas de *bullying* ($p=0,401$), mas nos agressores verifica-se uma relação estatisticamente significativa que mostra os rapazes como os agressores mais comuns ($p=0,001$).

Em relação aos ciclos de ensino e tendo em conta a amostra total de vítimas ($n=35$), verificou-se que 54,3% ($n=19$) são do 2º ciclo, 40,0% ($n=14$) do 3º ciclo e 5,7% ($n=2$) do ensino secundário. Da amostra total de agressores ($n=25$), 60,0% ($n=15$) são do 2º ciclo, 32,0% ($n=8$) do 3º ciclo e 8,0% ($n=2$) do ensino secundário. O teste de qui-quadrado não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre ciclos de escolaridade, quer em relação às vítimas ($p=0,238$), quer em relação aos agressores ($p=0,242$).

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos mostram que a percentagem de envolvimento em situações de *bullying* foi de 15% ($n=60$), o que se encontra dentro da média dos resultados apresentados em alguns estudos desenvolvidos em Portugal, que varia entre os 5% e os 32%(8). Os resultados revelam também que, em ambos os géneros, o número de vítimas de *bullying* é praticamente semelhante, existindo uma diferença de apenas 0,7% entre os géneros (4,7% raparigas para 4,0% rapazes). A literatura já existente não é unânime em relação a este parâmetro, uma vez que estes resultados são corroborados por alguns estudos (9)(10), mas existem outros que apresentam percentagens de vítimas do género feminino superiores às do género masculino(4)(11)(12). Relativamente ao grupo dos agressores, observou-se que existe uma maior percentagem de rapazes do que de raparigas (5,0% rapazes para 1,2% raparigas), o que vai de encontro à maioria dos estudos(4)(11)(10).

É igualmente possível observar que existe uma diminuição do envolvimento em situações de *bullying* (vítimas e agressores) ao longo dos ciclos de escolaridade, com 8,5% das situações acontecerem no 2º ciclo, 5,5% no 3º ciclo e apenas 1,0% no ensino secundário(4)(9), o que pode significar que os alunos vão ganhando algum conhecimento sobre o fenómeno *bullying* à medida que crescem e isso afeta a sua subjetividade e a sua visão de como eles e os colegas se posicionam e se veem mutuamente(13). Contudo, a amostra de alunos dos 2º e 3º ciclos revelou-se muito maior do que a do ensino secundário, com 44,1% ($n=177$), 41,6% ($n=167$) e 14,2% ($n=57$), respetivamente. Isto faz com que não seja possível concluir de forma inequívoca esta diminuição da prevalência de fenómenos de *bullying* com a idade. Para tal, seria necessário repetir o procedimento e assegurar uma amostra com um número semelhante de alunos dos três ciclos de ensino.

A presente investigação apresenta como limitação o facto de ter sido realizada numa única escola. Como tal, sugere-se que a aplicação deste questionário seja feita no máximo de contextos educativos e de ciclos de estudo possíveis. Sugere-se ainda que se investiguem as causas contextuais ou psicológicas mais frequentemente associadas à prática de *Bullying*.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos permitiram ajudar na caracterização do fenómeno *bullying* na realidade estudada, bem como constatar sua presença no ambiente escolar.

Foi possível perceber que o número de vítimas não revelou diferenças significativas entre géneros, mas, em relação ao número de agressores, observou-se uma prevalência acentuada do género masculino.

Verificou-se uma maior incidência de situações de *bullying* nos alunos do 2º e 3º ciclos, sendo que, no 2º ciclo, o número de agressores e de vítimas mostrou ser semelhante, mas no 3º ciclo constatou-se a existência de mais vítimas do que agressores. Contrariamente, no ensino secundário, o número de fenómenos de *bullying* decresceu, quer na forma de vítimas como de agressores, o que pode significar uma maior compreensão do fenómeno à medida que os alunos vão crescendo. Contudo, é importante ter em conta a adesão dos alunos ao preenchimento do questionário. Observou-se um decréscimo de respostas por parte dos alunos do ensino secundário, fazendo com que a comparação dos dados obtidos seja imprecisa devido ao tamanho da amostra. Uma das razões para esta discrepância pode ser o facto de os alunos mais velhos, por estarem mais cientes das consequências e impactos do *bullying*, se sentirem constrangidos ao falarem sobre o assunto. Muitas vezes as vítimas podem sentir-se envergonhadas ou intimidadas no momento de expor o problema, e os agressores podem ter receio de vir a ser punidos pelos seus comportamentos indisciplinados e agressivos.

Este é um assunto premente da sociedade atual e são necessárias melhores estratégias por parte dos profissionais da educação para ajudarem e prevenir e a diminuir a sua incidência nas escolas. Algumas estratégias a adotar passam por promover projetos, palestras ou seminários educativos que também envolvam pais e encarregados de educação, de forma a consciencializar e educar a comunidade sobre esta realidade.

REFERÊNCIAS

1. Rigby K. Consequences of *Bullying* in Schools. Can J Psychiatry [Internet]. 2003 Oct 24;48(9):583–90. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/070674370304800904>
2. Botelho RG, Maurício J, Souza C De. Artigo de revisão *bullying* e educação física na escola : características , casos , conseqüências e estratégias de intervenção *Bullying* and physical education in school : characteristics , cases , consequences and strategies of intervention. Rev Educ Física. 2007;139:58–70.
3. Hinduja S, Patchin JW. *Bullying, Cyberbullying, and Suicide*. Arch Suicide Res [Internet]. 2010 Jul 28;14(3):206–21. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13811118.2010.494133>
4. Alves MG. Viver na escola: indisciplina, violência e *bullying* como desafio educacional. Cad Pesqui [Internet]. 2016 Sep;46(161):594–613. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300594&lng=pt&tlng=pt
5. Dwiningrum SIA, Wahab NA, Haryanto H. Creative Teaching Strategy to Reduce *Bullying* in Schools. Int J Learn Teach Educ Res [Internet]. 2020 Apr 30;19(4):343–55. Available from: <http://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/2032/pdf>
6. Barbosa de Almeida S. *Bullying*: conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. Psicol Argumento [Internet]. 2017 Nov 10;27(58):201. Available from: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/22294>
7. Smith PK, Mahdavi J, Carvalho M, Fisher S, Russell S, Tippett N. *Cyberbullying*: its nature and impact in secondary school pupils. J Child Psychol Psychiatry [Internet]. 2008 Apr;49(4):376–85. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
8. Costa PJF da S e, Pereira BO. O *bullying* na escola : a prevalência e o sucesso escolar. Actas do I Semin Int «Contributos da Psicol em Context Educ [Internet]. 2010;1810–21. Available from: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13613>
9. Coelho VA, Sousa V, Marchante M, Brás P, Romão AM. *Bullying* and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. Sch Psychol Int

- [Internet]. 2016 Jun 8;37(3):223–39. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0143034315626609>
10. Iossi Silva M, Pereira B, Mendonça D, Nunes B, Oliveira W. The Involvement of Girls and Boys with *Bullying*: An Analysis of Gender Differences. *Int J Environ Res Public Health* [Internet]. 2013 Dec 5;10(12):6820–31. Available from: <http://www.mdpi.com/1660-4601/10/12/6820>
 11. Silva-Rocha N, Soares S, Brochado S, Fraga S. *Bullying* involvement, family background, school life, and well-being feelings among adolescents. *J Public Health (Bangkok)* [Internet]. 2020 Oct 7;28(5):481–9. Available from: <http://link.springer.com/10.1007/s10389-019-01076-2>
 12. de Moraes Bandeira C, Hutz CS. *Bullying*: Prevalence, implications and gender differences. *Psicol Esc e Educ*. 2012;16(1):35–44.
 13. Side J, Johnson K. *Bullying* in schools: why it happens, how it makes young people feel and what we can do about it. *Educ Psychol Pract* [Internet]. 2014 Jul 3;30(3):217–31. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02667363.2014.915209>

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar mais uma etapa da minha formação, posso afirmar que a realização deste mestrado foi uma grande mais-valia para mim. Soube desde cedo que dar aulas seria o meu futuro. Sempre me deu uma grande satisfação procurar estratégias que permitam ir de encontro aos objetivos de cada aluno meu e poder ver como a sua evolução ocorre não só ao nível técnico e desportivo, mas também ao nível social e humano.

Apesar da minha paixão pelo desporto, até ter tido a oportunidade de realizar este estágio, a minha experiência profissional centrava-se numa arte marcial, que em termos competitivos se traduz num desporto individual, com características muito próprias e que fui aprendendo desde os meus cinco anos de idade, e graças à licenciatura, também já tinha experiência em treino desportivo de modalidade específica e de treino desportivo em contexto de ginásio. Por esse motivo, optei por fazer o mestrado numa área desafiante e fora da minha zona de conforto, o ensino de educação física, no ensino regular, que penso que veio complementar da melhor maneira o meu percurso profissional e académico feito até hoje e claro, o currículo, Com a frequência nas aulas teóricas do mestrado, consegui adquirir novos conhecimentos, não só sobre áreas desportivas que nunca tinha praticado, mas principalmente, muitos conhecimentos sobre pedagogia e sobre comunicação com os nossos alunos. Nas aulas práticas pude desenvolver as minhas capacidades técnicas em vários desportos, o que me vai permitir flexibilizar o meu futuro profissional, e tornar-me num professor com mais conhecimentos e com maior capacidade de adaptação a vários contextos.

No que diz respeito ao estágio académico, primeiro que tudo, tive a sorte de escolher um local de estágio que coloca à disposição de alunos e professores os mais diversos recursos, o que acaba por permitir uma grande flexibilidade nos métodos de lecionar.

De uma forma geral, posso dizer que as minhas expectativas foram cumpridas uma vez que me deparei com colegas de trabalho bastante simpáticos e disponíveis para me ajudar, e também me foram atribuídas turmas que me receberam com entusiasmo e a cada aula me ensinaram qualquer coisa nova, fosse em termos de resolução de problemas, de novas formas de explicar ou demonstrar, entre outros. O facto de me ter sido dada liberdade para planear e para lecionar as aulas de educação física foi muito importante para o desenvolvimento da minha autonomia e do meu pensamento crítico, uma vez que tive de aprender a adaptar as minhas aulas às capacidades de todos e de cada aluno das turmas onde estava inserido.

O feedback dos meus colegas de educação física do estágio e também dos alunos permitiu que em vez de sentir que “errei” em alguma coisa, senti que estava a crescer com cada opinião e conselho que me eram dados.

Neste sentido, posso destacar que, o maior dos pontos positivos com que me deparei foi o facto de, desde o primeiro momento, me ter sido dada confiança absoluta e me terem entregue as turmas para que eu pudesse dar as aulas de forma autónoma, mas estando sempre ao meu lado, no sentido de supervisionar e ajudar sempre que eu necessitasse de algo. E destaco este ponto porque todos os meus colegas de trabalho sabiam que era a primeira vez que eu estava a dar aulas de educação física, mas permitiram que eu me encarregasse das turmas.

Destaco também o apoio dos restantes professores em guiar-me no planeamento das aulas ao facultarem-me documentos ou ao darem-me algumas dicas de pré-planeamento.

A maior dificuldade que senti ao longo do estágio, foi o facto de estarmos em contexto pandémico, pois uma parte do estágio consistiu em aulas online, no entanto penso que essa situação acabou por se tornar positiva pois tive as duas experiências, contexto presencial e aulas à distância, que fazem cada vez mais parte da nossa realidade.

No geral, esta experiência permitiu-me desenvolver ainda mais capacidades práticas para utilizar no meu futuro enquanto professor de educação física, mas também enquanto treinador desportivo, e permitiu-me crescer a nível pessoal com o contacto diário com crianças, adolescentes e profissionais da área. Sendo assim, posso concluir, dizendo que ao longo de todo o estágio fui atingindo todas as minhas expectativas iniciais e até, posso dizer que as superei. No geral, fiquei muito feliz com todo o processo e com todas as mais valias que dele retirei e que contribuirão, de certeza, para que eu seja um profissional cada vez melhor.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barata, J. & Coelho, O. (2003). 3º ciclo: *Hoje há educação física*. Texto Editora, Lda.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10(11), 135-151
- Charlot, B. (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(30), 17-31.
- Direção Geral da Educação (2019). *Fit escola testes*. Acedido recorrentemente através de <https://fitescola.dge.mec.pt/HomeTestes.aspx>
- Ferreira, A. & Dias, F. (2012). *Partida! Educação física 3º ciclo*. Texto Editora.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de educação física – 10º, 11º e 12º anos – cursos gerais e cursos tecnológicas*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário. Acedido através de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Educacao_Fisica/ed_fisica_10_11_12.pdf
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. In. Catunda, R. & Marques, A (Orgs.). *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 109-118). Casa da Educação Física.
- Mendes, R. S., Abrantes, J., Pereira, M. J. & Simões, L. M. (2004). *Ser activo: educação física 3º ciclo*. Texto Editora, Lda
- Ministério da Educação (2001). *Programa de educação física – EB – 5º ano*. Acedido através de file:///C:/Users/bruno/Documents/Piaget/facul_tudo/Meu/Mestrado%201ºano/PDEFD/PAPEFD/PAPEFD/PROGRAMAS%20NACIONAIS%20de%20EF/PEF%202º%20CICLO%205º%20ANO.pdf

Goulão, M. F. (2011). Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento: O que significa ser professor? In. Barros, D.M.V. et al. (Orgs.). *Educação e Tecnologias: Reflexão, Inovação e Práticas* (pp. 72-85). E-book acedido através de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2771>

Teruya, T. K. (2006). *Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação*. Eduem

Zabumba, D. (2010). Dissertação de Mestrado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade de Évora

VI. ANEXOS

Anexo A – Artigo publicado no livro

BULLYING NO CONTEXTO EDUCATIVO: DIFERENÇAS ENTRE GÉNEROS E FAIXAS ETÁRIAS

Bruno Fidalgo¹, Paula Rodrigues^{1,2}

¹*Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto Piaget*

²*Kinesiolab – Laboratory of Human Movement Analysis – Piaget Institute*

Resumo

O fenómeno *bullying* tem vindo a ganhar cada vez mais destaque na nossa sociedade e, muitas das vezes, tomamos conhecimento da sua existência num momento tardio, em que já nada se pode fazer para diminuir as consequências a ele associadas. Neste sentido, o presente estudo pretende contextualizar o fenómeno *bullying* no contexto educativo, diferenciando a sua ocorrência em situações de *bullying* sofrido e *bullying* praticado no que toca ao género e à faixa etária. A amostra do estudo foi constituída por 401 estudantes com idades entre os 9 e os 18 anos de idade ($\bar{x}=12,7$) de uma escola no concelho do Seixal. Para recolha dos dados foi utilizado o “Questionário para Estudo e Prevenção da Violência na Escola”, Projecto TMR (2000). Os resultados permitiram caracterizar as dimensões do *bullying* na realidade estudada, bem como constatar sua presença no ambiente escolar, o que requer mais atenção por parte de todos os intervenientes da comunidade educativa, para que seja possível compreender e lidar com esta realidade.

Palavras-chave

Bullying; género; idade; contexto educativo

Abstract

The *bullying* phenomenon has been increasingly gaining significance in our society, and often we become aware of its existence at a late stage, when nothing can be done to reduce the consequences associated with it. Therefore, this study aims to contextualize *bullying* in the educational context, differentiating its occurrence in such situations as *bullying* suffered and *bullying* committed according to gender and age groups. The sample of this study consisted in 401 students with ages from 9 to 18 years old ($\bar{x}=12.7$) from a school in the city of Seixal. For data collection we used the "Questionnaire for the Study and Prevention of Violence at School", TMR Project (2000). The results allowed us to characterize the dimensions of *bullying* within the studied reality, as well as to verify its presence in the school environment, which emphasizes the demand for more attention from all stakeholders of the educational community, so that it is possible to understand and deal with this reality.

Keywords

Bullying; gender; age; educational context

INTRODUÇÃO

Desde 1970, inúmeros estudos foram desenvolvidos por todo o mundo com o tema *bullying* em contexto escolar(1). A palavra “*bullying*” provém do termo Holandês (lover), e em Portugal a sua tradução foi feita para “maus tratos entre pares”(2). O *bullying* tradicional é definido como um ato ou comportamento agressivo continuado e intencional, perante uma ou mais pessoas, sendo realizado por um ou mais agressores(3). Contudo, o *bullying* é designado como toda e qualquer situação de indisciplina e violência e é um problema mundial que não escolhe género, idade, estatuto, etnia, cultura ou religião(4). Este fenómeno pode ser encontrado em todo o tipo de instituições, sejam elas primárias ou secundárias, públicas ou privadas, em comunidades urbanas ou rurais(5). Em Portugal continental, verificou-se que o *bullying* está tendencialmente mais presente em crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos e também dos 14 aos 16. Além disso, os dados obtidos sugerem ainda que as crianças do sexo feminino são vítimas mais frequentes de *bullying*, e as crianças do sexo masculino tendem a ser os agressores mais comuns(4).

METODOLOGIA

Amostra

A amostra contou com um total de 420 alunos do ensino privado, dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário, com idades entre os 9 e os 18 anos ($\bar{x}=12,76$). Apenas 401 questionários foram validados, devido a questões de confidencialidade, sendo esse o número total a considerar. Destes, 52,4% (n=210) foram respondidos por raparigas e 47,6% (n=191) por rapazes.

Relativamente aos ciclos, 44,1% (n=177) das respostas são de alunos do 2º ciclo, 21,7% (n=87) rapazes e 22,4% (n=90) raparigas, 41,6% (n=167) do 3º ciclo, 20,2% (n=81) rapazes e 21,4% (n=86) raparigas, e 14,2% (n=57) do ensino secundário, 5,7% (n=23) rapazes e 8,5% (n=34) raparigas.

Instrumento

Aplicou-se o “Questionário para Estudo e Prevenção da Violência na Escola”, Projecto TMR (2000), que é constituído por 22 perguntas, divididas em três grupos. Todas as questões são fechadas e de escolha múltipla, mas algumas apresentam como opção a resposta “outros(as)”, em que é possível responder de forma aberta, quando as opções apresentadas não incluem a que o participante pretende escolher.

Procedimento

O questionário em causa foi adaptado para a plataforma *Google Forms* e foi facultado aos alunos de todas as turmas dos três ciclos através da plataforma *Teams*. O seu preenchimento foi feito de forma facultativa e anónima. Para este estudo, serão contabilizados como vítimas de *bullying* apenas os alunos que tenham respondido à pergunta “*Com que frequência tens sido maltratado na escola desde o ano passado?*” com a alínea C: “*De 3 a 6 vezes*”.

Análise de dados e procedimentos estatísticos

Para o tratamento e análise de dados, utilizou-se o software *Statistical Package for the Social Sciences – (SPSS) – Windows (versão 26.0)*. Para a comparação e correlação entre todas as

variáveis, foram usadas técnicas de tabulação cruzada que foram corroboradas pelo teste do qui-quadrado de Pearson.

RESULTADOS

Foram comparados os resultados entre rapazes e raparigas em relação à sua posição relativamente ao *bullying*, ou seja, se já foram agressores ou vítimas, e em relação ao fator idade. Os resultados revelaram que 15,0% (n=60) dos alunos já estiveram envolvidos em situações de *bullying*, sendo 8,5% (n=34) do 2º ciclo, 5,5% do 3º ciclo e 1,0% do ensino secundário. Verificaram-se 8,7% (n=35) de vítimas, sendo 4,7% (n=19) rapazes e 4,0% (n=16) raparigas. Relativamente à prática, 6,2% (n=25) já praticaram *bullying*, sendo 5,0% (n=20) rapazes e 1,2% (n=5) raparigas. O teste de qui-quadrado não revelou diferenças estatisticamente significativas entre o género das vítimas ($p=0,401$), mas nos agressores verifica-se uma relação estatisticamente significativa que mostra os rapazes como os agressores mais comuns ($p=0,001$). Em relação aos ciclos de ensino e tendo em conta a amostra total de vítimas (n=35), verificaram-se 54,3% (n=19) do 2º ciclo, 40,0% (n=14) do 3º ciclo e 5,7% (n=2) do ensino secundário. Da amostra total de agressores (n=25), 60,0% (n=15) são do 2º ciclo, 32,0% (n=8) do 3º ciclo e 8,0% (n=2) do ensino secundário. O teste de qui-quadrado não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre ciclos de escolaridade, quer em relação às vítimas ($p=0,238$), quer em relação aos agressores ($p=0,242$).

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos mostram uma percentagem de 15% (n=60) de envolvimento em situações de *bullying*, o que vai de encontro à média dos resultados apresentados em estudos desenvolvidos em Portugal, que varia entre os 5% e os 32%(6). Os resultados revelam também que, em ambos os géneros, o número de vítimas é praticamente semelhante, existindo uma diferença de apenas 0,7% entre os géneros (4,7% raparigas para 4,0% rapazes). A literatura já existente não é unânime em relação a este parâmetro, uma vez que estes resultados são corroborados por alguns estudos(7),(8), mas existem outros que apresentam percentagens de vítimas do género feminino superiores às do género masculino(4),(9). Relativamente ao grupo dos agressores, observou-se uma maior percentagem de rapazes do que de raparigas (5,0% rapazes para 1,2% raparigas), o que vai de encontro à maioria dos

estudos(4),(8). É igualmente possível observar uma diminuição do envolvimento em situações de *bullying* ao longo dos ciclos de escolaridade, com 8,5% das situações no 2º ciclo, 5,5% no 3º ciclo e apenas 1,0% no ensino secundário(4),(7), o que pode significar que os alunos vão ganhando algum conhecimento sobre o fenómeno *bullying* à medida que crescem e isso afeta a forma como eles e os colegas se veem mutuamente(10). Contudo, a amostra de alunos dos 2º e 3º ciclos revelou-se muito maior do que a do ensino secundário, com 44,1% (n=177), 41,6% (n=167) e 14,2% (n=57), respetivamente. Isto faz com que, para ser possível concluir de forma inequívoca a diminuição da prevalência de *bullying* com a idade, será necessário repetir o procedimento e assegurar uma amostra com um número semelhante de alunos dos três ciclos de ensino.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos permitiram constatar a presença do fenómeno *bullying* no ambiente escolar. Percebeu-se que existe uma prevalência de agressores do género masculino e verificou-se uma maior incidência de situações de *bullying* nos alunos do 2º e 3º ciclos. No 2º ciclo, o número de agressores e de vítimas mostrou-se semelhante, mas no 3º ciclo constatou-se a existência de mais vítimas do que agressores. No ensino secundário o número de fenómenos de *bullying* decresceu, mas não é possível concluir se o motivo será a consciencialização sobre o fenómeno, dado o número limitado de respostas obtidas. Uma das razões pode ser o facto de os alunos mais velhos estarem mais cientes das consequências do *bullying* e se sentirem constrangidos ao falarem sobre o assunto. Este é um assunto premente da sociedade atual e são necessárias melhores estratégias por parte dos profissionais da educação para ajudar e prevenir e a diminuir a sua incidência nas escolas. Algumas estratégias a adotar passam por promover projetos, palestras ou seminários educativos que também envolvam pais e encarregados de educação, de forma a consciencializar e educar a comunidade sobre esta realidade.

REFERÊNCIAS

1. Rigby K. Consequences of Bullying in Schools. Can J Psychiatry [Internet]. 2003 Oct 24;48(9):583–90. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/070674370304800904>

2. Botelho RG, Maurício J, Souza C De. Artigo de revisão bullying e educação física na escola : características , casos , consequências e estratégias de intervenção Bullying and physical education in school : characteristics , cases , consequences and strategies of intervention. *Rev Educ Física*. 2007;139:58–70.
3. Hinduja S, Patchin JW. Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Arch Suicide Res* [Internet]. 2010 Jul 28;14(3):206–21. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13811118.2010.494133>
4. Alves MG. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. *Cad Pesqui* [Internet]. 2016 Sep;46(161):594–613. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300594&lng=pt&tlng=pt
5. Barbosa de Almeida S. Bullying: conhecimento e prática pedagógica no ambiente escolar. *Psicol Argumento* [Internet]. 2017 Nov 10;27(58):201. Available from: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/22294>
6. Costa PJF da S e, Pereira BO. O bullying na escola : a prevalência e o sucesso escolar. *Actas do I Semin Int «Contributos da Psicol em Context Educ* [Internet]. 2010;1810–21. Available from: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13613>
7. Coelho VA, Sousa V, Marchante M, Brás P, Romão AM. Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *Sch Psychol Int* [Internet]. 2016 Jun 8;37(3):223–39. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0143034315626609>
8. Iossi Silva M, Pereira B, Mendonça D, Nunes B, Oliveira W. The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences. *Int J Environ Res Public Health* [Internet]. 2013 Dec 5;10(12):6820–31. Available from: <http://www.mdpi.com/1660-4601/10/12/6820>
9. de Moraes Bandeira C, Hutz CS. Bullying: Prevalence, implications and gender differences. *Psicol Esc e Educ*. 2012;16(1):35–44.
10. Side J, Johnson K. Bullying in schools: why it happens, how it makes young people feel and what we can do about it. *Educ Psychol Pract* [Internet]. 2014 Jul 3;30(3):217–31. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02667363.2014.915209>

Anexo B – Questionário Projeto TMR

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDO E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA
PROJECTO TMR (2000)

Escola Turma Idade Data

Neste questionário vais encontrar perguntas sobre a tua vida na escola. Há varias respostas depois de cada pergunta. Cada resposta tem em frente uma letra. Para a maior parte das perguntas, responderás fazendo um círculo na letra correspondente à tua resposta.

"Nós dizemos que um/a aluno/a está a ser maltratado/a, ou que está a ser magoado/a quando outro/a, ou um grupo de alunos, lhe chama nomes e coisas desagradáveis. Também falamos de maus tratos quando uma pessoa é atacada, empurrada, ameaçada, fechada, recebe insultos desagradáveis, quando ninguém fala com ele/ela ou coisas parecidas. Estas coisas podem acontecer com frequência e é difícil, para as pessoas que estão a ser maltratadas, defenderem-se. Também é uma forma de maltratar alguém quando um/a aluno/a é provocado/a repetidamente, de forma desagradável. Mas não é mau trato quando dois rapazes/raparigas ou jovens com igual força têm uma discussão e se desentendem ou lutam."

Não debes pôr o teu nome neste questionário. Ninguém, excepto o investigador, lerá estes questionários. Mas é importante que respondas com toda a verdade e com sinceridade. Se tens perguntas põe a mão no ar.

1. És rapaz ou rapariga? Rapaz **A** Rapariga **B**

Se és um rapaz, põe um círculo na letra A, se és rapariga põe um círculo na letra B.

2. Quantos bons amigos tens na tua turma? Assinala com um círculo apenas uma resposta.

- A. Ninguém.
 - B. Eu tenho 1 bom amigo na minha turma.
 - C. Eu tenho 2 ou 3 bons amigos na minha turma.
 - D. Eu tenho 4 ou 5 bons amigos na minha turma.
 - E. Eu tenho mais de 5 bons amigos na minha turma.
-

SOBRE SER MALTRATADO POR OUTROS NA ESCOLA

3. Com que frequência tens sido maltratado na escola desde o ano passado?

Assinala com um círculo apenas uma resposta.

- A. Não fui maltratado na escola desde o ano passado.
- B. Só 1 ou 2 vezes.
- C. De 3 a 6 vezes.
- D. Uma vez por semana.
- E. Várias vezes por semana.

4. De que maneira tens sido maltratado na escola desde o ano passado? Podes assinalar uma ou mais respostas.

- A. Não fui maltratado na escola desde o ano passado.
- B. Deram-me murros, pontapés e fui empurrado.
- C. Fui ameaçado.
- D. Tiraram-me dinheiro ou outras coisas ou estragaram-mas.
- E. Chamaram-me nomes e insultaram-me por causa da minha cor ou raça.
- F. Chamaram-me nomes, insultaram-me ou gozaram comigo.

- G. Outros colegas esconderam-me coisas de propósito, não me deixaram fazer parte do seu grupo de amigos ou ignoraram-me completamente.
- H. Outros colegas contaram mentiras ou espalharam boatos acerca de mim, e/ou tentaram fazer com que os outros não gostassem de mim
- I. Outras. Diz como: _____

5. **Por quanto tempo duraram os maus tratos na escola?** Assinala apenas uma resposta.

- A. Não fui maltratado na escola desde o ano passado.
- B. Duraram uma semana.
- C. Duraram várias semanas.
- D. Têm-se mantido durante todo este período.
- E. Têm-se mantido durante todo este ano.
- F. Têm-se mantido desde há vários anos.

6. **Onde foste maltratado na escola desde o ano passado?** Podes assinalar uma ou mais respostas.

- A. Não fui maltratado na escola desde o ano passado.
- B. Na minha turma.
- C. Nos corredores ou saídas da escola.
- D. No recreio.
- E. Na casa de banho.
- F. Em outro lugar da escola. Por favor escreve qual: _____

7. **Costumas ser maltratado por um ou por vários colegas?** Assinala apenas uma resposta.

- A. Não fui maltratado desde o ano passado.
- B. Principalmente por 1 colega.
- C. Por 2-3 colegas.
- D. Por 4-9 colegas.
- E. Por mais de 9 colegas.
- F. Não posso dizer quantos.

8. **Costumas ser maltratado por rapazes ou raparigas?** Assinala apenas uma resposta.
- A. Não fui maltratado desde o ano passado.
 - B. Só por rapazes.
 - C. Principalmente por rapazes.
 - D. Tanto por rapazes como por raparigas.
 - E. Principalmente por raparigas.
 - F. Só por raparigas.
9. **Como te sentiste quando outros colegas te maltrataram na escola desde o ano passado?** Assinala uma ou mais respostas.
- A. Não fui maltratado na escola desde o ano passado.
 - B. Senti-me mal.
 - C. Senti-me triste.
 - D. Senti-me indefeso, ninguém me podia ajudar.
 - E. Não senti nada.
 - F. Fiquei preocupado com o que os outros estavam a dizer de mim.
10. **O que é que habitualmente fizeste quando foste maltratado na escola desde o ano passado?** Assinala uma ou mais respostas.
- A. Não fui maltratado na escola desde o ano passado.
 - B. Chorei.
 - C. Fugi.
 - D. Ignorei-os.
 - E. Disse-lhes que parassem.
 - F. Pedi ajuda aos meus companheiros.
 - G. Pedi ajuda a um adulto (professor, funcionários, etc.).
 - H. Defendi-me.
 - I. Outras. Por favor diz como: _____

11. **Contaste a alguém que foste maltratado na escola desde o ano passado?** Podes assinalar uma ou mais respostas.
- A. Não fui maltratado na escola desde o ano passado.
 - B. Não falei com ninguém embora tivesse sido maltratado.
 - C. Falei com o meu director de turma ou com outro adulto.
 - D. Falei com os meus pais.
 - E. Falei com os meus irmãos ou irmãs.
 - F. Falei com os meus amigos.
 - G. Outros. Por favor diz com quem falaste: _____
12. **Algum dos teus professores tentou impedir que te maltratassem na escola desde o ano passado?** Assinala apenas uma resposta.
- A. Não fui maltratado na escola desde o ano passado.
 - B. Não, porque eles não sabiam que eu estava a ser maltratado.
 - C. Não, eles não tentaram nada.
 - D. Sim, eles tentaram mas os maus tratos pioraram.
 - E. Sim, eles tentaram mas nada mudou.
 - F. Sim, eles tentaram e os maus tratos diminuíram.
 - G. Sim, eles tentaram e os maus tratos terminaram.
13. **Alguém da tua família falou com os teus professores para que parassem de te maltratar na escola desde o ano passado?** Assinala apenas uma resposta.
- A. Não fui maltratado na escola desde o ano passado.
 - B. Não, porque eles não sabiam que eu estava a ser maltratado.
 - C. Não, eles não falaram com a escola.
 - D. Sim, eles falaram mas os maus tratos pioraram.
 - E. Sim, eles falaram mas nada mudou.
 - F. Sim, eles falaram e os maus tratos diminuíram.
 - G. Sim, eles falaram e os maus tratos terminaram.
14. **Alguns dos teus colegas tentou impedir que te maltratassem na escola desde o ano passado?** Assinala apenas uma resposta.
- A. Não fui maltratado na escola desde o ano passado.

- B. Não, porque eles não sabiam que eu estava a ser maltratado.
 - C. Não, eles não tentaram nada.
 - D. Sim, eles tentaram mas os maus tratos pioraram.
 - E. Sim, eles tentaram mas nada mudou.
 - F. Sim, eles tentaram e os maus tratos diminuíram.
 - G. Sim, eles tentaram e os maus tratos terminaram.
-

SOBRE OS MAUS TRATOS QUE VISTE NA ESCOLA

- 15. Como te sentes quando vês que algum dos teus colegas maltrata os outros? Podes assinalar uma ou mais respostas.**
- A. Nunca vi alguém maltratar outro.
 - B. Sinto-me mal.
 - C. Tenho medo que isso possa acontecer comigo.
 - D. Sinto-me triste.
 - E. Sinto pena da vítima.
 - F. Sinto pena do agressor.
 - G. Finjo que não vi nada.
 - H. Não sinto nada.
 - I. Sinto-me bem.
- 16. Se viste alguém a maltratar outros na escola desde o ano passado, o que fizeste? Podes assinalar uma ou mais respostas.**
- A. Nunca vi ninguém a ser maltratado na escola desde ano passado.
 - B. Muitas vezes fui eu que comecei a tratar mal outros colegas.
 - C. Eu fui maltratado.
 - D. Muitas vezes ajudei a maltratar outros colegas.
 - E. Fui obrigado a ajudar a maltratar outros colegas.

- F. Eu não ajudei, mas gostei de ver.
- G. Eu tentei não tomar parte.
- H. Eu disse aos agressores para pararem.
- I. Pedi ajuda a um adulto (professor, funcionários, etc.) para parar os maus tratos.
- J. Eu ajudei o/a colega que estava a ser maltratado/a.

17. Porque pensas que alguns colegas maltratam outros? Podes assinalar **uma ou mais** respostas.

- A. Não sei.
 - B. Porque são mais fortes.
 - C. Porque as vítimas merecem o que lhes está a acontecer.
 - D. Para brincar.
 - E. Porque eles são provocados.
 - F. Porque a vítima é diferente dos outros.
 - G. Para se sentirem superiores.
 - H. Porque são invejosos/as.
 - I. Outras razões. Por favor, diz quais: _____
-

SOBRE MALTRATAR OUTROS COMPANHEIROS

18. Quantas vezes ajudaste a maltratar outros desde o ano passado? Assinala **apenas uma** resposta.

- A. Eu não ajudei a maltratar outros colegas desde o ano passado.
- B. Só 1 ou 2 vezes.
- C. 3 ou 6 vezes.
- D. Uma vez por semana.
- E. Várias vezes por semana.

- 19. Quando maltrataste outros colegas, normalmente fizeste-o sozinho ou com outros colegas?** Assinala apenas uma resposta.
- A. Não maltratei os meus colegas desde ano passado.
 - B. Normalmente fi-lo sozinho.
 - C. Normalmente fi-lo com 1-2 colegas.
 - D. Normalmente fi-lo com 3-8 colegas.
 - E. Normalmente fi-lo com mais de 8 colegas.
- 20. Maltrataste outro/s colega/s na escola de alguma das seguintes formas desde o ano passado?** Podes assinalar uma ou mais respostas.
- A. Não maltratei os meus colegas desde o ano passado.
 - B. Bati, dei pontapés, empurrei.
 - C. Ameacei.
 - D. Tirei dinheiro ou outras coisas de outros alunos ou estraguei-as.
 - E. Chamei-lhes nomes por causa da sua cor ou raça.
 - F. Chamei-lhes nomes ou gozei com ele/ela de outras maneiras.
 - G. Pus de parte alguns colegas de propósito, afastando-os do meu grupo ou não lhes ligando nenhuma.
 - H. Espalhei mentiras sobre alguns colegas e/ou tentei que os outros não gostassem deles.
 - I. Fiz outras coisas. Por favor, diz o quê: _____
- 21. O que sentiste quando maltrataste os outros colegas na escola desde o ano passado?** Podes assinalar uma ou mais respostas.
- A. Não maltratei os meus colegas desde o ano passado.
 - B. Senti-me óptimo.
 - C. Foi engraçado.
 - D. Senti que ele/ela ou eles/elas mereciam o que lhes estava a acontecer.
 - E. Não senti nada.
 - F. Estava preocupado sobre o que podiam dizer-me os meus professores ou os meus pais.
 - G. Tinha a certeza de que eles fariam o mesmo comigo.
 - H. Senti-me mal.

I. Senti pena dele/dela.

22. Alguém falou contigo sobre os maus tratos que tu fizeste desde o ano passado?

Podes assinalar **uma ou mais** respostas.

- A. Não maltratei os meus colegas desde o ano passado.
- B. Ninguém falou comigo embora eu tenha maltratado os outros colegas.
- C. O director de turma ou outro professor de escola.
- D. Os meus pais.
- E. Os meus irmãos ou irmãs.
- F. Os meus amigos.
- G. Outras pessoas. Por favor, diz quem: _____

MUITO OBRIGADO POR RESPONDERES A ESTE QUESTIONÁRIO.