

Formação e sustentação do altruísmo nas organizações educativas: o dilema da reciprocidade forte no desenvolvimento do espírito cooperativo

Marília Favinha*

David Beirante**

Resumo

Este artigo pretende dar um contributo para uma nova concepção do comportamento altruísta e da sua influência no desenvolvimento do espírito cooperativo nas organizações educativas. Em primeiro lugar, trata-se de contextualizar o conceito de altruísmo e de reciprocidade no âmbito organizacional. Neste aspecto, o altruísmo unilateral é uma abstracção, possuindo antagonismos irreconciliáveis com a perspectiva da distribuição assimétrica de poder nestas organizações. Por sua vez, o altruísmo recíproco, que possui suporte teórico nas expectativas mútuas de que um favor concedido venha a ser retribuído no futuro, espera que a negociação seja efectuada de forma automática, franca e livre de conflitos, funcionando sem a necessidade de um mecanismo de regulação ou punição. Porém, as tentativas para entender a cooperação entre actores organizacionais podem assentar, em boa parte, na “reciprocidade forte” que, conceptualmente, inclui a propensão para punir aqueles que violam as normas de cooperação.

No presente artigo, enuncia-se um dilema, uma espécie de antítese simbólica do comportamento cooperativo: a dissidência cognitiva entre os membros da organização educativa aumenta com as diferenças ideológicas que afastam os indivíduos da perfeita harmonia de interacção, mas são estas mesmas diferenças que motivam para o debate de ideias e para o desenvolvimento de uma dinâmica que os afasta da indolência. Porém, com o aumento dos “dissidentes”, as sanções que mantinham os indivíduos acorrentados às regras de uma cooperação, regulada através reciprocidade forte, perdem importância, indiciando o fim do comportamento cooperativo.

Palavras-chave: altruísmo, reciprocidade, cooperação, organizações educativas.

Abstract

This article aims to contribute to a new conception of altruistic behavior and its influence on the development of the cooperative spirit in educational organizations. Firstly, it is about contextualizing the concept of altruism and reciprocity at the organizational level. In this article a dilemma is set up: the cognitive dissidence among members of the educational organization increases with the ideological differences that separate individuals from perfect harmony of interaction, but it is these same differences that give origin to the debate of ideas and the development of a dynamic that drives away indolence.

Keywords: Altruism, reciprocity, cooperation, educational organizations.

*. DPE/CIEP, Universidade de Évora. mfavinha@uevora.pt

*. Doutorando do Dep. de Sociologia da Universidade de Évora dbeirante@me.com

1. Introdução

«A escuta é o primeiro acto do respeito e da tolerância que torna possível o debate democrático.»
Crozier (1995)

O nosso objectivo, neste artigo, é discernir acerca dos efeitos do comportamento altruísta nas organizações educativas apresentando alguns argumentos que permitam, de alguma forma, contribuir para um melhor entendimento do referido comportamento e da sua influência para o desenvolvimento e manutenção da cooperação nestas organizações.

A origem do comportamento cooperativo e a sua relação com o altruísmo recíproco teve sérios desenvolvimentos tanto no contexto da sociobiologia evolutiva como no âmbito da teoria de jogos. Mas se na vertente sociobiológica, o altruísmo recíproco, se enredou com a entrada em cena evolutiva das emoções ligadas aos factores psicossociais (Innerarity, 2009); no campo da teoria de jogos, o conceito de altruísmo recíproco, construído com base no dilema dos prisioneiros, permitiu construir estratégias evolutivamente estáveis para o desenvolvimento e manutenção da cooperação em contexto organizacional.

O tema da cooperação, no mencionado contexto, foi intensamente explorado na dissertação de Mestrado intitulada “A cooperação nas organizações educativas em contexto de instabilidade e incerteza”, que constitui a principal referência para a maioria das reflexões e conclusões patentes neste artigo.

Na referida dissertação, as evidências obtidas através de um estudo empírico, aplicando modelos estatísticos adequados ao contexto de investigação, permitiram apresentar alguns factores determinantes para a compreensão do trabalho cooperativo nas instituições de ensino. No presente artigo, pretende-se relacionar a cooperação com manifestações diversas de conduta pró-social, sejam elas de efectiva conduta altruísta (o que o sujeito dá a outrem em necessidade), de intenção comportamental (o que o sujeito diz que faria a outrem em necessidade), ou medidas reputacionais (modo como é julgado, em termos de altruísmo, por pais, professores, etc.) (Resende, 2008).

O poder explicativo da teoria do altruísmo recíproco tem conduzido uma geração de investigadores à conclusão de que o altruísmo, inicialmente caracterizado por um comportamento que exige sacrifício pessoal em prol dos outros, se fundamenta na reciprocidade e, conseqüentemente, no auto-interesse. Esta perspectiva contraria a clássica definição de altruísmo como comportamento que é executado para beneficiar outrem sem expectativa de recompensa (Comte, 1831). Estas instâncias de ajuda “desinteressada”, podem ser considerados actos de “altruísmo unilateral”, distinguindo-se conceptualmente daqueles comportamentos que derivam da reciprocidade, isto é, a coexistência destes conceitos é, neste sentido, uma contradição. Porém, tanto do ponto de vista etológico como psicológico esta contradição é factualmente falaciosa, como se irá mostrar mais adiante neste artigo.

Não obstante, a distinção entre os dois conceitos de altruísmo é frequentemente evidenciada. Por exemplo, Huesmann e Levinger (1976, cit. p.14), distinguem verdadeiro altruísmo, como instância de ajuda que não procura retorno, de altruísmo para o próprio («*self-seeking altruism*»), como aquele que se baseia simplesmente na reciprocidade. Seguindo na mesma esteira, Karylowsky (1984, cit. p.14) refere que o altruísmo exocêntrico está

orientado para as necessidades da pessoa em dependência, e que o altruísmo endocêntrico pretende, em última análise, beneficiar o seu autor.

Por enquanto, sem entrar em minúcias, digamos que nem sempre é óbvio quando os indivíduos estão apenas a trabalhar em benefício alheio, ou quando se limitam a ajudar o outro na perspectiva de obter um benefício como retorno, usualmente superior, ao que receberiam se tivessem optado por outro tipo de comportamento.

Aliás, diversas correntes antropológicas e sociobiológicas, afirmam que as mais rudimentares relações conhecidas entre indivíduos em interacção são de credor e devedor. Não deixa de ser curioso notar, seguindo esta linha de pensamento, que todo o facto no mundo orgânico poderá estar intimamente ligado às ideias de subjugação ou de dominação de alguns indivíduos sobre outros. Neste sentido, não será exagero dizer que em qualquer interacção humana existe uma espécie de “jogo desequilibrado”, em que ao poder de subjugar de um equivale frequentemente a acomodação do outro. É por esta razão que evitemos atribuir ao termo «altruísmo» um sentido excessivamente lato, e menos ainda um sentido simbólico.

Transpondo esta ideia para o contexto organizacional, e em particular para as organizações educativas, será perfeitamente legítimo pensar que as relações entre actores organizacionais gozam do mesmo “desequilíbrio” evidenciado.

De facto, na organização educativa, onde o poder se encontra centralizado no órgão de gestão¹, tendem a aparecer contradições e conflitos entre quem gere e quem é gerido. A maioria dos actores organizacionais, particularmente os professores, sente-o profundamente, mas por hábito não confrontam o poder estabelecido; antes se afastam intimamente de quem delibera refugiando-se naquilo a que podemos admitir tratar-se de uma “revolta silenciosa”, ou seja, o professor repele frequentemente toda a transferência de poder e de autoridade, pois receia que qualquer tentativa de participação na estratégia da escola possa ser utilizada como instrumento de manipulação e/ou de sujeição categórica por parte de quem detém o referido poder.

Ademais, a organização educativa, controlada e regulada pelo órgão de gestão, também não tem por costume apelar ao *know-how* colectivo na produção de soluções estratégicas partilhadas, pelo contrário, é tipicamente “prisioneira” de procedimentos formais que dão primazia às funções de planeamento, execução e controlo. Esta postura torna a actividade do professor maquinal, fundada na regularidade absoluta e na obediência incondicional e passiva.

No mesmo sentido, à medida que aumenta o poderio da classe dominante na organização educativa, assim esta dá menos importância às faltas dos seus membros, porque já não lhes parecem “perigosos” nem subversivos. Este estoicismo, nado e criado nos grupos formais de decisão ou no gabinete dos directores, torna inverosímil qualquer acção transversal e condiciona gravemente a evolução do ensino.

Apesar disto, o professor em relação à sala-de-aula, desempenha as suas tarefas de maneira mais ou menos idiossincrática. É na sala-de-aula que o professor experimenta a verdadeira autonomia e o poder de decisão. O papel pedagógico do professor é efectuado sem referência a qualquer código aparente e, na maioria das vezes, sem recorrer a qualquer colaboração. Como consequência destes actos isolados, efectua-se uma produção de adultos

1. Conclusão após verificada a sub hipótese geral 1: “O poder de decisão está centrado nos órgãos de gestão”; da dissertação de mestrado “A cooperação nas organizações educativas em contexto de instabilidade e incerteza”.

“escolarizados”, programada individualmente pelo professor, e afastada do grupo de discussão pedagógica, tudo isto com graves desperdícios intelectuais, sem um plano de acção conveniente e em prejuízo dos alunos.

II. A cooperação na organização educativa

Uma característica das organizações educativas contemporâneas é a sua complexidade crescente, compreendendo incertezas, indeterminações e até fenómenos aleatórios. Com efeito, o sistema de ensino, que mergulhou durante alguns anos² numa profunda inércia, é recentemente abalado por um turbilhão de novos paradigmas, dos quais nenhum parece servir directamente os seus propósitos nem possuir carácter definitivo.

Note-se que a integração de situações inesperadas no seio organizacional está inevitavelmente associada à capacidade de adaptação dos seus principais actores, sendo que esta perspectiva pressupõe que, por parte destes, se fomente um abrandamento dos conformismos e dos constrangimentos impostos pelo órgão de gestão, ou, em sentido lato, pelo sistema político.

Tradicionalmente, muitos profissionais foram treinados e preparados para a prestação de serviços de educação e garantia de qualidade, independentemente do ambiente organizacional que possam encontrar. Mas os membros da organização educativa pouco aprendem sobre questões organizacionais, como o planeamento, a eficiência ou a liderança no trabalho. Assim, os actores organizacionais acompanham-se frequentemente de uma sensação de impotência face à magnitude dos problemas que se vão diferenciando. Gera-se por parte destes, um clima de perigosa inércia, face aos novos desafios impostos, onde todos esperam que as soluções apareçam da lavra dos outros. O professor torna-se um ser fleumático, misturando um egoísmo mesclado de pessimismo e de cansaço, com uma indolência extrema, como se não valesse a pena tomar partido nas questões da educação que se diferenciam e acumulam aos seus olhos, comprometendo gravemente o futuro.

O próprio órgão de gestão das organizações educativas onde, recentemente, o papel do director se tornou mais preponderante, reproduz a mesma prudência temerária de se arremessar sobre os problemas educativos, e assume com frequência uma postura acrítica na reprodução dos desígnios políticos: a sua acção é tão pusilânime quanto se possa imaginar.

Eis a estrutura do poder no sistema educativo: o Estado possui um direito de controlo sob as escolas e o órgão de gestão sobre os seus membros. Ademais, à medida que aumenta o poderio da classe política dominante, assim esta dá menos importância às faltas dos seus membros, porque já não lhes parecem perigosos, nem subversivos.

É assim que há muito tempo, o nosso sistema político estimula e defende o amorfismo intelectual e o conformismo do papel do professor em relação à discussão dos problemas educativos. Apesar disso, o professor é constantemente responsabilizado pelos fracassos das políticas educativas, para as quais não deu qualquer contributo.

De forma inversa, o *avant-garde* da mudança educacional assenta na ideia de que as escolas devem ser desenvolvidas como organizações de partilha de saberes, em detrimento

2. Muitas escolas reproduzem ainda hoje um modelo do sistema educativo que se assemelha ao do Estado Novo, que “premiava a uniformidade nacional, os valores da tradição e a protecção contra as inovações bruscas” (Cunha, 1996, p.71).

do cumprimento de planos fixos com objectivos definidos e delineados pela dimensão política da educação. Enfim, a organização educativa deve ser o primado do comportamento cooperativo e não um sistema fechado sobre a sua própria hierarquia.

No entanto, a cooperação na organização educativa pode desenvolver-se através do comportamento de auxílio, da empatia e do respeito pelas necessidades dos outros, pois a maioria dos actores organizacionais dão grande importância a factores de relacionamento interpessoal³, independentemente de obterem ou não do comportamento cooperativo alguma compensação abonatória.

Neste caso, embora o comportamento cooperativo não seja sinónimo de acção altruísta unilateral, um simples traço de carácter pode determinar o epíteto do indivíduo altruísta, isto é, segundo esta perspectiva, este indivíduo dispõe-se a cooperar com outrem mesmo em situações em que os “custos” dessa cooperação possam não ser recuperados. O altruísmo é, neste sentido, apenas função dos valores pró-sociais assentes na confiança mútua, na bondade e na empatia.

Porém, o altruísmo e o acesso aos valores pró-sociais não constituem a única forma de conduzir os indivíduos à cooperação. Aliás, como já foi referido, para a maioria das situações é falso afirmar que o comportamento altruísta não espera retribuições, o que leva a que a cooperação possa ser obtida por meio da reciprocidade, ou seja, que os actores organizacionais tendam a cooperar mais facilmente com quem retribua esse comportamento.

A despeito destas e doutras subtilezas conceptuais, o que é facilmente perceptível, e intensamente defendido na literatura, é que para qualquer organização é mais fácil cooperar quando os objectivos organizacionais estão em sintonia com as aspirações de cada um, e as organizações educativas não constituem uma excepção. De facto, o nível de aspiração de cada actor organizacional estabelece, por si só, um pré-requisito para que um indivíduo se predisponha a cooperar.

Como a cooperação envolve investimentos (comportamento que reduz o retorno imediato do actor) na prestação de “benefícios” para com quem se coopera, tem de conciliar a sua existência com uma perspectiva que enfatiza as vantagens do auto interesse. Porém, isto não quer dizer que o retorno que se obtém da cooperação tenha de ser equitativamente dividido pelos cooperantes, ou que o “poder” de tomar certas decisões ou estratégias esteja igualmente distribuído entre os mesmos.

A cooperação, no sentido estabelecido, não deixa de ser um “jogo” de poder na maioria das vezes “desequilibrado”, e também, no seu princípio constituinte, algo construído, inacabado, dinâmico e submetido a interesses (Friedberg, 1995).

III. O dilema dos prisioneiros e as “armadilhas sociais”

No início da década de 80, Robert Axelroad, sociólogo americano usou o modelo teórico do dilema dos prisioneiros para explicar a natureza da cooperação. No dilema do prisioneiro, originalmente formulado por Merrill Flood e Melvin Dresher (RAND,

3. Conclusão após verificada a hipótese geral 4: “Apesar de não existirem, na organização educativa, incentivos para cooperar, os actores organizacionais preferem seguir a via da cooperação ao trabalho individual no seu trabalho diário”; e a hipótese geral 5: “Nesta organização, os actores organizacionais tentam habitualmente a via da cooperação, mesmo quando os demais assumem um comportamento não cooperativo”; da dissertação de mestrado “A cooperação nas organizações educativas em contexto de instabilidade e incerteza”.

1950), a escolha por parte de um jogador, é submetida a duas pressões opostas, recaindo sobre este a tomada de decisão entre “cooperar” ou “não cooperar”.

Sobre a referida tomada de decisão, parte-se do princípio que cada escolha acarreta consequências, que depois se materializam em “resultados” (*outcomes*), e cada um dos “jogadores” aspira à obtenção de resultados que maximizem os seus “lucros” (*payoffs*)⁴.

Para clarificar o funcionamento deste modelo, consideramos apenas dois jogadores, A e B, envolvidos num jogo de estratégia em que um jogador que opte por cooperar (C) recebe uma recompensa R se o seu oponente decidir também cooperar, e S se este último optar por não cooperar (NC). Por outro lado, um jogador não cooperante recebe T se seu oponente cooperar, e P se este não cooperar (ver quadro 1).

Num jogo do tipo dilema dos prisioneiros, existem duas condições a ter em conta: uma delas é que $S < P < R < T$, pelo que a deserção é uma estratégia dominante⁵ para cada jogador; outra é $S + T < 2R$, de modo que os *payoffs* totais são maximizados quando ambos decidem cooperar.

Ilustração 1: Dilema dos Prisioneiros

A	B	
	C	NC
C	(R,R)	(S,T)
NC	(T,S)	(P,P)

Fonte: Axelroad & Hamilton (1981)

Comecemos por considerar a situação em que os actores organizacionais (jogadores) decidem cooperar. Neste caso, nenhum teria a possibilidade de aumentar o “benefício” pessoal sem degradar a situação do outro. Esta situação, que aponta para uma espécie de “equilíbrio estático”, designa-se de óptimo de Pareto⁶.

Mas se ambos optarem por não cooperar, evitando entregar-se ao perigo da exploração de um indivíduo sobre o outro, conseguem um resultado muito menos positivo (P,P), caso tivessem optado pela atitude contrária, mas menos negativo do que se um dos indivíduos se entregasse à decisão de cooperar unilateralmente [(S,T), (T,S)]. Esta opção corresponde ao aclamado equilíbrio de Nash⁷, e permite, através deste modelo, identificar como estratégia de não cooperar como evolutivamente estável⁸.

Como foi anteriormente evidenciado, na maioria das situações é falso afirmar que a ajuda de um indivíduo a outro não espera retribuições, colocando em causa a existência de um tipo de altruísmo “desinteressado”.

4. *Payoff* é utilizado no jargão da teoria de jogos correspondendo ao “valor” que o indivíduo recebe mediante a sua opção estratégica.

5. Entende-se por estratégia dominante qualquer estratégia que produza melhores resultados independentemente da situação a que os jogadores estão sujeitos.

6. O óptimo de Pareto deve-se ao trabalho de Vilfredo Pareto, economista e sociólogo italiano de origem francesa, que dedicou a maior parte do seu vasto trabalho a temas relacionados com a economia política e a sociologia das organizações.

7. O Equilíbrio de Nash representa uma situação em que nenhum jogador pode aumentar os seus benefícios mudando sua estratégia unilateralmente.

8. Uma estratégia evolutivamente estável perpetua-se no tempo por não ser vulnerável a estratégias alternativas. Como afirmou Richard Dawkins: “Uma estratégia deste tipo até se sai bem contra si própria.”

O dilema do prisioneiro mostra a vantagem evolutiva em fazer trocas recíprocas que, em última análise, são motivadas pelo altruísmo unilateral, ainda que a longo prazo, no auto-interesse. Sinteticamente, é dizer que o altruísmo genuíno tende, num número indeterminado de iterações, para o altruísmo recíproco.

O modelo do dilema dos prisioneiros é um bom exemplo de que, em determinados processos de interacção estratégica, o facto de cada “jogador” procurar o melhor para si origina uma situação que não é a melhor para todos. Usualmente designam-se estas situações por “armadilhas sociais”.

Armadilhas sociais são situações envolvendo dois ou mais jogadores em que as decisões sugeridas pela racionalidade individual conduzem a resultados que não são ótimos de Pareto (Axelrod & Hamilton, 1981). O dilema dos prisioneiros é o exemplo mais conhecido destas situações.

Uma característica importante das armadilhas sociais é a circunstância de que o valor de uma estratégia, não apenas para um colectivo de actores mas também para cada membro do colectivo, depende intrinsecamente da predisposição de cada individuo para cooperar com os demais.

Assim, para compreender como se desenvolve a cooperação na organização educativa, deve procurar-se estabelecer as causas e os efeitos das acções dos seus membros, especialmente no que se refere a estados psicológicos (motivações, preferências, satisfações, decepções, etc.), para as quais a teoria de jogos não possui uma resposta convincente.

O próprio conceito de comportamento cooperativo exige um grau de cognição que a própria teoria dos jogos tentou a princípio evitar com o propósito de encontrar causas mais elementares para a preservação dos laços cooperativos entre indivíduos em interacção. Por outro lado, existem aqueles cuja retórica “convencional” tem afastado tudo o que pensam ser de índole positivista, reclamando o estudo da cooperação como algo apenas e intrinsecamente relacionado com as ciências comportamentais. À visão do positivista extremista, opõe-se a do humanista radicalizante. Mas tanto uma como a outra, na nossa opinião, se afiguram incompletas e de concepção limitada.

Por essa razão, nos próximos capítulos estarão reunidas contribuições tanto da teoria de jogos e da decisão como do âmbito das ciências sociais e comportamentais, tudo isto na expectativa de tornar mais verosímeis os resultados e conclusões deste artigo.

IV. Cooperação em função da reciprocidade

Em ambiente organizacional, e particularmente no contexto das organizações educativas, o individuo recebe, muitas vezes, um maior retorno quando opta pelo comportamento egoísta em detrimento do comportamento cooperativo. Desta forma, um argumento “evolutivo” plausível para o comportamento egoísta seria afirmar que, se a selecção natural favorece aqueles que recebem os *payoffs* mais elevados então, como o comportamento altruísta sujeita os individuos à obtenção de retornos mais baixos, a evolução tenderia a eliminar naturalmente os individuos altruístas: *quod erat demonstrandum*.

Contudo, neste caso, como em muitos outros, a evidência circunstancial apresentada é apenas ilusória pois não possui a universalidade e coerência que aqui se lhe atribui. Mostra-nos o exame presente que qualquer modelo assente nestas premissas ficariam

reduzidos, com o seu convencionalismo e conclusões previstas, a uma coisa vulgar e inaproveitável.

É certo que quando o dilema do prisioneiro é jogado apenas uma vez, a interacção estratégica é fortuita e a quebra de compromissos pode garantir ganhos imediatos, ou pelo menos uma situação menos desfavorável para o jogador que decide não cooperar. Porém, não acontece o mesmo se a situação de interacção se prolongar indefinidamente.

Robert Axelrod (1981) estudou esta circunstância como uma extensão do cenário clássico do dilema do prisioneiro. É assim que surge o dilema do prisioneiro iterado, onde os participantes devem escolher uma e outra vez a sua estratégia mútua, e possuindo memória dos seus encontros prévios, o incentivo para defraudar pode ser superado pela ameaça de retaliação, o que em princípio desincentivará este tipo de comportamento.

A melhor estratégia para resolver o dilema dos prisioneiros foi desenvolvida e apresentada por Anatol Rapoport (1981) e designa-se por “Tit-For-Tat”. Esta estratégia é intolerante com a quebra dos laços cooperativos mas extremamente justa para quem segue a via da cooperação.

Assim, um actor organizacional, aqui convenientemente tratado por “jogador”, coopera sempre na primeira iteração e, a partir daí, copia o que o outro jogador fez na jogada anterior. É importante, no desenvolvimento desta estratégia, que o jogador comece por cooperar, mostrando a sua “boa vontade” e disponibilidade negocial, e caso não obtenha a mesma resposta por parte dos outros jogadores, então deve retaliar de imediato.

Embora mostrando o seu desagrado, é igualmente importante não agir com ressentimento, ou seja, seguido de uma retaliação, se o “adversário” decidir retomar o comportamento cooperativo, então, o primeiro, deve dar uma nova oportunidade à cooperação, cooperando também.

A estratégia Tit-for-Tat permitiu a Axelrod e Hamilton (1981) o exame económico do altruísmo recíproco e, perante este novo cenário, defenderam que esta estratégia se apresenta evolutivamente estável contra a deserção, isto se a probabilidade de interacção futura for suficientemente elevada.

Stephens (1987 citado por Pereira 2004) sugere outra condição: como os comportamentos egoístas são irreconciliáveis com a cooperação deverá existir um mecanismo para detectar e punir os presumíveis dissidentes.

O mesmo autor defende que sem o referido mecanismo de controlo, o altruísmo recíproco depende fundamentalmente do cumprimento de compromissos assumidos entre membros em interacção, assentando na capacidade de criar responsabilidades e obrigações recíprocas. Assim, como referido anteriormente, a acção repetitiva que sustém, sem outra razão aparente, esta forma de reciprocidade, está na origem dos mais elementares comportamentos altruístas unilaterais.

Por outro lado, sendo a cooperação um investimento recíproco num jogo iterado, a própria “reciprocidade” pode ser uma forma de coagir indivíduos a cooperar, quando se assume uma relação entre favores dados e recebidos. Logo, numa determinada iteração, um indivíduo poderá estar coagido a cooperar por via da reciprocidade: o que não deixa de ser uma violação bárbara do seu livre arbítrio.

Este tipo de cooperação é sustentado pela reputação, ou seja, indivíduos que cooperam com os demais obtêm uma boa reputação e é mais fácil obter a cooperação dos outros em interacções futuras. A situação seria ideal caso não existisse o problema da coacção via reciprocidade.

Neste caso, se os actores se comportarem com oportunismo, quebrando compromissos assumidos, é natural que os demais retaliem na “jogada” seguinte, não cooperando com os primeiros. Isto leva a que o colectivo se desagregue, conduzindo invariavelmente ao individualismo, pois não é possível qualquer tipo de interacção estratégica baseada unicamente no comportamento oportunista dos actores envolvidos (Friedberg, 1998).

Em função do referido, nenhuma coordenação das acções seria possível, uma vez que cada indivíduo procuraria maximizar o seu próprio bem-estar em detrimento do bem-estar colectivo. Contudo, se pelo contrário, alguém adoptasse uma postura altruísta unilateral, correria o sério risco de ser explorado por outros indivíduos. Claro está, que não se consideram nesta assumption qualquer efeito moral nas decisões de cada um.

Logicamente, existe uma espécie de “risco moral” a ter em conta nas acções de um indivíduo e por isso deve-se sempre incluir em qualquer análise este factor de imprevisibilidade, resultante de um qualquer desvio à conduta moral de cada um, que as acções anteriores não faziam prever.

É verdade que as restrições morais são sempre instáveis, e se não existir um mecanismo que regule ou coaja o indivíduo a cumprir acordos de cooperação com os demais, tudo depende do suporte mútuo e da vontade de partilhar informação, conhecimentos, competências e responsabilidades.

A vigilância, a punição e o ostracismo, são mecanismos de regulação e/ou de controlo que criam soluções no sentido de restringir as deslealdades e, simultaneamente, regular o comportamento cooperativo entre indivíduos. Para além disso, ajudam também a evitar os sentimentos de vingança que usualmente resultam na utilização de estratégias de retaliação. É, neste sentido, e só neste, que defendemos a validade moral das sanções: quando é utilizada com o intuito de fazer valer o cumprimento dos compromissos assumidos entre os actores e defender os indivíduos honestos dos desonestos. Ademais, o recurso à sanção interna, que impõe “multas” aos “transgressores”, pode ser eficaz o suficiente para constituir um padrão moral capaz de defender os “desonestos” da sua própria estratégia “trapacenta”.

De qualquer forma, a curto prazo, “trapacear” pode fornecer vantagens superiores à honestidade, o que é, em princípio, bastante nefasto para o desenvolvimento do comportamento cooperativo. Todavia, a médio e longo prazo, os “desonestos” tendem a criar uma má reputação que despoleta sentimentos de vingança nos demais, o que usualmente acaba na exclusão destes indivíduos do processo de interacção.

É neste sentido, que as tentativas para entender a cooperação entre membros da organização educativa podem assentar, em boa parte, na chamada, “reciprocidade forte” (Gintis, 2000b; Henrich et al, 2001), que inclui a propensão para punir aqueles que violam as normas de cooperação, mesmo que tal forma de punição acarrete um custo pessoal, quando não é plausível esperar que esses custos sejam alguma vez ressarcidos.

Trivers (1985) afirmou que os seres humanos evoluíram um senso de justiça para se proteger contra a fraude em relações recíprocas e seria certamente uma displicência grave não aproveitar esta vantagem exclusiva da espécie humana em função da manutenção dos comportamentos pró-sociais.

De facto, entre as espécies que vivem em sociedade, os seres humanos são os únicos que possuem a capacidade de formular e comunicar regras de comportamento e de infligir pesados castigos para o desertor (Bingham, 1999). A cooperação pode ser então sustentada em simultâneo pela reciprocidade e pela ameaça de ostracismo, assente na premissa de que

quanto mais ameaçada está a unidade do grupo, mais necessária é a cooperação para a sua sobrevivência. Ou seja, em grupos onde funciona a reciprocidade forte, os benefícios da conformidade revertem como um benefício para a manutenção da unidade de grupo.

Neste sentido, pode afirmar-se que a reciprocidade forte é uma estratégia evolutiva estável na manutenção dos grupos, uma vez que a punição onerosa de desertores poderá aumentar o vínculo cooperativo em iterações futuras, gerando um retorno positivo para quem opte por cooperar.

Nas organizações educativas, a reciprocidade forte pode funcionar como um mecanismo vital tanto para a definição dos princípios éticos em que se desenrolam os processos de interacção, como para a propagação dos valores que conduzem à colegialidade.

Note-se que o altruísmo recíproco supõe expectativas mútuas de que um favor concedido venha a ser retribuído no futuro. Esta reciprocidade funciona sem quaisquer habilidades cognitivas avançadas e sem necessidade de recorrer a um mecanismo de punição; facto que o distingue da reciprocidade forte. Mas, é certo que, numa lógica de grupo, ao configurar-mos uma situação em que a possibilidade de punição fosse simplesmente removida, correríamos o risco da deterioração das relações de cooperação e consequentemente da desagregação do grupo.

Por outro lado, perante o perigo de ostracismo criado pela punição da dissidência, podem emergir comportamentos conformistas de adaptação às regras estabelecidas. Resta saber até que ponto esse comportamento conformista irá estabilizar a cooperação, protegendo-a dos dissuasores, ou simplesmente criar revolta contra o sistema que o criou.

Digamos que, a situação ideal seria que cada um encontrasse o benefício próprio na cooperação com os outros. A cooperação, definida desta forma, evitaria frustrações e/ou conflitos; e dispensaria quaisquer medidas punitivas.

V. O dilema da reciprocidade forte e a supressão da dissidência

Já foi referido que nem toda a cooperação parte da confluência de acções ou de pensamentos dos actores envolvidos, e muito menos de mecanismos de regulação ou controlo⁹.

Em parte, a coesão dos grupos de trabalho resulta da convergência de valores, modos de pensar e crenças comuns. Como a coesão tende a ser sobrevalorizada é vulgarmente protegida de quaisquer perturbações. Todavia, esta perspectiva acarreta um problema: conduz à auto-censura, exclusão de informações dissonantes e supressão de diferenças de opinião no grupo, exercendo pressão sobre os dissidentes. Como a dissidência é frequentemente reprimida, cria-se uma ilusão de unanimidade, mesmo que, na verdade, se esteja a condicionar o livre arbítrio dos indivíduos que possuam opiniões divergentes do resto do grupo. Assim, os membros da organização tendem a desenvolver uma moralidade grupal, com exclusão dos dissidentes, o que leva a concluir que a reciprocidade forte existe também numa vertente que não inclui a punição onerosa como estratégia.

É assim que, paradoxalmente, em termos evolutivos, os comportamentos pró-sociais manifestados pelos membros da organização, se associam intimamente às tendências

9. O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum.

agressivas de exclusão. Ou seja, a motivação que conduz à cooperação, é semelhante à que leva a discriminar os potenciais dissidentes.

Esta concepção de cooperação, assente numa ditadura grupal, com forte policiamento da dissidência, deve-se combater amargamente. Contudo, para combatê-la é antes necessário entendê-la.

Em primeiro lugar, há que perceber que o colectivo social não tem existência fora das acções dos membros individuais. Assim, a estratégia de um grupo é uma sequência incessante de acções individuais, onde cada acção não é uma forma isolada, mas sim um elo de uma cadeia de acções que juntas formam uma acção de nível superior visando também uma finalidade mais abrangente.

Partindo deste princípio, Pereira (2004, p.74) explica que “um dos factores que mais contribui para a coesão dos grupos é a verificação pessoal de que nesse grupo aumenta a probabilidade de cada um atingir as suas próprias finalidades”. Neste sentido, podemos afirmar que a acção colectiva é viável, se cada actor da organização reconhecer o benefício do trabalho em grupo: quer este contribua manifestamente para um benefício pessoal, quer contribua para um benefício colectivo ou, ainda, na melhor das hipóteses, contribua para ambos.

Todavia, na organização educativa, a situação envolve contornos mais complexos e o sucesso dos grupos não se pode explicar simplesmente em função de custos e benefícios, sejam estes individuais ou colectivos.

Neste sentido, as forças que apoiam o comportamento cooperativo podem incluir o altruísmo recíproco, a reciprocidade forte, a manutenção do grupo por afinidades ou a lógica selectiva do grupo, dependendo da situação e do contexto de interacção. Os próprios actores organizacionais são observados no seio de um contexto social sofisticado em que intervêm simultaneamente os efeitos da empatia social e da empatia cognitiva.

As opiniões divergem. Por exemplo, segundo Gouldner (1960, p.15) a maior parte da conduta pró-social explica-se pela norma da reciprocidade, ou seja, pela convicção generalizada que “devemos fazer aos outros certas coisas porque as fizeram previamente a nós”. Mas, como já foi referido, este tipo de transferência mútua de benefícios pode não ser suficiente para manter a cooperação, caso os indivíduos quebrem o compromisso de reciprocidade.

Como resposta a esta insuficiência, a reciprocidade forte, tal como definida anteriormente, possui um mecanismo de sanção para indivíduos que possuam a tendência para quebrar compromissos de reciprocidade, condicionando estes indivíduos ao comportamento cooperativo.

Nasce assim o seguinte dilema: quando a dissidência na organização educativa aumenta, as diferenças ideológicas que afastam os indivíduos são as mesmas que motivam para o debate de ideias favorecendo uma dinâmica organizacional mais convincente. De qualquer forma, durante esses períodos críticos, os ganhos futuros da cooperação tornam-se muito incertos, uma vez que a probabilidade do grupo se dissolver também aumenta substancialmente. Com um aumento excessivo do número de dissidentes, a ameaça de ostracismo que mantinha os indivíduos acorrentados às regras de uma cooperação induzida (reciprocidade forte), perde importância, iniciando o fim dos laços cooperativos.

Surge ainda outro factor a ter em conta: qualquer equilíbrio torna-se mais instável à medida que o grupo aumenta de tamanho (entenda-se em número de elementos). Enquanto num grupo pequeno os comportamentos individuais podem ter efeitos sinérgicos, num grupo maior, os indivíduos que optem por impor as suas ideias são vistos como dissidentes a ser eliminados em prol da unidade do grupo.

Por exemplo, no contexto actual com a criação dos agrupamentos de escolas, os grupos tendem a ser cada vez mais numerosos. À medida que aumenta o número de indivíduos em interacção, os valores pró-sociais e o vínculo moral tornam-se cada vez mais frágeis. Falta-lhes, é certo, o reconhecimento individual, a constância e a reciprocidade latente que se consegue com maior facilidade nos grupos menores.

Para além disso, a formação de grupos com um número grande de cooperadores é muito improvável e, qualquer resultado pode ser facilmente interrompido por comportamentos idiossincráticos, informação imperfeita sobre a estratégia dos demais indivíduos em interacção, ou outros acontecimentos estocásticos (e portanto altamente imprevisíveis).

Uma condição necessária (mas não suficiente) para o sucesso dos grupos de trabalho é o apoio ao princípio da “inteligência colectiva”, que incentiva a formação da produção intelectual através da comunicação horizontal entre membros da organização. Desta forma, se as organizações actuarem no sentido de promover uma maior interacção entre as pessoas, constituindo grupos activos de trabalho, o conhecimento individual é colectado e propagado em todo o âmbito organizacional.

É assim que se desenvolvem processos de socialização autênticos: permitindo aos actores organizacionais aprenderem uns com os outros, constituírem-se sujeitos sociais concretos e adquirirem, como indivíduos, as competências que os capacitam tomar parte dos processos de entendimento compartilhado e neles afirmarem a sua própria identidade (Cortis, 1980).

Para além do referido, estudos de cariz praxeológico mostram que um indivíduo reúne tanto mais probabilidade de se comportar altruisticamente quanto maior a sua capacidade empática, tratando-se, neste caso, de um comportamento que nada tem que ver com benefícios de compensação e troca. Aliás, esta perspectiva está afastada de uma matriz de custos e ganhos pois acentua uma tendência para o indivíduo ser percebido como tanto mais altruísta quanto maior for a sua conduta pró-social. Embora de incontestável conveniência, esta abordagem não tem desenvolvimento no presente artigo, mas certamente será algo a explorar em investigações futuras.

VI. Considerações finais

Podemos dizer que em contexto organizacional, o altruísmo recíproco, que pressupõe a retribuição de ajudas ou favores em função da interiorização da norma de reciprocidade, pode facilmente evoluir para a reciprocidade forte que penaliza quem desonra os compromissos de cooperação. No entanto, em ambos conceitos, se pode verificar uma sobreposição de uma lógica retributiva, com penalização da dissidência, a uma lógica distributiva, que beneficia quem procura integrar o outro aceitando a negociação de ideias.

Aliás, qualquer tipo de reciprocidade desloca a motivação original para cooperar, através de processos de emancipação cultural e emocional dos indivíduos em interacção, para uma espécie de ritualização; sendo que, o mencionado ritual, não inclui a análise das preferências, desígnios ou modos de pensar do indivíduo, mas somente a sua capacidade para reciprocitar.

O dilema da reciprocidade forte, segundo o qual os mecanismos que coagem o indivíduo a reciprocitar são os mesmos que podem despoletar o aumento da dissidência, assenta em todos estes pressupostos.

É neste sentido, que receber ajuda pode ser uma experiência bivalente e complexa. De facto, com o aumento da dissidência, os mecanismos punitivos que sustentam a reciprocidade perdem eficácia, indiciando o fim dos laços cooperativos.

Ainda a salientar que a modelação através da teoria de jogos, em particular partindo da forma iterada do dilema dos prisioneiros, permite entender o altruísmo recíproco, mas não possui o mesmo poder explicativo para a reciprocidade forte, e mostra total incapacidade para o resolver.

A insuficiência da teoria de jogos é aqui clara e assumida. Note-se que, neste campo, o resultado da interacção entre “jogadores estratégicos” pode ser “medida” através de decisões individuais. Desta forma, embora o acto de escolher resulte sempre de uma decisão entre várias opções abertas, cada acção individual é estritamente limitada nas suas consequências imediatas. E se queremos chegar a algumas conclusões correctas, devemos antes de tudo olhar para essas limitações.

O problema em explicar o acto altruísta através de uma matriz de custos e ganhos é que este procedimento leva apenas em conta o sujeito do ponto de vista epistémico. Ou seja, o altruísmo, como competência do indivíduo para construir benefícios mútuos a partir do cálculo dos custos envolvidos, só é conciliável numa perspectiva de sujeito epistémico (genérico e formal), e não do ponto de vista psicológico (individual e concreto).

Neste âmbito, a análise dos resultados da interacção entre indivíduos, como resultado da referida matriz de custos e ganhos, tem bloqueado o acesso a uma compreensão satisfatória dos problemas praxeológicos envolvidos naturalmente nas interacções estratégicas entre indivíduos. Isto deve-se, sobretudo, ao facto de não fazer sentido deliberar acerca do perfil psicológico de um indivíduo conhecendo apenas as suas decisões num jogo estratégico. Tampouco é esse o objectivo da teoria de jogos. Tão grande é aqui a sua insuficiência.

O dilema da reciprocidade forte pode ser entendido como uma armadilha social, tal como foi descrita no capítulo IV, mas desta feita, pelo seu grau de complexidade é simplesmente ininteligível à luz da teoria de jogos e da decisão.

Para a teoria de jogos, não é assumido que o actor tenha, necessariamente, pleno conhecimento de todos os resultados gerados pelas decisões individuais, mas presume-se que a extensão e a precisão do conhecimento que esse actor possui das consequências das suas escolhas estejam especificadas pelo princípio da escolha racional.

Por sua vez, o conceito de racionalidade que serve de suporte ao jogo estratégico está directamente relacionado com o facto de, na tomada de decisão, o jogador aplicar a lógica às suas escolhas e usar evidências empíricas como factor de imparcialidade.

Todavia, a característica mais eminente do homem, a razão, actua no âmbito da reciprocidade social, o que leva à conclusão de que o indivíduo age, antes de mais, condicionado por factores de ordem social, e estes não são levados em conta na modelação via teoria de jogos.

De certa forma, a concepção etológica do ser humano como ser biologicamente cultural e social, para a qual a evolução concebeu apropriações bio-psicológicas particulares para a vida em sociedade, determina a razão pela qual não podemos viver isolados. Por esta razão, não se pode entender o funcionamento de uma organização educativa à margem da percepção das formas elementares de agir por parte dos seus membros. É assim que cada professor deve ser considerado: um agente sócio-político na sua forma de agir culturalmente e eticamente nas relações interpessoais em contexto organizacional e nunca como um autómato mecanizado ao serviço de desígnios políticos inconstantes e pouco credíveis.

VII. Bibliografia

- Axelrod, R. & Hamilton, W.D. (1981). The evolution of cooperation. *Science*, 211, 1390-96.
- Bertrand, Y., & Guillemet, P. (1988). *Les organisations: Une approche systémique*. Paris: Télé-université.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais, Escola e sociedades* (trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas* (6a ed.). Lisboa: ISCSP.
- Busino, G., & Valade, B. (1998). La valeur de la sociologie, Les travaux de Raymond Boudon. Paris: *Revue européenne des sciences sociales*, Cahiers Vilfredo Pareto, Librairie Droz Genève.
- Cortis, G. (1980). *O contexto social do ensino*. (Saúl Barata, trad.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Crozier, M. (1971). *La société bloquée*. Paris: Ed. du Seuil.
- Crozier, M., & Thoenig, J.C. (1975). La régulation des systèmes organisés complexes. Paris: *Revue française de Sociologie*.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Crozier, M. (1995). *A crise da inteligência - ensaio sobre a capacidade de reforma das elites*. (Tradução de Maria Nunes e Ana Barquinha, trad.). Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1993).
- Cunha, P. (1996). *Ética e educação* (1ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle, Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gouldner, A. W. (1976) *The Dialectic of Ideology and Technology: The Origins, Grammar, and Future of Ideology*. New York: Seabury Press.
- Innerarity, D. (2009). *A sociedade invisível* (trad.). Lisboa: Editorial Teorema, SA. (Edição original de 2004).
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações* (1a ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (obra original publicada em 1979)
- Paula, A. (2000). As inexoráveis harmonias administrativas e a burocracia flexível. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, Ano II, n. 16, set 2002.
- Pereira, O. (2004). *Fundamentos de comportamento organizacional* (2a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende, J. (2008). *A sociedade contra a escola?, A socialização política escolar num contexto de incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trivers, R. (1971). *The quarterly review of biology*, Vol.46, No 1 , pp. 35-57.
- Verdasca, J. (2010). *Temas de educação: administração, organização e política* (2ª ed.). Lisboa: Edições Colibri.

Documentos Policopiados:

- Beirante, D. (2012). *A cooperação nas organizações educativas em contexto de imprevisibilidade e incerteza*. Dissertação. Mestrado em Ciências da Educação. Évora: Universidade de Évora.

(In)cumplicidades de solidão e de solidariedade no ensino superior: a reconstrução da identidade profissional

Elisabete Ferreira*

Susana Cristina Pinto**

Cândida Mota***

Resumo

Pretende-se fazer uma incursão pelos itinerários identitários de uma docente do ensino superior politécnico. Colocamos em evidência a sua identidade profissional (re)construída em ambientes de solidão e de solidariedade profissional. Através de narrativas (Clandinin & Connelly, 2011), damos conta de recortes de experiências que ajudam os sujeitos a reafirmarem as suas identidades, permitindo ao outro ler-se nas similitudes e nas diferenças. Cruzam-se, assim, as solidões de uma professora neófito – que neste estudo foi designada por Beatriz – com as solidariedades de uma professora com larga experiência docente – Mariana¹ – e também com as solidariedades dos estudantes preocupados com uma ética do cuidado.

Trata-se, concomitantemente, de um estudo qualitativo, de natureza descritiva e interpretativa (Van de Maren, 1996), porque se dá voz às experiências, interpretando-as de forma analítica; estando alicerçadas / suportadas em relatos, extratos de registos escritos, que são fundamentados e interpretados à luz de condicionantes / pressupostos teóricos de referência.

Este artigo pretende, portanto, alertar para os (des)encantos da lecionação no ensino superior, no sentido da solidão d(n)o percurso profissional d(n)os / entre pares da mesma instituição e da superação desta solitude da professora no seio da mesma comunidade, através de solidariedades e de partilhas relacionais várias. Nesta lógica, o pretexto de reflexão que aqui se intenta, alicerça-se no processo de educação enquanto projeto de humanização das relações humanas (Ferreira, 2012).

Neste seguimento, o presente texto afigura-se como um debate de cumplicidades com aqueles que aceitaram narrar-se; e assume-se, pela controvérsia que gera, como um impulsionador do saber teórico e como um contributo ao desenvolvimento da cientificidade no campo educativo (Correia & Matos, 2001).

Palavras-chave: Narrativas, identidade profissional, solidão, solidariedade, ensino superior.

Abstract

This article intends to alert to the disenchantment of teaching in higher education, on what respects to the loneliness felt between members of the same institution during their professional paths, and the overcoming of this feeling by sharing solidarity and relational experiences.

*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto, elisabete@fpce.up.pt.

** . Ceief - Universidade Lusófona, spinto.cristina@gmail.com

***. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto, mota.candida@gmail.com

1. O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum.

The reflection presented here is based in the education process as a project of humanization of human relations (Ferreira, 2012). This is a qualitative study of descriptive and interpretive nature (Van Maren, 1996), because it gives voice to the experiences, interpreting them analytically and supporting them by reports and extracts of written records, which are grounded and interpreted by theoretical assumptions of reference.

Keywords: *Narratives, professional identity, solitude, solidarity, higher education.*

Nota introdutória

Pretende-se, neste artigo, dar significado ao percurso profissional de uma docente do ensino superior politécnico, Beatriz, cujas singularidades a colocaram num patamar de solidão e solidariedades na/com a profissionalidade docente.

De educadora de infância a docente do ensino superior politécnico, Beatriz vê esta “passagem para a outra margem” como um projeto de si. Neste patamar de professora principiante, aceitou o desafio de um voo em terreno incerto, sem coordenadas securizantes e um desafio de se (re)construir sob a alçada de profissionais com mais experiência e, portanto, supostamente semeadores de éticas cabais.

Cedo se confrontou com comportamentos estratégicos “nem sempre compatíveis com uma pretensa ética profissional” (Correia & Matos, 2001, p. 16). Nessa turbulência relacional vivenciou momentos de solidão e de erosão profissional. Num outro “lado da linha”, a sua eis professora, Mariana, apresentava uma atitude empática para com a situação. Habitava a similitude de desconforto e desencanto com a máquina técnico-burocrática (Correia & Matos, 2001, p. 16) do seu local de trabalho. Compreendia-a e encorajava-a. Tornaram-se, assim, cúmplices e tentavam, mutuamente, enfrentar estas dualidades paralisantes. Paralisante, porque o individualismo institucional é uma modalidade que transporta “solidariedades mecânicas” que incitam os sujeitos “a viver sob o signo da solidão e do sofrimento profissional” (Correia & Matos, 2001, p. 22). Paralisantes, porque inibidoras de desenvolvimento profissional.

Refletimos, assim, sobre os ambientes de trabalho no ensino superior e sobre a urgência do “reconhecimento da necessidade de uma ética de cuidado e relação [...] que se realiza através das práticas colaborativas e ou das perspetivas referenciadas pelos professores face às ocupações e ao grau de satisfação” (Ferreira, 2012).

De facto, e secundando bibliografia da especialidade, pessoal docente bem motivado pode, com apoio apropriado, construir uma reputação nacional e internacional tanto para si como para a instituição. Contudo, “tendências globais como a massificação, os controlos de gestão e a deterioração dos [climas interpessoais] podem ter um impacto negativo nos docentes e nas instituições de ensino superior” (Machado *et al.*, 2011, p. 168). Subsistem, de igual forma, evidências de que a satisfação profissional está intimamente relacionada com a motivação dos trabalhadores e, embora existindo diversos estudos mundiais arrolados nesta temática, ainda muito pouco é conhecido no contexto do ensino superior em Portugal (Machado *et al.*, 2011).

Supportando-nos em (e simultaneamente convocando) assunções teóricas para a presente investigação, o escrito dá-nos conta das interações concebidas entre Beatriz, os seus pares e Mariana, como forma de gerar significados relacionais (Shields, 2003) e de superar as adversidades identitárias. As narrativas (descritas neste artigo) pressupõem a ideia de que

todo o conhecimento se envolve num desejo de nos descobrirmos a nós mesmos e de descobrirmos o outro. Há aqui uma relação recíproca entre o eu, o outro e o contexto. O mesmo será dizer que a profissão docente como construção coletiva, processual e multidimensional tem a escola como espaço formativo privilegiado (Ferreira & Ramos, 2011).

1. *Design* metodológico

O presente estudo enquadra-se num paradigma qualitativo da investigação. Na terminologia de Van der Maren (1996), optámos por um estudo de natureza descritiva e interpretativa, na medida em que se pretende descrever uma realidade para a tornar inteligível.

Por conseguinte, optou-se pela partilha de vivências que se tornaram facilitadoras da comunidade do discurso, isto é, de dar significado ao seu conteúdo e à forma como foram trocadas as ideias que agora se exprimem.

Mariana transportou, assim, um discurso que incitou Beatriz a ver-se nas e sobre as suas narrativas, no sentido em que as histórias de vida são concebidas, como “uma pedagogia restauradora da reflexividade na aprendizagem”, sendo que a “abordagem formativa” da “experiência”, também ela “formadora”, acaba por mobilizar “todo um trabalho de reflexividade sobre a sua identidade, necessidades, escolhas, decisões e sobre as próprias ideias”. Logo, a experiência formadora surge “como processo de transformação e atribuição de sentido. Implica uma articulação entre actividade, sensibilidade, afectividade e raciocínio” (Gomes *et al.*, 2006, pp. 29- 32).

Conscientizamo-nos da necessidade de operar de forma incisiva na reflexividade das experiências vivificadas pelas duas docentes, (ainda mais) pelo facto de os seus ambientes de trabalho parecerem evidenciar características de uma certa solidão – relativa à relação entre pares – e também de solidariedade relacional – dos alunos em face à situação vivificada e testemunhada pelos estudantes, que permaneceram como ‘andaimes’ das identidades pessoais e profissionais.

Neste artigo apresentamos e, portanto, discutimos os resultados de uma pesquisa exploratória sobre a solidão e a solidariedade relacional, registada nos quotidianos da docência no ensino superior politécnico. A investigação abarca a linha temporal de um ano letivo (2010/11), altura em que Beatriz exerceu as funções subjacentes à categoria de Professora Adjunta Convidada do aludido Instituto Politécnico, localizado no norte do país.

Tal propósito realizou-se a partir da articulação de dados empíricos (narrativas) e de revisão da literatura (fundamentalmente sobre identidade profissional e sobre as relações de solidariedade). Os resultados foram, assim, obtidos a partir de múltiplas fontes, incluindo diálogos, *e-mails* e mensagens escritas via telemóvel (SMS). Posteriormente emergiram as seguintes categorias interpretativas: i) incumprimento do direito à confiança; ii) delação agressiva; iii) comentários depreciativos e preconceituosos; iv) tratamento discriminatório e excludente; v) proibição de realizar tarefas pedagógicas; vi) inibição de desenvolvimento profissional.

Considerando a problemática mencionada, os principais objetivos da presente incursão foram: descrever, refletir e fundamentar as experiências / vivências de uma professora neófito; enquadrar o papel solidário dos estudantes e de pares do mesmo ofício (Mariana) no desenvolvimento profissional da docente; (re)construir a identidade profissional fragmentada a partir da reflexividade das narrativas.

2. Epifanias experienciadas e vividas

Apresentamos episódios e epifanias experienciadas e sentidas por Beatriz, que se afiguram em peripécias de solidão / solidariedade, de (in)satisfação e de (des)crença académica.

De sublinhar que no quadro seguinte, desenhado a partir das concetualizações de Coleta e Miranda (2001), Redinha (2003), assim como da análise de conteúdo dos dados empíricos, apresentam-se narrativas representativas da situação do ambiente supra aludido, relatados por Beatriz a Mariana através de narrativas orais e escritas. Muitos outros haveria para contar, no entanto, optou-se por uma condensação aglutinadora dos aspetos mais significativos, transcritos em excertos de episódios / narrativas (de 1 a 10), quadro 1, que deram origem às categorias supra e infra mencionadas:

Quadro 1 - Excertos de episódios / narrativas vividos e sentidos e respetivas categorias

Categorias	Episódios / Narrativas
Incumprimento do direito à confiança	Aquando da entrada na instituição assistiu-se a um ambiente que nada fazia supor a possível existência de mal-estar institucional, muito embora não tenha sido claro o ambiente de colegialidade. Diversas vezes, Beatriz se deparou com um clima de formação envolto em secretismo, isto é, os processos e procedimentos não eram claros à partida, esta teve que os descobrir por si própria ou apoiar-se na informação dos alunos. (Episódio 1)
Delação agressiva	A colega X., membro da Coordenação do Mestrado, entregou na Direção uma reclamação acusando Beatriz de desrespeitar a hierarquia em atos de Defesa Pública de Mestrado em que esta última era orientadora de um aluno. Esta queixa / reclamação fundamentou e documentou, assim, o facto de X. se recusar a presidir aos restantes júris em que Beatriz estava presente como orientadora e supervisora de alunos, devido ao facto de Beatriz não corroborar todos os pontos de vista de X., mesmo que as posições de Beatriz fossem as únicas previstas nos normativos interno-legais em vigor na instituição. Por conseguinte, essas Defesas foram alteradas em termos de data (atrasando o processo de finalização do Mestrado de 31 alunos, em cerca de 2 meses) e também foram nomeados outros Presidentes do Júri, sem se ter estabelecido um diálogo com Beatriz. De acrescentar que a colega X., (com grau de licenciatura tirado na instituição onde ambas trabalhavam), insurgiu-se sobre o desempenho profissional de Beatriz, pretendendo atingir / desrespeitar / desautorizar / injuriar a última, com comentários depreciativos acerca do acompanhamento / trabalho de orientação, culminando com a atribuição de baixas classificações, única e exclusivamente aos alunos de Beatriz e não aos alunos de outras orientadoras. A colega X. não conseguiu congregiar provas documentais ou físicas da acusação; pelo contrário, os alunos envolvidos nas aludidas defesas tiveram a iniciativa de reunir com a direção e com X. (que tinha sido também sua professora) para afirmar / denunciar que a sua orientadora tinha sido desprestigiada / desacreditava publicamente a nível do seu trabalho de orientação / supervisão de estágio, apesar de, na opinião dos alunos, a professora Beatriz ser um exemplo de vida: desempenho com profissionalismo, não só a nível académico, como interpessoal e de fortes relações humanas. (Episódio 2)
Comentários depreciativos e preconceituosos	Ao telefone, e na presença de Beatriz, a Coordenadora de Departamento referia-se à Beatriz dizendo: “essa pessoa não tem valor nenhum, nem a sua opinião é tida em conta no Instituto”, incitando a Diretora do Centro de Estágio V. (no qual Beatriz era supervisora) a apresentar uma queixa formal no Instituto. (Episódio 3)

Tratamento discriminatório e excludente	<p>Percebia que existiam reuniões entre colegas da mesma área, das quais Beatriz não tinha conhecimento. (Episódio 4)</p> <p>Sabia pelas alunas que havia formação interna e tal não lhe era comunicado pelas colegas e/ou Coordenadora, mas sim por conversas informais com as alunas e por correio eletrônico. (Episódio 5)</p> <p>No refeitório assistia-se a um ambiente físico de separação e exclusão. (Episódio 6)</p> <p>Face a um episódio de doença (já provocada por este mal-estar profissional), nenhum dos membros da instituição (quer colegas, quer superiores) mostrou interesse em saber o que se passava com Beatriz. (Episódio 7)</p> <p>Não renovação de contrato, sem qualquer tipo de justificação. (Episódio 8)</p>
Proibição de realizar tarefas pedagógicas	Desde o término do 1.º semestre, não foi atribuída qualquer tipo de tarefa (quer letiva quer não letiva). Beatriz encontrava-se no gabinete partilhado com a Coordenadora, sem que esta última, praticamente, comunicasse ou sorrisse de forma espontânea. (Episódio 9)
Inibição de desenvolvimento profissional	Indeferimento de autorização para frequentar várias formações (congressos e seminários). A não resposta, e portanto da ignorância de sucessivos e-mails ao longo do ano letivo, foi sentida como uma negação. (Episódio 10)

3. (Re)construindo a identidade profissional

Face às serendipidades vivenciadas por Beatriz, supra categorizadas como incumprimento do direito à confiança (episódio 1), percebe-se que na entrada para o mundo do trabalho, vivenciou um choque com a realidade, gerado eventualmente pelo impacto com as regras de um mundo diferente (Cordeiro-Alves, 2001). Experimentou a dualidade entre um “voou prazeroso” de iniciação profissional e um “voou em terreno incerto” e sem coordenadas securizantes (Azevedo, 1999 p. 33). As coordenadas espectáveis revestiram-se de “experiências positivas conducentes a uma maior realização pessoal e profissional num quadro de solidariedade entre pares” (Baptista, 2005, p. 11). Ora, esta inexistência de solidariedade fez emergir, inevitavelmente, os stressores típicos desta etapa de iniciação profissional, fazendo-a correr riscos pessoais e profissionais elevados (Formosinho, 2000 cit. Mota-Teixeira, 2009). Assim sendo, a sua identidade profissional ficou comprometida, conforme nos dá conta o episódio 10, categoria inibição de desenvolvimento profissional.

Repare-se que Feldman (2001, p. 56) apontou para uma eficácia do desenvolvimento profissional assente em “novas orientações que lhe pareçam razoáveis, compreensíveis, benéficas em situações particulares e em sintonia com os seus objectivos pessoais”.

Só estas condições permitir-nos-ão enveredar por um caminho de crescimento profissional. É, por isso, recomendável que tenhamos em conta os múltiplos obstáculos e dificuldades, nomeadamente de natureza emocional – motivação, disponibilidade, compromisso e estabilidade emocional dos professores – e de natureza social – a cultura educativa do seu grupo profissional e a instituição em que trabalhamos (Day, 1999).

A cultura educativa do grupo profissional com que Beatriz convivia era fechada e, portanto, impeditiva da construção de um projeto de si. Registe-se aqui a narrativa 2, que evidenciou um tipo de individualismo profissional associado a fragilidades de ética profissional e de cuidado relacional. Redinha (2003) descreveu a realidade enquanto comportamentos que violaram a reputação pessoal ou profissional, colocando o trabalhador em situações de uma certa humilhação. Parece-nos que os climas interpessoais ainda estavam longe das demandas e exigências da reflexividade. Note-se, aliás, que estas, na atualidade

emergente, romperam, de algum modo, com os conceitos pré existentes sobre a profissão. Hoje, já não se trata de formar a Pessoa, singular ou plural, nem construí-la numa perspetiva curricular e metodológica; hoje, trata-se de capacitar o indivíduo para construir um projeto de si (Branco, 2004).

Assim, construir um projeto de si poderá apontar para trajetórias de envolvimento e desenvolvimento consigo próprio e com o outro. Neste encaixe, consideramos que o apoio formativo aos professores principiantes deveria passar por um amparo de cuidado relacional, isto é, por solidariedades institucionais que os ajudassem a gerir as relações com o contexto, com o processo e com ele próprio. Pela análise de conteúdo, pudemos verificar que aconteceu exatamente o oposto com Beatriz, como se pode ler no episódio 3, o qual foi categorizado como comentários depreciativos por parte da Coordenadora.

Sublinha-se que a perspetiva sociológica concebeu a identidade como uma *unitas multiplex* (Estrela, 1997), assumindo-a como um resultado simultaneamente “estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997, p. 105). Nesta lógica, a construção identitária de Beatriz ficou comprometida, devido ao tratamento discriminatório e excludente, que os vários episódios (4 a 7), incluídos nessa categoria, narraram. Esta experienciou a identidade como “um sentido de si própria, apoiada numa relação dialética do interior com o exterior, isto é, o indivíduo transaciona a dimensão interpessoal com a intersocial” (Costa, 1991, p. 47), trazendo à tona lógicas de insatisfação profissional.

Estas, como é sabido, poder-se-ão apresentar enquanto inibidoras do desenvolvimento profissional, tal como a categoria proibição de realizar qualquer tipo de tarefa pedagógica demonstrou, cuja narrativa 8 explicitou. Aliás, segundo Márcia (1980), a identidade aparece como uma estrutura psicológica formada da síntese, não do somatório, de identificações prévias. Ora, esta acomodação criou novas reflexões, novas sínteses e, por conseguinte, novas identificações, que neste caso eram vazias de solidariedade pedagógica, de relação entre pares e de afago institucional.

Neste itinerário, interpretou-se a identidade não como um somatório, mas como um processo no qual que se ergueu uma

“estrutura do eu, uma organização interna numa dinâmica de energias, capacidades, crenças e história individual, cujo desenvolvimento é tanto melhor quanto mais consciente o indivíduo estiver da sua imparidade e similitude com os outros, do seu poder e das suas fraquezas ao traçar o seu caminho e, tanto pior, quanto mais o indivíduo estiver confuso da sua singularidade em relação aos outros e mais recorrer a fontes externas como forma de avaliação de si próprio” (Márcia, 1980, p. 59).

Neste caso, a fonte externa a que Beatriz recorreu quotidianamente foi a Mariana, também a exercer funções docentes num outro Instituto Politécnico. Ocorria, nesta relação de pares, um processo de identificação, um processo de estima / cuidado e um processo de valorização científica. Não esquecendo aqui o papel nuclear que os seus alunos tiveram no apoio, na solidariedade para com uma situação algo adversa e na inquestionável certeza do eficiente desempenho profissional (e até pessoal) de Beatriz.

Podemos ler e sublinhar nesta interação, a identidade como um processo integral, no qual interferiram variáveis individuais, conjunturais e sociais. Nesta digressão,

entrecruzada, o “outro” funcionou como um espelho, um andaime ou um contraste, que, numa relação de alteridade, devolveu a imagem de si (Vieira, 2000). Nesta devolução, o processamento analítico e de síntese (re)situou, (re)construiu e (re)dimensionou a professora neófito, Beatriz.

Entretanto, neste processo em que as duas docentes se narraram, pese embora se sentissem frágeis sob o ponto de vista da identidade profissional, elas perceberam que sem este jogo de identificações (negativas *versus* positivas) não haveria lugar para a formação da identidade. Note-se que o indivíduo não tem consciência imediata deste jogo processual (desequilíbrio / equilíbrio), na medida em que este atravessamento se constrói “de pequenas peças através de pequenas decisões que funcionam como uma espécie de reagente na personalidade, resultando numa estrutura da identidade” (Costa, 1991, p. 47).

Vulgarmente se expressavam vozes de encorajamento: “vai em frente... não desistas, tu és capaz! És boa profissional e boa pessoa... nem todo o ambiente educativo é assim... Também passo momentos menos bons” (Mariana). Estas vozes cresciam em tempos de grandes turbulências, de decisões difíceis. Foi, por conseguinte, nesta altura, em que a estrutura da identidade precisou de um ponto de referência, que o indivíduo tinha uma maior consciência da sua identidade.

Nesta caminhada tumultuosa de solidão *versus* solidariedade, a identidade profissional erigiu-se em relações plurais positivas e negativas como uma edificação entre:

“O Eu e o Eu
O Eu e o Outro
O Eu e o mundo
O Eu e a circunstância
O Eu e o desejo de ser...
... em confronto!” (Mota-Teixeira, 2009, p. 54).

De facto, nestas relações de alteridade valeu a Beatriz, na ótica de Tap (1998, p. 46), o seguinte: “sentimento de continuidade, de se sentir idêntico a si próprio ao longo do tempo”, pois esta sempre primou por relações interpessoais positivas e de respeito; “representação mais ou menos estruturada face a si próprio e face ao que os outros pensam de si”, nomeadamente a solidariedade e o apoio dos seus alunos e pares externos à instituição; “sentimento de diversidade, experimentando várias personagens”, ainda que com elevadas doses de sacrifício; “visão positiva de si, auto-estima, sentimento de valor pessoal aos seus próprios olhos e aos dos outros”, pois é atualmente professora / investigadora de outras universidades e, em grande medida, a valorização dos seus alunos.

Neste conjunto de indicadores identitários, que giraram em torno da representação de si própria, não se deixou de contemplar o outro, as experimentações diferenciadas de papéis e o tempo enquanto macro estrutura reguladora de si. Nesta construção identitária processual estavam emersas distintas variáveis, tais como, o contacto com o exterior e com a alteridade, que afetavam a visão do mundo dos sujeitos de determinada classe ou grupo social e contribuía para a construção / reconstrução da sua identidade correspondendo ao “entranhamento” do outro. Surgiram, nesta relação, conforme supõe Vieira (1998, p. 21),

“sincretismos resultantes da ‘mestiçagem’ entre o adquirido – a cultura de origem e os contextos já atravessados – e a cultura de chegada, misturada ainda com o projecto do devir. Sincretismos

que correspondem à emergência duma nova dimensão do ser – a terceira – não estática, nunca verdadeiramente acabada, e por isso ainda sujeita a metamorfoses – as reconstruções identitárias”.

Hoje, Beatriz reconstrói-se, abrindo novos horizontes profissionais. Assume-se, então, como um terceiro instruído (Serres, 1993), isto é, numa construção identitária em que funde o *background* já possuído (vivido dolorosamente) e as alternativas profissionais² que lhe surgem de modo agradável e ímpar de relações de colegialidade. E isto, não obstante a narrativa 8, referente à não renovação do seu primeiro contrato de trabalho no ensino superior politécnico.

Notas finais

Neste processo, catártico para as intervenientes, dá-se conta do vivido, narrando-se as (trans)formações que peripécias de um ano lectivo de solidão e de solidariedades relacionais provocaram na história de vida de Beatriz. Um relato de vivências sentidas e com sentidos refletidos *a posteriori*.

Reforçando a importância das narrativas, os principais resultados de um outro ensaio de Pinto (2010, pp. vii-viii) apontaram para o facto de que

“entre o saber oriundo da experiência e o reconhecimento de competências, a experiência foi reavaliada a partir das novas experiências vivenciadas, sendo estas confrontadas com as passadas, parecendo ter sido esta a dinâmica que promoveu o desenvolvimento do sujeito”.

Tendo em mente os objetivos supra mencionados, podemos concluir que a identidade profissional, apesar de ser “feita” interiormente pelo próprio indivíduo – como aconteceu com Beatriz – necessitou do contributo de pessoas significativas, como foi o caso de Mariana e dos estudantes. Estes últimos funcionaram como um referencial, isto é, como encorajadores do seu modo de ser e de estar na profissão. Por outro lado, funcionaram como um espelho que devolveu a imagem que a sociedade tinha a seu respeito. Neste reflexo da imagem, Beatriz atravessou, em cada estágio, uma crise psicossocial entre uma vertente positiva e uma negativa, que a obrigou a refletir, a balançar e a decidir por que direção identitária seguir. Neste trajeto de «achamento» a descoberta do outro foi condição necessária para a descoberta de si (Baptista, 2005).

Então, nesta construção fragmentada da identidade onde se jogaram variáveis da história coletiva e da vida pessoal, afetações a categorias diversas que dependeram do contexto de trabalho (Dubar, 2006), sobressaiu uma perspetiva socio-constructivista, na qual a identidade “constrói-se social e culturalmente durante a vida através das experiências vividas e da sua reflexão, para si (self reflexivo) e partilha com os outros” (Swennen et al cit. Lopes & Pereira, 2012, p. 11).

Apesar do mencionado e (aqui) partilhado sentimento de solidão experienciado, permanece o desejo de Beatriz ser docente do ensino superior, num processo complexo e

2. Investigadora numa outra Universidade; docente noutra instituição de Ensino Superior Politécnico; arguente de numerosas dissertações de Mestrado em várias instituições de Ensino Superior e de viagens marcada para lecionar numa Faculdade estrangeira.

multidimensional de interação, nos quais o conhecimento profissional se configura e é usado no sentido da promoção do desenvolvimento de indivíduos e da sociedade.

Mais uma vez se reitera que os desafios enfrentados pelos profissionais de educação, designados por profissionais do desenvolvimento humano (Baptista cit. Mota-Teixeira, 2009) se desenvolvam em instituições educativas sensíveis a “contextos de desenvolvimento individual e grupal permeáveis às múltiplas expressões da diferença, que admitam e promovam canais de negociação dos conflitos” (Ferreira & Ramos, 2012, p. 10) e favoreçam “o desenvolvimento de uma agência humana autônoma que acentue o simultâneo agir comunicacional e organizacional” (Ferreira, 2007).

Sumarizando, a centralidade do papel do docente torna-o o esculptor fundamental da cultura institucional, na medida em que este tem impacto no sucesso da aprendizagem dos alunos e subsequentemente na qualidade da instituição de ensino superior (Machado et al, 2011). Parece-nos que este axioma poder-se-á constituir como um dos principais motes de desenvolvimento pessoal e humano no seio das histórias de vida e, subsequentes, narrativas das vivências no ensino superior; que, quanto a nós, poderão tender mais para a solidariedade relacional e menos para a solidão.

Referências bibliográficas

- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético*, Porto: Profedições.
- Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional: um estudo com professores*, Coimbra: Quarteto Editora.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2011) *Pesquisa Narrativa – Experiências e Histórias na Pesquisa Qualitativa*. Minas Gerais: EDUFU.
- Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. (37(2). doi: 10.1080/13598660902806316, pp. 141-154). *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*.
- Coleta, J. A. D., & Miranda, H. C. N. de (2001). *O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações: o assédio moral na educação superior*. Brasil: UNIT. UNIPAM, 01/06/2001. Recuperado em 8, novembro, 2012 em <http://www.assediomoral.org/spip.php?article286>.
- Cordeiro Alves, F. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores*. Bragança: Edição Instituto Politécnico de Bragança.
- Correio, J. A., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Costa, M. E. (1991). *Contextos de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*, Porto: Edições Afrontamento.
- Estrela, M. T. (org.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Feldman, D. (2001). *Ajudar a ensinar: Relações entre didáctica e ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, E. (2011). Entre uma ética da administração educativa e uma agência humana como currículo. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. M., & A. Mouraz (Org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. (pp. 90-98). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a autonomia contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária*. Porto: Porto Editora.

- Gomes, M. C; Pureza, J. M, Deus, J. D., Monteiro, D. (Coord.), Martins, I. F., Filipe, O. M., Rafael, I. M., Basto, M. P., Abrantes, P., Brogueira, P., Soares, A., Gomes, C., Videira, J. P., Grosso, M. J., & Martinho, T. D. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- Lopes, A., & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning, the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*. (35 (1), pp. 17-38).
- Márcia, J. E. (1980). Identity in adolescence, In J. Adelson. *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley & Sons.
- Mota-Teixeira, C. (2009). *(Re)Construção da Identidade Profissional: Perspectivas e Inquietações dos Educadores de Infância em início de carreira profissional*. Tese de Doutoramento em Perspectivas Didáticas e Áreas Curriculares. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. In *Infância e Educação: Investigação e Práticas, Revista do GEDEI*. (n.º4, pp. 19-35). Lisboa: Porto Editora.
- Pinto, S. C. da S. (2010). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Um estudo sobre a avaliação de competências no contexto de um Centro Novas Oportunidades*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Pinto Alves, C. (2001). Socializações e identidades docentes. (pp. 19-80). In M. Teixeira (Org.). *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET.
- Redinha, M. R. G. (2003). *Assédio moral ou mobbing no trabalho*. Porto: FDUP. Recuperado em 8, novembro, 2012 em <http://hdl.handle.net/10216/24358>.
- Seco, G. M. S. B. (2002). *A Satisfação dos Professores – Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: Edições Asa.
- Serres, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Shallcross, L., Ramsay, S., & Barker, M. (2008). Workplace mobbing: Expulsion, exclusion and transformation. In *22nd ANZAM Conference 2008: managing in the Pacific Century*. Recuperado em 15, outubro, 2012 em <http://www98.griffith.edu.au/dspace/handle/10072/22928>.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1991). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Newbury Park: SAGE.
- Tap, P. (1996). *A Sociedade Pigmalião: integração social e realização da pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Van der Maren. (1996). *Méthodes de Recherche pour L' Education. Méthodes en Sciences Humaines*. (2.ª Ed.). Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A. Département De Boeck Université.
- Vieira, F. (2000). The role of instructional supervision in the development of language pedagogy. (n.º 25, pp. 31-40). In *Mélanges Pédagogiques*.
- Vieira, R. (1998). Percursos e Projectos de Vida: O Processo de Construção das Atitudes dos Professores. (n.º 2). In *Antropológicas*.

Cyberbullying en centros de enseñanza básica y secundaria del Alentejo (Portugal)

Benito León del Barco¹
 António Ricardo Mira²
 José L. C. Verdasca³
 Elena Felipe Castaño⁴
 Teresa Gómez Carroza⁵

Resumen

El dominio y familiaridad de nuestro jóvenes con las nuevas tecnologías (generación interactiva) ha provocado que las formas tradicionales de maltrato entre iguales cambien con el transcurrir del tiempo, apareciendo manifestaciones más específicas que se sirven de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para acosar con ensañamiento a la víctima. Esta nueva forma de maltrato se denomina *cyberbullying* y presenta aspectos comunes con las formas tradicionales de *bullying*, pero también unas características particulares que lo diferencian.

Con nuestro estudio pretendemos responder a las siguientes cuestiones: 1. ¿Cuál es la prevalencia del fenómeno *cyberbullying* y de los diferentes tipos en estudiantes de Educación Básica y Secundaria del Alentejo? y 2. ¿Qué papel juegan el género, la edad y ser usuario de redes sociales en la prevalencia de víctimas y agresores en el fenómeno *cyberbullying*? La selección de los estudiantes se realizó mediante un muestreo polietápico estratificado por conglomerados y selección aleatoria de los grupos en los centros que disponían de varias líneas en los cursos, 7º, 8º, 9º y 10º. El número de participantes fue de 750 estudiantes pertenecientes a 10 centros públicos, considerando un error muestral de 3% y un nivel de confianza de 95,5%.

Palavras clave: Cyberbullying, víctimas, acoso escolar, adolescentes, educación secundaria.

Abstract

The domain and familiarity of our young people with new technologies (interactive generation) has led to traditional forms of bullying change with the passage of time, appearing more specific manifestations that use new technologies of information and communication to harass with cruelty to the victim. This new form of abuse is called cyberbullying and has aspects in common with traditional forms of bullying, but also some characteristics that set it apart.

In our study we try to answer the following questions: 1. What is the prevalence of bullying and cyberbullying different types in students of Basic Education and Secondary Alentejo? and 2. What role do gender, age and user of social networks in the prevalence of victims and aggressors in the cyberbullying phenomenon? The selection of students was conducted by stratified

1. Universidade da Extremadura, bleon@unex.es

2. Universidade de Évora, arm@uevora.pt

3. Universidade de Évora, jcv@uevora.pt

4. Universidade da Extremadura, bleon@unex.es

5. Universidade da Extremadura, bleon@unex.es

multistage cluster sampling and random selection of groups in the centers of several lines available in years 7^o, 8^o, 9^o y 10^o. The number of participants was 750 students from 10 public schools, considering a sampling error of 3% and a confidence level of 95.5%.

Keywords: *Cyberbullying, victims, bullying, teenagers, secondary education.*

Introducción

Las primeras investigaciones sobre maltrato escolar, conocido como victimización y por los vocablos ingleses *bullying* y *mobbing*, surgen en Noruega y Suecia y son desarrolladas por Olweus (1978, 1999). Con posterioridad a las investigaciones de Olweus, surgen al final de la década de los 80 y 90 los primeros estudios internacionales en Inglaterra, Escocia y Alemania. En cuanto a las investigaciones en países mediterráneos, se han realizado en Italia, España y Portugal. El estudio pionero en Italia es de 1996 por parte de Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith. En España, son tres los estudios relevantes a nivel nacional que se han llevado a cabo: Defensor del Pueblo 1999- 2006, Estudio Cisneros X “Violencia y Acoso Escolar” en 2006 (Piñuel y Oñate, 2007) e Informe del Centro Reina Sofía “Violencia entre Compañeros en la Escuela” en 2005 elaborado por Serrano e Iborra. En Portugal hay que hacer referencia a los trabajos de Pereira, Mendoza, Neto, Almeida, Valente y Smith (1996), Almeida (1999), Martins (2005), Campos (2009), Souza (2011) y Pinto (2011). Como conclusiones generales de todos estos trabajos, destacaríamos: que el maltrato entre iguales es un fenómeno que sucede en todos los países que se ha estudiado y que provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Para Olweus (1983), el maltrato o abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Actualmente, el auge exponencial en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, así como el dominio y familiaridad de nuestro jóvenes con estas nuevas tecnologías (generación interactiva) ha provocado que las formas tradicionales de maltrato entre iguales cambien con el transcurrir del tiempo, apareciendo manifestaciones más específicas que se sirven de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación para acosar con ensañamiento a la víctima. Esta nueva forma de maltrato se denomina *cyberbullying* (Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet, 2006; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan, 2008) y consistiría en una agresión intencional, por parte de un grupo o un individuo, utilizando recurrentemente formas electrónicas (móviles, internet) de contacto sobre una víctima que no puede defenderse por sí sola.

Este tipo de maltrato presenta aspectos comunes con las formas tradicionales de *bullying*, pero también unas características particulares que lo diferencian (Heirman y Walrave, 2009; Li, 2008; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan, 2008; Slonge y Smith, 2008; Ybarra y Mitchell, 2004) en el *cyberbullying* no existen lugares donde estar seguros lo que desarrolla mayor inseguridad en la víctima; el hecho de que el acoso pueda llegar incluso a tu propia casa provoca sentimientos de indefensión y desprotección. El acoso se hace público y puede ser observado indefinidamente por una mayoría de espectadores. La fuerza física o el tamaño no afecta, el acosador digital no tiene que ser más fuerte que sus víctimas

y suele tener buenas relaciones con los profesores. Por último, existe un desconocimiento y anonimato de los agresores que provoca en las víctimas sentimientos de impotencia.

¿Podemos clasificar el *cyberbullying* en diferentes tipos? Se puede utilizar para categorizarlo la vía por la que se produce el acoso (Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet, 2006) o la acción que se realiza (Willard, 2005). Incluso para algunos investigadores el *cyberbullying* no es más que un modo disimulado de acoso verbal y escrito (Mason, 2008). En general, se puede utilizar el móvil para enviar mensajes de texto amenazadores o mensajes multimedia como fotografías y videos de las víctimas y para realizar llamadas acosadoras, silenciosas, a horas inadecuadas, con alto contenido sexual...; se puede utilizar el correo electrónico para enviar mensajes insultantes, vejatorios y ofensivos; se puede utilizar la mensajería instantánea y páginas WEB para ridiculizar y difamar a la víctimas... En definitiva se puede acosar mediante el correo electrónico, el móvil, la mensajería instantánea y a través de páginas WEB.

Los primeros estudios sobre la incidencia del *cyberbullying* surgen en Estados Unidos (Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000; Ybarra y Mitchell, 2004), Reino Unido (Balding, 2005; Noret y Rivers, 2006; Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet, 2006), Canadá (Beran y Li, 2005) y Australia (Campbell, 2005). Más recientemente se han desarrollado investigaciones en Suecia, Holanda y Grecia (Kapatzia y Syngollitou, 2007; Slonje y Smith, 2008). Todos estos estudios constatan el problema del *cyberbullying*, oscilando los porcentajes de estudiantes que han sufrido episodios de acoso con las nuevas tecnologías del 5% al 20%. Nuevas investigaciones realizadas en los países pioneros como Estados Unidos manifiestan que el fenómeno va en aumento y, por tanto, se acrecienta el problema y las consecuencias del mismo, Raskauskas y Stoltz (2007) encuentran que cerca del 49% de los encuestados había sido víctima de *cyberbullying* y un 21% había agredido a otros.

En España, los primeros datos que tenemos de este fenómeno provienen del Informe “Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria” del Defensor del Pueblo (2006). En este estudio se observa que un 5,5% de los estudiantes que se reconocen como víctimas, identifican las nuevas tecnologías como instrumento para los abusos que reciben. En el caso de los agresores la incidencia es del 4,8%. Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan (2008) con una muestra de 830 estudiantes de ESO de la ciudad de Córdoba encuentran que un 26,6% de los participantes están implicados directamente con el fenómeno *cyberbullying*. Un 10,8% como víctimas y un 15,8% como agresores y agresores victimizados. Destaca este estudio una mayor incidencia del *cyberbullying* a través de internet que el que se produce a través del móvil.

Jiménez y García (2010) con una muestra de 180 estudiantes de secundaria, utilizando el mismo cuestionario de Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan (2008) observan que un 43,3% de los participantes están inmersos en el problema, un 28,9% como víctimas y un 14,4% como agresores. De las dos tecnologías analizadas, los participantes prefieren el acoso con internet frente al acoso con el móvil. Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010) con una muestra de 1431 adolescentes de edades comprendidas entre 13 y 17 años, y con un cuestionario, el CBQ-V, desarrollado por las autoras para medir la victimización de *cyberbullying*, evidencian que el 30,1% de los adolescentes declaran haber sufrido algún tipo de cyberagresión. Del Río, Sábada y Bringué (2010) han encuestado a 13.000 menores de entre 6 y 18 años mediante un cuestionario *online*. Entre sus resultados destacan que un 5% de los menores entre 10 y 18 años han “utilizado internet para perjudicar a alguien”, aunque parecen más propensos los chicos, 7% que las chicas, 4%. Como víctimas un 8%

declara que “alguien le ha perjudicado a través de internet”, las chicas se reconocen más atacadas que los chicos, 9% frente al 7%.

¿Qué variables influyen en la prevalencia del *cyberbullying*? Las más estudiadas han sido la edad y el sexo, sin embargo los resultados de las diferentes investigaciones hasta el momento no son concluyentes (Li, 2006; Noret y Rivers, 2006; Slonje y Smith, 2008). En España, Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan (2008) encuentran en su estudio que ninguna de las dos variables muestra una influencia significativa, aunque la variable sexo presenta cierta familiaridad con la prevalencia del bullying, las chicas suelen ser más víctimas de las conductas de acoso y los chicos más agresores. Por otro lado, Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue (2010) encuentran una mayor prevalencia en las chicas que entre los chicos. Para Del Río, Sábada y Bringué (2010) el sexo y la edad son variables vinculadas a una mayor propensión a ser víctima o verdugo en un escenario de *cyberbullying*. Estos mismos autores se plantean una cuestión interesante ¿están los usuarios de redes sociales (*Tuenti*, *Facebook*...) más expuestos al fenómeno *cyberbullying*? Según sus resultados, ser usuario de redes sociales es una variable que incrementa sensiblemente la posibilidad de sufrir acoso a través de internet, los usuarios de internet que no tienen perfiles sociales, están menos expuestos a estas conductas.

También en Portugal, el *cyberbullying* ha sido objeto de análisis y estudio, particularmente en el contexto de trabajo académico de diferentes contextos institucionales escolares y áreas de especialización. Para ilustrarlo, haremos referencia a tres estudios académicos recientes, enmarcados en las áreas institucionales de la Psicología Social y de las Organizaciones, de la Psicología Educativa e Orientación y de la Psicología Clínica.

Campos (2009), en un estudio hecho con estudiantes de la quinta a la décima segunda clases de los distritos de Lisboa y de Oporto, concluyó que existe correlación entre el *cyberbullying* y bullying, así como entre ser *cyberbully* y *bully* o *cybervíctima* y víctima de bullying. Se han observado porcentajes similares de individuos *cybervíctimas* y *cyberbullies*, teniendo las víctimas de *cyberbullying* un mayor apoyo entre los colegas y los *cyberbullies* un mayor apoyo entre los amigos. Por otra parte, los agresores on-line pasan más tiempo en línea con las tecnologías y conocen y utilizan más estrategias de seguridad.

Souza (2011) se propone contribuir para una mejor comprensión del fenómeno de *cyberbullying* cuando busca determinar su magnitud y naturaleza y entender cual es la perspectiva de los participantes y las maneras de abordar el problema de los estudiantes involucrados, de los maestros, de los padres y cuidadores.

El análisis de los resultados permitió la identificación de factores conceptuales, en particular una perspectiva tecnológica y otra conductual. Los estudiantes (universitarios) consideran el *cyberbullying* como una práctica inapropiadas de las tecnologías y de las redes sociales y que pertenece al mundo virtual. Ya en una perspectiva conductual, el *cyberbullying* es considerado como un acto cruel e inhumano, irresponsable y sin justificación, de cobardía y de difícil intervención.

Un segundo aspecto, que señala algunas causas de *cyberbullying*, respecta a la visión del contexto del mismo y a la perspectiva orientada hacia el agresor como responsable del fenómeno. Del punto de vista del contexto, los estudiantes mencionan la educación, la sociedad, la necesidad de diálogo, la ausencia de actividades productivas y, aún, la familia como parte integrante de factores causales. Ya dentro de la perspectiva orientada hacia el agresor, ellos indican la personalidad, la necesidad de autoafirmación, la necesidad de control y de intervención, la necesidad de aceptación y la necesidad de venganza del agresor.

La identificación de que la más elevada frecuencia de ciberbullying sucede en períodos de transición escolar, de la Educación Primaria para la Educación Secundaria (Castilho, 2010), también fue corroborada cuando se observó esta misma tendencial incidencia en el primer año de Educación Superior, que cumple con las conclusiones de Matos, Jesús y Ralha-Simões (2009), cuando, como parte de un estudio desarrollado con estudiantes de la Universidade do Algarve sobre ‘Praxes, bullying e resiliência no Ensino Superior’, concluyen que los estudiantes del tercer año revelan una mejor relación con las novatadas de que los estudiantes de primer año a lo que no será ajena la relación de poder que los primeros tienen sobre los segundos (novatos).

Por último, Pinto (2011), en un estudio titulado ‘‘ Estudo da prevalência de comportamentos de cyberbullying e sua relação com vivências de vergonha e estados emocionais negativos’ apoyándose en Belsey, 2006, Kowalsky & Limber, 2007, Smith. et al., 2008, Pinheiro, 2009, enmarca el cyberbullying como el uso de tecnologías de la comunicación y información como un medio para llevar a cabo comportamientos deliberados, repetidos y hostiles contra un individuo o grupo, con la intención de causar daño por uso inadecuado, sobre todo, de la internet y del teléfono móvil para denigrar, humillar y/o calumniar, una o más personas por medio de la transmisión de imágenes, y/o difamatorios y/o falsos mensajes sobre uno o más individuos teniendo como objetivo la restricción moral o psicológica de cada uno de los visados.

Repasando la literatura que habla sobre el problema del ciberbullying, Pinto, (2011) destaca los siguientes puntos: i) la sensación de poder en frente a las víctimas y la diversión que eso proporciona; ii) el carácter difuso del cyberbullying y la ocurrencia del fenómeno sea donde sea, bastando que los agresores y las víctimas tengan los recursos tecnológicos adecuados, se practicando en la ausencia total de las víctimas; iii) la exposición de las víctimas a una audiencia con una capacidad infinita para absorber, transmitir, compartir y modificar información, ofrece pocas oportunidades para defenderse, aumentando la satisfacción de los agresores; iv) el ciberbullying no se basa en la asimetría de poder dominado por la fuerza física, pero en una discrepancia asociada con competencias en el ámbito de las tecnologías; v) las dificultades en localizar los agentes de la agresión o del espacio donde se producen, creando nuevas cuestiones y poniendo en riesgo la salud mental de niños y jóvenes; vi) el ciberbullying como causa de variados daños psicológicos como la introversión, la baja autoestima, la inseguridad, el trastorno de pánico, la ansiedad, la depresión, los trastornos del sueño, los trastornos psicossomáticos, el fracaso escolar promovido por las dificultades de concentración y el alto ausentismo, el consumo excesivo de sustancias adictivas principalmente el alcohol, la renuencia a utilizar las nuevas tecnologías o, en situaciones extremas, el suicidio; VII) la incertidumbre sobre si los síntomas se presentan como fuente o como resultado de los ataques on-line.

En el marco del estudio realizado entre estudiantes de entre 12 y 18 años, Pinto (2011) concluyó que más del 50% de los estudiantes ya han ejercido cualquier comportamiento de ciberbullying (con predominio de los varones) y aproximadamente un tercio ya han sido víctimas de cualquier comportamiento de ciberbullying (con igual proporción entre niños y niñas). mantener peleas y discusiones on-line, utilizando insultos a través de mensajes electrónicos fue el comportamiento practicado más frecuentemente (30,5%), mientras que ser removido, intencionalmente, de un grupo on-line fue el comportamiento sufrido más frecuente (16,1%).

La edad y el número de años de suspensión mostraron una asociación positiva con los comportamientos de agresión por el ciberbullying. Fue, aún analizada la superposición

entre la ejecución y la victimización de los comportamientos de cyberbullying y, en consecuencia, discriminados cuatro grupos de adolescentes: sólo agresores (adolescentes que sólo ejercen comportamientos agresivos); sólo víctimas (sólo en sufrido comportamientos de cyberbullying); víctimas y agresores (adolescentes que son delincuentes y víctimas) y aquellos que no son víctimas ni tampoco delincuentes (adolescentes que no ejercitaron ni sufrieron ningún comportamiento de ciberbullying). Los resultados mostraron que cuanto mayor sea la frecuencia del comportamiento agresivo por cyberbullying, mayor es la vergüenza interna y mayor son los niveles de estrés demostrados y que cuanto mayor es la frecuencia de victimización por ciberbullying, mayor es la vergüenza interna y externa, así como los niveles de ansiedad y estrés.

Con nuestro estudio pretendemos responder a las siguientes cuestiones: 1. ¿Cuál es la prevalencia del fenómeno *cyberbullying* y de los diferentes tipos en estudiantes de Educación Básica y Secundaria del Alentejo? 2. ¿Qué papel juegan el género, la edad y ser usuario de redes sociales en la prevalencia de víctimas y agresores en el fenómeno *cyberbullying*?

Método

Participantes

La selección de los estudiantes se realizó mediante un muestreo polietápico estratificado por conglomerados y selección aleatoria de los grupos en los centros que disponían de varias líneas en los cursos, 7º, 8º, 9º y 10º. Los estratos que se consideraron fueron los distritos que dividen en 3 zonas geográficas el Alentejo (Distritos Portalegre, Évora y Beja). Cada zona geográfica tiene asignados unos determinados Centros Educativos de Enseñanza Básica y Secundaria. El muestreo por conglomerado consistió en seleccionar al azar tres centros de cada distrito.

El número de participantes se determinó a partir del número de alumnos matriculados el curso 2009-2010, considerando un error muestral de 3% y un nivel de confianza de 95,5%. Finalmente, el número de participantes fue de 750 estudiantes de Educación Básica y Secundaria del Alentejo, pertenecientes a 10 centros públicos. La distribución por género y edad de los participantes es la que podemos ver en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución del número de participantes según género y curso.

		Mujer	Varón	Total
Edad	12 años	73	46	119
	13 años	128	92	220
	14 años	87	96	183
	15 años	59	55	114
	16 años	52	62	114
Total		399	351	750

Instrumentos

Hemos utilizado un instrumento: *Cuestionario Cyberbullying de Ortega, Calmaestra y Mora Merchán (2007)*. Este cuestionario según sus autores está basado en el de Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippet (2006) al que se le han reducido de forma significativa el número de ítems. Las preguntas abarcan dos modalidades: situaciones de cyberbullying a través del teléfono móvil y situaciones en las que se utiliza Internet. Sobre el cuestionario original se han añadido preguntas que hacen referencia a las vías por las que se ejerce el acoso, a la comparación del cyberbullying con el acoso tradicional, a los sentimientos que provocan las acciones de cyberbullying tanto en víctimas como agresores y a las estrategias de afrontamiento utilizadas. Hemos descrito los cuatro ítems que hacen referencia a ser víctima o agresor utilizando el móvil o internet en un formato Likert con cuatro intervalos en forma numérica de 1 al 4, que representan un continuo que va desde Ninguna a Varias veces a la semana. También, hemos añadido cuestiones relativas a la participación en redes sociales. Finalmente, el cuestionario consta de 40 preguntas.

Resultados

En la Figura 1, ofrecemos los porcentajes de alumnos que utilizan el móvil, el ordenador, acceso a internet, redes sociales y conexión diaria a las redes sociales. Como interesante destacamos que un 97.2% tienen ordenador y el 62.8% se conecta diariamente a las redes sociales, en cuanto al tiempo un 76.8% se conecta entre una y tres horas al día.

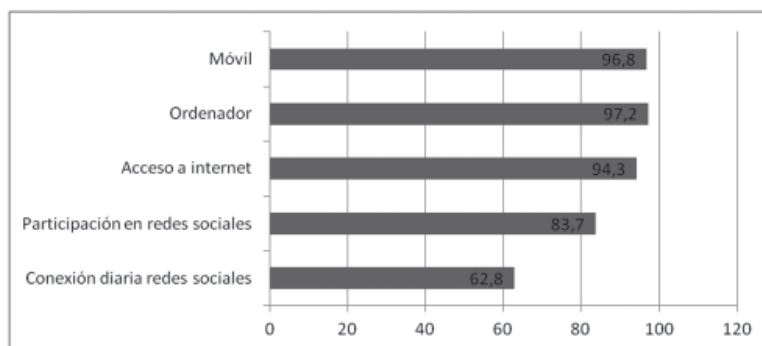


Figura 1. Porcentajes de alumnos usuarios de TICs

Con relación a ser agresor y víctima utilizando las nuevas tecnologías, el porcentaje medio de agresores es de 9.1% y el de víctimas 18.1%. En la tabla 2, podemos ver los porcentajes de los diferentes tipos de cyberbullying, estos son mayores en la modalidad móvil que en internet. Destacamos que un 5.6% se declaran víctimas a través de las redes sociales y un 4% agrada utilizando las redes sociales.

Tabla 2. Porcentajes de víctimas y agresores en los diferentes tipos de Cyberbullying.

Tipos Cyberbullying	Agresores	Víctimas
Móvil	10,7%	20%
Internet	7,5%	16,2%
Redes sociales	4%	5,6%

Respecto a las variables que influyen en la prevalencia del fenómeno cyberbullying, hemos analizado el sexo, la edad medida indirectamente por el curso y ser usuario de redes sociales. Con relación al sexo, hemos encontrado una influencia significativa sobre la prevalencia de ser víctima a través de internet ($\chi^2=6.276$; $gl=1$; $p<.012$) y ser agresor utilizando internet ($\chi^2=7.837$; $gl=1$; $p<.005$). En la tabla 3 podemos observar que la relación significativa se establece, por un lado entre ser mujer y ser víctima a través de internet, por otro lado entre ser varón y ser agresor con internet (Residuos corregidos $> +1.9$). En general, las chicas son víctimas y los chicos son agresores con internet. Sin embargo, hemos comprobado el tamaño del efecto a través de los índices de asociación *Phi* y *V de Cramer*, nos dan un valor de .093 y .104, por lo que podemos afirmar que las relaciones encontradas son débiles. No se han encontrado diferencias significativas sobre la prevalencia víctima con el móvil ($\chi^2=2.439$; $gl=1$; $p<.118$) y agresor con móvil ($\chi^2=1.911$; $gl=1$; $p<.167$).

Tabla 3. Tabla de contingencia (2x2), cyberbullying*sexo y resultados Prueba Chi-Cuadrado.

		Sexo	Recuento	%	Residuos Corregidos	χ^2	gl	Sig. (bilateral)
Víctima a través de internet	NO	Mujer	312	80.6%	-2.5	6.276	1	.012
		Varón	294	87.5%	2.5			
	SI	Mujer	75	19.4%	2.5			
		Varón	42	12.5%	-2.5			
Agresor con internet	NO	Mujer	367	95.1%	2.8	7.837	1	.005
		Varón	301	89.6%	-2.8			
	SI	Mujer	19	4.9%	-2.8			
		Varón	35	10.4%	2.8			

Con relación a la edad, sólo hemos encontrado una influencia significativa sobre la prevalencia de ser víctima con el móvil ($\chi^2=7.322$; $gl=2$; $p<.026$) y con internet ($\chi^2=5.345$; $gl=2$; $p<.050$). En la tabla 4 podemos observar que la relación significativa se establece entre los alumnos de 15 y 16 años (Residuos corregidos $> +1.9$). La intensidad de la relación encontrada es débil (*Coefficiente de contingencia*=.100). Podemos afirmar que existe una tendencia a que los alumnos mayores sean más víctimas con el móvil y con internet que los alumnos de menor edad. No se han encontrado diferencias significativas sobre la prevalencia agresor con el móvil ($\chi^2=2.303$; $gl=2$; $p<.316$) y agresor con internet ($\chi^2=3.882$; $gl=2$; $p<.144$).

Tabla 4. Tabla de contingencia (3x2), cyberbullying*Edad y resultados Prueba Chi-Cuadrado.

		Edad (Años)	Recuento	%	Residuos Corregidos	χ^2	gl	Sig. (bilateral)
Víctima a través de móvil	NO	De 12 y 13	272	83.4%	2.0	7.322	2	.026
		De 14 años	144	81.4%	.5			
		De 15 y 16	167	74.2%	-2.6			
	SI	De 12 y 13	54	16.6%	-2.0			
		De 14 años	33	18.6%	-.5			
		De 15 y 16	58	25.8%	2.6			
Víctima a través de internet	NO	De 12 y 13	284	86.9%	2.0	5.345	2	.050
		De 14 años	148	83.6%	-.0			
		De 15 y 16	178	79.5%	-2.1			
	SI	De 12 y 13	43	13.1%	-2.0			
		De 14 años	29	16.4%	.1			
		De 15 y 16	46	20.5%	2.1			

Con relación a la influencia de la variable ¿participas en redes sociales? en la prevalencia del fenómeno *cyberbullying* en la modalidad de internet perspectiva víctima, hemos encontrado correlación significativa entre ambas variables ($\chi^2= 2.905$; $gl=1$; $p<.050$). En la tabla 5 podemos observar que la relación se establece entre los que participan en redes sociales y han sido víctimas (Residuos corregidos $> +1.9$). La intensidad de la correlación encontrada fue moderada-baja (Índices de asociación *Phi* y *V de Cramer* = .090).

Tabla 5. Tabla de contingencia (4x2), víctima a través de internet*participas redes sociales.

	¿Participas en redes sociales: <i>Tuenti, Facebook...?</i>	¿Has sido víctima a través de internet?	
		NO	SI
NO	Recuento	105	13
	%	89%	11%
	Residuos corregidos	1.7	-1.7
SI	Recuento	500	105
	%	82,6	17,4
	Residuos corregidos	-1.9	1.9

No hemos encontrado correlaciones entre las variables ¿Participas en redes sociales? y ser o no agresor través de internet ($\chi^2= 0.000$; $gl=1$; $p<.997$)

Discusión

Con nuestro trabajo pretendíamos analizar la prevalencia del *Cyberbullying* en una muestra de alumnos de estudiantes de Educación Básica y Secundaria del Alentejo. También, se han analizado la influencia del género, la edad y la participación en redes sociales en el fenómeno *cyberbullying*. Nuestros resultados manifiestan que, aproximadamente, el

porcentaje medio de agresores es de 9.1% y el de víctimas 18,1%, estos datos están próximos a los obtenidos en la investigación de Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan (2008) que encuentran un 10.8% como víctimas y un 15.8% como agresores y agresores victimizados y se encuentran más alejados de la investigación de Buelga, Cava y Musitu (2010) con un 25% de adolescentes acosados durante el último año por el teléfono móvil y un 30% a través de internet. Como comentábamos en la introducción, los primeros estudios internacionales encuentran unos porcentajes que oscilan entre el 5% y el 20%.

¿Por qué estas diferencias en la incidencia del *Cyberbullying*? Pensamos que la comparación de las investigaciones resulta difícil por las diferentes metodologías utilizadas, especialmente consideramos factores relevantes en la metodología, la determinación del número de participantes y su representatividad y los instrumentos aplicados. Así, por ejemplo, el estudio pionero en España de Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan (2008) se limita a la ciudad de Córdoba, no teniendo en cuenta zonas rurales y el estudio reciente de Buelga, Cava y Musitu (2010) utiliza un instrumento diferente al resto de trabajos. Por ahora, la mayoría de estos trabajos científicos por motivos educativos y sociales se limitan a analizar la prevalencia en determinadas zonas o comunidades, siendo unos más potentes que otros desde el punto de vista de la selección y determinación de la muestra, lo que dificulta la generalización de resultados. Sería necesario en un futuro que los instrumentos tuviesen una métrica común que facilitara la interpretación y la integración de resultados.

Respecto a las variables que influyen en la prevalencia del fenómeno *cyberbullying*, nuestro estudio pone de manifiesto que la variable sexo muestra una influencia significativa. En general, las chicas son víctimas y los chicos son agresores con internet, coincidiendo con Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan (2008) que encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas, existiendo una mayor predisposición de las chicas a participar como víctimas. Otros estudios en España encuentran que las chicas son más victimizadas que los chicos (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010). La variable sexo presenta cierta familiaridad con la prevalencia del bullying, las chicas suelen ser más víctimas de las conductas de acoso y los chicos más agresores. El estudio de Martins (2005) concluye que los chicos tienen tendencia a ser más víctimas y más agresores, respecto a la agresión física, que las chicas.

Los resultados de nuestra investigación indican la existencia de diferencias significativas según la edad. Los alumnos de 15 y 16 años tienden a ser más victimizados que los alumnos de 12 y 13 años a través del móvil e internet. Esta tendencia no sucede con el acoso escolar, donde los malos tratos entre iguales son más frecuentes en la adolescencia temprana en comparación con etapas posteriores (Defensor del Pueblo, 2006; Díaz-Aguado, 2005). Martins (2005) afirma que hay una disminución de agresiones cuando aumenta el nivel de escolaridad. La misma autora afirma, detallando, que, al nivel de la exclusión social y de la agresión física, hay menos agresiones cuando, de hecho, aumenta el nivel de escolaridad. No obstante, tiene una clara explicación los alumnos mayores de 15 y 16 años presentan porcentajes más altos en cuanto a disposición del móvil y acceso a internet en casa que los alumnos más pequeños.

Como sabemos el acceso a las redes sociales ha aumentado vertiginosamente entre toda la población y, sobre todo, entre los jóvenes por el atractivo que les supone disponer de un medio virtual donde puedan participar de forma activa, íntima y relacionarse con los amigos. Con respecto al papel que pueda ejercer en la prevalencia del *cyberbullying* las redes sociales, nuestros resultados manifiestan una tendencia a la existencia de relaciones entre

la participación en redes sociales y ser víctimas a través de internet. Pocos claras están las relaciones entre participación en redes sociales y ser agresor a través de internet. En definitiva, y coincidiendo con Del Río, Sábada y Bringué (2010), ser usuario de redes sociales es una variable que incrementa sensiblemente la posibilidad de ser víctima y agresor a través de internet.

La generalización de las TICs entre nuestros jóvenes nos enfrenta a un nuevo fenómeno que no sólo se concreta en el *cyberbullying*, sino también en otros riesgos online como el *grooming* (engatusamiento de un adulto para ganarse la confianza de un menor con fines de satisfacción sexual) o el *sexting* (envío de contenidos de tipo sexual por medio del teléfono móvil o internet). Las consecuencias del acoso en las víctimas, la preocupación social y la repercusión mediática de estos riesgos nos obliga a la adopción de iniciativas para afrontar el *cyberbullying*. Actualmente, aunque no hay medidas globales, se han promovido iniciativas de diversa naturaleza desde el gobierno español (proyecto “TIC-tac TIC tac” de Ministerio de Industria) y desde las diferentes autonomías. Entre las iniciativas de las organizaciones no gubernamentales destacamos el programa “*Pantallas amigas*” que surge con la finalidad de dotar a los menores de las herramientas adecuadas para un uso seguro y saludable de internet. En el contexto portugués, el proyecto SeguraNet es quizás la iniciativa más importante en este contexto, siendo, presentemente, parte integrante de un consorcio público-privado, llamado “Internet Segura”. Ha sido creado en 2007 con el objetivo de generalizar la estrategia iniciada por el Ministério da Educação junto de la comunidad educativa para extender las acciones de sensibilización y promoción del uso seguro de Internet a otros sectores de la sociedad, creando, también, una línea de ayuda (hotline) para denunciar contenidos ilícitos o nocivos de los usuarios y, más recientemente, la llamada ‘Linha Ajuda’ para ayudar a los usuarios de Internet en las situaciones más variadas.

Objeto de una evaluación reciente, para evaluar el impacto de la acción del proyecto SeguraNet en la población escolar y hacer perceptivas y comprensibles las prácticas educativas frecuente dentro de la escuela y el posible impacto que estas propuestas puedan tener en el comportamiento de los estudiantes en el uso de la Internet (Ramos, 2011), contó con la coordinación y responsabilidad del Centro de Investigação e Educação e Psicologia (CIEP) de la Universidade de Évora y con el Centro de Competência TIC.

La escuela es la principal oportunidad que tiene nuestra sociedad para crear espacios de convivencia y cambios de actitudes, y los programas para concienciar y afrontar el *cyberbullying* deberían estar relacionados con los proyectos de convivencia escolar que se desarrollan en todos los centros. Es importante, también, dotar de recursos al profesorado para prevenir y tratar las diferentes modalidades del acoso (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2010). El *cyberbullying* es un fenómeno que transcurre de el contexto escolar, buena parte del mismo tiene lugar en el propio hogar, y no podemos olvidarnos del papel de la familia en su prevención.

Referencias

- Almeida, A.M. (1999). Portugal. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 174-187). London: Routledge.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J.C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.

- Balding, J. (2005). Young People in 2004: The health-related behaviour questionnaire results for 40,430 young people between the ages of 10 and 15. *Schools Health Education Unit*, Exeter.
- Beran, T. y Li, Q. (2005). Cyber-harassment: a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 3, 265-277.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22, 784-789.
- Campbell, M. (2005). Cyberbullying: an old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68-76.
- Campos, M. (2009). *O Cyberbullying: Natureza e Ocorrência em Contexto Português* (Dissertação de mestrado). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (1999-2006)*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Del Río, J., Sádaba, C. y Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de la Juventud*, 88, 115-129.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Revista de Psicología Clínica y de la Salud*, 18, 73-89.
- Finkelhor, D., Mitchell, K.J. y Wolak, J. (2000). *Online victimization: a report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. y Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- Heirman, W. y Walrave, M. (2009). Asseing issues and concerns about the mediation of technology in Cyberbullying. *Tripodos Extra*, 1, 317-329.
- Instituto Nacional de Estadística (2008). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado el 10 Octubre de 2010, de <http://www.ine.es/prensa/np517.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2010). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado el 10 Octubre de 2010, de <http://www.ine.es/prensa/np620.pdf>.
- Jiménez, A. y García, A. (2010). Cyberbullying: un estudio descriptivo. En J. J. Gázquez y M.C. Pérez (Eds.), *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas* (pp. 137-141). Granada: GEU.
- Kapatzia, A. y Syngollitou, E. (2007). *Cyberbullying in middle and high schools: prevalence, gender and age differences*. Unpublished manuscript based on MSc Thesis of A. Kaptazia, University of Thessaloniki.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50 (3), 223-234.
- Martins, M. J. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII): 401-425.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: a preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the School*, 45, 323-348.
- Matos, F., Jesus, S. e Ralha-Simões, H. (2009). Praxes, bullying e resiliência no ensino superior. *Educação, Temas e Problemas*, 7, 117-127.
- Noret, N. y Rivers, I. (2006). The prevalence of bullying by text message or email: results of a four year study. Póster presentado a *British Psychological Society Annual Conference*, Cardiff.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson & V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.

- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bullies and whipping hoys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 7-28). London: Routledge.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora, J. (2007). *Cuestionario Cyberbullying*. Universidad de Córdoba, instrumento no publicado.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora, J. (2008). Cyberbullying. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 183-192.
- Pereira, B., Mendoza, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L. y Smith, E.K. (1996). Factors and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools. Comunicación presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla.
- Pinto, T. (2011). *Cyberbullying: Estudo da prevalência de comportamentos de cyberbullying e sua relação com vivências de vergonha e estados emocionais negativos* (Dissertação de mestrado). Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Iieddi.
- Ramos, J. (coord.), (2011). *A Participação de Escolas Portuguesas no Projeto SeguraNet. Um Estudo Múltiplo de Casos*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Serrano, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Slonge, R. y Smith, P. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, C. y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. London: Anti-Bullying Alliance.
- Souza, S. (2011). *Cyberbullying: Estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses* (Dissertação de mestrado). Lisboa: FP-UL.
- Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Recuperado el 10 Octubre de 2010, de <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>
- Ybarra, M. y Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver child relationships, internet use and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 2, 319-336.