

Bullying e cyberbullying: um estudo em tempos de pandemia

Bullying and cyberbullying: a study in times of pandemic

Bullying y ciberbullying: un estudio en tiempos de pandemia

Vitor Gonçalves¹
Cátia Emanuela Augusto Vaz²

Resumo: O objetivo deste estudo é averiguar se a situação pandémica agravou ou não as situações de bullying escolar. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, de carácter exploratório e descritivo, onde se articularam os paradigmas quantitativo e qualitativo. Participaram neste estudo 370 alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º anos) do ano letivo 2020/2021, de dois agrupamentos de escolas do concelho de Bragança, no nordeste transmontano de Portugal continental. O instrumento de recolha de dados utilizado foi um inquérito por questionário ou survey construído no Google Forms e disponibilizado online na segunda quinzena de maio de 2021. Após a recolha e análise dos resultados verificou-se que, durante a pandemia, as situações de bullying diminuíram, embora o cyberbullying tenha aumentado ligeiramente, verificou-se uma diminuição das vítimas e correspondente diminuição das testemunhas que alteraram a sua forma de atuação perante este problema. Os resultados obtidos neste estudo servirão, após o alívio de muitas das medidas restritivas, como alavanca para incentivar as instituições educativas envolvidas neste estudo a olhar este problema como uma situação que exige a tomada de medidas para a sua minimização, para além de complementar outros estudos no contexto português ou mesmo na Península Ibérica.

Palavras-chave: Bullying, cyberbullying, pandemia.

Abstract: *The aim of this study is to determine whether the pandemic situation aggravated or not school bullying situations. The methodology used was a case study, of exploratory and descriptive nature, where the quantitative and qualitative paradigms were combined. The study involved 370 students in the 2nd cycle of basic education (5th and 6th years) of the school year 2020/2021, from two school clusters (Agrupamento de Escolas) in the municipality of Bragança, in the north-east of Portugal. The data collection instrument used was a questionnaire or survey built on Google Forms and made available online in the second half of May 2021. After collecting and analysing the results, it was found that, during the pandemic, bullying situations decreased, although cyberbullying increased slightly, there was a decrease in the number of victims and a corresponding decrease in the number of witnesses who changed their behavior in the face of this scourge. The results obtained in this study will serve, after the relief of many of the restrictive measures, as a lever to encourage the educational institutions involved in this study to look*

1 Doutor em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, Professor do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), Investigador do Centro de Investigação em Educação Básica do IPB.

2 Doutora em Ciências Sociais, Professora na Escola Superior de Educação de Bragança (IPB), Supervisora Técnica da Casa de Trabalho Doutor Oliveira Salazar.

at this problem as a situation that requires taking measures for its minimisation, in addition to complementing other studies in the Portuguese context or even in the Iberian Peninsula.

Keywords: *Bullying, cyberbullying, pandemic.*

Resumen: *El objetivo de este estudio es determinar si la situación de pandemia agravó o no las situaciones de acoso escolar. La metodología utilizada fue un estudio de caso, de carácter exploratorio y descriptivo, donde se combinaron los paradigmas cuantitativo y cualitativo. En el estudio participaron 370 alumnos del 2º ciclo de la enseñanza básica (5º y 6º años) del curso escolar 2020/2021, de dos grupos de escuelas del municipio de Braganza, en el noreste de Portugal continental. El instrumento de recogida de datos utilizado fue un cuestionario o encuesta construido en Google Forms y puesto a disposición en línea en la segunda quincena de mayo de 2021. Tras recoger y analizar los resultados, se comprobó que, durante la pandemia, las situaciones de acoso disminuyeron, aunque el ciberacoso aumentó ligeramente, hubo una disminución de las víctimas y la correspondiente disminución de los testigos que cambiaron su forma de actuar ante este problema. Los resultados obtenidos en este estudio servirán, tras el alivio de muchas de las medidas restrictivas, como palanca para animar a las instituciones educativas implicadas en este estudio a mirar este problema como una situación que requiere tomar medidas para su minimización, además de complementar otros estudios en el contexto portugués o incluso en la Península Ibérica.*

Palabras-chave: *Bullying, cyberbullying, pandemia.*

INTRODUÇÃO

O fenómeno social do bullying é uma problemática que tem suscitado particular preocupação, essencialmente nas últimas décadas. Pese embora a visibilidade, a disponibilidade dos meios e a facilidade de anonimato que as tecnologias digitais permitem, não podemos ignorar a pertinência de contribuir para (in) formar sobre esta temática e as tipologias que mais expressão têm vindo a provocar na sociedade atual.

Se a sociedade digital disponibiliza mais meios e formas para a sua disseminação, particularmente aqueles que permitem o cyberbullying, será que a Escola e os seus professores, alunos e famílias têm vindo a saber lidar com este constrangimento que assola as comunidades educativas?

Com o intuito de apresentar a real situação deste fenómeno no distrito de Bragança em Portugal, este artigo apresenta um estudo de caso baseado num inquérito por questionário, que visa caracterizar o estado do bullying e cyberbullying em dois agrupamentos de escolas da cidade de Bragança.

Ao longo dos tempos, diversos investigadores mostraram preocupação por este problema que tem vindo a ser estudado, quer globalmente, quer localmente. Apesar de se perceber que a revisão bibliográfica nos tem demonstrado que tem sido

difícil encontrar uma definição consensual, este artigo busca, primeiramente, mostrar as reflexões feitas em torno do bullying e dos tipos que o mesmo agrega.

Para tal, apresenta-se uma revisão da literatura sobre o bullying e as suas tipologias, para de seguida se apresentar a metodologia deste estudo e apresentar os seus principais resultados. Na secção “considerações finais” evidenciamos as principais conclusões e o trabalho futuro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, a investigação do bullying remonta ao final da década de 1960, mas foi a partir dos anos 80 que vários países começaram a pesquisar este fenómeno. Heinemann foi um dos primeiros a estudar esta problemática usando o termo mobbing, referindo-se à violência de um grupo contra uma pessoa «diferente» que ocorre inesperadamente e termina inesperadamente (Cubas, 2006).

Para o conhecimento do significado de uma palavra, há primeiramente que procurar a sua origem, conforme Fante (2005), bullying é um termo em inglês que se produz da palavra bully significando brigão, valentão, tirano e designa comportamentos agressivos, antisociais, repetitivos e intencionais, praticados por uma ou mais pessoas.

De acordo com Olweus (1993), em países como a Suécia, Finlândia, Noruega e Dinamarca, o termo inicialmente usado para designar este fenómeno foi, também, *mobbing*, na Itália denominava-se *prepotência* (Genta et al., 1996) e em Espanha, *intimidación*, *maltrato*, *violência* e *acoso escolar* (Serrano, 2006).

Em português, até ao momento, não existe uma palavra exata que traduza literalmente o sentido original dos termos *bullying*, no entanto não é, por isso, que este deixa de ser grave e de grande relevo em Portugal (Augusto-Vaz, 2020). Silva (2006) considera que neste país a tradução mais aceite para o conceito é «maus-tratos entre pares» (p. 43).

Segundo Augusto-Vaz (2020), tendo em consideração a dificuldade de encontrar um termo que traduza em cada país o fenómeno de origem inglesa, *bullying*, o mesmo tem sido adotado pela maior parte dos países.

Foi em 1993, que Olweus definiu o conceito de *bullying* afirmando que um aluno está a ser agredido ou vitimado quando ele ou ela está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de um ou mais alunos.

Para Amado (2005), o *bullying* pode ser definido como «o abuso de poder direto e vitimização (persistente e prolongado no tempo) de um aluno ou de um grupo de alunos sobre outro, mais vulnerável e que assume o papel de vítima» (p. 310).

Olweus em 2006 voltou a definir o conceito de *bullying* descrevendo-o como uma forma de tortura a que habitualmente e de forma continuada um colega (ou um grupo) mais forte sujeita outro colega, verificando-se, pois, um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima. Também em 2006, Lago, Massa e Piedra referiram-se ao conceito de *bullying* como sendo uma violência continuada, física ou mental guiada por um indivíduo ou grupo em idade escolar e dirigida a outro indivíduo também em idade escolar que não é capaz de se defender a si próprio e esta interação ocorre no espaço escolar.

Para Pereira et al. (2011), o tema é definido «por comportamentos agressivos de intimidação ao outro e que resultam em práticas

violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e frequente» (p. 16).

Freire e Aires (2012) defendem que este fenómeno comporta comportamentos agressivos, antissociais e reincidentes que ocorrem entre estudantes no contexto escolar e, de acordo com Oliveira (2015), caracteriza-se por atitudes ofensivas, intimidação, humilhação, constrangimento, isolamento, exclusão, difamação, agressão física e/ou verbal até mesmo furtos e está presente nas escolas, embora muitas delas neguem esse tipo de comportamentos quer nas próprias instituições, quer nas suas imediações.

Também Gil-Villa (2020b) considera que «o *bullying* é um fenómeno complexo, difícil de etiquetar previamente de forma protocolizada, porque as causas podem ser diversas» (p. 10). Este vem normalmente provocado por uma explosão de espetáculo e diversão, um ato lúdico à custa do sofrimento das vítimas¹.

O mesmo autor acrescenta que nem todos os investigadores utilizam a mesma classificação de comportamentos relativos ao *bullying*.

Em termos de tipificação Seixas (2005) considera, que o *bullying* pode ser dividido em vários tipos, nomeadamente: verbal, físico, sexual, psicológico, social e acrescenta o ataque à propriedade que segundo o mesmo consiste em mexer na propriedade da vítima sem a sua autorização, danificar a propriedade desta de forma propositada ou roubar a sua propriedade.

Ao anteriormente referido, Smith (2013) acrescenta a existência de outras formas de *bullying* dirigidas contra grupos que se distinguem por algum aspeto identitário, sendo exemplos o *bullying* racista, o *bullying* baseado nas crenças religiosas (discriminação de indivíduos por aderirem a determinada crença religiosa) e o *bullying* homofóbico.

Apesar das diversas tipificações anteriormente descritas, segundo Gil-Villa (2020b), o mais lógico é distinguir o maltrato verbal, o físico, o psicológico, o sexual, o social e o exercido através do telemóvel e da internet, o chamado *cyberbullying*.

¹ Tradução livre dos autores

No que diz respeito à forma de agressão verbal, Barton (2006) refere que nela constam atos como o ameaçar, provocar, chamar nomes, desvalorizar as origens (raça, condições socioeconómicas, família, entre outros), importunar, chantagear, gozar com algumas características específicas, envergonhar, humilhar, entre outros.

Para Serrate (2009), este tipo de bullying é mais comum nos últimos tempos, realizando-se não só de forma direta, onde o agressor consegue por à prova de uma forma mais rápida a sua capacidade de destabilizar a vítima e de a controlar, mas também de forma indireta, através das novas tecnologias, incluindo os messengers das redes sociais e o telemóvel. Em contexto de sala de aula, o comportamento de bullying mais comum é o verbal (e.g. pôr alcunhas, denegrir a imagem do colega) e a exclusão do colega do grupo, impedindo-o de participar nas tarefas de grupo (Rodríguez, 2004).

A forma de agressão física inclui comportamentos, como bater, puxar, esmurrar, apertar o pescoço, estragar coisas dos outros, cuspir, enfiar num caixote do lixo ou na sanita, atirar-lhe coisas, entre outros (Barton, 2006). Este tipo de bullying manifesta-se mais no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, sendo um comportamento direto (Serrate, 2009).

Segundo Barton (2006), a forma de agressão sexual expressa-se fazendo afirmações relativamente à sexualidade ou a questões sexuais, tocar inapropriadamente, ameaçar ou provocar, a que Serrate (2009) acrescenta ainda os contactos físicos, nos rapazes ou raparigas sem o seu consentimento, gestos obscenos, pedidos de favores sexuais, podendo ser colocado em prática de forma direta ou indireta.

A forma de agressão psicológica tem como objetivo incutir um sentimento de insegurança e de medo na vítima, enfraquecendo a sua autoestima e inclui espalhar rumores, revelar segredos, criar e espalhar boatos, entre outros (Olweus, 1993). Opinião partilhada por Barton (2006) que acrescenta ainda os comportamentos de exclusão (excluir por exemplo de jogos, brincadeiras, almoços), fazer com que os ou-

tros pareçam imbecis, burros, idiotas ou ridículos, destruir relacionamentos das vítimas de propósito, entre outros. Este tipo de bullying encontra-se em todas as formas de maltrato (Serrate, 2009). O agressor cria ações e intenção de deteriorar a autoestima da vítima fomentando a sua sensação de insegurança e medo. Através desta forma de expressão do bullying o agressor manipula a vítima emocionalmente, faz com que fique dependente deste, destruindo a sua autoestima, construindo uma sensação de medo e sendo mais comum ser praticado por raparigas do que por rapazes de forma indireta. Pereira (2006) adverte que, apesar de este tipo de bullying ser mais difícil de detetar, é também um dos mais difíceis de conter e dos que mais marcas tendem a deixar, caso a vítima não beneficie de apoio especializado.

Por último, o cyberbullying que, segundo Seixas, Fernandes e Morais (2016), a literatura tem tido alguma dificuldade em encontrar uma definição consensual, mas os mesmos referem que são vários os autores que o consideram como sendo um comportamento de bullying realizado com recurso a ferramentas de comunicação digital e que implica a presença de três elementos principais: intenção, repetição e desequilíbrio. Acrescentam ainda que pode ser definido «como o uso indevido das tecnologias digitais, para deliberada e repetidamente, agir de forma hostil com o intuito de causar dano a outro(s)» (p. 36).

Rodrigues (2013) reforça que o cyberbullying corresponde a comportamentos de bullying expressados através das novas tecnologias, como os smartphones, as salas de chat da Internet, o Facebook, o Instagram, entre outros, para, por exemplo, mandar emails maldosos, mensagens instantâneas, criar páginas web para gozar com alguém ou com a sua aparência, roubar uma identidade cibernética para se fazer passar pela pessoa, entre outros.

Segundo vários autores (Griffin & Gross, 2004; Scheithauer et al., 2006; Willians & Godfrey, 2011), o cyberbullying tem-se tornado cada vez mais frequente devido ao aumento do uso de telemóveis e da internet por crianças e jovens.

Através da prática do cyberbullying, a vítima não fica exposta apenas a um grupo limitado, dentro do espaço escolar, mas sofre repercussões de agressão e humilhação perante centenas de pessoas da rede mundial de computadores (Barton, 2006).

O cyberbullying não se limita ao espaço escolar, podendo, tal como refere Rodrigues (2013), ter continuidade fora do espaço físico escolar, uma vez que a vítima pode estar sempre contactável através das diversas tecnologias da informação e comunicação. O mesmo autor, acrescenta ainda que, contrariamente às outras formas de bullying, onde normalmente todas as pessoas podem estar no local e assistir às agressões, o cyberbullying pode ampliar o fenómeno já que os insultos e agressões podem ser filmadas e/ou publicadas online, muitas vezes sem conhecer a própria vítima. De referir que, em termos de vigilância, o espaço virtual conta com menos que o espaço físico (Gil-Villa, 2020b).

De acordo com Seixas, Fernandes e Morais (2016), o cyberbullying pode contemplar diferentes ações, ou seja, à exceção do bullying físico, todos os restantes tipos podem existir nesta forma de expressão.

Relativamente às formas de disseminação identificam as seguintes: através de todos os meios de comunicação digital e de publicação na web; através de emails (comunicação assíncrona enviada para um sujeito ou grupo de sujeitos; através de blogs; através de grupos de discussão; através de salas de chat (comunicações síncronas de grupo na web; através de plataformas e aplicações de partilha de fotos e/ou vídeos; através de programas de mensagens instantâneas; através de trocas de mensagens para smartphones, tais como, o Facebook, o Messenger, o Whatsapp, o Snapchat, entre outros; através de mensagens de texto/multimédia (SMS ou MMS, enviadas por telemóvel); através de chamadas telefónicas provocadoras, ameaçadoras, realizadas através de telemóvel; através de jogos online para múltiplos jogadores, entre outros.

Podemos mesmo afirmar que qualquer possibilidade de interação ou comunicação através das tecnologias digitais poderá corresponder a uma forma de cyberbullying.

Quanto aos intervenientes no bullying, de acordo, com Fernandes e Seixas (2012), para que se verifique bullying é necessário o «envolvimento ativo de, pelo menos, dois sujeitos, um agressor e uma vítima» (p. 24).

Segundo Gil-Villa (2018), os agressores, assim como as vítimas, podem ser individuais ou em grupo, embora no segundo caso tendam a concentrar-se mais.

O mesmo autor, Gil-Villa (2020a), acrescenta que o bullying é sustentado ao longo do tempo por um ou mais alunos sobre outros que são vistos como vulneráveis e que em princípio têm dificuldades para se defender.

Em contexto escolar, um mesmo aluno pode desempenhar o papel de vítima, de agressor e de observador. Neste sentido, afirma-se que são normalmente três os sujeitos implicados no fenómeno de bullying: a vítima, o agressor e as testemunhas (Lago, Massa & Piedra, 2006).

A vítima, no geral é alguém que se sente indefeso e sofre repetidamente devido às agressões infligidas por outros (Berger, 2007), ou seja, é o sujeito submetido à maldade dos agressores sendo mais fraco do que estes. É o alvo que está exposto de forma repetida e prolongada aos atos negativos praticados por um ou mais colegas, demonstrando fracas aptidões de socialização e não consegue reagir perante a agressão ou até mesmo terminá-la (Freire & Aires, 2012; Fernandes & Seixas, 2012; Strech, 2008).

Urra (2009) alerta que embora não sejam visíveis, as vítimas têm uma imagem muito negativa de si próprias e são muito inseguras nas relações com os outros. «Para a vítima é difícil falar, pois sente vergonha e culpabilidade. Crê que merece o que lhe aconteceu por ser diferente dos outros» (p.333).

Geralmente a curto, a médio e a longo prazo, grande parte dos alunos intervenientes de alguma forma em episódios de bullying vai calar-se por medo, por não saber como agir ou por não acreditar nas atitudes positivas e eficazes da escola em relação ao bullying (Lopes Neto 2005; Berger, 2007).

O agressor é, normalmente, o aluno considerado o mais forte e temido pelos mais fracos

(Olweus, 2010). De acordo com os estudos de Lago, Massa e Piedra (2006), os agressores do sexo masculino são mais prevalentes do que as agressoras (numa proporção de três para uma), costumam possuir uma constituição física forte, embora esta característica não seja uma constante. Num prisma de personalidade, o perfil que se sugere é o de um sujeito agressivo, geralmente violento com os que considera cobardes e fracos. São impulsivos, têm falta de empatia para com a vítima e não têm sentimentos de culpa. Consideram-se líderes, possuem uma autoestima elevada e considerável capacidade de afirmação.

No dualismo relacional de vítima e agressor surge uma terceira personagem, as chamadas testemunhas/observadores que perante as vítimas podem vir a tornar-se num eixo de apoio ou de indiferença. As testemunhas ou observadores são sujeitos que também são afetados pela agressividade (Augusto-Vaz, 2020).

Em 1998 Olweus referiu que os observadores são geralmente alunos mais inseguros, dependentes, influenciáveis socialmente e não possuem um estatuto entre os colegas.

Outros autores como Amado e Freire (2002) mencionam que os observadores/testemunhas perante os episódios de agressão presenciados e nos quais revelam impotência para intervir mantêm inicialmente uma atitude impávida e condescendente que, futuramente, se refletirá no seu desenvolvimento social e moral, valores como a solidariedade e cooperação serão praticamente extintos ou pouco evidentes nestas crianças. No entanto, não se pode proceder a uma generalização, pois existem observadores que, pela sua sensibilidade, apresentam sintomas de sofrimento e incompreensão acerca deste fenómeno.

Lago, Massa e Piedra (2006) aludem que a passividade das testemunhas funciona como uma forma defensiva para evitarem serem eles os próximos alvos de agressão «enquanto o fizerem a outro não o fazem a mim». Normalmente receiam ser as próximas vítimas.

Silva (2010) divide os observadores em três grupos distintos: (i) observadores passivos que assumem esta postura por medo absoluto de se tornarem a próxima vítima, recebem

ameaças explícitas ou veladas, não concordam e até repelem as atitudes dos bullies, no entanto, ficam de mãos atadas para tomar qualquer atitude em defesa da vítima. Nesta linha de análise Camargo (2009) e Fernandes e Seixas (2012) reforçam que os observadores que não participam de forma direta nas agressões, mas que participam indiretamente enquanto audiência, normalmente desempenham papéis passivos, que podem ser encorajados para a continuidade do bullying e quando se manifestam em defesa da vítima é, maioritariamente por uma questão de amizade; (ii) observadores ativos: estão incluídos os alunos que, apesar de não participarem ativamente dos ataques contra as vítimas, manifestam «apoio moral» aos agressores, com risadas e palavras de incentivo. Não se envolvem diretamente, mas isso não significa, em absoluto, que deixam de se divertir com o que veem. É importante ressaltar que misturados aos observadores podem-se encontrar os verdadeiros articuladores dos ataques, perfeitamente «camuflados»; (iii) os observadores neutros: estes alunos não demonstram sensibilidade pelas situações de bullying que presenciam, são acometidos por uma «anestesia emocional», em função do próprio contexto social no qual estão inseridos.

As quatro atitudes de um observador perante uma agressão classificam-no da seguinte forma: auxiliares (participam da agressão), incentivadores (incitam e estimulam o agressor), observadores (só observam ou afastam-se) e os defensores (protegem a vítima ou chamam alguém para interromper a agressão) (Fekkes et al., 2005).

De acordo com Augusto-Vaz (2020), os atos de agressão direcionados a colegas podem ser praticados e presenciados em diferentes locais escolares.

A escola é um dos contextos em que nos dias de hoje o bullying mais se faz sentir, uma vez, que é um espaço onde se reúnem muitas crianças.

As pesquisas realizadas por Olweus, em 1993, apontaram que não há relação entre o tamanho da escola e a frequência de casos de bullying, isto é, independentemente do tama-

nho da escola, da sala de aula e até mesmo de sua localização (urbana ou rural, central ou periférica), este flagelo foi e continua a ser na atualidade identificado em todas elas.

Os recreios, corredores, casas de banho, entradas e saídas das escolas são os locais onde o fenómeno ocorre com mais frequência (Lago, Massa & Piedra, 2006).

Na perspetiva de Pereira em 2005/2006, os recreios são o local de eleição para o comportamento bullying, seguindo-se os corredores e, finalmente com pouca expressão, as salas de aula ou o caminho de ida e volta para a escola. Atualmente a maioria dos estudos contraria esta tendência e referem que, a seguir aos recreios, a sala de aula ocupa o segundo lugar no ranking, seguindo-se dos corredores, a cantina e ainda outros locais (Pereira, 2008; Pereira, Silva & Nunes, 2009).

Pereira (2011) reforça que é no recreio que ocorrem a maioria das agressões físicas, verbais, de caráter sexual e de ataque à propriedade e que na sala de aula é mais frequente ocorrer agressões verbais e pictóricas, como desenhos ofensivos, bilhetes intimidatórios e verbalizações. Nas casas de banho, costumam ocorrer agressões físicas, pictóricas, escritas e verbais. Por fim, nos espaços interiores ou exteriores à escola, ocorrem rumores, exclusão social, ameaças e agressões físicas.

Na perspetiva das crianças os recreios são normalmente vistos como locais para medir forças e estabelecer relações de poder (Pereira, Neto & Smith, 2003).

Conforme os mesmos autores, entre os prováveis motivos para que o bullying ganhe mais expressão nos recreios destacam-se as restrições impostas aos alunos durante o recreio, que acabam por os aborrecer por não serem aceites ou compreendidas; a falta de atividades; a superlotação dos pátios e até mesmo a arquitetura do local que não leva em consideração as necessidades das crianças. Os ambientes não atrativos, que não possuem nada para despertar o interesse das crianças, podem favorecer o comportamento antissocial. No caso das escolas portuguesas, verifica-se que os espaços destinados ao recreio são considerados secundários e pouco valorizados.

A falta de vigilância é outro fator apontado pelos autores, como algo que favorece o comportamento agressivo durante os horários não preenchidos com atividades.

O recreio é um local onde não existe praticamente nenhum adulto nas escolas do 5º ao 9º ano, ao contrário do que acontece em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardim-de-infância em que a presença de um funcionário ou professor já é habitual.

Ficou constatado que quanto maior for o número de adultos a supervisionar os períodos livres de aulas, menor será o número de casos de bullying. No entanto, enquanto alguns autores sugerem um aumento no número de adultos disponíveis para a supervisão dos horários livres, Pereira, Neto e Smith (2003) afirmam que usar isso apenas como forma de policiamento não é algo produtivo para a prevenção de comportamento agressivo. Sugerem que uma boa maneira de intervir e prevenir casos de bullying pode ser a criação de uma relação de confiança entre supervisores e alunos, e que, feito isso, as crianças ficarão mais dispostas para comunicar as agressões.

Outros espaços apontados como locais de bullying, mas, menos falados na literatura, são os balneários e os espaços desportivos onde o controlo é mais escasso, fugindo assim à vigilância dos professores e outros funcionários das escolas (Escury & Dudink, 2010; Jachyna, 2013). Estes podem ser interpretados como locais heterotópicos no qual os corpos são policiados por alunos que possuem capital corporal e masculinidade, fazendo regularmente discursos de heteronormatividade, logo, os corpos que não estejam de acordo com as expectativas masculinas podem ser sujeitos a humilhações frequentes podendo ser um espaço considerado traumático para alguns (Jachyna, 2013; Roberts, 2008). Nestes espaços os alunos com estatura baixa tendem a ser vistos como pouco atléticos e trapalhões e assim a pouca habilidade física é um fator que pode contribuir para se ser vítima de bullying ou bullie-vítima, podendo tornar-se bullies com o intuito de aumentar o seu nível (estatuto) social no grupo (Escury & Dudink, 2010).

Outro motivo para a existência de bullying nos espaços desportivos escolares é o facto da vítima ter uma aparência diferente, incluindo questões relacionadas com o peso sendo este um dos principais fatores potenciadores de bullying: os alunos com peso baixo tendem a ser vítimas de bullying físico e os que têm excesso de peso, tendem a sofrer ofensas verbais (Jing, Iannotti & Luck, 2010) e muitas vezes a serem excluídos de atividades (bullying social/psicológico). É, portanto, necessário ter uma especial atenção a estes locais, onde muitas das formas de expressão do bullying ganham vida. Se os adultos não intervirem de forma adequada o preconceito contra o peso será uma forma de bullying que trará consequências psicológicas para crianças e adolescentes.

Existem diversos motivos que levam à ocorrência do fenómeno de bullying nos espaços referidos. Na perspetiva de Orpinas e Horne (2005), diferentes estudos referem a existência de várias razões que colocam os jovens em situação de risco face ao bullying. Os fatores pessoais, familiares, ambientais têm sido indicados como associados a este fenómeno. Sendo que, embora analisados independentemente, estes não deverão ser vistos dessa forma, pois de acordo com estes autores eles interagem e relacionam-se entre si.

Para estes autores, entre os fatores de risco pessoais, as investigações destacam o género, verificando-se uma maior percentagem de jovens do sexo masculino envolvidos em situações de bullying. Os rapazes são tendencialmente os agressores e as vítimas, isto é, na maior parte das vezes, o agressor e a vítima são do sexo masculino. Mas nem todos os rapazes são agressivos, o que, não permite excluir o fator socialização nem tomar esta estatística como regra.

Também a etnia, a religião, as opções ou orientações sexuais e as próprias características físicas (ser gordo, magro, alto, baixo, usar óculos, entre outras) e o nível socioeconómico tendem a ser fatores de risco para muitas crianças e jovens.

Segundo Gil-Villa (2020a) a etnia é a variável que mais potencia a diferença no contexto escolar e que pode levar ao bullying.

As características biológicas e comportamentais da criança também aumentam o risco de violência. De salientar o exemplo das crianças que sofrem de desordem por défice de atenção com ou sem hiperatividade, as crianças com problemas motores, com dificuldades de aprendizagem, com complicações perinatais e comprometimentos mentais que são mais suscetíveis a este risco (Orpinas & Horne, 2005).

De acordo com os mesmos autores o insucesso escolar pode também estar associado à prática de bullying, isto porque um rendimento escolar pobre resulta num reforço comportamental menos eficaz. A falta de competências sociais é igualmente apontada como um fator importante, sendo que muitos agressores e vítimas apresentam comprometimentos neste sentido. Quando não existem problemas nesta área há uma maior probabilidade de um ajustamento social positivo e melhor capacidade de resolução de problemas.

De acordo com Blaya (2006), os alunos com fraco desempenho escolar têm maior probabilidade de se envolver em comportamentos violentos e de estabelecer relações negativas com os docentes e com os seus pares. Para esta autora, «uma escola que não consegue gerar um sentimento de sucesso, a valorização da aprendizagem e uma ligação forte nos seus alunos será incapaz de fazer concorrência aos grupos de pares desviantes no seio dos quais o aluno com insucesso será mais facilmente tentado a valorizar-se» (p. 88). Nesta linha de análise Beane (2010), reconhece ainda o egocentrismo e a violência a que o jovem tem acesso facilitado, através dos media ou do ambiente familiar como motivos que podem desencadear situações de bullying.

Dada a complexidade dos fenómenos de bullying, exigem-se cada vez mais respostas de intervenção eficazes e diversificadas no que diz respeito à prevenção (Augusto-Vaz, 2020).

Neste sentido, a intervenção na organização escolar será fundamental, mas para o sucesso das medidas preventivas, é necessário que toda a comunidade escolar seja envolvida, principalmente quando se trata de atos resistentes ao bullying. Por conseguinte, a in-

tervenção direta nas vítimas e nos agressores, conforme modelos clássicos, não é suficiente assim sendo, exige-se o envolvimento de todos, a intervenção indireta e a capacitação dos indivíduos e das comunidades na resolução dos problemas e na promoção de bem-estar (Amado & Freire, 2002).

Nesta linha de análise, os mesmos autores identificam três frentes de ação da escola para a prevenção da violência e indisciplina: (i) a prevenção primária; (ii) a prevenção secundária (intervenção precoce) e (iii) a prevenção terciária (intervenção face aos casos persistentes). A prevenção primária corresponde ao conjunto de ações que atuam por antecipação face a um fenómeno, pretendendo-se promover competências e comportamentos gerais, mais do que prevenir comportamentos de risco ou resolver problemas. Esta dá ênfase a ações de sensibilização, consciencialização, promoção e informação do problema (Vaissman, 2004) e é dirigida para o público em geral. Por sua vez, a prevenção secundária é direcionada para grupos de risco e consiste na implementação de programas e atividades dirigidos, por exemplo, às crianças vítimas e agressoras. De acordo com Hutz (2007), este tipo de prevenção ocorre durante o período em que o problema já está instalado com o objetivo de prevenir a evolução do mesmo, reduzindo a sua duração ou efeito, inclui ainda a identificação precoce dos casos para o rastreamento, tratamento imediato e eficaz. Amado e Freire (2002) reforçam a ideia relatando que esta prevenção parte dos fatores de risco associados a um potencial problema, o qual deve ser combatido quanto mais precoce, melhor. Quanto à prevenção terciária visa remediar o problema já existente, promovendo o ajustamento do indivíduo a condições irremediáveis sendo uma prevenção no campo da reabilitação (Amado & Freire, 2002; Hutz, 2007).

O relatório de Vettenburg (1999) afirma que, para a prevenção da violência escolar, é necessário pensar pelo menos em termos de três grandes linhas de atuação: a prevenção primária, que teria uma finalidade de otimização das condições sociais em geral que cercam o sujeito; a prevenção secundária, que se refe-

riria diretamente à ação da escola, ou desencadeada a partir dela, prestando assistência aos estudantes em risco e a prevenção terciária, que se refere ao trabalho direto com os estudantes que já estão envolvidos em fenómenos de violência, de conduta antissocial, de criminalidade juvenil, vitimização, entre outros.

No que diz respeito ao bullying escolar, para Fernandes e Seixas (2012), existem também duas formas de o abordar: programas de prevenção (intervenção primária) ou programas de intervenção (intervenção secundária ou terciária). A intervenção primária visa «reduzir a probabilidade de os alunos evidenciarem comportamentos perturbadores, agressivos ou violentos» (p. 67), os programas destinam-se a toda a comunidade escolar e através deles «procura-se alterar o clima e cultura escolares, eliminar os fatores que facilitam a ocorrência de comportamentos de agressão e de vitimização, promover o desenvolvimento de competências pro-sociais» (p. 68).

Urra (2009) acrescenta que este tipo de intervenção requer uma maior proximidade entre família-casa e escola-família-comunidades, desenvolvendo um código disciplinar positivo e prevê uma maior supervisão dos vários locais comuns da escola. Martínez (2006) corrobora esta ideia ao defender que estes programas devem contemplar também a família, pois sabemos que, esta promove os primeiros modelos de conduta, influenciando, assim, no aparecimento ou não de comportamentos violentos. Deste modo, torna-se fundamental que os pais tenham informação e formação sobre o fenómeno da violência escolar, para que eles próprios possam trabalhar o problema com os seus filhos e para que desenvolvam uma atitude colaborativa relativamente à escola. Igualmente importante, é a intervenção na violência centrada na comunidade, visando influenciar o ambiente social dos jovens e a mudança das normas e dos valores (Matos et al., 2009).

Para Martínez (2006), um dos principais objetivos de qualquer programa de intervenção anti-bullying deve incidir sobre o grupo de observadores, no sentido de os fazer reagir quando assistem a comportamentos agressivos. A

importância dos observadores reside, também, no facto de ser a estes sujeitos, enquanto pares, que as vítimas tendem maioritariamente a recorrer quando precisam de ajuda.

Freire e Aires (2012) reforçam que qualquer tipo de intervenção nesta problemática deve ter em conta as dimensões sociais, educacionais, familiares e individuais devendo ser encarado como um fenómeno social, aditando ainda que as formas de prevenção devem estar de acordo com o contexto onde ocorrem, envolvendo medidas psicopedagógicas e preventivas que levam em consideração aspetos sociais em vez de medidas punitivas, ameaças e intimidações. Se tradicionalmente reinava uma perspetiva de intervenção punitiva, atualmente, e embora em Portugal ainda exista uma postura de exclusão perante os alunos intervenientes em situações violentas, aposta-se numa intervenção construtiva, assente no desenvolvimento da capacidade do indivíduo, no seu desenvolvimento pessoal (empowerment) e em vez de atender aos fatores de risco, é suposto que se trabalhe com os fatores de proteção (Amado & Freire, 2002).

Evidencia-se aqui a necessidade de promover o empowerment, entendido segundo Rappaport (1987), como «um processo ou um mecanismo através do qual as pessoas, as organizações e as comunidades podem assumir o controlo sobre as suas próprias vidas» (p. 129). O que faz todo o sentido no contexto de intervenção no bullying, onde se pretende que todos os atores participem no processo, para assim aumentar o controlo de cada um dos intervenientes, no ato em particular e da comunidade em geral, contribuindo para uma melhoria da qualidade de vida de todos.

No que se refere à intervenção do fenómeno do bullying, de acordo com Matos et al. (2009), estudos diversos apontam para as vantagens de uma prevenção e intervenção precoce nas escolas, destacando a necessidade de se criarem programas traçados com base num diagnóstico do contexto peculiar de cada escola e abrangerem toda a comunidade escolar (O'Moore, 2005).

Desde março de 2020, a Organização Mundial de Saúde decretou a pandemia de

Covid-19 - Corona Vírus. Consequentemente, o Governo português determinou a suspensão das aulas, levando milhares de crianças, professores e pais a vivenciar uma experiência singular atípica. Desde então o mundo tem vindo a experienciar um período para o qual não só não estava preparado, como não tinha formação e motivação adequadas.

Apesar do Estado Epidemiológico de Portugal relativamente à COVID19 ter evoluído favoravelmente, os dois últimos anos foram pautados por medidas de emergência e estratégias de ensino e aprendizagem online. O governo lançou campanhas de consciencialização e estratégias de comunicação à distância de acordo com um plano de programas de ensino à distância (Morais & Lunet, 2020): (i) “Apoio às Escolas” que se resumia a um conjunto de recursos para apoiar as escolas no uso de metodologias de ensino à distância; (ii) RTP 2 e Rádio Miúdos com conteúdos e atividades para o ensino pré-escolar; (iii) “#EstudoEmCasa” incidindo numa programação com transmissões diárias na RTP Memória, também disponíveis nas plataformas digitais da RTP e da Direção-Geral da Educação, e uma aplicação para alunos do ensino básico; não menosprezando (iv) os conteúdos e pacotes de trabalhos de casa para os alunos online e por correio da responsabilidade das escolas e outras medidas locais levadas a cabo autonomamente por cada escola.

Famílias viram-se obrigadas a assumir um papel ativo de educadoras para prestar o apoio às suas crianças e jovens. Escolas sem professores e alunos reinventaram-se, face a terem ficado sem a presença física da sua própria comunidade educativa. Mas como poderá ser classificada a situação do (cyber)bullying? Neste sentido, resolveu-se averiguar se a situação pandémica agravou ou não as situações de bullying escolar através da realização de um estudo de caso baseado num inquérito por questionário em dois agrupamentos de escolas da cidade de Bragança.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

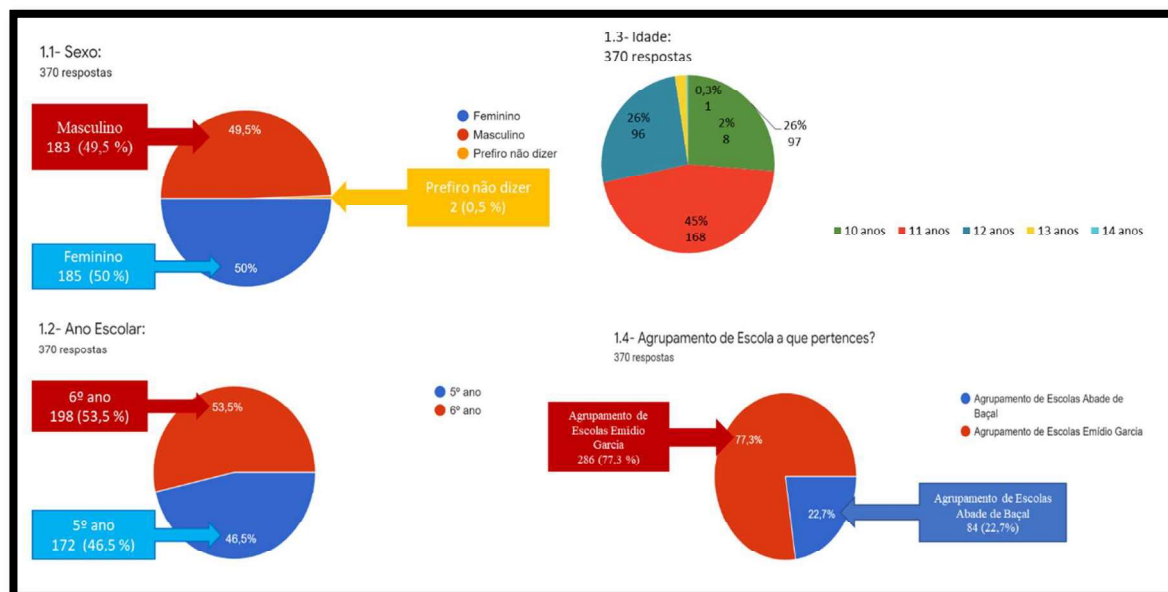
A abordagem metodológica que aqui se apresenta corresponde a um estudo de caso

baseado num inquérito por questionário, de carácter exploratório e descritivo. Exploratório para entendimento do contexto e obtenção dos insights ou perspetivas iniciais. E descritivo porque descreve uma realidade, como o próprio nome diz. Pretende-se descobrir a frequência com que este fenómeno ocorreu ou como se estruturou nos

dois agrupamentos referidos, no contexto da pandemia.

Nesta investigação participaram 370 alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, 183 do sexo masculino, 185 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 anos e os 14 anos, pertencentes a dois Agrupamentos de Escolas de Bragança (conforme gráficos 1.1; 1.2; 1.3 e 1.4 da figura 1).

Figura 1- Caracterização dos inquiridos



Fonte: Elaborada pelos autores(2022).

O instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito por questionário ou survey do Google Forms disponibilizado online¹.

Na elaboração das questões procurou-se ter o máximo de cuidado no sentido de as mesmas serem claras e pertinentes, com vocabulário adequado aos participantes.

O instrumento construído foi composto por 19 questões: 15 fechadas e 4 abertas, divididas em dois blocos: o bloco I, com questões referentes aos dados pessoais e o bloco II com questões sobre as vivências de Bullying antes e durante a pandemia do COVID-19.

As questões do questionário ministrado foram consideradas essenciais para avaliar o que se pretendia e para a sua aplicação foram

seguidos princípios éticos e deontológicos de confidencialidade, através da informação disponibilizada no início do questionário todos os participantes ficaram a saber o objetivo da pesquisa a que se destinavam, o carácter anónimo das respostas, a importância da colaboração e a necessidade da sinceridade e confidencialidade nas mesmas sendo ao mesmo tempo alertados para o facto de os dados recolhidos serem utilizados apenas para os fins a que se destinavam.

Para a aplicação dos questionários foi necessário enviar e-mails à Direção de dois Agrupamentos de Escolas da Cidade de Bragança a solicitar a colaboração para divulgação dos mesmos aos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Como referido, o estudo de caso pareceu-nos ser o método mais adequado, uma vez que pretendíamos respostas a questões do tipo “como” e “por que”, já que tínhamos pouco ou

¹ Link questionário: <https://forms.gle/Ch4Q4Lc1cibqZWRNA>

mesmo nenhum controlo sobre os acontecimentos e o foco encontrava-se em fenómenos contemporâneos inseridos num contexto real. A aplicação do questionário decorreu durante o mês de maio de 2020, após autorização dos encarregados de educação aos dois agrupamentos de escolas envolvidos. Os dados recolhidos foram analisados tendo em atenção análises univariadas e bivariadas e, posteriormente, descritos e discutidos.

3 RESULTADOS

Quando questionados se, antes e durante a pandemia do Covid-19, vivenciaram alguma situação de bullying escolar direta ou indiretamente, constatou-se que durante a pandemia as situações de bullying escolar diminuíram de 86 (23,24%) para 58 (16,67%).

De acordo com os resultados obtidos, em termos do papel assumido pelos atores implicados no fenómeno antes da pandemia verificou-se que: 57 (15,4%) dos alunos atuaram como testemunhas; 56 (15,13%) atuaram como vítimas e 5 (1%) como agressores; durante a pandemia os papéis assumidos pelas testemunhas e vítimas diminuíram verificando-se: 49 (13,24%) testemunhas; 32 (8,6%) vítimas e aumentaram os agressores 6 (1,6%).

Relativamente aos tipos de bullying escolar, destacam-se os seguintes comentários que os inquiridos admitiram ter sofrido durante a pandemia

do covid -19: “Meteram-se comigo”: antes da pandemia: 93 (25,13%); durante a pandemia: 61 (16,48%); “Insultaram-me”: antes da pandemia: 77 (20,81%); durante a pandemia: 48 (12,97%); “Chamaram-me nomes”: antes da pandemia: 81 (21,89%); durante a pandemia: 64 (17,29%).

Quando questionados na pergunta aberta “Outras agressões. Quais?” as categorias mais referidas foram o bullying verbal (chamaram-me nomes: gorda, parva, pindérica, macaca, magra, entre outros); o bullying físico (bateram-me) e o bullying psicológico (gozar, humilhar, ofender, ignorar).

No que diz respeito à perceção dos inquiridos sobre os locais de expressividade do bullying os mais referidos foram: “Recreio”: antes da pandemia: 78 (21,08%); durante a pandemia: 53 (14,32%); “Escadas e corredores”: antes da pandemia: 44 (11,89%); durante a pandemia: 26 (7%); “Ginásio/gimnodesportivo”: antes da pandemia: 26 (7%); durante a pandemia: 22 (5,9%); “Refeitório”: antes da pandemia: 23 (6,2%); durante a pandemia: 17 (4,59%) e nas “Redes sociais”: antes da pandemia: 16 (4,3%); durante a pandemia: 24 (6,48 %);

Quanto ao número de vezes em que o fenómeno ocorreu 6 ou mais vezes em determinados espaços escolares, antes da pandemia, verificou-se ter sido no recreio, nos corredores e no ginásio, constatando-se uma diminuição do antes para o durante conforme podemos observar a seguir:

Figura 2 – Ocorrências do fenómeno

Antes da pandemia:

Recreio: 43 referiram ter acontecido 6 ou + vezes
Corredores: 13 referiram ter acontecido 6 ou + vezes
Ginásio: 9 referiram ter acontecido 6 ou + vezes

Durante a pandemia:

Recreio: 20 referiram ter acontecido 6 ou + vezes
Corredores: 9 referiram ter acontecido 6 ou + vezes
Ginásio: 3 referiram ter acontecido 6 ou + vezes

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Sobre os motivos pelos quais foram agredidos antes e durante a pandemia do covid-19 salientam-se: “Características físicas”: antes da pandemia: 54 (14,59%); durante a pandemia: 32 (8,65%) e “Por tirar más notas”: antes da pandemia: 19 (5,1%); durante a pandemia: 15 (4%);

Quando inquiridos sobre pedidos de ajuda após sofrerem bullying, 188 (50,8%) não pedi-

ram ajuda a ninguém, 90 (24,4%) pediram aos pais, seguindo-se 92 (24,8%) “outros” como por exemplo: a um padre, a um colega e a professores.

Quando questionados na pergunta aberta “Em caso de não teres pedido ajuda, por que motivo foi?”, os motivos mais referidos foram: não identificam o motivo por que não pedem ajuda (“Não sei”); nunca sofreram bullying;

solucionaram de forma amigável; medo e vergonha.

Quando solicitado que deixassem de falar neles para falarem dos outros deu-se ênfase ao papel das testemunhas, para tal, questionou-se os inquiridos se já tinham testemunhado situações de bullying. Verificou-se que, tanto antes, como durante a pandemia de Covid-19, os inquiridos já haviam testemunhado episódios de bullying físico, psicológico, sexual, verbal e cyberbullying, tendo-se verificado que durante a pandemia o cyberbullying e o bullying sexual foram os tipos de bullying que denotaram um aumento em relação ao verificado antes da pandemia.

Após testemunharem situações de bullying os inquiridos reagiram da seguinte forma: (i) dos 183 (49,50%) que escolheram a opção ignorar: 150 (40,55%) não ignoraram e 33 ignoraram; (ii) dos 208 (56,22%) que escolheram a opção tentei ajudar a vítima: 162 tentaram efetivamente ajudar e 43 não tentaram ajudar; (iii) dos 209 (56,49%) que escolheram a opção denunciei: 119 denunciaram e 90 não denunciaram; (iv) dos 175 (47,30%) que escolheram a opção ajudei/reforcei os atos do agressor: 20 ajudaram o agressor e 155 nem ajudaram nem reforçaram; (v) dos 186 (50,27%) que escolheram a opção fugi: 169 não fugiram e 17 (4,60%) fugiram, e por último (vi) dos 190 (51,35%) que escolheram a opção enfrentei os agressores: 67 enfrentaram e 123 não enfrentaram.

Durante a pandemia, dos 370 inquiridos, 282 (76,22%) responderam que houve mais cyberbullying e 88 (23,78%) responderam que houve mais bullying.

Quando questionados, se acreditam que no bullying escolar há mais casos do que o que parece, 176 (47,57%) acreditam que sim 28 (7,57%) acreditam que há menos casos do que o que parece e 166 (44,86%) não sabem dizer.

Sobre os sentimentos associados com a ida à escola, 218 (58,9%) admitem que vão contentes; 102 (27,6%) não sentem nada em particular; 22 (5,95%) demonstram cansaço; 11 (2,97%) vão resignados; 10 (2,70%) vão tristes e 7 (1,89%) vão receosos ou com medo.

Quando questionados, na pergunta aberta “Que farias para solucionar o problema do

bullying escolar?” as soluções mais referidas foram: “Não sei”; “Ajudar as vítimas”; “Denunciar a adultos (professores; pais; auxiliares); “Colocar câmaras de vigilância”; “Mais funcionários nas escolas” e “Castigos”.

Por último, os inquiridos deixaram alguns comentários como, por exemplo:

“O bullying é muito prejudicial no desenvolvimento da criança, pois pode ter problemas no futuro”

“Sugestão: falarmos sobre a depressão e a ansiedade”

“Todas as matérias falarem deste assunto pelo menos 45 min”

“eu já agredi e vou mudar as minhas atitudes”

“só tenho a dizer que não devíamos fazer aos outros o que não queríamos ou queremos que nos façam a nós”

“Parem com o bullying sexual e físico.”

“eu acredito e tenho fé que o bullying acabará, teremos que lutar e ajudar quem precisa e quando quiserem temos que ajudar sempre o próximo.”

“Ter alguém na escola para ajudar os alunos a não ter medo de falar de algum professor. Pois são colegas e uns encobrem se uns aos outros e não ao aluno”

“Não devíamos ir para o quadrado dos outros”

“Eu só acho que o mundo poderia ser um lugar melhor se as pessoas ficassem melhor”

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste estudo verificou-se que as situações de bullying escolar durante a pandemia diminuíram entre os alunos do 5º e 6º anos de escolaridade, realça-se aqui que o ano a que se refere a investigação as escolas estiveram maioritariamente encerradas, com o ensino a fazer-se remotamente.

O ano letivo (2020/2021) iniciou com aulas presenciais, mas, a 22 de janeiro de 2021 foi interrompido devido ao agravamento da pandemia o que levou a que as aulas fossem suspensas, retomando a 8 de fevereiro, mas à distância (online). Acrescenta-se, no entan-

to, que houve casos excepcionais onde alguns alunos continuaram a ir às escolas presencialmente por não terem recursos em casa, ou pelos pais/educadores trabalharem na chamada linha da frente no combate à pandemia. Todo este percurso atípico de aulas pode de alguma forma ter contribuído para este decréscimo, uma vez que não foi permitido o “ajuntamento” das crianças que poderia facilitar a prática do bullying.

Atendendo ao papel assumido pelos atores implicados no fenómeno bullying constatou-se que antes da pandemia Covid-19 houve mais alunos a atuar como testemunhas e vítimas e menos agressores, durante o período da pandemia o número de testemunhas e das vítimas reduziu e em contrapartida aumentou o número de agressores. Pode arriscar-se concluir que o isolamento, isto é, o distanciamento físico provocado pela pandemia de alguma forma contribuiu para esta alteração, uma vez, que o facto de os alunos não se encontrarem no mesmo espaço (escola) não permitiu que presenciassem episódios de bullying e que o número de vítimas diminuísse, o que pelo contrário fez aumentar o número de agressores. A mesma constatação parece evidenciar-se num estudo realizado pelo ISCTE em 2020, onde 41% dos participantes admitiram já terem agredido alguém online, 29,4% mostraram-se indiferentes ao sofrimento causado, 9,1% declararam mesmo ter sentido alegria e apenas 16% admitiram sentir culpa.

No que diz respeito aos tipos de bullying escolar que os inquiridos admitiram ter sofrido antes e durante a pandemia são de realçar as expressões “meteram-se comigo”; “insultaram-me” e “chamaram-me nomes”, o que se verificou também quando questionados na pergunta aberta acerca de outras agressões de que foram vítimas, as categorias mais referidas foram o bullying verbal, onde os inquiridos destacaram “chamaram-me nomes: gorda, parva, pindérica, macaca, magra, entre outros;” características que Barton (2006) também tem em conta para definir este tipo de bullying, quando afirma que nele constam atos como ameaçar, provocar, chamar nomes. Para Serrate (2009) este tipo de bullying é mais

comum nos últimos tempos, realizando-se tanto de forma direta como indireta; o bullying físico: “bateram-me” que vai também ao encontro daquilo que Barton (2006) caracteriza como agressão física onde inclui comportamentos como bater, puxar, esmurrar, apertar o pescoço, cuspir...; e o bullying psicológico: “gozar, humilhar, ofender, ignorar” que tem por objetivo incutir um sentimento de insegurança e de medo na vítima, inclui espalhar rumores, revelar segredos, criar e espalhar boatos (Oliveus, 1993). Barton (2006) partilha também desta definição e corrobora com o apurado nas respostas dos inquiridos quando acrescenta a esta definição os comportamentos de exclusão, fazer com que os outros pareçam imbecis, burros, idiotas e ridículos.

Tal como aconteceu com os resultados de estudos realizados por diversos autores (Pereira, 2006/8; Lago, Massa & Piedra, 2006; Pereira, Silva & Nunes, 2009), também nesta investigação os locais referidos com mais expressividade para o bullying antes e durante a pandemia foram: “recreios”, o que vai ao encontro dos estudos atrás referidos e ao que Pereira reforçou em 2011 “que é no recreio que ocorrem a maioria das agressões físicas, verbais, de carácter sexual, entre outras”, não só devido às restrições impostas aos alunos durante o recreio, que acabam por os aborrecer por não serem aceites ou compreendidas; a falta de atividades; a superlotação dos pátios e até mesmo a arquitetura do local que não leva em consideração as necessidades das crianças; “escadas e corredores” são locais também referidos por Lago, Massa e Piedra (2006) e por Pereira (2006) como suscetíveis de ocorrência de bullying; “ginásio”, este local é também apontado na literatura por autores como Escury e Dudink em 2010 e Jachyna em 2013 que afirmam que este local tem um controlo mais escasso, fugindo assim à vigilância dos professores e outros funcionários das escolas; e as “redes sociais” estas últimas com um substancial aumento durante a pandemia o que corrobora os estudos de diversos autores (Griffin & Gross, 2004; Scheithauer et al., 2006; William & Godfrey, 2011) quando afirmam que o cyberbullying (bullying expresso

através das tecnologias digitais) “tem-se tornado cada vez mais frequente devido ao aumento do uso de telemóveis e da internet por crianças e jovens”. Tal como afirma Rodrigues (2013), o cyberbullying não se limita ao espaço escolar podendo ter continuidade fora deste, uma vez que a vítima pode estar sempre contactável através das diversas tecnologias de informação e comunicação, circunstância, que de alguma forma a pandemia veio facilitar.

Quanto ao número de vezes que o fenómeno ocorreu (seis ou mais vezes), verificou-se uma diminuição do antes para o durante a pandemia e salienta-se aqui novamente o recreio como o local onde esta ocorrência se verificou, o que se pode justificar também com aquilo que afirmam Pereira, Neto e Smith (2003): “na perspetiva das crianças, os recreios são normalmente vistos como locais para medir forças e estabelecer relações de poder” acrescentando ainda que a falta de vigilância destes locais é também algo que favorece o comportamento agressivo durante os horários não preenchidos com atividades.

Os principais motivos pelos quais os inquiridos foram agredidos antes e durante a pandemia foram as características físicas e tirar más notas. Estes motivos são também aludidos nos estudos de Orpinas e Horne em 2005, segundo estes as características físicas (ser gordo, magro, alto, baixo, usar óculos...) e o insucesso escolar podem estar associados à prática de bullying, isto porque um rendimento escolar pobre resulta num reforço comportamental menos eficaz.

No que diz respeito aos pedidos de ajuda quando verificaram ou foram vítimas de um comportamento de bullying verificou-se que são mais os inquiridos que não pediram/procuraram qualquer tipo de ajuda do que aqueles que o fizeram. Quando tal aconteceu, fizeram-no junto dos pais, do diretor da escola, colegas ou professores.

Questionados acerca dos motivos que os levaram a não terem pedido ajuda uns simplesmente responderam não saberem, seguindo-se os que afirmaram que nunca sofreram bullying e aqueles que de uma forma amigável conseguiram solucionar o medo e a vergonha

foram também salientados como motivos para não o fazerem o que vai ao encontro de Lopes Neto (2005) e Berger (2007) quando afirmam que grande parte dos alunos, a curto, médio e a longo prazo vai calar-se por medo de continuar a ser vítima e segundo Urra (2009) “para a vítima é difícil falar, pois sente vergonha e culpabilidade...”.

Quando colocados no papel de testemunhas, constatou-se que os inquiridos quer antes, quer durante a pandemia Covid-19 testemunharam episódios de bullying físico, psicológico, sexual, verbal e cyberbullying, tendo-se verificado que durante a pandemia o cyberbullying e o bullying sexual foram os tipos de bullying que denotaram um aumento em relação ao verificado antes da pandemia.

Na forma como reagiram enquanto testemunhas averiguou-se que ao contrário do que referem Amado e Freire (2002) quando mencionam que as testemunhas perante episódios de agressão revelam impotência para intervir mantendo inicialmente uma atitude impávida e condescendente e Lago, Massa e Piedra (2006) aludem que a passividade das testemunhas funciona como uma forma defensiva para evitarem serem eles os próximos alvos de agressão, os inquiridos neste estudo demonstraram uma alteração na forma de atuação com as testemunhas, ou seja, não ignoram, tentam ajudar, denunciam, não ajudam/reforçam o agressor e não fogem.

Perante uma diminuição do bullying em geral durante a pandemia os inquiridos acreditam que durante a mesma houve mais cyberbullying, mas acerca do bullying escolar em geral, verificou-se que os inquiridos acreditam que há mais casos do que o que parece.

Relativamente à ida à escola, parece verificar-se que os inquiridos aparentam ir contentes, sentimento que, no caso das vítimas, se depreende que possa estar associado ao facto de terem estado tanto tempo afastados, devido à pandemia.

Quando questionados sobre o que fariam para solucionar o problema do bullying escolar as soluções mais referidas foram: ajudar as vítimas; denunciar a adultos (professores; pais; auxiliares); colocar câmaras de vigilância

nas escolas; mais funcionários nas escolas e castigos para os agressores.

Por último, das respostas recolhidas nos comentários deixados pelos inquiridos denotam-se conceitos como empatia; respeito pelo outro e pelo seu espaço; necessidade de falar mais nas escolas sobre o problema e para sentirem nos adultos mais confiança para poderem denunciar possíveis situações vivenciadas e necessidade de mudar atitudes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bullying escolar possui características muito próprias que o distinguem de outros tipos de violência, nomeadamente, ser repetido, intencional e onde existe desigualdade de poder. Representa uma ameaça para a democracia e uma preocupação crescente sobre o ponto de vista da cidadania. Em Portugal, apesar de estudado e comprovado, ainda há muito a fazer em relação às leis e formas de criminalização do bullying.

O objetivo deste trabalho era averiguar se a situação pandémica agravou ou não as situações de bullying escolar.

Através do estudo de caso realizado verificou-se que durante a pandemia as situações de bullying diminuíram, mas o cyberbullying aumentou ligeiramente. Não podemos afirmar que aumentou nas redes sociais, mas sim em plataformas educativas tais como, o Ms Teams, o WhatsApp e tecnologias digitais educativas similares). Houve também uma diminuição das vítimas de bullying em tempos de pandemia e correspondente diminuição das testemunhas, exceto no caso do cyberbullying e bullying sexual que duplicaram. Ainda sobre as testemunhas evidencia-se que as mesmas alteraram a sua forma de atuação perante este flagelo: não ignoram tanto, tentam ajudar, denunciam, não ajudam/reforçam o agressor e não fogem. Sobre os motivos pelos quais os inquiridos consideram que foram agredidos, prevalecem as características físicas. Acresce que uma percentagem significativa dos inquiridos acredita que no bullying escolar há mais casos do que o que parece. Todavia, os sentimentos associados à ida à escola são positivos.

Este aspeto poderá ser explicado pelo facto de, aquando da realização do inquérito por questionário, ainda estarem muito presentes as semanas de confinamento.

Como trabalhos futuros, espera-se que, para além do contributo que este estudo possa representar para os gestores e decisores escolares, se possa realizar um estudo de análise comparativa estendendo este estudo a uma das províncias espanholas próximas com vista a aferir a realidade destas duas comunidades da península ibérica. Na verdade, os dados já foram recolhidos e encontram-se em fase de tratamento.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi apoiado pela FCT- Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. , FREIRE, I. **Indisciplina e violência nas escolas**. Compreender para prevenir. Porto: Edições ASA, 2002.

AMADO, J. Contextos e formas da violência escolar. **Revista Portuguesa de História**. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. Instituto de História Económica e Social, XXXVII, p. 299-319, 2005.

ANTÓNIO, R., GUERRA, R., MOLEIRO, C. **Cyberbullying em Portugal durante a pandemia do Covid-19**. Centro de Investigação e de Intervenção Social (CIS-IUL, ISCTE-IUL), 2020.

AUGUSTO-VAZ, C. Jogos antibullying. **A percepção dos professores e educadores portugueses**. Peda-gogía Social. Revista Interuniversitaria, v. 35, p. 47-59, 2020.

BARTON, E. **Bully prevention: tips and strategies for school leaders and classroom teachers**. 2. ed. E.U.A.: Corwin Press, Inc, 2006.

BEANE, A. **Proteja seu filho do bullying: impeça que ele maltrate os colegas ou seja**

- maltratado por eles. Tradução:** Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.
- BERGER, K. Update on bullying at school. Science forgotten?. **Dev. Ver.** V. 27, p. 90-126, 2007.
- BLAYA, C. **Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar.** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- CAMARGO, C. G. **“Brincadeiras” que fazem Chorar: Introdução ao Fenômeno Bullying.** São Paulo: All Print, 2009.
- CUBAS, V. **Violência na escola: um guia para pais e professores.** São Paulo: ANDHEP, 2006.
- ESCURY, A. & DUDINK, A. Bullying beyond school: examining the role of sports (pp.235-248). In: S. Jimerson; S. Swearer & D. Espelage (Eds.). **Handbook of bullying in school: an international perspective.** New York: Routledge, 2010.
- FANTE, C. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas, SP: Verus, 2005.
- FREIRE, A. N. & AIRES, J. S. A contribuição da psicologia escolar na prevenção e no enfrentamento do bullying, **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** 16 (1). 55-60, 2012. ISSN 2175-3539.
- FERNANDES, L. & Seixas, S. **Plano Bullying: Como Apagar o Bullying da Escola.** Lisboa: Plátano Editora, S.A., 2012.
- FEKKLES, M., PIJERS, F. & VERLOOVE-VAN-HORICK, S. Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. **Health Education Research.** v. 20, n. 1, p. 81-91, 2005.
- GENTA, M., MENESINI, E., FONZI, A., COSTABILE, A. SMITH, P. Bullies and victims in schools in central and southern Italy. **European Journal of Psychology of Education,** v. 11, n. 1, p. 97-110, 1996.
- GIL-VILLA, F. Bullying: ¿Una profecía autocumplida?. **Revista Brasileira Estudos Pedagogicos,** Brasília. v. 99, n. 253, p. 520-536, 2018.
- GIL-VILLA, F. Mitologías del bullying: Falsos perfiles de víctimas y agresores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* n. 35, p. 19-30, 2020a.
- GIL-VILLA, F. **El bullying que no cessa. Las bases de la violencia escolar.** Barcelona: Octaedro, 2020b.
- GRIFFIN R.S. GROSS A.M. Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. **Agress Violent Behav.** v. 9, p. 379-400, 2004.
- HUTZ, C. S. (Org.). **Prevenção e Intervenção em Situações de Risco e vulnerabilidade.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- JACHYNA, P. Boy’s bodies: speaking the unspoken. **Sport, Education and Society,** v. 18, n. 6, p. 842-846, 2013.
- JING, W.; IANNOTI, R. , LUCK, J. Bullying victimization among underweight and overweight U. S. youth: differential associations for boys and girls. **Journal of Adolescence Health,** n. 47, p. 99-101, 2010.
- LAGO, A., MASSA, P. PIEDRA, R. Crianças contra crianças: o bullying, uma perturbação emergente. **Revista Anales de Pediatría:** artigo especial, v. 64, n. 2, p. 162-166, 2006.
- LOPES-NETO, A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatría,** v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.
- MARTÍNEZ, J. **Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela.** Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.
- MATOS, M; Simões, C., GASPAR, T. Violência entre pares no contexto escolar em Portugal nos últimos 10 anos. **Interacções,** n. 13, p. 98-134, 2009.

- MORAIS, S., LUNET, N. COVID-19: do ensino à distância ao regresso às aulas (Capítulo 16). In: **Da emergência de um novo vírus humano à disseminação global de uma nova doença – Doença por Coronavírus 2019 (COVID-19)**. Portugal: Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto, 2020.
- NUNES, B., PEREIRA, B. SILVA, M. I. Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Revista Diálogo Educativo**, n. 28, p. 455-466, 2009.
- OLIVEIRA, E. O Bullying na escolar: como alunos e professores lidam com esta violência?. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 1, p.1-20, 2015.
- OLWEUS, D. **Bullying at school**. Oxford e Cambridge: Blackwell, 1993.
- OLWEUS, D. El acoso escolar. Una revisión general. In: SERRANO, A. Serrano (Ed.). **Acoso y violencia en la escuela**. Como detectar, prevenir y resolver el bullying. Barcelona: Editorial Ariel, 2006.
- OLWEUS, D. Understanding and researching bullying: some critical issues. In: JIMERSON, S., WEARER, S., ESPELAGE, D. (Eds.). **Handbook of bullying in schools: an international perspective**. New York: Routledge, 2010, p. 9- 33..
- O'MOORE, A. **A Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying and Violence**. Dublin: Trinity College, 2005.
- ORPINAS, P., HORNE, A. **Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence**. Washington DC: American Psychological Association, 2006.
- PEREIRA, B.; NETO, C., SMITH, P. Os Espaços e Recreio e a Prevenção do Bullying na Escola. In Neto, C. (ed.) **Jogo e Desenvolvimento da Criança**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, 2003, p. 238-257.
- PEREIRA, B. Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In João Clemente de Souza Neto e Maria Letícia B. P. Nascimento. **Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas**. São Paulo, Expressão e Arte Editora, 2006, p. 43-51.
- PEREIRA, B. **Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Ministério da Ciência e da Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, 2008.
- PEREIRA, F. O. Especificidades psicológicas e comportamentais de violência, em particular entre pares na escola – bullying. **Cadernos de Investigação Aplicada**, n. 5, p. 55-103, 2011.
- PEREIRA, B., COSTA, P., MELIM, F., FARENZENA, R. Bullying escolar: Programa de Intervenção Preventiva. In: GISI, M., ENS R. (Org.), **Bullying nas Escolas: Estratégias de Intervenção e Formação de professores**. Curitiba: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, p. 135-155, 2011.
- RAPPAPORT, J. Terms of empowerment/Exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. **Jornal Americano da Psicologia da Comunidade**, v. 15, n. 2, p. 121-148, 1987.
- ROBERTS, B. Invisible difference in space: the role of different spaces in homophobic bullying in schools. **Journal of LGBT youth**, v. 5, n. 13, p. 11-33, 2008.
- RODRIGUES, M.C. **Concepções docentes pré-escolares sobre teorias da mente e sociocognitiva aplicadas: histórias infantis**. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, Campinas-SP, 2004.
- RODRIGUES, A. **Cyberbullying: um fenómeno emergente nos jovens portugueses**. Universidade de Coimbra, 2013.
- SEIXAS, S. Bullying: Incidência do fenómeno em alunos do 3º ciclo da Zona da Grande Lisboa. **Revista ESES**, n. 12,p. 69-80, 2005.

- SEIXAS, S., Fernandes, L., MORAIS, T. **Cyberbullying – Um guia para pais e educadores**. Lisboa: Plátano Editora, 2016.
- SERRANO, A. **Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying**. Barcelona: Editorial Ariel, 2006.
- SERRATE, R. **Lidar com o bullying na escola – Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares**. Sintra: K Editora, 2009.
- SILVA, D. **Violência e estigma: Bullying na escola**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.
- SILVA, B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010
- SCHEITHAUER H, HAYER T, PETERMANN F & JUGERT G. **Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates**. *Aggress Behav*, n. 32, p. 261-75, 2006.
- SMITH, P. K. School bullying. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.71, p. 81-98, 2013.
- STRECHT, P. Problemas de Escola. In: P. STRECHT, **A minha escola não é esta: dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2008, p. 125-200.
- URRA, J. **o pequeno ditador**. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2009.
- VAISSMAN, M. **Alcoolismo no trabalho**. Coleções Loucura XXI. Rio de Janeiro Garamond Ltda, 2004.
- VETTENBURG, N. General rapport' Violence in schools, Awareness-raising, prevention, penalties. In: DUBET, F., VETTEMBURG, N. (Eds.), **Violence in schools, Awareness-raising, prevention, penalties**. Straatsburg: Council of Europe Publishing, 1999, p. 29-60.
- WILLIAMS, S. G., GODFREY, A. J. What is cyberbullying & how can psychiatric-mental health nurses recognize it? **J PsychosocNursMent Health Serv**, v. 49, p. 36-41, 2011.

Recebido em 10 de julho de 2022

Aceito em 18 de julho de 2022