

PROGRAMA OUTRA(S) FORMA(S) DE BRINCAR: 3 ANOS DE INTERVENÇÃO

Tiago Pereira
Departamento de Psicologia – Universidade de Évora
tpereira@uevora.pt

Madalena Melo
Departamento de Psicologia – Universidade de Évora
mmm@uevora.pt

Resumo

A presente comunicação procura reflectir e caracterizar o fenómeno da violência escolar a partir da apresentação de um programa de intervenção que visa a promoção do relacionamento entre alunos – Programa Outra(s) Forma(s) de Brincar – e dos resultados obtidos nos seus três primeiros anos de implementação (2005-2006 a 2007-2008) numa EB1 da cidade de Évora.

Com a apresentação do programa pretende-se enquadrar e justificar a metodologia de intervenção e de avaliação delineada a partir de uma base teórica ecológico-desenvolvimental, bem como os instrumentos de avaliação seleccionados e construídos, numa perspectiva de articulação entre investigação e acção e de recolha de dados pré e pós-intervenção junto de alunos, professores, funcionários, outros técnicos e encarregados de educação.

Os resultados da intervenção foram recolhidos e interpretados através da utilização de uma metodologia de avaliação ecológica, evidenciando de forma clara e estatisticamente significativa uma diminuição das práticas agressivas entre alunos. Encarregados de educação, professores e funcionários revelaram uma percepção de melhorias ao nível do recreio escolar e da diminuição de comportamentos agressivos entre alunos.

Introdução

Todos somos responsáveis por tudo perante todos.

Fiódor Dostoiévski

Em Portugal a primeira década do século XXI fica marcada pela grave crise económica em que o país mergulhou e pela conseqüente “avalanche” e predominância do discurso económico. Como resultado vivem-se tempos em que é simultaneamente difícil e urgente promover o debate e a reflexão em torno de conceitos como a solidariedade, a cooperação e os valores - aspectos centrais na educação do séc. XXI (Barlett & Elliot, 2009). Existindo hoje um largo consenso entre especialistas em torno da tese que defende que a educação e o conhecimento são os principais motores de desenvolvimento das sociedades contemporâneas, importa que se volte a sublinhar e assumir a amplitude de papéis da educação (em especial da educação formal), que passam, nomeadamente, pela promoção do relacionamento entre pares e entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

Este assunto assume, nesta época, uma especial relevância face aos desafios com que a sociedade e a sua Escola se debatem: um aumento de violência nas escolas (Bertão, 2004) e das situações de tensão que decorrem no e do quotidiano do espaço escolar (Gonçalves & Santo, 2000), bem como, muitas vezes, uma inversão na progressão dos valores e um reverter de alguns princípios presentes nas cartas de direitos humanos e da criança.

No entanto, abordar a temática da violência na Escola é, antes de mais, mergulhar num “novo” profundamente complexo e multi-casual, cujo desemaranhar depende de uma intervenção altamente rica, diversificada, multidisciplinar e multissistémica (Costa, 2001; Estrela & Amado, 2000; Fonseca, 2000). Mas, quotidianamente desprezar este fenómeno – a partir da falsa crença da sua inevitabilidade (Ortega & Rey, 2003; Barbosa, 2004), da “democratização” da violência (Abreu, 1995), da aceitabilidade do bullying e da violência (Bowen *et al.*, 2004) ou mesma da ideia de muitos de que a violência pauta a iniciação à idade adulta (Amado & Freire, 2002) – é, claramente, não assumir as responsabilidades face a este fenómeno e compactuar com a clara retro-alimentação do mesmo^{viii}, pois a violência só gera e só poderá gerar mais e mais violência. Tal como Costa & Vale (1998) afirmam, “*violentar o jovem violento é subestimar a verdadeira significância do problema*”, pelo que urge desenvolver e programar intervenções que entendam a pessoa enquanto um ser holístico, partindo de instrumentos de melhoria das relações (Ortega & Rey, 2003) – actuando, tal como é entendido por Siegel & Cole (2003), de forma preventiva na promoção da convivência – bem como de intervenções que privilegiem o espaço do recreio^{ix}, [muitas vezes] pobre e vazio (de adultos, de instrumentos, de actividades, muitas vezes de amigos), e que acabam por evitar diversas situações de violência e delinquência juvenil^x (prevenindo as suas múltiplas consequências em diferentes sistemas - micro, meso, exo e macrosistema; Diaz-Aguado, 2001) ao mesmo tempo que potenciam as aprendizagens, os resultados escolares e, essencialmente, o bem-estar dos alunos.

É partindo desta filosofia; dos resultados dos programas anti-bullying; assentes na metodologia “Whole-School Policy” (que contém aspectos de prevenção primária, secundária e mesmo terciária^{xi}), com reduções médias da ordem dos 50% (ainda que dependentes do clima de escola e do clima de sala de aula; Kallestad, Olweus & Alsaker, 1998; Smith *et al.*, 2003) no que se refere às práticas agressivas (Olweus, 1995; Smith *et al.*, 2003); e de um contexto (Escola) que para além de rico em (des)afecto e em todas as formas mais cruéis de violência sobre as crianças, é também um espaço privilegiado e preferencial de exteriorização do mal-estar interno (sustentado pela (des)organização afectiva e emocional) de cada criança (Strech, 2001), que surge o programa “Outra(s) Forma(s) de Brincar” (Pereira & Melo, 2007). Um programa que procura que a Escola se configure como um espaço onde a violência seja inaceitável e não seja solução para nada nem para ninguém... Um programa que visa colocar a criança no âmbito da

relação entre a Escola (professores e instituição) e a família... Um programa que visa “esculpir” um caminho que [realmente] afaste as crianças da violência e das suas, tão nefastas quanto múltiplas, consequências... Um programa que não esquece que a Educação tem um papel fundamental no futuro de todo o tipo de “pulsões” agressivas.

Enquadramento

Some of the most destructive violence does not break bonds... It break minds!

Vachass

Nos últimos anos (em especial nos últimos anos da década de 90) assinala-se um grande aumento da investigação (em Portugal até jornalística) na área da violência e agressão no contexto escolar, especialmente no que se refere ao tipo de violência definida como *bullying* (Martins, 2005).

Ainda assim, datam já de 1973 os primeiros trabalhos acerca desta problemática, mais especificamente os estudos de Olweus que incidiam sobre a relação dinâmica estabelecida entre agressor (*bully*) e vítima (Cerezo, 2001a). No entanto; e apesar de mais de 30 anos volvidos sobre estes pioneiros estudos e da grande maioria das investigações no campo da violência escolar terem como objecto predominante de análise o conceito de *bullying* (Costa & Vale, 1998); continua a não existir uma definição clara, cabal e por todos aceite deste conceito de origem anglo-saxónica (Pereira, 2001). No entanto, todos parecem concordar quanto ao facto deste ser um fenómeno típico da violência entre pares (e.g. Amado & Freire, 2002; Smith *et al.*, 2003), marcado pelo uso deliberado da agressão (Olweus, 1995; Costa & Vale, 1998), operada de forma directa e física^{xiii} (e.g. Olweus, 1995; Martins, 2005), directa e verbal ou psicológica^{xiii} (e.g. Costa & Vale, 1998; Fuentes & Silva, 2004; Martins, 2005) ou indirecta^{xiv} (e.g. Cerezo, 2001c; Martins, 2005), por uma, várias pessoas ou mesmo num *set* alargado de relações estabelecidas numa comunidade (e.g. Costa & Vale, 1998; Smith, 2004) que utilizam a sua desigualdade e o seu poder (Smith *et al.*, 2004; Formosinho & Simões, 2001), para implicar com pessoas mais fracas ou mais novas (e.g. Pereira, 2001), de acordo com um abuso de poder e imbuído por um desejo de intimidar e de dominar (Cerezo, 2001c), num contínuo de comportamento agressivos (e.g. Costa & Vale, 1998), praticados com o intuito de causar sofrimento e mal-estar ao outro (Martins, 2005), de forma verdadeiramente problemática quando assumem formas repetidas, sistemáticas e intencionais do(s) agressor(es) sobre a(s) vítima(s) (e.g. Amado & Freire, 2002), demonstrando o seu carácter de vinculação social claramente perverso (Smith *et al.*, 2004). Mas que discordam, por exemplo, quanto ao facto do conceito manifestar e adequar-se a comportamentos esporádicos (tal como defende Flood; citado por Costa & Vale, 1998) ou ocorrer ao longo de um período de tempo, assumindo um

carácter sistemático e continuado (Reid; citado por Costa & Vale, 1998; Olweus, 1995; Formosinho & Simões, 2001), ou mesmo da ideia do Scottish Council for Research in Education^{xv} (1991) de que todos os comportamentos de bullying são agressões (sejam elas físicas, verbais ou psicológicas) mas que nem todas as agressões são necessariamente bullying (quanto mais não seja pela utilização inadequada dos conceitos).

Apesar de alguns autores terem procurado traduzir este conceito para a língua Portuguesa (por exemplo Amado e Freire [2002] e Martins [2005] traduzem-no como maus-tratos entre iguais) optou-se por utilizar o conceito *bullying* pois parece-nos mais abrangente [e logo mais adaptado à realidade que se pretende retratar], que “maus-tratos entre iguais”, não só pela ideia de intensidade e confronto que o conceito possui, mas também pelas implicações para o agressor, para a vítima e para o contexto encerradas no mesmo, podendo estar ser de diversas índoles, bem como pela panóplia de teorias explicativas deste fenómeno e dos diversos factores, nomeadamente ambientais/sociais que estão na sua origem.

Metodologia

Programa Outra(s) Forma(s) de Brincar - Fundamentos:

- Dirigir-se para toda a escola e para várias componentes da relação escola-aluno e escola-família, com o fim último de aumentar a participação e motivação dos alunos e respectivas famílias face à escola (Estrela & Amado, 2000; Fonseca, 1995) e dos resultados dos mesmos serem generalizáveis a outros contextos (Walker & Gresham, 2003);
- Promover uma série de competências, das quais obviamente se salientam as competências sociais e pessoais (Fraústo da Silva, 1995), de auto-regulação (Andreou & Metallidou, 2004) e as estratégias de resolução de problemas (Estrela & Amado, 2000; Fonseca, 1995) e de conflitos (Carita e Fernandes, 1995);
- Facilitar a implementação de medidas preventivas na sala de aula (Bowen, Jenson & Clarck, 2004) e na escola (Smith *et al.*, 2004), construir clima relacional de abertura mas assente em normas e regras, implementar uma gestão democrática e participada, possibilitar diversas modalidades de apoio educativo (Estrela & Amado, 2000), organizar e apetrechar as salas de alunos, espaços de recreio, lazer e tempos livres (enquanto espaços onde mais decorrem os comportamentos de agressão entre alunos; Estrela & Amado, 2000), promover acções integradas e multidisciplinares dirigidas para toda a Escola^{xvi} (Fonseca, 1995) atendendo, no entanto às especificidades de determinados alunos (Formosinho & Simões, 2001) e capazes de suscitar o desenvolvimento integral (Fonseca, 1995) tendo em consideração as necessidades e interesses de todo o sistema educativo (Vettenburg, 2000);

- Finalmente suportar-se na formação dos professores (e sua competência técnico-pedagógica) e dos restantes agentes educativos (Estrela & Amado, 2000), bem como apoiar-se na inibição da desresponsabilização e na motivação destes agentes face a esta problemática (Fraústo da Silva, 1995; Estrela & Amado, 2000; Vettenburg, 2000).

Caracterização da amostra (Ano I, II e III)

Uma das principais e mais marcantes características desta Escola é a heterogeneidade da sua população. Nela concentram-se um elevado número de crianças de etnia cigana, vendedores ambulantes (na gíria tendeiros), filhos de emigrantes e crianças do bairro que fundamentalmente serve a Escola, a maioria delas marcadas por um conjunto de problemas derivados das difíceis condições sociais e culturais do próprio bairro e dos seus familiares.

Na presente investigação optou-se apenas por estudar as crianças de etnia cigana por comparação com o restante conjunto da população. Esta opção é sustentada pelos estudos existentes (e.g. Pereira, 2001), bem como pela clara percepção existente nos diferentes técnicos da Escola de que estes alunos constituem um claro e demarcado grupo.

Nos três primeiros anos de implementação do programa a percentagem de crianças de etnia cigana rondou os 15%, 15,3% (N=19) em 2005-2006, 15% (N=18) em 2006-2007 e 16,67% (N=20) em 2007-2008. A distribuição dos alunos por sexo é bastante homogénea nos três anos de estudo, 50,8% de crianças do sexo masculino no primeiro ano (63), 51,7% (62) no segundo e 52,5% (63) no terceiro ano do estudo. Todos têm idades entre os 6 e os 14 anos (a 1 de Janeiro de 2006, 2007 e 2008), com média de 8,47 anos no primeiro ano, 8,21 no segundo e 8,11 no terceiro ano do estudo. A grande maioria dos alunos possui entre 6 e 10 anos (mais propriamente 87,9%, 90,3% e 90,9%), com expoente máximo nos 8 anos nos três anos lectivos correspondentes ao programa.

A homogeneidade acontece também no que se refere à distribuição sócio-económica dos encarregados de educação dos alunos, uma vez que dos alunos, 93,6% no primeiro ano, 94,7 no segundo ano e 94,3% no terceiro ano do estudo, se concentram nos três escalões mais baixos (dos seis) da Escala desenvolvida por Soriano & Martín (2005). Estas características da população escolar acabam por ficar também bem patentes na ínfima percentagem (8,9% - 1º ano, 10% - 2º ano e 9,5% no 3º ano) de crianças que praticam actividades regulares fora da Escola. Esta questão comporta também um desafio para a Escola ao nível da oferta que efectua (nomeadamente desportiva), uma vez que nos dias que correm é unânime a consideração em torno da importância e dos benefícios da prática desportiva regular.

Instrumentos:

Para alunos: *Escala Bullying/Agressividade entre os alunos na Escola (2ª versão)* (Pereira, 2000; adaptado de Olweus, 1989)

A escolha desta Escala obedeceu a duas ordens de razões. A primeira relativa ao facto da mesma se constituir como uma Escala amplamente difundida para todo o mundo e amplamente utilizada em estudos desta natureza, quer em Portugal (país para a qual está aferida), quer noutros países. A segunda prende-se com o facto dos seus conteúdos se coadunarem totalmente com os objectivos e com a população do presente estudo.

Para encarregados de educação:

Questionário para Encarregados de educação sobre o relacionamento entre alunos;

Para professores:

Questionário para Professores sobre o relacionamento entre alunos;

Para restantes técnicos^{xvii}:

Questionário para Outros Técnicos sobre o relacionamento entre alunos.

Estes três questionários resultam da adaptação a cada população específica de um questionário construído no âmbito deste estudo com o fundamento primordial de facilitar a exploração prévia dos fenómenos de agressividade na Escola, nomeadamente ao nível da percepção destes três tipos de constituintes da comunidade educativa.

Procedimento/Acções e Actividades (Ano I, II e III):

- Pedido de autorização/apresentação do projecto a toda a comunidade educativa (no início de cada ano lectivo);
- Período de Pré-teste (Setembro de 2005, Dezembro de 2006^{xviii} e Setembro 2007)
- Período de actividades (entre Setembro e Junho - 2005/2006; entre Dezembro e Junho - 2006/2007; e entre Setembro e Junho - 2007/2008)
 - Para alunos (intervenção no recreio – supervisão, materiais e actividades; programas de promoção de competências)
 - Para professores e auxiliares de acção educativa (trabalho de formação relativo às questões da violência entre pares)
 - Restantes membros da comunidade educativa (seis sessões de formação em torno das temáticas da agressividade e do relacionamento para encarregados de educação)
- Período de Pós-teste (Junho de 2006, 2007 e 2008)

Apresentação e Discussão dos Resultados

Uma sensação de solidão sem consolo e impotência, de estar aprisionado

não só num mundo adverso mas num mundo do bem e do mal e onde as regras estavam feitas de uma maneira que, na prática, me fosse impossível cumpri-las.

G. Orwell, Such, such were the joys, 1968

Os primeiros dados recolhidos no início dos três anos lectivos de implementação do programa (Setembro de 2006 e 2008 e Dezembro de 2007) apontaram de imediato para elevadas taxas (na ordem dos 70% no primeiro ano, dos 60% no segundo e dos 57% no terceiro) de crianças que se confessaram vítimas de quaisquer tipos de violência por parte de colegas na Escola, enquanto eram cerca de 56% (1º ano), 50% (2º ano) e 48% (3º ano) as crianças que assumiam haver praticado qualquer tipo de agressão face a um ou mais colegas de Escola.

Quadro 1. Frequência de situações de agressão contra o(a) próprio(a)

	Freq. 1º ano	% 1º ano	Freq. 2º ano	% 2º ano	Freq. 3º ano	% 3º ano
Nunca	38	30,6	48	40,0	51	42,5
1 ou 2 vezes	39	31,5	35	29,2	30	25%
3 ou 4 vezes	18	14,5	17	14,2	19	15,8
5 ou + vezes	29	23,4	20	16,6	20	16,7
Total	124	100	120	100	120	100

Quadro 2. Frequência de situações de agressão praticadas pelo(a) próprio(a)

	Freq. 1º ano	% 1º ano	Freq. 2º ano	% 2º ano	Freq. 3º ano	% 3º ano
Nunca	55	44,4	60	50,0	63	52,5
1 ou 2 vezes	37	29,8	32	26,7	28	23,3
3 ou 4 vezes	14	11,3	12	10	14	11,7
5 ou + vezes	18	14,5	16	13,3	15	12,5
Total	124	100	120	100	120	100

No que se refere ao primeiro ano de estudo os dados traçavam um cenário desolador da realidade da Escola, mostrando claramente a representação generalizada e significativa deste fenómeno neste contexto. Já no segundo ano, e apesar dos questionários serem passados já em Dezembro a realidade, apesar de não tão acentuada, não deixava de ser bastante complexa, facto que continua a verificar-se no terceiro ano do estudo. Ainda assim importa assinalar que se tem assistido a um decréscimo ligeiro mas sistemático da verificação destas situações aquando do momento de pré-teste^{xix}.

Avançando na caracterização da violência e dos dados recolhidos foram-se desenvolvendo mapas relativos a esta problemática, nomeadamente no que se refere à incidência e prevalência da mesma. Assim desde logo verificou-se que era alta (37,9% - 1º ano, 30,8% - 2º ano e 32,5 - 3º ano) a percentagem de alunos vítimas de agressão que “entram” nas características de alunos vítimas de bullying, ou seja, terem sido alvo de um número igual ou superior a 3 situações – tal como Solberg & Olweus (2003) definem^{xx}. Quanto às características dos alunos refira-se que os

resultados apontam para diferenças qualitativas (nas formas de violência) e quantitativas (quantidade de violência) no que se refere à distinção por sexos, diferenças estas que parecem consistentes uma vez que se encontram nos três anos do estudo. Assim os rapazes são claramente mais vítimas e mais agressores que as raparigas, bem como são os que praticam mais violência directa e física (que é a forma mais prevalente de violência entre todos os alunos), enquanto que as raparigas apresentam índices mais elevados de violência indirecta ou directa mas verbal. As crianças de etnia cigana são menos vítimas (em percentagem) face às restantes. Já no que se refere às retenções escolares e à proveniência sócio-económica as diferenças encontradas por exemplo por Pereira (2001)^{xxi} não se confirmam neste estudo, embora as características da população (nomeadamente a concentração da proveniência sócio-económica nas classes mais baixas e a elevada percentagem de alunos com reprovações) não permitam resultados sólidos no que se refere a estas questões.

Já no que se refere aos locais onde decorrem as situações de agressão os dados são bastante claros. Se Pires (2001) encontrou resultados que já apontavam para que 71,8% da violência na Escola se passava no espaço de recreio, neste estudo os resultados encontrados são ainda mais evidentes – 93,1% (1º ano), 87,3% (2º ano) e 82,3% (3º ano) – da violência acontecia neste espaço. Estes dados salientavam, no primeiro ano, a necessidade de uma intervenção eficaz e preventiva que possibilitasse a diminuição destes números. No segundo e terceiro anos, apesar da ligeira diminuição, os dados confirmam a necessidade e justificam a continuidade de intervenção neste espaço.

Os dados são claros também na demonstração que as crianças, em ambos os anos do estudo, sentem os pais e os professores como impotentes nestas situações (muitas vezes não comunicando aos mesmos as situações em que são vítimas de agressão), bem como na forma como, apesar destas situações serem essencialmente desencadeadas no recreio, as crianças continuam a privilegiar e a valorizar imenso esse espaço e esse momento.

Ainda no que se refere ao pré-teste importa referir que Encarregados de Educação, Professores e Outros Técnicos são unânimes no reconhecimento da existência e da forte prevalência das situações de confrontos entre os alunos, bem como na incidência de situações de infracção relativamente às normas da Escola nos três anos do estudo.

Meses mais tarde (Junho de 2006, 2007 e 2008) o pós-teste viria confirmar a premência do programa (em qualquer dos seus três anos de intervenção) e os seus resultados ao nível da diminuição das situações de agressão entre alunos.

Quadro 3. Situações de agressão contra o(a) próprio(a), antes e depois da intervenção

		Média	N	Desvio- Padrão	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?	1º ano	Pré-teste	2,31	124	1,14	5,08	123	<0,001
		Pós-teste	1,63	124	1,00			
	2º ano	Pré-teste	2,07	120	1,04	3,08	119	<0,001
		Pós-teste	1,52	120	1,00			
	3º ano	Pré-teste	1,98	120	0,94	2,89	119	<0,001
		Pós-teste	1,39	120	1,00			

Assim é estatisticamente significativa a diminuição da percentagem de alunos vítimas de agressão (sendo que os valores descem em todas as tipologias de agressão e, especialmente, nas que se referem ao “andaram a falar mal de mim” e “não me falaram”, bem como em todos os espaços escolares), e superior no que se refere aos alunos do sexo masculino. Deve-se sublinhar-se que tal qual se referiu anteriormente, também estes dados parecem ser consistentes, visto que em ambos os anos as descidas são próximas e tipologicamente semelhantes.

O estudo também confirmou (nos seus dois momentos) a diminuição de alunos que confessam ter agredido os colegas e, ainda que a mesma (no seu resultado global) não seja estatisticamente significativa (para a totalidade dos alunos – pois não o é para o sexo feminino), não deixa de ser evidente e sistemática.

Quadro 4. Situações de agressão praticadas pelo(a) próprio(a), antes e depois da intervenção

		Média	N	Desvio- Padrão	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
Desde que este período começou quantas vezes fizeste mal?	1º ano	Pré-teste	1,96	124	1,07	1,89	123	0,062
		Pós-teste	1,70	124	1,00			
	2º ano	Pré-teste	1,76	120	1,09	1,69	122	0,082
		Pós-teste	1,59	120	1,01			
	3º ano	Pré-teste	1,68	120	1,11	1,66	122	0,087
		Pós-teste	1,53	120	1,02			

Os resultados apontam ainda para indicadores importantes noutras questões. Desde logo a percepção dos alunos que remete para uma maior procura por parte dos professores para intervirem e procurarem prevenir e evitar estas situações, bem como para aumentos ao nível da percentagem das crianças que confessa quer aos seus professores, quer aos seus pais ter sido vítima, factores a que certamente não é alheia uma nova visibilidade e postura face a esta problemática. Finalmente importa referir que quer alunos, quer Encarregados de Educação, Professores e Outros Técnicos assinalam (nas perguntas que são semelhantes para ambos) a

melhoria que os espaços de recreio sofreram e a sua percepção da diminuição das situações de agressão entre os alunos.

Assim relativamente às questões que se prendiam com a caracterização dos fenómenos de violência entre alunos comprova-se a existência de diferenças relativamente a estes comportamentos no que se refere aos sexos (tanto relativamente às vítimas como aos agressores), quer elas se prendam com a quantidade de manifestações, ou com a tipologia das mesmas. Já no que se refere à proveniência as diferenças não se confirmam claramente, ainda que indiciem algumas diferenças relativas à proveniência cultural e étnica. No que se refere à questão de índole mais quantitativa, os resultados obtidos apontam para diferenças estatisticamente significativas relativamente à percentagem de crianças vítimas de agressão (com uma diminuição clara) e para uma diminuição também evidente (ainda que não estatisticamente significativa) no que se refere à percentagem de crianças que assumem ter tido quaisquer tipos de comportamentos de agressão face aos seus colegas.

Como se pode verificar os três anos de implementação do programa permitem que se afirme que a sua premência é incontestável. No entanto algumas questões nos são colocadas pelos dados recolhidos, nomeadamente a forma como os dados foram bastante constantes (ainda se tenham encetado esforços no sentido de no presente ano de intervenção “tocar” as franjas de população menos atingidas nos dois primeiros anos lectivos), como devemos prosseguir e aprofundar a relação do programa com outras actividades do projecto MUSEpe (por ex. Assembleias de Turma, mas também as actividades artísticas) e, ainda, a forma como no início do ano lectivo os dados são recolhidos são bastante elevados e preocupantes (apesar de ano para ano se haver assistido ao seu decréscimo).

Para terminar deve-se salientar que apesar da clareza dos dados e do incremento das situações de agressão (entre alunos e não só) verificadas nas Escolas do país, deve-se evitar posições extremadas, ou seja, prevenir a dramatização excessiva do problema, mas também a denegação dos problemas a partir da consideração de que não têm qualquer importância, assumindo-se sempre uma atitude mais pragmática que moralista, não esquecendo que a própria definição de violência não é óbvia nem unânime (Neves, 2003).

Conclusão

Se eu ordenasse a um general que se transformasse num pássaro e se o general não obedecesse, a culpa não era do general. A culpa era minha.

Antoine de Saint-Exupery

Os sistemas de relações entre as pessoas são o núcleo base da convivência, dos quais em grande medida dependemos e que ainda que lhes tenhamos acesso, temos pouca consciência de como são e de como se poderiam alterar (Ortega & Rey, 2003). Esta importância da relação e dos contextos relacionais manifesta-se, não só na convivência, mas também no próprio desenvolvimento, tal qual as teorias de Vygotsky e Bronfenbrenner concebem (Melo e Pereira, *no prelo*). Se pensarmos e se compartilharmos da opinião de que nos desenvolvemos de forma holística, ou seja, que preenchamos um todo e que as componentes desse todo (inter-relacionadas) se desenvolvem “em unísono”, devemos entender o desenvolvimento da pessoa (dos alunos neste caso) como um aspecto promotor e facilitador da convivência entre os mesmos. Isto é tão mais evidente se procurarmos entender a agressividade como pedidos de auxílio que colocam em evidência o mal-estar psicológico das crianças agressoras, como se estas não encontrassem outra via para aliviar o estado de tensão e agressão de que elas próprias padecem (Cerezo, 2001a), ou mesmo como uma estratégia social (Archer, 2001).

É por isto que a Escola terá, definitivamente, que assumir-se como um espaço de oportunidades para as crianças descarregarem as tensões e darem largas à sua imaginação, criatividade (Costa, 2001) e espontaneidade, colocando como aspecto fundamental da sua intervenção as funções desenvolvimentais e de promoção de bem-estar paralelamente às suas funções educativas (Costa & Vale, 1998; Cowan e Sheridan, 2009). A criação destes espaços e o possibilitar da prossecução destes objectivos deverá acontecer paralelamente a uma intervenção ecossistémica (partindo das contribuições dos vários contextos; Silva, 2004) que entenda as múltiplas relações da Escola e que assuma o combate à violência de forma positiva (Pereira e Melo, 2007), não com mais violência, mas antes propiciando o estabelecimento de relações que sejam promotoras de desenvolvimento psicológico e do bem-estar de todos os intervenientes, e não (como as respostas violentas) inibitórias ou geradoras de mal-estar.

Importa também ter em consideração que o sistema educativo pode ser uma violência se pensarmos no caminho que dista do que este oferece para aquilo que as crianças procuram, um pouco na linha do que Perrenoud (2001) defende: “*A Escola é violenta porque gera insucesso*”. Acrescente-se, e diferença. A Escola deverá, antes, ser um local promotor de relação, favorecedor do pensamento e da criatividade e, finalmente, contentor dos sentimentos depressivos e da baixa auto-estima (Strech, 2004), uma Escola globalizante no que se refere à formação integral do aluno e diferenciada no atendimento das necessidades de cada um (Gomes, Faria, Pinto & Pereira, 2001), não esquecendo nunca que as crianças são particularmente indefesas face à violência. Uma Escola que sofra uma revolução cultural no sentido da promoção da realização pessoal e colectiva, da aceitação, do bem-estar e da vida feliz (Santos, 2004a, 2004b). Uma

Escola necessariamente distinta, não esquecendo a aprendizagem dos seus alunos e o facto da mesma ser, por si só, terapêutica (Lopes, 2003).

Hoje, toda a gente fala na violência na escola (enquanto fenómeno pré-existente à existente na Escola; Sebastião, 2003) mas ela violentamente persiste. Pensamos que este programa configura algumas possibilidades de intervenção junto desta problemática que esperamos que motivem outros técnicos da educação a trabalharem neste campo e a procurarem promover a convivência entre os alunos (de acordo com os seus contextos) e definirem planos e programas de prevenção deste tipo de situações de forma a apoiarem a construção de uma nova Escola (com os menores índices de violência possível). Uma Escola democrática. Uma Escola de valores. Uma escola sem violência, feliz e capaz de gerar envolvimento.

Notas

1 - Para além de se multiplicarem os problemas pela aprendizagem social e pelos factores de admiração e de grupo, as próprias vítimas, sem recursos para saírem da sua situação podem apreendê-la e potencialmente construir a ideia de que a única forma de “sobreviver” é converterem-se, também elas, em indivíduos violentos, desenvolvendo atitudes maltratantes (Ortega & Rey, 2003).

2 – Espaço assumido como palco principal da agressividade, violência e vitimação na Escola (Pereira & Pinto, 2001).

3 - Isto porque os fenómenos de agressão (nomeadamente de agressão física) são os principais indicadores dos comportamentos desviantes futuros (algo estáveis), sendo que a idade de 8 anos é apontada como momento fundamental de cristalização destes problemas (Negreiros, 2003).

4 – Esta tipologia de prevenção assenta na proposta presente no modelo para os serviços de Psicologia em contexto escolar apresentado por Siegel e Cole (2003). Estes autores consideram que a intervenção se deverá orientar em torno de três grandes objectivos — prevenção primária (identificar recursos, fornecer e analisar informação, elaborar programas para todos os estudantes), secundária (elaborar programas para estudantes “em risco”) e terciária (elaborar programas para estudantes cujos problemas interferem significativamente com a sua adaptação) – e ser dirigida a todos os elementos da comunidade educativa, nomeadamente professores e outros agentes educativos, pais e alunos, competindo ao profissional de psicologia fornecer informação, aconselhamento e consultadoria.

5 – Inclui consumir ou ameaçar comportamentos como o bater, roubar, estragar objectos ou mesmo o abusar.

6 – Inclui comportamentos como o insultar e o fazer reparos racistas face a pessoas com determinadas características.

7 – Refere-se à exclusão sistemática de pessoas, bem como à ameaça ou ao lançamento de “boatos” pejorativos.

8 – Que possui uma série impressionante de estudos e trabalhos nesta área, demonstrando a importância e a importância que conferem a esta problemática

9 - Os programas dirigidos para toda a escola, apesar de potencialmente menos eficientes, são menos estigmatizantes e trazem indubitáveis vantagens ao nível dos recursos, da prevenção destes comportamentos e na promoção de um clima de Escola positivo, sem violência e onde a mesma não seja sequer tolerada.

10 - Auxiliares de Acção Educativa e técnicos responsáveis pelos projectos que decorrem na Escola.

11 – No ano lectivo 2006-2007 a passagem dos questionários relativos ao pré-teste aconteceu somente em Dezembro pois foi a data em que se iniciou o projecto MUSEpe (projecto que ao contemplar as actividades do Programa Outra(s) Forma(s) de Brincar, possibilitou a sua continuidade).

12 – Este fenómeno é confirmado também no presente ano lectivo uma vez que em Setembro de 2008 (4º ano de implementação do projecto), os níveis que se obtiveram foram de 55% de crianças que se confessaram vítimas e 46% que assumem haver praticado qualquer tipo de agressão.

13 - Ainda que o tenham feito para um número igual ou superior a 2/3 vezes, consideramos que, de acordo com o questionário e com os seus resultados, estes alunos devem ser os que respondem “3 ou 4 vezes” e “5 ou mais vezes”.

14 – Diferentes estudos apontam para a existência de correlação entre o número de retenções e a agressividade entre pares, bem como para uma correlação entre estas situações e a condição sócio-económica da família de proveniência da criança ou adolescente.

Referências Bibliográficas

Abreu, M. V. (1995). O problema da violência e o desafio cultural do nosso tempo. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 31, 89-123.

Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na Escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA

Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24, 1, 27-41

Archer, J. (2001). A strategic approach to aggression. *Social Development*, 10 (2), 267-271.

Barbosa, C. (2004). A violência escolar e a construção de masculinidades. In L. Amâncio (org.). *Aprender a Ser Homem – Construindo masculinidades*. Lisboa: Livros Horizonte. pp. 143-163

- Barlett, B. & Elliot, S. (2009). The contributes of educational psychology to school psychology. In T. Gutkin & C. Reynolds. *The Handbook of School Psychology* (pp.65-83). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: Perdidos em busca do amor. *Psychologica*, 36, 149-162.
- Bowen, J.; Jenson, W. & Clarck, E. (2004). *School-Based Interventions for Students with Behavior Problems*. New York: Kluwer Academic/Plenun Publishers
- Carita, A. & Fernandes, G. (1995). Estratégias de resolução de conflitos na sala de aula – do castigo à cooperação. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 10, 33-55.
- Cerezo, F. (2001a). Aproximações ao problema da agressividade entre alunos. in F. Cerezo (edt.). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Cerezo, F. (2001b). A agressividade na infância. in F. Cerezo (edt.). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Cerezo, F. (2001c). A agressividade social entre alunos. in F. Cerezo (edt.). *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Costa, M. E. & Vale, D. (1998). *A violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Costa, M. E. (2001). Encontros e desencontros – A comunicação na instituição escolar. In B. O. Pereira & A. D. Pinto (eds.). *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Cowan, R. & Sheridan, S. (2009). Evidence-based approaches to working with children with disruptive behavior. In T. Gutkin & C. Reynolds. *The Handbook of School Psychology* (pp.569-590). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Díaz-Aguado, M. (2001). El maltrato infantil. *Revista de Educación*, N.º 325, 143-160.
- Estrela, M. & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na Escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 249-271.
- Fonseca, A. (2000). Comportamentos Anti-Sociais: Uma Introdução. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 9-36.
- Fonseca, A.; Rebelo, J.; Simões, A. & Ferreira, J. (1995). A prevenção da delinquência infantil: Intervenções baseadas na Escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 3, 135-164.
- Formosinho, M. & Simões, M. (2001). O Bullying na Escola: Prevalência, contextos e efeitos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXV, 2, 65-82.
- Fráusto da Silva, J. (1995). Violência: A Escola e o seu papel. *Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 13-31.

- Fuentes, M. & Silva, J. (2004). Bullying in Schools: How can the ACT against violence project help? *The Community Psychologist*, 37, 2, 237-240.
- Gomes, A.; Faria, M.; Pinto, A. & Pereira, B (2001). Para uma juventude saudável, sem droga e sem violência – Programa de intervenção. In B. O. Pereira & A. D. Pinto (eds.). *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Gonçalves, L. & Santo, S. (2000). Segregação e Violência em uma Escola Brasileira. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 469-489.
- Kallestad, J.; Olweus, D. & Alsaker, F. (1998). School Climate Reports from Norwegian Teachers: A methodological and substantive study. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1, 70-94
- Lopes, J. (2003). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”* (3ª ed.). Coimbra: Quarteto Editores
- Martins, M. (2005). Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de protecção. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 129-135
- Melo, M. & Pereira, T. (no prelo). Intervenção psicológica em contextos educativos: a emergência de um modelo ecológico – desenvolvimental. Aguarda publicação nas *Actas do Congresso Internacional de Intervenção com Crianças, Jovens e Famílias*, realizado na Universidade do Minho, de 8 a 10 de Fevereiro de 2007.
- Negreiros, J. (2003). Relação entre comportamentos agressivos e outros comportamentos desviantes nos jovens: um estudo em meio escolar. In J. Correia & M. Matos (Orgs.). *Violência e violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento
- Neves, T. (2003). Quando se fala em violência escolar. In J. Correia & M. Matos (Orgs.). *Violência e violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention. *American Psychological Society*, 196-200.
- Ortega, R. & Rey, R. D. (2003). *La violencia escolar – Estrategias de prevención*. Madrid: Graó
- Pereira, B. O. & Pinto, A. D. (2001). Introdução. In B. O. Pereira & A. D. Pinto (eds.). *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA
- Pereira, B. O. (2001). A violência na Escola – Formas de prevenção. In B. O. Pereira & A. D. Pinto (eds.). *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA
- Pereira, T. & Melo, M. (2007). Programa Outra(s) Forma(s) de Brincar – Da génese à consolidação de um programa de prevenção e redução das práticas agressivas de alunos. in AAA-FPCEUL (Orgs.). *Actas Seminário Bullying, Violência e Agressividade em Contexto Escolar*. Lisboa: AAA-FPCEUL

- Perrenoud, F. (2001). *A pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas
- Pires, M. (2001). Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar. In B. O. Pereira & A. D. Pinto (eds.). *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Santos, A. M. (2004a). Da indisciplina à Educabilidade. *Psychologica*, 36, 559-584.
- Santos, M. R. (2004b). Violência(s) na Escola. *Psychologica*, 36, 163-174.
- Scottish Council for Research in Education (1991). *School Anti-Bullying Initiatives*. Edinburgh: Scottish Office Education Department
- Sebastião, J. (2003). Cidades e cidadanias: que papel para a Escola. In J. Correia & M. Matos (Orgs.). *Violência e violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento
- Siegel, J. A. & Cole, E. (2003). Role Expansion for School Psychologists: Challenges and Future Directions. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective Consultation in School Psychology* (pp. 3 – 23). Göttingen: Hogrefe & Huber Pub
- Silva, E. (2004). Questões de disciplina na classe: Algumas perspectivas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 35-41.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 3, 98-103
- Smith, P.; Ananiadou, K.; Cowie, H.; (2003). *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 9, 591-599.
- Smith, P.; Talamelli, L.; Cowie, H.; Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continued victims and new victims os school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 575-581
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of School Bullying wiyh the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Beahvior*, 29, 239-268
- Soriano, H. & Martín, P. (2005). Violência escolar en un centro de educación secundaria: un estudio de casos. In M. Caldera; F. Castro; A. Díaz; I. Fernández & J. Barrio del Campo (orgs.). *Aportaciones Psicológicas y Mundo Actual – Dando Respuestas*. Santander: Psicoex
- Strech, P. (2001). *Preciso de Ti – Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes*. (3ª ed.) Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strech, P. (2004). *Crescer Vazio*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Vettenburg, N. (2000). Violência nas Escolas: Uma abordagem centrada na prevenção. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 223-247.

Walker, H. & Gresham, F. (2003). School-Related Behavior Disorders. *In* W. Reynolds & G. Miller (Vol. Eds.). *Handbook of Psychology: Vol. VII – Educational Psychology*. (pp. 511-530). New Jersey: John & Wiley & Sons.
