



# A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

**Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,  
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,  
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea**

(Organizadores)

# A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Atas do XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal  
Instituto de Educação da ULisboa  
9 a 11 de fevereiro de 2022  
Lisboa

## **Organizadores**

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa, Joana Marques,  
Joana Viana, Rúben Marreiros, Ana Rita Faria, Nuno Dorotea

## **Design e paginação**

Ana Rita Faria

## **Data de publicação**

setembro de 2022

## **Edição**

© AFIRSE Portugal  
Instituto de Educação da Universidade do Lisboa  
Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa  
Portugal

ISBN: 978-989-8272-43-0

# A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO

Carmen Cavaco, Fernando Albuquerque Costa,  
Joana Marques, Joana Viana, Rúben Marreiros,  
Ana Rita Faria, Nuno Dorotea

**Organizadores**



## Conselho científico Conseil scientifique

Albano Cordeiro Estrela, ULisboa  
Ana Paula Caetano, ULisboa  
Ana Rita Faria, AFIRSE Portugal  
António Sampaio da Nóvoa, ULisboa  
Agnès van Zanten, CNRS, França  
Belmiro Gil Cabrito, ULisboa  
Carmen Cavaco, ULisboa  
Cecília Galvão, ULisboa  
Cynthia Fleury, CNAM, França  
David Rodrigues, ULisboa  
Estela Costa, ULisboa  
Fernando Albuquerque Costa, ULisboa  
Fernando Sabirón Sierra, AFIRSE | Universidad de Zaragoza, Espanha  
Florentin Azia, AFIRSE | Université Pédagogique Nationale, República Democrática do Congo  
Frédérique Lerbet-Sereni, AFIRSE | Université de Pau, França  
Gaspard Mbemba, AFIRSE | Université Marien Ngouabi, Congo  
Isabel Baptista, Univ. Católica Portuguesa  
Isabel Menezes, Universidade do Porto  
Ivana Ibiapina, AFIRSE | Universidade Federal do Piauí, Brasil  
Jean-Claude Sallaberry, AFIRSE | Université Bordeaux IV, França  
Jean-Pierre Pourtois, AFIRSE | Université de Mons, Bélgica  
Joana Marques, ULisboa  
Joana Viana, ULisboa  
João Barroso, ULisboa  
João Pedro da Ponte, ULisboa  
João Pinhal, ULisboa  
Jorge Ramos do Ó, ULisboa  
José Brites Ferreira, Instituto Polit. Leiria  
Lise Bessette, AFIRSE | Université du Québec à Montréal, Canadá  
Louis Marmoz, AFIRSE | Université de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines, França  
Luís Miguel Carvalho, ULisboa  
Manuela Esteves, ULisboa  
Maria Ângela Rodrigues, ULisboa  
Maria do Carmo Vieira da Silva, Universidade Nova de Lisboa  
Maria João Cardona, Instituto Polit. Santarém

Maria Teresa Estrela, ULisboa  
Marilene Corrêa da Silva Freitas, AFIRSE | Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Nuno Dorotea, ULisboa  
Patricia Ducoing, AFIRSE | Universidad Nacional Autonoma de Mexico, México  
Patrícia Rosado Pinto, Univ. Nova de Lisboa  
Patrick Boumard, Université de Bretagne Occidentale, Brest, França  
Pedro Reis, ULisboa  
Pierre Fonkoua, AFIRSE | ICT University, República dos Camarões  
Rúben Marreiros, ULisboa  
Sofia Freire, ULisboa  
Teresa Seabra, ISCTE  
Véronique Attias-Delattre, AFIRSE | Université Gustave Eiffel, França  
Viriato Soromenho-Marques, ULisboa

## Comissão organizadora Comité d'organisation

Carmen Cavaco | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa  
Fernando Albuquerque Costa | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa  
Joana Marques | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa  
Joana Viana | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa  
João Pinhal | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa  
Rúben Marreiros | AFIRSE Portugal | Instituto de Educação – ULisboa  
Nuno Dorotea | Instituto de Educação – ULisboa  
Ana Rita Faria | AFIRSE Portugal

## **A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO**

A sociedade contemporânea confronta-se com uma crise civilizacional decorrente da conjugação, à escala planetária, de múltiplas crises – humanitária, pandémica, sanitária, ecológica, climática, demográfica, energética, alimentar, política, económica, social e cultural. Essas múltiplas crises, interdependentes, advêm, em grande medida, da globalização, da ocidentalização e do desenvolvimento. Nesse contexto, alicerçado num modelo de desenvolvimento hegemónico e globalizado, intensificam-se e ganham visibilidade problemas sociais complexos, tais como a diminuição da biodiversidade, a destruição do planeta através da poluição e do consumo excessivo dos recursos naturais, as guerras, a violência, a pobreza, as doenças, a degradação da vida quotidiana, as injustiças, as discriminações e as múltiplas desigualdades (socioeconómicas, educativas, de género, étnicas, de cor de pele, entre outras). A complexidade e a diversidade dos desafios podem ser compreendidas como oportunidades para a superação da arrogância do controle, da arrogância do saber e da arrogância do poder, no sentido de regastar e construir modos de pensar, de fazer e de viver sustentáveis, capazes de assegurarem a defesa da vida do planeta.

A educação não é condição suficiente para a transformação, contudo também não é possível transformar sem educar. Além dos problemas que suscitam, as crises também integram possibilidades de mudança, assim a transformação tem vindo a ocorrer paulatinamente, através de iniciativas contra-hegemónicas, centradas na tomada de consciência e na mobilização, veiculando a responsabilidade, a solidariedade, a crítica e a ética. Atendendo à amplitude e à complexidade dos desafios, a transformação requer mudanças, conjuntas e interdependentes, do ponto de vista institucional, social, económico, político, educativo e do pensamento. Face a tais desafios, quais as finalidades da educação? Que conhecimentos, capacidades, atitudes e valores são importantes na sociedade contemporânea? Qual o contributo das políticas públicas de educação? As práticas educativas podem promover o otimismo crítico, ativo, transformador e voluntarista? Que formação assegurar aos professores e educadores? Qual o contributo da investigação em educação para a produção de conhecimento científico sobre as políticas e as práticas educativas portadoras de inéditos viáveis?

## **L'ÉDUCATION ET LES ENJEUX DE LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE: CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE**

La société contemporaine connaît une crise civilisationnelle résultant de la combinaison, à l'échelle planétaire, de multiples crises – humanitaire, pandémique, sanitaire, écologique, climatique, démographique, énergétique, alimentaire, politique, économique, sociale et culturelle. Des crises multiples et interdépendantes qui découlent, en grande partie, de la mondialisation, de l'occidentalisation et du développement. Dans ce cadre, et à partir de ce modèle de développement hégémonique et mondialisé, les problèmes sociaux complexes s'intensifient et gagnent en visibilité. Des problèmes tels que le déclin de la biodiversité, la destruction de la planète par la pollution et la consommation excessive des ressources naturelles, les guerres et les violences qui mettent en exergue la pauvreté, les maladies, la dégradation de la vie quotidienne, les injustices, les discriminations et des inégalités multiples (socio-économiques, éducatives, de genre, ethniques, de couleur de peau, entre autres). La complexité et la diversité des défis peuvent être perçues comme des occasions uniques à saisir pour surmonter l'arrogance du contrôle, l'arrogance du savoir et l'arrogance du pouvoir, en vue de réparer et de bâtir des manières de penser, de faire et de vivre durables, en mesure d'assurer une défense de la vie sur la planète.

L'éducation n'est pas une condition de transformation suffisante. Toutefois, il n'est pas possible non plus de transformer sans éduquer. Outre les problèmes soulevés, ces crises offrent également des possibilités de changement. Ainsi, des transformations sont opérées graduellement, grâce à des initiatives contre-hégémoniques, centrées sur la sensibilisation et la mobilisation, porteuses de responsabilité, de solidarité, de critique et d'éthique. Face à l'ampleur et à la complexité des enjeux, toute transformation requiert des changements conjoints et interdépendants, dans un cadre institutionnel, social, économique, politique, éducatif et de pensée. Compte tenu de ces défis, quelles sont alors les finalités de l'éducation? Quelles sont les connaissances, compétences, attitudes et valeurs d'importance dans la société contemporaine? Quelle est la contribution des politiques publiques d'éducation? Les pratiques éducatives peuvent-elles promouvoir un optimisme critique, actif, transformateur et volontariste? Quelle formation assurer aux enseignants et éducateurs dans ce contexte? Quelle est la contribution de la recherche en éducation à la production de connaissances scientifiques sur les politiques et pratiques éducatives porteuses d'originalité et qui soient viables?

## ÍNDICE

<b>Simpósios   Symposiums</b> .....	<b>6</b>
<i>Percepções e experiências de docentes e estudantes do Ensino Superior em tempos de pandemia</i> .....	<b>7</b>
Experiências “trans” formativas no ensino superior em tempos de pandemia.....	<b>7</b>
Aprendizagens e realizações na escola e universidade: inclusão escolar e docência em tempos pandêmicos .....	<b>16</b>
<i>Ser adulto idoso em formação na contemporaneidade - as expressões artísticas como um desafio ao autoconhecimento e ao reconhecimento pessoal e social</i> .....	<b>22</b>
Ser adulto idoso em formação na contemporaneidade – as expressões artísticas como um desafio ao autoconhecimento e ao reconhecimento pessoal e social .....	<b>22</b>
<i>Singularidades da administração da educação e da autonomia da escola pública em Portugal e no Brasil: as vozes dos/as alunos/as na gestão escolar, práticas e desafios</i> .....	<b>31</b>
Gestão escolar e democracia: a participação da comunidade educativa e as vozes dos/as alunos/as na administração de um agrupamento de escolas.....	<b>31</b>
<b>Ateliês   Atelier</b> .....	<b>42</b>
Análise de perspetivas e práticas de docentes acerca do recurso ao jogo no(s) espaço(s) de aprendizagem escolar .....	<b>43</b>
Inteligência emocional e competências socioemocionais na educação superior: um diálogo possível? .....	<b>51</b>
Os desafios do ensino remoto em disciplinas teórico-práticas: a experiência do ensino da alfaiataria artesanal.....	<b>60</b>
Enegrecer a educação da cidade de São Paulo – Brasil .....	<b>69</b>
A pandemia da desinformação - um combate a partir do desenvolvimento explícito do pensamento crítico na disciplina de filosofia no ensino secundário.....	<b>79</b>
Ensino remoto emergencial: inseguranças e convicções no uso das tecnologias digitais para a formação de professores .....	<b>92</b>
Projeto de iniciação científica e tecnológica EAD (PICT): o processo de formação para a pesquisa no ensino superior à distância .....	<b>110</b>
O reinventar-se no ensino remoto: uma análise da EEMTI Gov. Luiz de Gonzaga Fonseca Mota .....	<b>118</b>
Aldeia de Pereira, Mirandela-Portugal: pioneira de educação de infância em Portugal.....	<b>126</b>
Abrindo janelas para o conhecimento: o atuar docente no contexto da pandemia.....	<b>134</b>
Intervenção precoce na infância, ser e estar entre crianças e adultos: o ponto de vista das famílias .....	<b>137</b>
La práctica socioeducativa de los gabinetes de mediación de conflictos .....	<b>147</b>
O desafio da transformação digital nas escolas: dimensões e indicadores de análise.....	<b>154</b>

A formação de professores na contemporaneidade.....	167
A utilização de smartphones como ferramenta educativa na educação superior .....	175
A educação como caleidoscópio ou consequências inconsequentes .....	183
Práticas pedagógicas em EJA em interface com o trabalho .....	189
A participação dos alunos na escola: um desafio à qualidade da educação .....	198
Trabalho colaborativo: uma experiência desenvolvida no estágio pedagógico da formação de professores.....	206
Os impasses da educação do século XXI e o debate da educação domiciliar no Brasil .....	214
Textos de protestos: uma análise das manifestações de rua.....	224
Direitos humanos na escola: práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental em tempos pandêmicos.....	236
A extensão como espaço tempo formativo: circularidades na escola e os desafios em meio à pandemia da COVID-19 .....	244
Educação do campo e relações étnico-raciais: a representação imagética dos camponeses, negros e indígenas em imagens nos livros didáticos da coleção Buriti Mais .....	251
Aprender para ensinar: as licenciaturas e seu potencial formador .....	262
Trajetórias de vida de professores de educação física iniciantes: trajetórias de inserção profissional singulares? .....	271
Uma proposta de formação em serviço de professores em interculturalidade para acompanhar estudantes imigrantes.....	280
Tempos pandêmicos: reflexões sobre o processo avaliativo em contextos de ensino remoto emergencial em instituição de ensino superior no Brasil.....	288
Mulheres latino-americanas migrantes na Alemanha: formação experiencial e transformação identitária.....	296
Racionalismo, experimentação e afetividade - uma conversa entre Ferrer y Guardia, Lacerda de Moura e Félix Guattari .....	301
As competências do século XXI e as tecnologias na formação inicial de professores: scoping literature review .....	311
Politiques mises en œuvre au Mexique pour l'inclusion des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation .....	321
A educação à distância em contexto de pandemia: a perspectiva dos estudantes universitários	335
Desenvolvimento curricular das didáticas de formação inicial -perspectivas dos estudantes de educação de infância.....	341
A privação de liberdade em tempos líquidos: uma análise sobre a efetivação da educação em face do inédito-viável.....	352
As situações-limites em tempos líquidos: uma abordagem jurídico-educacional da educação inclusiva.....	354

Concepções dos educadores/professores sobre a operacionalização da abordagem multinível em tempos de pandemia .....	<b>356</b>
L'éducation à distance comme méthode d'inclusion des étudiants handicapés au Mexico .....	<b>367</b>
Matériel pédagogique digital pour l'enseignement obligatoire au Mexique: aprende en casa....	<b>377</b>
Diplômes de l'Université Nationale Autonome du Mexique. Innovations et actions entreprises en période de pandémie .....	<b>389</b>
Taux d'obtention de diplômes dans huit programmes de premier cycle à l'Université Nationale Autonome du Mexique. Une comparaison avant et pendant la pandémie.....	<b>399</b>
O trabalho da inclusão escolar no ensino fundamental: contribuições para a formação continuada do pedagogo .....	<b>410</b>
O presentismo e o adoecimento docente em tempos de pandemia.....	<b>420</b>
Experimentando cinema num lugar-escola: a partir de fragmentos (de filmes) de Brasil e China em transformação.....	<b>430</b>
Avaliação do nível de proficiência digital dos professores dos Institutos Federais do Estado do Maranhão .....	<b>438</b>
Análise das competências digitais dos professores da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Palmas .....	<b>461</b>
A análise de necessidades de formação continua dos profissionais da saúde .....	<b>470</b>
A avaliação da formação no ciclo da gestão da formação profissional nos hospitais.....	<b>479</b>
Transferencia de aprendizajes entre colegio y el espacio formativo no formal del fútbol escolar	<b>487</b>
Escalando utopias na educação musical: potenciar o envolvimento parental para melhorar as competências dos alunos .....	<b>498</b>
Adoecimento e as condições de trabalho docente na educação superior no Brasil .....	<b>509</b>
A necessidade de articulação entre os atores intervenientes na inclusão: um desafio para a escola contemporânea.....	<b>516</b>
Percursos de identidade do professor em início de carreira em Cabinda, Angola: um contributo para actualização dos currículos de formação.....	<b>522</b>
A educação e a formação de adultos: os centros-social e de convívio e os modos de produção do conhecimento .....	<b>535</b>
A avaliação no estágio pedagógico: contributo para a formação integral do aluno .....	<b>544</b>
Política de formação contínua de professores do ensino primário em Angola (2001-2020) .....	<b>552</b>
Compreender as políticas educativas à luz do atual projeto de globalização .....	<b>563</b>
A meta narrativa dos direitos humanos e a educação inclusiva como direito humano no quadro de uma globalização excludente .....	<b>572</b>
Escrita inventada e mediação pedagógica: a apropriação da escrita por crianças de 6 anos ...	<b>580</b>
O fazer-se docente no século XXI - capacitação continuada para metodologias ativas.....	<b>587</b>

---

O ensino de ciências em interfaces com os diferentes saberes na construção da formação escolar dialógica e multidimensional .....	594
Política de imigração: análise de documentos da união europeia para acolhimento, integração e inclusão .....	604
International computer and information literacy study (icils): avaliação do conhecimento de tecnologia da informação e comunicação de alunos e professores .....	612
Referencial de formação pedagógica de formadores em conteúdos digitais para autoaprendizagem: um estudo de caso em contexto de formação profissional.....	620
O direito à educação no Brasil e ações de assistência estudantil do Ifrn como forma de mitigar os efeitos da pandemia de COVID-19 .....	636
Representações & práticas da alternância na formação de educadores do campo: a licenciatura em educação do campo da Universidade Federal de Viçosa em foco .....	644
A licenciatura em educação do campo da Universidade Federal de Viçosa em foco: antecedentes históricos, projeto pedagógico & proposta da formação por alternância do curso.....	654
Programa Alfabetizar Com Sucesso (pas): limites/contribuições do eixo pedagógico para o ensino da alfabetização, sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras.....	664
COVID-19 no Amazonas e a vulnerabilidade na saúde e educação indígena .....	672
Competências digitais dos alunos em contexto escolar: o que diz a investigação? .....	677
A vulnerabilidade acrescida em saúde comunitária .....	692
Discutindo práticas de orientação docente na educação a distância: relatos de experiência em contextos de instituições de ensino superior no Brasil .....	698
Currículo e a formação na Academia Estadual de Segurança Pública – AESP .....	706
(Re)união de professores: o compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas como ação coletiva de formação continuada .....	715
Tipos de bullying mais frequentes no contexto desportivo: uma revisão da literatura .....	723
Reconstruyendo la acción tutorial del maestro en tiempos de incertidumbre: hacia un modelo analítico desde el cuidado .....	731
Crítica à implementação da nova política de educação especial do Brasil: em plena pandemia!	738
Práticas pedagógicas na educação infantil: entre o “ter” tempo e o “ser” .....	743
Qual o lugar das TIC na formação inicial de professores portugueses? .....	752

## TIPOS DE BULLYING MAIS FREQUENTES NO CONTEXTO DESPORTIVO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

**Álvaro Fortunato VAZ**

*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança*  
[alvarovaz@ipb.pt](mailto:alvarovaz@ipb.pt)

**Carlos DIAS**

*Faculdade de Desporto, Universidade do Porto*  
[carlosmmd@sapo.pt](mailto:carlosmmd@sapo.pt)

**Edvaldo Della CASA**

*Faculdade de Desporto, Universidade do Porto*  
[Dellacasa74@hotmail.com](mailto:Dellacasa74@hotmail.com)

**Paula Fortunato VAZ**

*Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico de Bragança*  
[paulavaz@ipb.pt](mailto:paulavaz@ipb.pt)

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

**Resumo:** O *bullying* tem suscitado crescente preocupação no desporto, por parte de pais, treinadores e ademais agentes desportivos. Face aos efeitos negativos que o *bullying* exerce sobre a formação das crianças e jovens, à existência de evidências de que também há ocorrências deste fenómeno no contexto desportivo, e tendo em vista uma melhor compreensão do fenómeno no contexto desportivo, estamos a desenvolver uma revisão da literatura com a finalidade de perceber: a) que tipos de *bullying* ocorrem com maior frequência no contexto desportivo; b) se existem relatos de *bullying* com motivações racistas, no contexto desportivo, c) se existe *bullying* homofóbico; d) a relação entre os tipos de *bullying* e as diferentes modalidades desportivas. Recorreu-se à pesquisa de artigos nas bases de dados B-On, SCOPUS e EBSCO, a partir da qual se obtiveram 76 artigos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão, foram analisados 8 artigos. A partir da sua análise foi possível concluir que há comportamentos de *bullying* (agressões físicas, humilhações, exclusão social) por parte de atletas veteranas e/ou mais velhas para com atletas mais jovens e/ou menos competentes, e por parte de treinadores, sendo que nesta situação pode estar em causa um problema de perceção sobre o que configura uma situação de *bullying*. O *bullying* é menos prevalente no desporto do que na escola. É nos desportos individuais e de combate que se observa maior prevalência. A intimidação é predominante nos jogos de equipa. Não foram encontrados estudos que permitam dizer que há ocorrência de *bullying* por motivações racistas ou homofóbicas. Não foi possível comparar os tipos de *bullying* com as modalidades desportivas.

**Palavras-chave:** Bullying, Desporto, Revisão.

### INTRODUÇÃO

O *bullying* tem vindo a assumir grande relevância nos panoramas nacional e internacional, existindo uma preocupação crescente por parte de pais, professores e outros agentes educativos relativamente às relações conflituosas entre pares (Araújo et al., 2008; Mora-Merchán, 2006).

O primeiro autor a debruçar-se sobre o tema foi Heinemann, no final da década de sessenta (Olweus, 2010). Todavia, começou por ser estudado com maior ênfase na Suécia, na Finlândia e na Noruega nos finais do século XX. Os estudos na Noruega foram dirigidos pelo norueguês Olweus e foram motivados pelo suicídio de três jovens de 14 anos numa escola deste país (Olweus, 2010).

A definição inicial apresentada por Olweus (2010, p. 11), i.e., “A student is being bullied or victimized when he or she is exposed repeatedly and over time to negative actions on the part of one or more other

*student*”, tem sofrido alterações ao longo do tempo em virtude dos avanços científicos neste campo (Nery, 2016).

Na atualidade pode-se definir o *bullying* como uma ação comportamental agressiva, negativa e antissocial prolongada e repetitiva no tempo, entre pares, intencional e assinalada por uma assimetria de poder entre agressor e vítima, com incapacidade por parte da última para se defender (Hodgins, 2008; Olweus, 1995, 2010; Pellegrini, 1998; Pereira et al., 2009; Smith, 2013).

Segundo Stevens (2006) a crescente produção científica sobre *bullying* em contexto escolar, tem tornado visível que uma grande percentagem de crianças já sofreu de *bullying*, nomeadamente por exclusão social e rejeição por parte dos colegas.

Os estudos também facultam outros dados que são de capital importância para uma melhor identificação e caracterização do problema. Segundo Moral (2005) os agressores posicionam-se favoravelmente face à violência. São geralmente extrovertidos, comunicativos e confiantes, podem ser controversos e rejeitados e em algumas situações são populares (Gonçalves & Matos, 2007; Pellegrini, 1998). Apresentam também como característica a ausência de sentimento de culpa pelas agressões e de empatia pelas vítimas (Olweus, 1995). Usam a culpabilização, a mentira e a crítica para resguardar as suas falhas nas relações, não assumem a responsabilidade pelos seus comportamentos, tendem para comportamentos disruptivos e são pouco tolerantes à frustração (Olweus, 1995; Siegel, 2008; Trautmann, 2008).

As vítimas estão geralmente pouco associadas a comportamentos de risco, normalmente pouco agressivas, têm usualmente uma atitude favorável face ao trabalho e apresentam na maioria dos casos um rendimento escolar médio ou superior (Olweus 2010; Trautmann, 2008). As vítimas caracterizam-se, ainda, por apresentarem geralmente um forte encolhimento perante o confronto, serem normalmente pouco assertivas, serem por vezes socialmente inaptas e geralmente frágeis fisicamente, com baixa estatura e pouca habilidade para o desporto (Olweus, 1995; Trautmann, 2008; Cottello, 2008). São também descritas como introvertidas, inseguras e submissas (Siegel, 2008; Mora-Merchán, 2006).

No âmbito dos tipos de *bullying*, os rapazes são geralmente mais propensos ao físico e direto (Huseby, 2006; Siegel, 2008; Smith, 2013; Walters, 2009). Já as raparigas recorrem essencialmente a um tipo de agressão indireta e mais subtil (Osterman et al., 1998).

Em relação às faixas etárias onde o *bullying* acontece com maior recorrência, segundo Stevens (2006) verifica-se uma tendência para o aparecimento no início do primeiro ciclo, atingindo o seu pico por volta dos 13 anos.

Para além do contexto escolar, o contexto desportivo também é um local onde muitas crianças e adolescentes passam um significativo número de horas, acabando os clubes/associações desportivas por contribuir com uma grande percentagem de tempo para a sua formação. Neste sentido, no âmbito do desporto também têm vindo a ser realizados estudos sobre *bullying* que sugerem que existem evidências de que há ofensas entre pares no contexto desportivo (Kirby & Wintrump, 2002; Stirling et al., 2011).

Face aos efeitos negativos que o *bullying* exerce sobre a formação das crianças e jovens, e à existência de evidências de que também há ocorrências deste fenómeno no contexto desportivo, estamos a desenvolver uma revisão da literatura com a finalidade de perceber: a) que tipos de *bullying* ocorrem com maior frequência no contexto desportivo; b) se existem relatos de *bullying* com motivações racistas, no contexto desportivo, c) se existe *bullying* homofóbico; d) a relação entre os tipos de *bullying* e as diferentes modalidades desportivas.

No presente artigo apresentamos de forma sintética uma primeira parte exploratória dessa revisão mais alargada.

## MÉTODO

Após a definição dos objetivos, e no sentido de garantir a qualidade e o rigor desta revisão, traçaram-se diferentes etapas que se relacionam com a definição da estratégia, das fontes de pesquisa, dos critérios de inclusão e de exclusão.

### Fontes e estratégia de pesquisa de artigos

Foram consultadas as bases de dados B-On, SCOPUS e EBSCO entres os dias 23 e 26 de outubro de 2020. A triagem usou operadores 'e' e 'ou'. As palavras-chave utilizadas foram “Bullying+futebol”; “Bullying+Football”; “Bullying+Soccer”; “Bullying+Basquetebol”; “Bullying+Basketball”; “Bullying+Andebol”; “Bullying+Handball”; “Bullying+Voleibol”; “Bullying+Volleyball”; “Bullying+Natação”; “Bullying+Swimming”; “Bullying+Atletismo”; “Bullying+Atletism”; “Bullying+Dança”; “Bullying+Dance”; “Bullying+Team-Sports”.

### Crítérios de inclusão e exclusão

Foram consideradas as publicações posteriores ao ano de 2016 e até 2020. Após a triagem inicial, foram selecionados artigos de natureza qualitativa, quantitativa ou ambos e estudos descritivos.

Consideraram-se como critérios de inclusão: estudos com participantes adolescentes/jovens, praticantes de desporto, todos os tipos de resultados foram considerados (quantitativo, qualitativo, misto e descritivo); artigos exploratórios. Como critérios de exclusão consideraram-se: artigos de opinião, artigos com apenas uma das palavras chave, estudos de caso, artigos incompletos.

Obtiveram-se 76 artigos aos quais se subtraíram 18 por estarem duplicados nas bases de dados. Resultaram 58 artigos e desses apenas 20 iam ao encontro dos critérios de inclusão. Passou-se a uma análise mais detalhada, na qual se percebeu que quatro artigos não estavam disponíveis ou estavam incompletos e, por isso, foram rejeitados. Foram ainda excluídos 8 artigos por não terem relevância ou darem pouco ênfase ao objeto de estudo. Assim, no final do processo de seleção ficaram oito artigos completos avaliados para elegibilidade.

Apresenta-se de seguida a revisão dos oito artigos científicos que foram selecionados, seguindo a seguinte lógica de extração de dados e de apresentação de resultados: objetivos, amostra, instrumentos de recolha de dados, resultados/conclusões.

## RESULTADOS

Park, Park, Yoo e Jee (2020) realizaram uma investigação que teve como objetivo analisar experiências de bullying, aptidão física, stress e apoio social em jovens estudantes que participaram num programa de futebol durante 3 anos. Da amostra fizeram parte 52 jovens que foram divididos em dois grupos: um grupo de controlo que não tinha experimentado bullying por exclusão (n=45, 86,5%) e um grupo experimental que tinha sofrido bullying por exclusão (n=7, 13,5%). A frequência da exclusão que tinham experienciado era de '1-2 vezes' ou 'algumas vezes' por semana. No processo de recolha de dados usaram-se questionários já usados noutras investigações, que permitem avaliar experiências de bullying, níveis de stress e suporte social.

De acordo com os resultados do estudo, os jovens que nunca experimentaram ser excluídos tiveram uma pontuação de stress significativamente mais baixa do que aquelas que passaram por essa experiência. Mais especificamente, os sujeitos do grupo de controlo comunicaram bem, foram capazes de ignorar assuntos superficiais e não se deixaram intimidar. Após a participação no futebol, durante 3 anos, a experiência de exclusão foi minimizada tendo alguns participantes afirmando que jogar futebol lhes dava uma influência positiva. Os sujeitos do grupo experimental, que já haviam sofrido de exclusão, mostraram resultados opostos. Esses resultados estariam relacionados com a baixa força muscular e o curto período de tempo de frequência da participação em desportos. O programa de futebol juvenil melhorou significativamente a força física, reduziu o stress e diminuiu as experiências de bullying por exclusão.

Numa outra investigação, realizada por Jewett, Kerr, MacPherson e Stirling (2020), teve-se como objetivo explorar as experiências dos estudantes-atletas interuniversitários relativamente ao *bullying*. Onze atletas femininas de diferentes desportos individuais e de equipa foram voluntariamente entrevistadas sobre as suas experiências pessoais como agressoras, alvos e/ou testemunhas de comportamentos de *bullying* dos seus companheiros de equipa.

O *bullying* mais revelado foi praticado por atletas veteranas relativamente a atletas mais jovens ou por atletas mais competentes relativamente a atletas menos competentes. Os comportamentos de *bullying* descritos incluíam tanto agressões explícitas como relacionais, tais como agressões físicas excessivas no treino e competição, humilhações e exclusão social, relacionadas com o mau desempenho desportivo.

Vveinhardt, Fominiene e Andriukaitiene (2019) estudaram a influência do *bullying* nas relações dos atletas, as suas causas, os tipos de ações praticados bem como as suas consequências. Realizaram um estudo de natureza qualitativa, em que participaram sete atletas de desportos organizados, representativos dos ramos dos desportos individuais, de duelo e coletivos, pertencentes à categoria de adultos jovens. Para a recolha de dados usou-se a entrevista semiestruturada. A análise dos dados permitiu perceber a existência de *bullying* no desporto causado por múltiplos fatores que podem ser individuais (relacionados com as características individuais) ou contextuais (relacionadas com formas de pensar estabelecidas que justificam os comportamentos negativos). As narrativas dos atletas revelam manifestações do problema existente, embora parcialmente mascarado, no contexto do desporto organizado. Observou-se que, na relação entre treinadores e atletas, os primeiros usam a agressão física e psicológica contra os atletas como forma de os encorajar a fazerem maiores esforços e mantêm-se afastados da resolução de problemas de relacionamento interpessoal entre atletas. Os atletas inquiridos acreditam que mesmo que estejam presentes manifestações de *bullying* no desporto, as experiências pessoais de *bullying* proporcionam a oportunidade de se tornar um atleta mais forte, mais combativo e melhor. Os atletas parecem atuar num ambiente onde situações consideradas de outra forma intoleráveis são aceites no desporto como comuns e mesmo necessárias para atingir objectivos. Eles socializam num ambiente que muitas vezes os incita a manter táticas agressivas para vencer. Parecem existir portanto problemas de percepção e identificação do *bullying*, devido ao qual tanto a agressão física como a psicológica podem não ser reconhecidas pelos próprios atletas e seus treinadores, sendo percebidas como algum tipo de comportamento "natural" inerente ao desporto.

Blair, Adler, MacDonald e Cote (2016) estudaram a prevalência de *bullying* no desporto e se as experiências de *bullying* estavam associadas a percepções sobre relacionamentos com colegas e treinadores. Participaram 359 (64% raparigas) membros da equipa de desportos adolescentes com idade média de 14,47 anos (DP=1,34), através do preenchimento de um questionário para avaliar com que frequência eles

perpetraram ou foram vítimas de bullying quer em contexto escolar, quer em contexto desportivo, bem como experiências recentes com 16 comportamentos de *bullying* na sua equipa. A maioria das respostas dos participantes remete para o facto de, nos últimos meses, não terem experimentado vitimização (86% no desporto; 70% na escola) ou perpetração (92% no desporto; 83% na escola). A análise dos resultados remeteu para a constatação de que o *bullying* foi menos prevalente no desporto em comparação com a escola e ocorreu com uma frequência relativamente baixa. No entanto, ao identificar os participantes que relataram ter experimentado um ou mais atos de *bullying* na sua equipa recentemente, os resultados revelaram que aqueles que foram vítimas de *bullying* relataram conexões mais fracas com os colegas, enquanto aqueles que perpetraram o *bullying* relataram apenas relacionamentos mais fracos com o treinador.

Numa outra investigação Vveinhardt, Fominiene, Andriukaitiené (2020) tiveram o objetivo de identificar a prevalência do *bullying* e assédio no desporto organizado mais especificamente nos desportos individuais, de combate e de equipa, bem como perceber que medidas/ações são utilizadas para gerir estes fenómenos. Para tal realizaram um estudo quantitativo em que participaram 1440 atletas, praticantes de três tipos de desportos: individuais, de combate e de equipa e ainda participantes em atividades de desportos amadores há pelo menos 6 meses. O instrumento de recolha de dados foi um inquérito por questionário. Os resultados apontaram para a seguinte prevalência de ações de bullying nos diferentes desportos: 9,8% no desporto individual, 8,5% em desportos de combate e 7,3% nos desportos de equipa. Quando analisadas em separadamente quatro ações específicas verificou-se que a maioria dessas ações ocorreu em desportos de combate (20%), seguida dos desportos em equipa (10,8%) e dos desportos individuais (10,1%). Os resultados do estudo mostram ainda uma falta de intervenção na intimidação e no assédio e também na apresentação de queixas, enquanto os treinadores ignoram com frequência o comportamento negativo dos atletas.

Na investigação realizada por Vveinhardt, Komskiene e Romero (2017) procurou-se identificar a extensão do *bullying* e do assédio e identificar medidas de prevenção para ajudar as vítimas nas equipas de basquetebol juvenil. Assim, conduziram um estudo quantitativo, com recurso a um questionário que distinguiu o *bullying* e o assédio e avaliava os métodos de prevenção que eram aplicados na prática. Observou-se que o assédio e a intimidação são predominantes nos jogos de equipa de jovens, tais como o basquetebol. Os métodos para desencorajar e prevenir ataques não são utilizados e os jogadores de equipa são deixados vulneráveis a agressões verbais e não verbais, especialmente no campo da comunicação e reputação pessoal. Apesar da especificidade do desporto de equipa, o apoio dos membros da equipa é fraco. Os sistemas preventivos não existem ou não são decretados.

Nery, Neto, Rosado e Smith (2018) realizaram em Portugal uma investigação em que tiveram como objetivo descrever e analisar a incidência e a natureza dos comportamentos de *bullying* em atletas adolescentes do sexo masculino (n=1458), de 9 desportos diferentes, e 97 clubes desportivos, em todo o país. Recolheram informações sobre a prevalência de papéis no *bullying*, tipos de *bullying*, a frequência e duração dos episódios, a localização e atividades em que ocorrem, o número de atletas envolvidos, os sentimentos dos envolvidos, a comunicação das vítimas e dos *bullies* sobre o seu envolvimento em episódios de *bullying*, as razões atribuídas, as estratégias de enfrentamento e as fontes de apoio às vítimas. No contexto da presente revisão, importa destacar que uma minoria significativa de atletas relatou envolvimento em um ou mais papéis de *bullying*. No total, cerca de 10% dos atletas declararam ter sido vitimizados, 11,3% participaram em episódios de *bullying* como agressores e 34,7% como espectadores. Os episódios de *bullying* caracterizavam-se geralmente por baixa frequência e baixa duração e consistiam mais frequentemente em *bullying* verbal dentro do clube desportivo.

O *bullying* verbal foi o tipo mais frequentemente relatado, seguido do *bullying* social, do físico e, menos frequentemente, do cyber bullying. A maioria das vítimas (90,4%) relatou episódios ocasionais de *bullying*. Estes ocorreram geralmente dentro do clube desportivo (71,8%), menos frequentemente em múltiplos lugares (21,8%) ou em competição (4,5%). Ocorreu sobretudo em situação de treino (76,5%), seguido do contexto de competição (12,2%) e em atividades múltiplas (10,4%). Na maioria das vezes, o bullying era praticado por um grupo (82,8%) em vez do bullying individual (17,2%).

Vveinhardt, Fominiene e Andriukaitiene (2019) realizaram uma investigação com o objetivo de perceber os fatores que determinam a especificidade, a emergência e o desenvolvimento do bullying e do assédio no desporto como ameaças à sustentabilidade social no nível individual. Tratou-se de uma investigação de caráter qualitativo, com recurso à entrevista semiestruturada a oito treinadores que representam os ramos de desporto coletivo, individual e de combate.

Verificou-se que o principal factor que promove e apoia o *bullying* reside na própria cultura de formação baseada na tradição conservadora, em que o estilo de liderança autoritária impede o reconhecimento dos problemas, a reticência organizacional impede a inclusão de entidades externas na resolução de problemas, nas atitudes estereotipadas sobre o papel da agressão no desporto e na capacidade das normas éticas das relações interpessoais. Os treinadores recorrem a eufemismos no seu discurso falando de agressão, como "combatividade", e substituindo-o pelo termo "raiva desportiva". Os treinadores chamavam aos agressores nomeadamente "jogador mais duro", "jogador confiante", "pessoa ativa", "jogadores emocionais", "jogador competitivo". O *bullying* é justificado por "diferenças de domínio", no entendimento dos treinadores as ações físicas dos atletas são chamadas de "travessuras" e as verbais são chamadas "brincadeiras". Estas abordagens são características dos treinadores de diferentes idades, educação e experiência, o que mostra a predominância desta forma de entendimento.

## CONCLUSÕES

As evidências apresentadas nos estudos analisados remetem para o facto de existir um impacto positivo na frequência de um programa de futebol juvenil na diminuição de experiências de *bullying* por exclusão (Park, Park, Yoo & Jee, 2020). Revelam ainda a existência de *bullying* no desporto, por parte de atletas veteranas e/ou mais competentes, relativamente a atletas mais jovens e/ou menos competentes, mais concretamente através de agressões físicas, humilhações, exclusão social, relacionadas com o mau desempenho desportivo. Também os treinadores praticam comportamentos de *bullying*, nomeadamente agressão física e psicológica, como forma de promover um maior esforço e empenho por parte dos atletas para que se tornem mais fortes, combativos e melhores. Tal situação remete para a possibilidade de existir um problema de perceção e identificação do *bullying* uma vez que as agressões são entendidas como algo natural para tornar os atletas melhores (Vveinhardt, Fominiene, Andriukaitiene, 2019).

O *bullying* é menos prevalente no desporto do que na escola, as vítimas revelam conexões mais fracas com os colegas e os agressores com os treinadores (Blair, Adler, MacDonald e Cote, 2016). De acordo com a investigação de Vveinhardt, Fominiene, Andriukaitiené (2020) é nos desportos individuais e de combate que se observa maior prevalência de *bullying*. O assédio e a intimidação são predominantes nos jogos de equipa (Vveinhardt, Komskiene e Romero (2017).

Em Portugal, cerca de 10% dos atletas que participaram no estudo de Nery, Neto, Rosado e Smith (2018) foram vítimas de *bullying*, 11,3% participaram em episódios de *bullying* como agressores e 34,7% como

espectadores. Os episódios de *bullying* acontecem com pouca frequência e baixa duração e estão relacionados sobretudo com *bullying* verbal.

Foi possível perceber, ainda, que o principal factor promotor de *bullying* no contexto desportivo está relacionado com a própria cultura ao nível da formação, muito assente numa tradição conservadora, em que a agressão verbal é entendida como incentivo para que os atletas se esforcem mais e melhorem a sua performance (Vveinhardt, Fominieni & Andriukaitiene, 2019). Foi também perceptível, no estudo de Vveinhardt, Fominieni, Andriukaitiené (2020), a falta de intervenção por parte dos treinadores nas situações de *bullying*.

Não foram encontrados estudos que nos permitam dizer que há ocorrência de *bullying* por motivações racistas ou homofóbicas. Não foi possível comprar os tipos de *bullying* com as modalidades desportivas.

## REFERÊNCIAS

- Aguilar, G., Grau, M., Vall-Llovera, C., & Sisó, X., (2020). 'I was always made fun of for being fat': first-hand accounts of bullying in children's football. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 549-561, DOI: 10.1080/17408989.2020.1826918.
- Araújo, M., McIntyre, T., & McIntyre, S. (2008). *Bullying no local de trabalho, clima organizacional e seu impacto na saúde dos trabalhadores*. Póvoa de Varzim: Comunicação apresentada no 7º Congresso de Saúde Ocupacional.
- Cottello, J. (2008). *Bullying in schools: Identification, prevention and intervention* (Dissertação de mestrado não publicada). University of Wisconsin-Stout.
- Evens, B., Adler, A., MacDonal, D., & e Côté, J. (2016). Bullying victimization and perpetration among adolescent sport teammates, 28, 296-303.
- Gonçalves, S., & Matos, M. (2007). Bullying in schools: Predictors and profiles, results of the portuguese health behaviour in school-aged children survey. *International Journal of Violence and School*, 4, 91-108.
- Hodgins, M. (2008). Taking a health promotion approach to the problem of bullying. *Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 13-23.
- Huseby, M. (2006). *The link between early interventions with ulying in elementary school diminishing the acts os bullying in high school* (Dissertação de mestrado não publicada). University of Wisconsin-Stout.
- Jewett, R., Kerr, G., MacPherson, E., & e Stirling, A. (2019). Experiences of bullying victimization in female interuniversity athletes. 18(6), 818-832. DOI: 10.1080/1612197X.2019.1611902
- Kirby, S., & Wintrump, G. (2002). Running a gauntlet: an examination of initiation/hazing and sexual abuse in sport. *The Journal of Sexual Aggression*, 8(12), 49-68.
- Mora-Merchán, J. (2006). Las estrategias de afrontamiento: Mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 15-26.
- Nery, J., Neto, C., Rosado, A. & Smith, P. (2018): Bullying in youth sport training: A nationwide exploratory and descriptive research in Portugal, *European Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 447-463. DOI: 10.1080/17405629.2018.1447459
- Nery, M. (2016). *Bullying no contexto da formação desportiva em Portugal. Estudo exploratório a nível nacional de modalidades individuais, coletivas e de combate*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

- Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: Basic facts and a school-based intervention program. *Prospects*, 25(1), 133-139.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: some critical issues. In S. Jimerson, S. Swearer & D. ESpelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.
- Osterman, K., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, S., Fraczek, A., & Caprara, G. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Agressive Behavior*, 24, 1-8.
- Park, S., Park, J., Yoo, J. & Jee, Y. (2020). Effect of playing soccer on stress, sociality, and physical fitness in alienated youth: a retrospective study. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 16(2), 154-161.
- Pellegrini, A. (1998). Elementary school children's rough-and-tumble play and social competences. *Developmental Psychology*, 24 (6), 802-806.
- Pereira, B., Silva, M., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Diálogo Educação*, 9(28), 455-466.
- Rachel Jewett, Gretchen Kerr, Ellen MacPherson & Ashley Stirling (2019) Experiences of bullying victimization in female interuniversity athletes, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(6), 818-832, DOI: [10.1080/1612197X.2019.1611902](https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1611902)
- Siegel, N. (2008). *Kids helping kids: The influence of the situational factors on peer intervention in middle school bullying*. (Tese de doutoramento não publicada). University of North Carolina.
- Smith, P. (2013). School bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 81-98.
- Stevens, S. (2006). *Bullying: The student perspective*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculty of Miami University.
- Stirling, A., Bridges, E., Cruz, L., & Mountjoy, M. (2011). Canadian academy of sport and exercise medicine position paper: Abuse, harassment and bullying in Sport. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 21, 385-391.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20.
- Vveinhardt, J., Fominienė, V. B., & Andriukaitienė, R. (2020). The dark side of sport: managerial bullying and harassment challenges in different types of sports. *Journal of Business Economics and Management*, 21(6), 1525-1542.
- Vveinhardt, J., Fominienė, V.B., & Andriukaitienė, R. (2019). Encounter with bullying in sport and its consequences for youth: Amateur athletes' approach. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4685, 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234685>
- Vveinhardt, J., Komskienė, D., Romero, Z. (2017). Bullying and harassment prevention in youth basketball teams, *Transformations. Business & Economics*, 16(1), 232-251.
- Vveinhardt, J.; Fominienė, V.B.; Andriukaitienė, R. (2019). "Omerta" organized sport: Bullying and harassment as determinants of threats of social sustainability at the individual level. *Sustainability*, 11, 2474.
- Walters, M. (2009). *Recognizing bullying as aggression: A guide for school counselors*. (Tese de mestrado não publicada). University of Wisconsin-Stout.