



TESIS DOCTORAL

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Y

BULLYING EN ADOLESCENTES

REGINA DA NAZARÉ CARMONA SILVA DE ALMEIDA GUERREIRO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

2016



TESIS DOCTORAL

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Y

BULLYING EN ADOLESCENTES

REGINA DA NAZARÉ CARMONA SILVA DE ALMEIDA GUERREIRO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

Conformidad del/los Director/res:

Fdo: Florencio Vicente Castro

2016

Dedicatória

*Ao meu marido Miguel e aos nossos filhos Tiago e Sofia
Guerreiro pelo apoio incondicional em todos os momentos,
principalmente nos de incerteza, muito comuns para quem tenta trilhar
novos caminhos.*

Sem vocês nenhuma conquista valeria a pena.

Agradecimentos

"Para realizar grandes conquistas, devemos não apenas agir, mas também sonhar; não apenas planejar, mas também acreditar."

(Anatole France)

A elaboração do presente trabalho não seria possível sem o apoio e o suporte de várias pessoas. Em primeiro lugar quero agradecer ao meu marido, que me apoiou, incentivou e que caminhou sempre ao meu lado para a conquista de mais esta vitória. Agradeço igualmente aos meus filhos pelo sorriso, a paciência, que tanta força me trouxeram.

Aos meus pais, Vitor e Isabel, à minha irmã e à minha avó por me incentivarem constantemente ao longo do meu percurso, e que, contribuíram à sua maneira para que pudesse terminar este meu trabalho.

Quero também agradecer a concretização deste trabalho a todos os professores, principalmente os que se cruzaram no meu caminho ao longo dos últimos anos, oferecendo-me todo o conhecimento, que permitiu o meu desenvolvimento académico, profissional e pessoal, inculcando-me o gosto pelo saber e pela aprendizagem.

Ao Agrupamento de Escolas da Caparica e aos colegas que me proporcionaram o desenvolvimento deste meu projeto.

Ao meu orientador Doutor Florêncio Vicente Castro, o modo como me orientou, à sua cordialidade e à liberdade de ação que me proporcionou.

Um agradecimento especialmente à Dr^a Susana Marques da Cunha (Investigadora, Departamento Psicopedagógico Salesianos do Estoril) pela transmissão do conhecimento que detêm sobre esta matéria e que foram tão preciosos para desenvolver este trabalho.

Resumo

A presente investigação incidiu sobre um subtipo de violência, caracterizada por sistematicidade, desigualdade de poder e intencionalidade: o *Bullying*. O estudo deste fenómeno em contexto escolar assume-se preponderante se analisarmos a escola enquanto espaço privilegiado de socialização, educação e transmissão cultural. Importa explorarmos a análise dos comportamentos desviantes, para providenciarmos medidas preventivas. Tendo em conta a incidência deste tipo de comportamentos em contexto escolar, o seu carácter transcultural e as consequências nefastas para o bem-estar físico e psicológico dos diferentes intervenientes, procurou-se investigar o impacto e a qualidade da implementação do Programa de aprendizagem de competências socioemocionais: “*Bullying* na minha escola, NÃO!”. Os principais objetivos da nossa investigação relacionam-se com a avaliação dos comportamentos de vitimação e agressão em contexto escolar, a análise das competências sociais dos alunos do 3º ciclo e o impacto da aplicação de um programa de competências socioemocionais. Para esse efeito foi concebido, implementado e avaliado um programa de prevenção baseado nas teorias socioemocionais aplicadas ao contexto educativo. Pretendeu-se analisar quais destas competências sofrem melhorias significativas com a implementação do programa. A amostra foi constituída por 132 alunos, de ambos os géneros, do 3º Ciclo do Ensino Básico, de escolas portuguesas com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. Para esse efeito foi utilizada a Escala de Vitimação e Agressão Escolar (Marques da Cunha, 2008) e para a avaliação das Aptidões Sociais o Questionário de Aptidões Sociais (Pedro, 2005). Os resultados do estudo empírico longitudinal evidenciaram a eficácia da implementação do programa “*Bullying* na minha Escola, Não!!!” na promoção de todas as competências sócioemocionais em estudo – assertividade, empatia, cooperação e autocontrolo. Os ganhos obtidos com a implementação do programa nestas competências foram independentes do género e ano de escolaridade. Não se revelou um impacto significativo na redução de comportamentos de agressão e vitimação entre pares, nas crianças/jovens intervencionados, analisando os resultados do pré e pós teste, somente um aumento significativo da sinalização destes comportamentos.

Palavras-Chave: Adolescência, Aprendizagem Sócioemocional, Competências Sociais, *Bullying* e Programas de Intervenção.

Abstract

This research focused on a subtype of violence, characterized by systematic, power inequality and intentionality: *Bullying*. The study of this phenomenon in schools assumes its preponderance if we analyze the school as a privileged place for socialization, education and cultural transmission. We explore the analysis of deviant behaviour, to providing preventive measures.

Taking into account the incidence of this type of behaviour in schools, its cross-cultural nature and the damaging consequences for the physical and psychological well-being of all those involved, we sought to investigate the impact and quality of implementation of the socioemotional learning skills program: "Bullying at my school, NO!". The main objectives of our research are related to the evaluation of the victimization behaviour and aggression in schools, the analysis of social skills in students of the 3rd cycle and the impact of implementing a socio-emotional skills program. For this purpose it was designed, implemented and evaluated a prevention program based on socio-emotional theories applied to the educational context. It was intended to examine which ones of these skills might suffer significant improvements with the implementation of the program. The sample consisted of 132 students, of both genders, the 3rd cycle of basic education in Portuguese schools aged between 12 and 17 years. For this purpose it was used the Victimization Scale and Aggression in School (Marques da Cunha, 2008) and for the evaluation of the Social Skills Social Skills The Social Skills Questionnaire (Peter, 2005).

The longitudinal empirical study outcomes demonstrated the effectiveness of the implementation of the "Bullying na minha escola, Não !!!" in the promotion of all socio-emotional skills in the study - assertiveness, empathy, cooperation and self-control. The gains from the implementation of the program have shown that these skills were independent from the gender and grade. They have not revealed a significant impact on reducing behaviours of aggression and victimization among peers, children / teenagers intervened after the analysis of this pre and post test. Only a significant increase in signaling these behaviours occurred.

Key words: Adolescence, Socio emotional Learning, Social Skills, Bullying and Intervention Program.

RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL

Esta investigación se centró en un subtipo de violencia, caracterizada por un enfoque sistemático, la desigualdad del poder y la intencionalidad: el Acoso. El estudio de este fenómeno en el contexto escolar es importante si nos fijamos en la escuela al espacio privilegiado de socialización, educación y transmisión cultural. Es importante explorar el análisis del comportamiento desviado, para proporcionar las medidas preventivas.

Durante la década de los 90, solidificó la convergencia de esfuerzos de prevención con los esfuerzos para promover habilidades específicas, en particular el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem y Ferber, 2001), lo que refleja el reconocimiento de que la ausencia de enfermedad o patología no es sinónimo de salud y bienestar (Merrell y Gueldner, 2010).

Según Greenberg et al (2003) la designación *Social y aprendizaje emocional* (SEL), es decir, aprendizaje socioemocional, fue creado por un grupo de investigadores y educadores presentado en una reunión del Instituto Fetzer en 1994, dando lugar a un nuevo marco conceptual. Muchos de estos individuos fueron los fundadores de CASEL – colaboración y académicos, sociales y aprendizaje emocional.

El campo de SEL ha logrado añadir una impresionante variedad de estudios (Durlak et al., 2011; Humphrey, Kalamouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, et al., 2010; Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008), cuyos resultados han permitido clasificar varios programas como empíricamente validados (CASEL, 2012; Rimm-Kaufman & Chiu, 2007), mostrando como una de las intervenciones más exitosas para promover el desarrollo positivo de los estudiantes (CASEL, 2012).

Teniendo en cuenta la incidencia de este tipo de comportamiento en el contexto escolar, el carácter intercultural y las consecuencias perjudiciales para el bienestar físico y psicológico de los diferentes actores, trató de investigar el impacto y la calidad de la ejecución del programa de aprendizaje de habilidades socio emocionales: "Acoso en mi escuela, NO!!!".

Esta investigación describe el proceso de implementación de un programa de aprendizaje de habilidades sociales y emocionales basados en las teorías de la inteligencia emocional, aplicada a la educación del contexto escolar TEIP un grupo del municipio de Almada, jurisdicción de la provincia de Setúbal cuyos escolares presentan problemas de indisciplina y el fracaso en la escuela.

Los principales objetivos de la investigación están relacionados con la evaluación de conductas de victimización y agresión en contexto escolar, el análisis de las habilidades sociales de los estudiantes de tercer ciclo y el impacto de la implementación de un programa de habilidades socio emocionales.

La muestra estuvo conformada por 132 individuos de ambos sexos. En cuanto a la distribución por sexo la muestra fue relativamente equilibrada como el 56,8% ($n = 75$) género masculino y el resto 43,2% ($n = 57$). La edad promedio de los estudiantes es de 13,3 años (d. $p = 1.0$), desde un mínimo de 12 años y un máximo de 17 años. La mayoría tenía 13 años (40,2%).

En esta disertación, hemos utilizado dos instrumentos de medición y el programa para la promoción de habilidades socio emocionales "Acoso en mi escuela, NO!!!" Utilizaron la escala de victimización y agresión escolar (EVAE) (Cunha & Associates, 2008) y el cuestionario de evaluación de habilidades sociales (versión de SSRS-estudiante) (adaptado a la población portuguesa, Pedro, 2005).

En una primera fase fueron contactados los consejos ejecutivos de escuelas donde se pretende llevar a cabo la colección de datos, con el fin de dar a conocer, en otras palabras, explicar las directrices de dicha investigación y por lo tanto, solicitar la autorización para la aplicación de los instrumentos. Posteriormente, se enviaron los documentos para los cuidadores, con el fin de obtener un permiso para la participación de sus estudiantes en la investigación.

El pre-test se llevó a cabo en febrero, con la aplicación del protocolo. En relación con el orden de aplicación de los instrumentos, primero fue aplicado a la *escala de victimización y agresión escolar* (EVAE), después el *cuestionario de evaluación de habilidades sociales* (SSRS-versión para estudiantes).

Esto fue seguido por la aplicación del programa "Acoso moral en mi escuela, NO!!!" que consiste en sesiones de 20 de actividades de 45 m. Los dominios trabajados se organizan de la siguiente manera:

Las sesiones 1, 2, 3, 4, 5: Conocimiento de sí mismo -Expresión emocional, conocer los sentimientos y expresarlos, sentimientos apropiados, comprender sus propios sentimientos y los de los demás, dar y recibir cumplidos;

Las sesiones 6, 7, 8: Autogestión -técnicas de autocontrol; gestión de las emociones en diferentes situaciones, en particular en el manejo de estrés y conflicto;

Las sesiones, 10, 11, 12, 13: Conciencia social -Verbales y no verbales de comunicación, expresiones faciales y corporales, contacto visual y postura. Reconocer el papel de apoyar a la familia, la escuela y la comunidad;

Las sesiones, 15, 16, 17: relaciones interpersonales -: comunicar y escuchar activamente, cooperar, entrenamiento de asertividad, con intimidación, con quejas, negociar de manera constructiva las situaciones de conflicto, escucha, empatía, resolución de problemas, búsqueda y ofrecer ayuda cuando sea necesario;

Las sesiones 18, 19, 20: toma de decisión responsable -evaluar Si las soluciones adoptadas eran positivas según normas éticas, seguridad, normas sociales y el bienestar personal y de los implicados.

El post-test se llevó a cabo en junio. Después del muestreo, entonces la introducción de los datos recogidos en 132 cuestionarios entró en una base de datos Excel y posteriormente trabajó en el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) 22.0 versión para Windows.

Esta investigación es un estudio longitudinal con un diseño de corte secuencial. El proyecto de investigación fue de un 1 (intervención) X 2 (pre vs. post), que puede considerarse cuasi-experimental una vez que la muestra no fue al acaso, y no todos los efectos de la escuela fueron controlados. Ambos grupos fueron evaluados y reevaluado bajo las mismas condiciones

Las medidas de estadística implican medidas descriptivas de análisis (frecuencias absolutas y relativas, medias y sus desviaciones estándar y estadística inferencial. El nivel

de significancia para aceptar o rechazar la hipótesis nula fue fijado en $(\alpha) \leq 0.05$. Sin embargo, comentó también diferencias significativas $(\alpha) \leq 0,10$.

Para comparar el impacto de la evaluación del programa de prevención se utiliza la prueba de Wilcoxon debido a variables dependientes no tenía ninguna distribución. Para probar las diferencias entre dos grupos de variables dependientes de tipo cuantitativos se utiliza la prueba de todos los estudiantes para muestras independientes.

Para probar las diferencias entre tres o más grupos en las variables dependientes de tipo cuantitativas se utiliza prueba de Anova One-Way. Los supuestos de estas pruebas, incluyendo la asunción de normalidad de la distribución y la asunción de homogeneidad de varianzas con la prueba de Kolmogorov-Smirnov y la prueba de Levene.

En casos donde no quedaron satisfechos estos supuestos fueron reemplazados por las pruebas no paramétricas alternativas, a saber, la prueba de Mann-Whitney o Krsukal-Wallis. En estos casos, para facilitar la interpretación presentada en valores promedios y las estadísticas descriptivas, no los valores de órdenes.

Se busca poner en evidencia el problema de *Acoso* en el contexto escolar y sus relaciones con las habilidades sociales en la adolescencia.

Esta investigación fue delineada con el objetivo de evaluar la eficacia de la aplicación del programa universal de promoción, de las habilidades socio-emocionales de los niños y jóvenes de los cursos 7 y 8 grado en el contexto escolar.

Fue nuestro objetivo todavía reflejan alrededor de las principales contribuciones a la investigación científica y las limitaciones de este disertación, así como estas limitaciones pueden superarse con algunas direcciones para futuros estudios, así como contribuciones clave e implicaciones para la práctica educativa en el contexto escolar.

Síntesis integradora de los resultados

Los resultados del estudio empírico longitudinal que integra este trabajo demostraron la eficacia de la aplicación del programa "Acoso en mi escuela, NO!!!", en la promoción de las habilidades socio-emocionales no se revelan un impacto significativo en la reducción de comportamientos de agresión y victimización entre iguales, en la intervención de los niños y jóvenes, y analizar los resultados de pre y post prueba. Los logros alcanzados con

la implementación del programa en estas habilidades eran independientes del nivel género y grado.

Con respecto a la incidencia de comportamientos de acoso, análisis de datos nos permiten comprobar que antes del programa, el mayor valor obtenido en los comportamientos de agresión ocurrió ($M = 1.18$). Después del programa, el mayor valor se ha obtenido en los comportamientos de la observación ($M = 1.38$). Estos resultados serán iguales a los obtenidos por Freire, Simon & Ferreira (2006) que aumentan el alto porcentaje (68,6%) de los estudiantes que exhiben comportamientos de observación, están expuestos diariamente a situaciones de Acoso y que tendían a no hacer nada para ayudar a los miembros que están siendo victimizados.

Existe así, una vez más, la necesidad de intervenir con este grupo en particular que buscan promover habilidades sociales y cognitivas, pueden ayudar en los procesos de cooperación e interacción entre pares, toma de perspectiva social, toma de decisiones y resolución de conflictos, contribuyendo a la construcción de una identidad diferenciada y constante. Programas deben desarrollarse simultáneamente para crear conciencia sobre el problema de Acoso y sus repercusiones en toda la comunidad circundante (Wei y Jonson-Rein, 2011; Mary Farrington, David, Friedrich Loeber &, 2011).

La presente investigación verificó la existencia de niveles más altos de comportamientos de *acoso escolar* en todas las áreas evaluadas, agresión, victimización y observación – tanto en el pre como el post-test en el tema del sexo masculino. Esta evidencia va en la misma dirección de la mayoría de las investigaciones (Carvalhosa et al., 2001; Nansel et al., 2001; Simões et al., 2000a; Martins, 2005a; Martins, 2009; Seixas, 2006; Fonseca, 2000; Fleming, & Jacobsen, 2009). Este hallazgo va en la misma dirección de los resultados obtenidos en el estudio de meta análisis de los Predictores de Acoso y victimización en la infancia y adolescencia (Cook et al., 2010). Para Cook et al., (2010) los chicos tienen una mayor participación en los diferentes comportamientos de *acoso* que las niñas. El género es así, lo demuestra como factor Predictor compartido por diversas leyes de Acoso, en sus etiologías.

Las diferencias de género en cuanto a comportamientos de agresión y victimización entre iguales pueden así explicarse por factores de naturaleza neurobiológicos, factores psicológicos y culturales y educativos (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009).

Respectivamente a los factores de naturaleza neurobiológica son esenciales para el análisis del desarrollo del cerebro y las diferencias estructurales, las diferencias químicas, las diferencias hormonales y las diferencias funcionales entre los géneros (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009; Mendes, Mari, Singer, Barros & Mello, 2009).

El nivel de la estructura del cerebro y desarrollo del cerebro de las niñas tiende a florecer y madurar tan temprano y el proceso de mielinización es más rápido y la adquisición de habilidades verbales se produce antes que en los niños (Seixas, 2009).

Las diferencias químicas entre géneros también son evidentes, cuanto mayor sea la producción de oxitocina en las niñas que en los niños, que es responsable de una mayor capacidad para proporcionar respuestas empáticas y sensibles a las necesidades y sufrimiento de los demás. Por otro lado, la cantidad más baja de la serotonina secretada en el cerebro de los niños tiende a hacerlos más impulsivos que las niñas (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009).

En lo referente a diferencias hormonales, en los niños existe el predominio de la testosterona que promueve la agresión y en las niñas es el predominio de estrógeno y progesterona que proporcionan comportamientos de cuidado y protección, conductas de *vinculación* más específicamente (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009; Mendes et al. 2009).

Con respecto a las diferencias funcionales, las niñas tienden a utilizar más el hemisferio izquierdo y procesar la información emocional a través de la corteza pre frontal mientras que los niños utilizan más hemisferio derecho y proceso de información emocional a través del sistema límbico. Con respecto a las áreas operativas las niñas presentan más poderes en relación de memoria y de la información sensorial y los niños presentan más habilidades a las relaciones visó-espaciales (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009; Mendes et al. 2009).

Estas evidencias son según los diferentes tipos de comportamientos de *acoso* utilizados por los niños y niñas, los niños tienden a tener conducta agresiva más directa y física y las niñas tienden a expresar conductas de agresión indirecta y relacionales (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009; Mendes et al. 2009).

En cuestiones culturales y educativas el énfasis en las diferencias de género se basan en la promoción de principios, por educadores profesionales y naturales, más proactiva en

los niños y conductas más sociales en las niñas. Desde muy temprana edad los niños se sienten más atraídos por las interacciones agresivas, considerando el más estimulante que las niñas. Estilos educativos parentales tienden también a ser distinguido e influenciado por los estereotipos sobre la condición de hijo o hija que ilustra claramente la educación emocional de niños y niñas. La cultura apoya el desarrollo emocional de las niñas y reprime o de los niños (Seixas, 2009).

En Resumen, es posible verificar que el desarrollo de la perspectiva de género resulta de la interacción de los procesos biopsicosociales como factores psicológicos, culturales y biológicos que influyen en la estructura del cerebro y el funcionamiento. La expresión de la agresión en las mujeres y en hombres debe incluir un análisis de las interacciones y las retroacciones entre factores neurobiológicos y los efectos de factores educativos y socio-culturales en la conformación de comportamientos de los niños y jóvenes.

En habilidades sociales no encontraron diferencias significativas entre géneros o cualquiera de los momentos de evaluación. La investigación muestra que los niños y niñas expresan las mismas habilidades de cooperación, asertividad, empatía y autocontrol.

Son los estudiantes de octavo grado que se destacan en la manifestación de comportamientos de agresión, revela el estudio que es en este año que muestran más hostilidad físico, comportamientos verbales y psicológicos. Pruebas múltiples de comparación retrospectivo indican que las diferencias significativas entre alumnos con 12 años y con 14 años obtienen valores más altos en estos comportamientos. Este resultado es comprobado por varias investigaciones (eg. Carvalhosa et al., 2001; Nansel et al., 2001; Simões et al., 2000a; Martins, 2005a; Martins, 2009; Seixas, 2006; Fonseca, 2000; Fleming, & Jacobsen, 2009) en este campo para indicar los 13/14 años como la edad en este tipo de comportamiento.

Antes de lo programa, las diferencias en los valores de las habilidades sociales entre los estudiantes en el séptimo y octavo grado no son fuertemente significativas. Aunque el *Autocontrol de los* estudiantes de 7º grado presentan valores significativamente más altos en esta competencia. Después de la implementación del programa del 7º grado, los estudiantes presentan significativamente mayores valores de cooperación, empatía y el Índice General de la competencia Social.

Fue posible comprobar resultados positivos generalizados en el grupo de intervención inmediatamente después de la implementación del programa que fue, en concreto, en todas las habilidades sociales evaluadas. Hubo una mejoría significativa de la *cooperación*, (pre 1.32 vs post 1.46), *Asertividad*, (pre 1.34vs post 1.51), *Empatía*, (pre 1.39 vs post 1.58), *Autocontrol* (pre 1.32 vs post 1.47), *ASG, Z* (pre 1.34 vs post 1.50).

Destaca que esta mejora significativa de habilidades se produjo en ambos sexos y en ambos los años de la educación. Estos resultados muestran que las intervenciones dirigidas a mejorar las habilidades SEL en jóvenes asuman un papel importante en la promoción de estas capacidades.

La efectividad del programa de modificación del comportamiento y reducción de comportamientos de agresión y victimización entre iguales no obtuvo los efectos esperados. No hubo diferencias significativas en términos de agresión y victimización entre iguales.

Smith (1997a) defendió que la intervención principal fue la aplicación de una política educativa global escolar anti-*acoso*. Argumenta que las escuelas deben desarrollarse un conjunto de medidas de intervención integral, una situación que no ha ocurrido en la presente investigación.

Nuestra investigación hubo cambios significativos sólo en Comportamientos de observación, que después de la implementación de la prevención han aumentado significativamente. Esto puede referirse a la importancia de la trabajo de SEL en la capacidad para reconocer e identificar el *acoso escolar* comportamientos en la escuela contexto permitiendo así definir una ruta de señalización y denuncia de estos comportamientos por parte de jóvenes que no están involucrados en conductas de agresión-victimización.

Factores, tales como el comportamiento de los estudiantes a lo largo de las sesiones tuvieron una influencia importante para predecir la calidad de la fidelidad de la aplicación. El buen comportamiento de los estudiantes produce efectos ciertamente positivos en los niveles de pertenencia y en el involucramiento/compromiso de los estudiantes. Otros factores adicionales no son poco importantes, particularmente los muy altos niveles de satisfacción con el programa expresan por los estudiantes al final de la intervención. A

pesar de no haber examinado la satisfacción un predictor de la fidelidad de la implementación del programa, los altos niveles registrados confirman la validez de la misma, en el sentido de la intervención tienen una aceptación muy alta por parte del público que considera como algo que es útil, vale la pena y, como tal, se recomienda.

Los resultados obtenidos en la presente investigación apoyan por lo que le sugerimos que la SEL programa de acoso escolar en mi escuela, NO!!! ", desarrollado, mejorar las habilidades sociales y disminuir la agresión y los comportamientos de victimización sistemática en los niños de 7º y 8º grado. Los resultados también nos permiten identificar que el género no parece ser un moderador de como un joven niño se beneficiará de este programa, ya que en ambos sexos hay mejoras significativas en la mayoría de los indicadores sociales. En primer lugar, los estudiantes que participaron en este programa SEL mejoraron las habilidades sociales y las relaciones de los pares en comparación desde el principio hasta el final del programa. Además, no ha sido posible identificar efectos negativos inesperados.

Estos resultados son consistentes con los estudios de meta análisis centrándose exclusivamente en los programas SEL universales basados en la escuela, que muestra efectos significativos de los programas SEL sobre medidas de resultado conductuales (Durlak et al., 2011). Incluso con la mejora de algunas habilidades, nuestros resultados están en consonancia con lo reportado en estudios de otros países, apoyando parcialmente la generalidad transcultural de la efectividad de los programas CPPRG, SEL (2010; Diekstra, 2008; Durlak et al., 2011). Sin embargo, estos resultados son menos impresionantes que las de otros estudios, tal vez porque la intervención fue de relativamente baja intensidad y administrado en segunda y tercera época de clases.

Contribuciones a la investigación

La principal contribución de este estudio para la investigación científica era proporcionar conocimientos de los resultados de la evaluación de la efectividad a corto plazo, la calidad de la implementación de un programa universal promoción de las competencias socio-emocionales português "Acoso en mi escuela, NO!!! " sostuvo un sólido marco teórico de referencia, el SEL (CASEL, 2003) y cuidadosamente planeado y aplicado el punto de vista metodológico.

Se basó en la literatura, utilizando los instrumentos más adecuados teniendo en cuenta no sólo las variables a evaluar, sino también las cualidades psicométricas en estudios previos en la población portuguesa. Esta contribución es tanto o más importante cuando consideramos la situación de la escasez de estudios similares basados en la evidencia científica de Europa (Weare y Nind, 2011) y la ausencia de estudios con estas características en el panorama nacional.

Además, este trabajo es una contribución adicional a los pocos estudios que presentan datos sobre las características individuales a estudiantes sobre el impacto de las intervenciones SEL, tales como el nivel de género y grado. Esta contribución es especialmente importante dado que las pocas Investigaciones que pored sobre este aspecto en particular han presentado resultados contradictorios (Conduct Problems Prevention Research Group [CPPRG], 2010; Durlak et al., 2011; Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001).

Esta investigación también es un activo para el conocimiento de la fidelidad de la implementación de un programa SEL, en particular, los factores que promueven o inhiben así como su influencia en el impacto de una intervención SEL una vez más, esta contribución surge en un contexto de escasez de estudios sobre los aspectos de calidad de la aplicación y resultados del programa (Domitrovich y Greenberg , 2000; Durlak & DuPre, 2008; Sanetti, Gritter y Dobey, 2011).

La contribución más importante de esta investigación se centra en la metodología cuidadosa para controlar los posibles efectos de las características personales y relacionales del impacto del programa de «Acoso en mi escuela, NO!!! », tal, que fue el mismo investigador para ejecutar el programa en todas las clases que formaban parte del grupo.

La contemporaneidad de estudios revela que la perpetuación de las conductas de Acoso en el contexto escolar se presenta como un factor de riesgo significativo para la manifestación de conducta ofensiva a lo largo de la vida, a veces son responsables por comportamientos de crimen en la edad adulta. La urgencia de promover programas eficaces de Acoso así se convierte de vital importancia y debe ser vista como una medida de prevención del delito principal (María et al., 2011; Due et al., 2011).

Aparte de este hecho y una vez más a la luz de los resultados obtenidos, creemos que la comprensión de los fenómenos agresivos implica el análisis detallado de la interacción cognitiva, afectiva y dimensiones en la determinación de la conducta social. De esta manera, los programas desde intervención/prevención del fenómeno de Acoso deben contemplar sus dimensiones afectivas y cognitivas conductuales.

Limitaciones del trabajo

Referir a continuación las principales limitaciones de este trabajo, en su generalidad, por lo que encontraron una más exacta interpretación y generalización de los resultados. Estas limitaciones son metodológicas y relacionadas con la construcción e implementación del programa. Una limitación vinculada a la construcción de la "Acoso en mi escuela, NO!!!", que es una duración promedio de programa, que fue puesto en ejecución solamente en los segunda y tercera época de clases.

Las restantes limitaciones de esta investigación son de naturaleza metodológicas.

En primer lugar, es un conjunto de estudios casi-experimentales, en la medida en que, por motivos prácticos y éticos, no fue posible distribuir las clases, completamente casualidad, de los grupos intervención y control. El número de participantes en esta investigación fue considerable ($n = 132$), sin embargo, este número es menos impresionante si tomamos en cuenta no los estudiantes, sino las clases participantes. Por esta razón, no ha sido posible utilizar otro tipo de análisis estadístico más apropiado y que resultó en una menor probabilidad de sesgar enviesamento los resultados, como el análisis multinivel.

La segunda limitación metodológica se relaciona con la ausencia de un grupo control para comparar y monitorear los resultados de la intervención, así como la ausencia de estudios de seguimiento, 6 meses después de completar la implementación del programa.

Direcciones para futuros estudios

En primer lugar tejemos algunas consideraciones sobre la construcción de los programas SEL. En este sentido, es importante considerar la utilidad de modelos integrados, que compartan un marco teórico, mantener la especificidad de cada tipo de estrategias de intervención y combinar aquellas que son comunes, aumentando el impacto de la intervención de una manera eficaz en diferentes contextos, que ayuda a mantener la sostenibilidad de los programas y evita la necesidad de intervenciones más intensivas y costosas (Domitrovich et al. 2010). La integración puede hacerse en varios niveles, entre las que destaca la integración de las intervenciones, incluyendo la prevención y tratamiento, es decir, las intervenciones universales y selectivas y las intervenciones indicadas (Greenberg, 2010; Weare y Nind, 2011).

En términos metodológicos se tendrán en cuenta en futuras investigaciones con este programa, la realización de pruebas con distribución casual de las clases que formarán parte de los grupos de intervención y grupos de control.

Idealmente debe aumentarse el número de participantes y de las escuelas en zonas rurales y urbanas, con el fin de permitir un análisis más detallado de la influencia de las características de los estudiantes en la efectividad del programa. El aumento en el número de turmas/escuelas en cada condición experimental debe ser tal que permita una razonable suficiente potencia estadística que permite el uso de modelos de análisis de datos multinivel.

También se considera importante en futuras implementaciones del programa, analizar su eficacia con niveles de dosis diferentes para comprobar la cantidad mínima de sesiones y actividades que necesita aplicar para producir resultados significativos. Teniendo en cuenta que algunas actividades preventivas o de intervención el nivel de habilidades socio-emocionales también pueden ocurrir en el grupo control de menos explícita, se considera apropiado examinar más detalladamente las actividades que las clases que pertenecen a este grupo.

Cabe señalar como ejemplo la implementación de un programa SEL universal, o Fast TrackPATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) insertada en el modelo de prevención selectiva Fast Track (CPPRG, 2011). Por otra parte, aunque los estudios son escasos (Flay, Graumlich, Segawa, Burns y Holliday, 2004), la expectativa de la integración de las intervenciones con múltiples componentes (por ejemplo, aula, escuela, familias) es que permite lograr mejores resultados, basándose en el hecho de que su enfoque ecológico más amplio podría promover el desarrollo de nuevas habilidades (Tolan Guerra & Kendall, 1995). Esta integración va bastante más allá de fomento de la participación activa de la familia y la comunidad en los programas de SEL aconsejado por algunos autores (Cooke et al., 2007; Domitrovich, Cortés & Greenberg, 2007; Merrell y Gueldner, 2010).

Otro ejemplo de posible integración refiere a la combinación de programas SEL y programas centrados en la gestión del aula, ya que será poco probable que los niños desarrollan habilidades en las clases que nos propusimos con un manejo ineficiente de los comportamientos en el aula (Domitrovich et al, 2010; Rimm-Kaufman & Chiu, 2007). Finalmente, Jones, Brown, Hoglund y Aber (2010) reportaron que el desarrollo de una intervención relativamente innovador universal integra el desarrollo de aprendizaje y alfabetización de socioemocional (programa 4Rs - Reading, Writing, Respect, and Resolution) combinando programas SEL y el expediente académico, en el contexto escolar

Además, cabe señalar que las escuelas están cada vez más interesadas en tener programas adecuados a los jóvenes que constituyen un desafío para los sistemas educativos existentes, como los jóvenes en riesgo, con déficits cognitivos, dificultades de aprendizaje, trastornos emocionales o cuya cultura o la lengua materna no es el mismo que el país en que residen (Merrell, 2010; Merrell y Gueldner, 2010; Merrell, Juskelis, Tran y Buchanan, 2008).

También nos gustaría reflexionar sobre la aplicación de programas SEL. los datos recogidos en la literatura sobre el mejor formato de ejecución de los programas SEL divergen. ¿Será más eficaz usar una estrategia de adición o infusión en el plan de estudios? ¿Que será más eficaz para implementar programas SEL, maestros, psicólogos, otros técnicos o investigadores? Algunas personas argumentan que la infusión permite una mayor sostenibilidad de los programas a largo plazo (Schaps, 2010) y argumentó que

la adopción de esta estrategia presenta un mayor riesgo de un programa SEL ser ignorado o abandonado, en detrimento de materias más académicas (Merrell y Gueldner, 2010).

Por último, respecto a la evaluación de las intervenciones SEL, una notable ausencia de instrumentos de evaluación precisos y validados, diseñado exclusivamente para evaluar las habilidades que establece, siendo su más orientado hacia la evaluación de síntomas problemáticos o psicopatológico (Merrell, 2010; Merrell y Gueldner, 2010; Merrell et al., 2008; Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka y Lendrum, 2010). Hay una necesidad de más investigaciones que conduzcan a un cuerpo teórico que permite para desarrollar un enfoque estandarizado a medida de conjunto de aptitudes (Durlak et al., 2011), apropiados para las diferentes etapas de desarrollo (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria y Knox, 2009).

Las habilidades socioemocionales deben ser una llave universal que produce un impacto positivo en las habilidades académicas y el rendimiento de los niños y jóvenes aún puede no ser suficiente para satisfacer las necesidades de salud mental intensiva de todos los niños. Sin embargo, representan un hito importante para proteger de la exposición a los riesgos anteriores o futuras (Domitrovich et al., 2007; Merrell y Buchanan, 2006).

Notas finales

A pesar de la baja incidencia en cuanto a estos comportamientos no se puede negar su existencia. Estos resultados deben servir como un diagnóstico para la presencia de comportamientos de agresión y victimización, en su totalidad, que tienden a ocurrir en el contexto escolar y deben presentar también como base para la delimitación de los programas de prevención e intervención más amplias de los compañeros.

La contemporaneidad de estudios revela que la perpetuación de las conductas de Acoso en el contexto escolar se presenta como un factor de riesgo significativo para la manifestación de conducta ofensiva a lo largo de la vida, a veces son responsables por conductas de delincuencia y comportamientos de crimen en la edad adulta. La urgencia de promover programas eficaces de Acoso así se convierte de vital importancia y debe ser vista como una medida de prevención del delito principal (María et al., 2011; Debido et al., 2011).

Estos programas deben ser dirigidos a la clase de grupo, teniendo en cuenta la naturaleza de grupo de este tipo de comportamiento y con todas las partes interesadas para promover habilidades de autoconocimiento, resolución de conflictos, autocontrol, autorregulación emocional, perspectiva social teniendo, comunicación interpersonal, con especial énfasis en el aprendizaje cooperativo y al mismo tiempo ayudando a jóvenes en la construcción de una identidad diferenciada y coherente, que ilustra la tarea primordial de esta fase del desarrollo en el período de la adolescencia (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998; Martins, 2009).

Índice

INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO I - A SAÚDE E A EDUCAÇÃO.....	31
1.1. A Saúde e a Educação para a Saude.....	33
1.2. O Emocional e o Social na Idade Escolar.....	38
1.3. A Escola e os Comportamentos de Risco.....	42
1.4. Comportamentos Disruptivo e Violência em Idade Escolar.....	48
CAPÍTULO II – O <i>BULLYING</i>.....	51
2.1. Conceito de <i>Bullying</i> e a Clarificação dos seus Comportamentos.....	53
2.2. Manifestações dos Comportamentos de <i>Bullying</i>	56
2.3. Tipos de Envolvimento nos Comportamentos de <i>Bullying</i>	60
2.4. Características Psicossociais e a Correlação entre os Alunos envolvidos nos comportamentos de <i>Bullying</i>	67
2.5. O <i>Bullying</i> e a Adolescência	81
2.6. Consequências do <i>Bullying</i>	99
2.7. Incidência dos Comportamentos de <i>Bullying</i>	101
2.8. Estratégias de Intervenção nos Comportamentos de <i>Bullying</i>	104
2.9. Investigações Internacionais Sobre o <i>Bullying</i>	112
2.10. Investigações Nacionais Sobre o <i>Bullying</i>	118
2.11. <i>CyberBullying</i> outra forma de <i>Bullying</i>	127
2.12. Manifestações de Comportamentos de <i>CyberBullying</i>	128
2.13. As Diferenças e Semelhanças Com o <i>Bullying</i> Tradicional.....	131
2.14. Mobbing – Outro tipo de <i>Bullying</i>	136
CAPÍTULO III – TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA (TEIP).....	142
3.1. Escolas TEIP.....	143
3.2. A quem se destina este programa.....	147
3.3. Contextualização/ Caracterização da População em Estudo.....	148

CAPÍTULO IV PROGRAMAS DE COMBATE (INTERVENÇÃO/PREVENÇÃO DO <i>BULLYING</i>.....	151
4.1. Programas de Combate ao Bullying – Intervenção Na Escola.....	153
4.2. Programas de Intervenção Anti- <i>Bullying</i> desenvolvido por Olwens na Noruega.....	153
4.3. Programa de Intervenção Anti- <i>Bullying</i> desenvolvido por Smith no Reino Unido.....	155
4.4. Programa de Intervenção Anti- <i>Bullying</i> Desenvolvido em Portugal.....	157
CAPÍTULO V - COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM SÓCIOEMOCIONAL NA ESCOLA.....	159
5.1. Aptidões Sociais E Comportamentos Na Escola.....	161
5.2. As Competências Sociais e a Inteligência Emocional.....	168
5.3. As Intervenções SEL pelo Mundo.....	175
5.4. A Promoção de Competências Sócioemocionais e as Intervenções SEL em Portugal.....	177
CAPÍTULO VI - ESTUDOS EMPÍRICOS.....	183
6.1. Objetivos da Investigação.....	185
6.2. Método.....	185
6.2.1. Participantes.....	185
6.2.2. Medidas.....	187
6.2.3. Escala de Vitimação e Agressão Escolar – EVAE (Marques da Cunha, 2008).....	188
6.2.4. Questionário de Avaliação de Aptidões Sociais - SSRS (Pedro, 2005).....	190
6.2.5. Procedimento.....	191
6.3. Hipóteses de Investigação.....	193
6.4. <i>Design</i> do estudo.....	194
CAPÍTULO VII - RESULTADOS	195
7.1. Resultados do Estudo efetuado.....	197
7.2. Propriedades psicométricas.....	198
7.2.1. Consistência interna do SSRS.....	198
7.2.2. Consistência interna da EVAE.....	199

7.2.3. Consciência temporal da SSRS.....	199
7.2.4. Consciência temporal da EVAE.....	200
7.3. Estatísticas descritivas.....	201
7.4. Hipóteses.....	209
CAPÍTULO VIII - DISCUSSÃO.....	227
8.1. Discussão do estudo.....	229
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	243
APÊNDICES.....	277
Apêndice I- Ficha de dados Sociodemográficos.....	279
Apêndice II- Solicitação de autorização às instituições educáticas para aplicação do protocolo.....	281
Apêndice III- Solicitação de autorização aos pais e/ou encarregados de educação para a participação dos seus educandos no estudo.....	283
Apêndice IV- “Bullying na minha escola, NÃO!!!!” -Programa de aprendizagem de competências sociais e emocionais como prevenção dos comportamentos de <i>Bullying</i>	285
ANEXOS.....	291
Anexo 1- EVAE -Escala de Vitimação e Agressão Escolar – Alunos.....	293
Anexo 2- Questionário de Aptidões Sociais (Pedro, 2005).....	294

INTRODUÇÃO

A sociedade tem sido progressivamente modelada por índices de violência manifestos em diversas tipologias que são constantemente difundidas nos órgãos de comunicação social. Ao longo das últimas décadas, e resultado da preocupação com a amplitude das consequências negativas para o desenvolvimento humano, bem-estar físico e psicológico dos indivíduos, a comunidade científica tem sido compelida a aumentar a investigação sobre os comportamentos violentos. Neste âmbito têm aumentado significativamente a investigação sobre um tipo específico de comportamentos violentos denominada por *Bullying* que ocorre em diversos contextos, nomeadamente no contexto escolar.

A pertinência da investigação sobre este fenómeno assenta no carácter transcultural e no seu impacto negativos a curto, médio e longo prazo para todos os intervenientes no processo. Urge a necessidade de aumentar o conhecimento neste domínio e capacitar educadores, instituições educativas e comunidade em geral para uma intervenção atempada e efetiva junto de crianças e jovens.

Os estudos revelam que o *Bullying* não é um problema isolado, mas uma problemática complexa resultante da interação de vários fatores individuais e contextuais, que apresenta carácter transcultural e transnacional.

Têm sido verificados efeitos negativos, no desenvolvimento saudável dos jovens, resultantes destas condutas nomeadamente no bem-estar psicológico e ajustamento social, designadamente efeitos ao nível da autoestima, autoconceito, ansiedade, e depressão apresentando-se igualmente como um preditor de suicídio (Pereira, 2001; Amado & Freire, 2002).

As investigações a nível nacional e internacional têm sido centradas essencialmente em três eixos: 1. no estudo de modelos preditores de *Bullying* (eg. Martins, 2009; Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadeck, 2010); 2. no estudo dos perfis dos vários intervenientes numa situação de *Bullying*, agressores, vítimas, sujeitos que são simultaneamente agressores e vítimas e observadores (eg. Martins, 2005b; Freire, Simão & Ferreira, 2006; Seixas, Fischer & Coelho, 2009; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Almeida, 2007; Hawker & Boulton, 2000); e 3. na elaboração e implementação de programas de intervenção (como por exemplo, Pereira, 2008; Merrell, Gueldner, Ross, Isava, 2008; Cornell, 2006).

A diminuição destes comportamentos apenas será possível quando a sua existência for reconhecida e quando se definirem medidas eficazes no âmbito da prevenção e intervenção nos contextos educativos e nos diversos níveis de ensino. Importa ainda salientar que apesar do impacto nefasto que o *Bullying* apresenta para os seus protagonistas e para a comunidade em geral, ele tem sido socialmente negligenciado, existindo por parte das instituições educativas e encarregados de educação algum desconhecimento em relação ao fenómeno e às escassas medidas de intervenção.

Cook e colaboradores (2010) num estudo meta-analítico sobre preditores de *Bullying*, numa análise a 1622 investigações, defendem que para compreender as ocorrências de *Bullying* é necessário analisar as características individuais e do meio onde os sujeitos se encontram inseridos. Sustentam a elaboração de programas de prevenção e intervenção no *Bullying* deve ter em conta a interação entre preditores individuais e contextuais. Os estudos de meta-análise realizados por Merrell, Gueldner, Ross e Isava (2008) sobre a eficácia dos programas de intervenção no *Bullying* em contexto escolar merecem igualmente interesse na medida em que fornecem-nos indicadores essenciais para a compreensão da dimensão e complexidade do fenómeno. Mediante a análise pormenorizada de 15.386 investigações entre 1980 e 2004, verificaram que os programas de intervenção tendem a surtir mais efeitos na sensibilização para o problema

influenciando e provocando mudanças ao nível das atitudes, e autopercepções do que alterações nos comportamentos de *Bullying*.

Várias revisões e meta-análises que incluem componentes de promoção de competências socioemocionais e que se centram na prevenção do abuso de drogas (Tobler et al., 2000), da violência e do comportamento antisocial (Hahn et al., 2007; Mihalic, Fagan, Irwin, Ballard, & Elliot, 2004; Park-Higgerson, Perumean-Chaney, Bartolucci, Grimley, & Singh, 2008; Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001; Wilson & Lipsey, 2007; Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003), assim como na promoção da saúde mental (Adi, Killoran, Janmohamed, & Stewart-Brown, 2007; Durlak & Wells, 1997; Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001; Barlow, Tennant, Goens, Stewart-Brown, & Day, 2007) e do desenvolvimento positivo dos jovens (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002), evidenciaram que, tanto as intervenções universais, como as intervenções seletivas podem reduzir substancialmente a prevalência de problemas comportamentais e o número de ocorrências futuras, assim como promover fatores que previnam a deterioração de competências na população infanto-juvenil (Elias, Zins, Graczyk, & Weissberg, 2003; Greenberg, 2010; Linares et al., 2005).

O termo 'prevenir' tem o significado de "preparar; chegar antes de; dispor de maneira que evite (dano, mal); impedir que se realize" (Ferreira, 1986). A prevenção em saúde "exige uma ação antecipada, baseada no conhecimento da história natural a fim de tornar improvável o progresso posterior da doença" (Leavell & Clarck, 1976:17). As ações preventivas definem-se como intervenções orientadas a evitar o surgimento de doenças específicas, reduzindo sua incidência e prevalência nas populações. A base do discurso preventivo é o conhecimento epidemiológico moderno; seu objetivo é o controle da transmissão de doenças infecciosas e aredução do risco de doenças degenerativas ou outros agravos específicos. Os projetos de prevenção e de educação em saúde estruturam-se mediante a divulgação de informação científica e de recomendações normativas de mudanças de hábitos.

'Promover' tem o significado de dar impulso a; fomentar; originar; gerar (Ferreira,1986). Promoção da saúde define-se, tradicionalmente, de maneira bem mais ampla que prevenção, pois refere-se a medidas que "não se dirigem a uma determinada doença ou desordem, mas servem para aumentar a saúde e o bem-estar gerais"(Leavell & Clarck, 1976: 19).

O campo de estudo da ciência preventiva constitui a base científica necessária para uma implementação eficiente e sustentada de programas preventivos. De entre as áreas científicas e profissionais que se têm debruçado sobre este campo de estudo contam-se a saúde pública, a enfermagem, a psicologia, o serviço social, a medicina e o desenvolvimento da criança e da família. O contexto educativo apenas abraçou a ciência preventiva um pouco mais tarde. Foi neste contexto, o qual fomentou a ligação entre a ciência preventiva e as intervenções escolares, que surgiu a área emergente da promoção de competências sócioemocionais, da qual o presente trabalho constitui um exemplo. Esta área emergente, apesar do seu cariz interdisciplinar, começou por estar particularmente ligada à saúde mental, tanto no que se refere aos esforços preventivos como à avaliação dos seus resultados (Merrell, 2010).

O campo da intervenção e designadamente a promoção de competências socioemocionais (SEL) tem conseguido agregar um impressionante conjunto de estudos (Durlak et al., 2011; Humphrey, Kalamouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, et al., 2010; Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008), cujos resultados têm permitido classificar vários programas como empiricamente validados (CASEL, 2012; Rimm-Kaufman & Chiu, 2007), evidenciando-os como uma das intervenções mais bem-sucedidas na promoção do desenvolvimento positivo dos estudantes (CASEL, 2012).

CAPÍTULO I – A SAÚDE E A EDUCAÇÃO

1.1. A Saúde e a educação para a saúde

A saúde, ao longo dos tempos, como estado pessoal, tem sido muito valorizada e desejada. Por esta razão muitos são aqueles que têm tentado defini-la e medi-la com exactidão, envolvendo-se numa tarefa de difícil conclusão. Foi considerada durante muito tempo como o oposto da doença, sendo esta conceptualizada considerando-se, exclusivamente, as perturbações físicas ou biológicas e encarada como um acontecimento accidental, que atingia o organismo, sem haver possibilidade de desencadear qualquer tipo de reacção que a pudesse evitar (Larrea & Plana, 1993).

Indagando sobre o conceito de saúde, encontram-se várias definições, embora a maior parte delas, tenha pouca utilidade, para quem planeia os cuidados dados a dificuldade em proceder à sua operacionalização.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1946 na sua Carta Magna, definiu a saúde como “Um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade” (OMS, citada por González, 1998: 6). Para Sanmartí (1985), esta afirmação apresenta aspectos positivos e negativos. Se por um lado, enumera a forma positiva (Bem-estar) como a saúde é definida, incluindo também a área mental e social para além da dimensão biológica. Por outro lado, aponta como aspectos negativos a equiparação da saúde ao bem-estar, a utopia do conceito, já que o completo bem-estar dificilmente se alcançará, o carácter estático da definição e a sua subjectividade. De facto, esta definição não inclui os aspectos adaptativos da pessoa face às suas perturbações.

Terris (1980 citado por Sanmartí 1985: 15), foi um dos autores que contestou a definição da OMS, definiu saúde como “Um estado de bem-estar físico, mental e social, com capacidade de funcionamento e não apenas a ausência de doenças ou enfermidade”. É uma definição operativa, já que para a maioria das pessoas, estar de boa saúde é ter capacidade de desenvolver as suas actividades de vida diárias. O seu inconveniente é que é possível a presença simultânea de saúde e de certas doenças, numa fase precoce, ainda, sem sintomatologia, nem limitação funcional.

Por sua vez, bem-estar é um conceito subjectivo que é definido por comparação com mal-estar, e é influenciado pelos nossos padrões e pelos padrões de bem-estar da comunidade onde estamos inseridos. Na verdade, perante situações semelhantes estabelecem-se processos diferentes de pessoa para pessoa, e dentro da mesma pessoa também se estabelecem processos diferentes conforme o momento em que ocorre a situação, produzindo diferentes conceitos de bem-estar interpessoal e intrapessoal (Carcel, 2000).

Damásio, considera que as emoções e os sentimentos são os responsáveis por esta diferença, afirmando que “As emoções e sentimentos são os sensores para o encontro ou falta dele entre a natureza e as circunstâncias.” (Damásio, 1998:17). Goleman partilha da mesma opinião, considerando que os estados emocionais podem “Desempenhar um papel significativo na vulnerabilidade à doença e no decurso da convalescença” (Goleman, 1997:186). De facto, é conhecida a ligação entre estados emocionais fortes e a ocorrência de enfartes de miocárdio ou da associação de períodos de stresse e a gripe.

Em resumo, a concepção holística da saúde considera-a um bem-estar subjectivo que permite à pessoa alcançar os seus objectivos pessoais no âmbito de um determinado contexto sociocultural, emergindo do diálogo homem - meio ambiente e mediado pelas emoções e sentimentos (Carcel, 2000). Uma definição mais recente é a de Déjours (1993: 49), que diz que a “Saúde é a capacidade de cada homem, mulher ou criança criar e lutar pelo seu projecto de vida, pessoal e original, em

direcção ao bem-estar”. Este conceito é dinâmico, tem em conta a capacidade funcional do ser humano e introduz a indicação de géneros e grupos etários (embora sem os distinguir entre si), assim como a singularidade de cada pessoa na luta pelo atingir dos seus objectivos de vida.

“A Saúde, enquanto recurso do dia-a-dia, é um conceito positivo, dinâmico e que vai para além de um certo estilo de vida, pois visa acima de tudo o bem-estar. Não existe Saúde sem Saúde Mental. Estar em boas condições de saúde física e emocional permite às crianças e jovens lidar com os desafios do crescimento e facilita a sua transição para a vida adulta. Por isso, a saúde mental é a base do modelo de intervenção que se preconiza para a capacitação inicial e contínua.”

(Programa Nacional de Saúde Escolar, 2014).

Para podermos reflectir acerca da articulação entre os conceitos educação e saúde, vamos agora apresentar algumas definições de educação, no seguimento das de saúde, atrás apresentadas. Começamos com uma afirmação de Dias, (1993: 4), em que o autor afirma que, a educação envolve o desenvolvimento das capacidades do homem.

O próprio processo educativo é um processo que conduz à saúde do ser humano, inserindo-se também no seu projecto de vida. A educação vê-se, assim, como uma das melhores formas para elevar a qualidade de vida e o nível de saúde das pessoas (González, 1998).

O papel do educador é criar condições para que o homem possa desenvolver as suas capacidades. As palavras «projecto pessoal» que aparecem no conceito de saúde de Déjours (1993), reportam-nos também para o processo educativo, uma vez que, este é um processo de autoformação. Por sua vez os verbos «criar e lutar» lembram-nos a perspectiva dinâmica da educação e da própria saúde.

O Instituto Americano do Comité Médico (1994) para a Prevenção das Perturbações Mentais diferenciou a promoção da saúde da prevenção, considerando, no entanto, ser uma extensão lógica ao modelo de prevenção de doença. Contudo, a

distinção que fez entre a promoção da saúde e a prevenção da doença tem menos utilidade quando se lida com crianças, por várias razões.

Em primeiro lugar, as crianças continuam a desenvolver competências ao longo da infância, enquanto se vão desenvolvendo. Assim, o desenvolvimento das competências que visam aumentar o bem-estar, especialmente quando têm como alvo as crianças que podem estar em risco de desenvolver doenças mentais, pode ter efeitos preventivos importantes (Sroufe e Rutter, 1984). As intervenções dirigidas a jovens crianças têm, muitas vezes, objectivos gerais (McGuire e Earls, 1991), podendo os aspectos pelos quais a vida das crianças é melhorada estar relacionados com conceitos de saúde mental, como é o caso do aumento da autoestima e da diminuição do comportamento anti-social, quando os objectivos definidos foram originalmente fixados em termos de desenvolvimento cognitivo ou de sucesso académico (Barnes, McGuire *et al.*, 1997).

Em segundo lugar, a atenção prestada ao desenvolvimento normal pode orientar estratégias de intervenção dirigidas aos problemas de saúde mental.

O campo da psicopatologia desenvolvimental clarificou através de que formas os aspectos de comportamento normativo e desenvolvimental, tais como as relações com os pares ou a auto-estima podem estar ligados à vulnerabilidade a problemas posteriores, como, por exemplo a depressão e o comportamento anti-social (Sroufe e Rutter, 1984).

Os problemas com as relações com os pares parecem aumentar o risco de ocorrência de perturbações na infância e no início da adolescência. Situam-se entre os maiores preditores da perturbação de conduta na adolescência (Dodge *et al.*, 1986; Reid, 1993; Sroufe e Rutter, 1984). O aparecimento de sintomas de mal-estar físico assume-se como outra das consequências do envolvimento em comportamentos de *Bullying*, considerando o genérico dos autores poderem tratar-se de sintomas físicos ou psicossomáticos.

No âmbito dos sintomas físicos, têm sido consideradas as dores (de cabeça, de garganta, de barriga ou de costas), as tonturas e as constipações e gripes de repetição. No âmbito dos sintomas psicossomáticos têm sido considerados os sintomas de irritabilidade, cansaço, nervosismo, falta de apetite, enurese e dificuldades em adormecer. A grande maioria dos estudos realizados a este nível, tem seleccionado um grupo de sintomas que, no seu conjunto, incluem tanto sintomas físicos como psicossomáticos.

Ser vitimizado encontrou-se positivamente associado a sintomas físicos e psicossomáticos entre alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos (Baldry, 2004; Karin-Natvig et al., 2001; Kumpulainen et al., 1998; Matos & Carvalhosa, 2001 b; Rigby, 1998 a, 1999; Williams et al., 1996; Wolke et al., 2001a), observando-se a tendência para, quanto maior a frequência da vitimização, mais frequente e intensa a manifestação desses sintomas. Com particular ênfase têm sido salientados os sinais de cansaço, irritabilidade, nervosismo e dificuldades em adormecer (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004; Karin-Natvig et al., 2001), sendo que num dos trabalhos se verificou que 44% dos alunos vitimizados referiram sentir-se irritáveis como consequência da vitimização e 35% nervosos (Sharp, 1995).

Outros estudos têm observado igualmente níveis elevados de sintomas psicossomáticos entre os alunos agressores e vítimas-agressivas (Forero et al., 1999; Kaltiala-Heino et al., 2000).

Nas investigações onde os comportamentos agressivos não se encontraram associados à manifestação de queixas físicas e psicossomáticas (Baldry, 2004; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004), tem sido sugerido que o desenvolvimento de uma pobre saúde física possa ser uma reacção psicossomática de alunos que são constantemente vitimizados na escola.

Independentemente da impossibilidade de estabelecer uma relação causal, Fekkes, Pijpers e Verloove-Vanhorick (2004) hipotetizam que a vitimização conduz

a um maior número de queixas de saúde, por constituir uma fonte de stress. Uma vez que o stress contribui para o desenvolvimento de problemas de saúde mental e psicossomáticos, ser vitimizado contribui, de forma semelhante, para uma maior prevalência de sintomas de saúde.

Ainda que o comportamento agressivo não cause os mesmos problemas de saúde, os autores consideram por si só vantajoso poder-se detectar a vitimização, quando um aluno manifeste estes sintomas. Em sintonia, Sanborn (2001) defende que as enfermeiras que realizam a triagem das crianças que são trazidas a consultas de emergência médica, deveriam manter a suspeita dessa causa para a manifestação de sintomas e sinais físicos de crianças em idade escolar.

Em suma, tanto os profissionais de saúde como os profissionais de educação, perante crianças em idade escolar, devem estar alerta para sintomas como dores de cabeça, dores de barriga, sentimentos de tristeza, ansiedade, dificuldades em adormecer e enurese, e considerar os comportamentos de *Bullying* e de vitimização como potenciais factores desencadeadores.

1.2. O emocional e o social na idade escolar

As relações assumem maior importância com a entrada na escola tornando-se mais complexas, uma vez que as brincadeiras sofrem mudanças, encontrando-se mais organizadas, com jogos e regras mais intrincados, envolvendo um maior trabalho de equipa, diferenciação de papéis, status e liderança (Bee, 2003; Rubin *et al.*, 1983 ref. Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2005).

A partir dos 6 anos tem lugar uma maior convergência das actividades e segregação de género. Na formação dos grupos o género tem importância, pois as

raparigas brincam com raparigas e os rapazes brincam com rapazes. As interações nos grupos e amizades, no sexo masculino, estão mais ligadas à competição e ao domínio e poder, ao passo que, no sexo feminino, as interações envolvem aspectos relacionados com a concordância, aquiescência e auto-exposição (Bee, 2003).

Durante o período escolar, a compreensão que as crianças têm de amizade vai-se alterando. No início da escolaridade as crianças, apresentam ainda uma concepção muito instrumental de amizade, muito centradas no aqui e agora; posteriormente passam a enfatizar mais os aspectos psicológicos, como a empatia, em detrimento das dimensões mais concretas, como a partilha de objectos, a proximidade física, etc.. As concepções de amizade que as crianças vão desenvolvendo reflectem a transição que estas efectuam do concreto para o abstracto (Rubin, et al., 1998). Segundo Hartup (1992), o início da compreensão da amizade aparece antes da idade escolar, a amizade parece ser definida tendo em conta os passatempos comuns e a reciprocidade concreta. Mais tarde, as crianças esperam dos amigos uma compreensão mútua, lealdade e confiança. As crianças mais velhas acreditam também que um amigo é alguém com quem tem o compromisso de gerir o conflito e este conflito pode fortalecer a sua relação (Hartup, 1992).

As relações que se estabelecem ao longo deste período escolar, parecem ser mais estáveis e recíprocas. Por volta dos 11anos, os amigos íntimos ou mais próximos, tendem a aumentar (Epstein, 1986; Rubin, et al., 1998) e a apresentar características similares (idade ou sexo). Contrariamente ao que se verificava na idade pré-escolar, os conflitos durante a idade escolar não são mais frequentes entre as crianças que têm relações de amizade. À semelhança do que acontecia no grupo etário anterior, a resolução dos conflitos tende ser equitativa. No entanto, os amigos tendem mais (do que os não amigos), a resolver os seus conflitos de forma a preservar o seu relacionamento (Hartup, 1992).

Newcomb e Bagwell (1995) realizaram uma meta-análise, no decorrer da qual tiveram oportunidade de constatar que as crianças em idade escolar, tendem a comportar-se de uma forma mais positiva com os amigos do que com outros pares,

manifestando face aos primeiros uma maior reciprocidade afectiva, uma maior intensidade emocional e níveis superiores de compreensão social.

Fazer amigos e manter essas relações, é sem dúvida, a aquisição mais significativa desta etapa no domínio social. As crianças passam muito tempo, envolvidas a cumprir estes objectivos, mas a importância destas experiências transcende o tempo nelas despendido. Estas relações fornecem à criança oportunidades de socialização a que ela não teria acesso por si só, sobretudo o que diz respeito à regulação mútua e a resolução de conflitos (Hartup, 1992).

Por volta destas idades surgem espontaneamente grupos normalmente constituídos por três a nove elementos que voluntariamente se integram no grupo. Todos partilham uma determinada característica, como o sexo, a idade, a etnia, etc. (Crockett, Losoff & Peterson, 1984). Ao longo deste período, as crianças revelam uma grande preocupação quanto à popularidade que tem ou pensam ter, junto do seu grupo de pares (Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995), sendo este um critério importante na organização dos grupos.

As interações entre pares, podem ser determinadas pela aceitação dos mesmos, quando consideradas como positivas, ou pela rejeição dos mesmos, quando vistas como negativas. Dunsmore, Noguchi, Garner, Casey e Bhullar (2008) definem a aceitação de pares “*as being liked or accepted by most of one’s peers and is a group-oriented global construct, whereas (...)*”, sendo que a aceitação de pares, está também relacionada com o conceito de popularidade, ao passo que as relações de amizade “*(...) is a specific, bilateral construct that is defined as a mutual and close dyadic relation involving much social interaction, communication, and expression of emotion*” (p. 215).

Comummente encontra-se na literatura uma associação entre a aceitação dos pares e relações de amizade, contudo, são considerados constructos distintos, daí que seja necessário fazer uma clarificação de cada conceito (Dunsmore, *et. al.*, 2008). No que concerne às relações de amizade estas implicam interações entre

uma ou mais crianças de forma recíproca, íntima, mútua, voluntária e de livre iniciativa. A diferença neste tipo de relação é de que envolve uma componente largamente afectiva e subjectiva, porque estas relações são compostas pela preferência recíproca e habilidades no envolvimento em brincadeiras.

Ter a capacidade de iniciar e manter relações ajustadas e reter de positivo o que delas advém, permite que as crianças sejam mais competentes a respeitar o outro e a serem respeitadas (Papalia & Olds, 2000 ref. Tonelotto, 2002). Esta capacidade remete-nos para a aceitação dos pares, onde se observa que as crianças mais aceites pelos seus pares são mais populares, evidenciam maiores competências cognitivas, sociais e afectivas revelando, por consequência, comportamentos pro-sociais e maior conhecimento emocional, fazendo com que a regulação da expressão e experiência emocional possua um papel determinante na aceitação por parte dos pares (Tonelotto, 2002; Denham *et. al.*, 1990, Vaughn & Waters ref. Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008).

As crianças que são mais aceites pelos pares demonstram, ainda, ser mais amigáveis, mais comunicativas, mais cooperativas, mais prestativas, mais sociáveis, capazes de principiar e manter interacções sociais adequadas, têm discursos coesos e são aptas a desenvolver e organizar tarefas em grupo (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990, Denham & Holt, 1993, Kemple, Speranza, & Hazen, 1992, Parke *et. al.*, 1997 ref. Machado *et. al.*, 2008).

Estudos desenvolvidos no âmbito da popularidade realçam que as crianças aceites pelos pares tendem a apresentar um melhor ajustamento escolar, a estabelecer amizades mais significativas e actuam em meios sociais mais ricos do que as menos populares (Mostow, et al., 2002). Assim, a aceitação pelos pares surge como um dos melhores indicadores do funcionamento social da criança em idade escolar.

Temos a rejeição dos pares, no extremo oposto da aceitação. As crianças que demonstram um padrão de comportamentos agressivos, conflituosos e provocadores

são menos aceitos pelos seus pares e denotam baixas habilidades sociais, cognitivas e afectivas (Newcombe, 1999 ref. Tonelotto, 2002). A partir dos resultados verificados em alguns estudos, chegou-se à premissa de que os comportamentos anti-sociais e disruptivos podem advir de relações interpessoais, ou seja, da rejeição por parte dos pares (Coie *et. al.*, 1990 ref. Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000).

Estes estudos revelaram ainda o papel que as competências sociais assumem nas relações entre pares, referindo que alguns problemas a nível das relações interpessoais na infância (e.g. agressão) poderão advir de défices nas competências sociais, tanto a nível de aquisição, como da dificuldade no processamento de informação social. (Dodge, *et. al.*, 2003). Para além destes défices, a literatura aponta, ainda, para a hipótese de que estes problemas poderão ser explicados através dos défices nas competências sociais adquiridos no processo de socialização precoce, ou seja, no contexto familiar, que é considerado um dos principais agentes de socialização na infância (Arsenio, Cooperman & Lover, 2000).

1.3. A escola e os comportamentos de risco

A escola é o reflexo da sociedade e se nesta cada vez se assiste mais a um aumento da violência é provável que na escola esse aumento também se venha a verificar. A violência está cada vez mais presente na vida das crianças e jovens, são exemplos disso as imagens passadas pela comunicação social e também os jogos de computador em que estas passam horas e horas perdidas.

Crianças motivadas, interessadas que chegam a casa e são ajudadas pelos pais nos seus trabalhos, que são elogiadas, incentivadas a fazer cada vez mais e melhor obtêm, regra geral, resultados positivos nas suas aprendizagens. Por sua vez, crianças que saem da escola e chegam a casa (se chegam, podendo a casa ser trocada pela rua e pelos cafés do bairro) sem ninguém dar por isso, assistindo, muitas vezes, a discussões entre os pais, a violência verbal e mesmo física,

indiferentes à sua presença e ao facto de elas terem muitas e muitas novidades a contar sobre o seu dia-a-dia, provavelmente os resultados não serão os melhores.

A este aumento da indisciplina não é alheio o facto de o prolongamento da escola obrigatória exigir a presença conjunta de jovens com expectativas, interesses, saberes e culturas diferentes, partilhando um espaço comum que (quase sempre) dá o mesmo a todos, da mesma forma, impondo aos alunos a necessidade de se pensarem na escola durante anos, independentemente do significado que esta tem para eles. (Bertão, 2004, p.152)

Na escola o seu objectivo principal não será obter resultados satisfatórios, mas sim aproveitar o tempo para fazer tudo menos trabalhar, resolvendo quezílias com os seus colegas que ficaram pendentes do dia anterior, chamando assim a atenção de todos os adultos da escola. “As crianças briguentas, conflituosas, que violam regras e rotinas, são frequentemente rejeitadas. (...) Estas crianças apresentam, frequentemente, além dos comportamentos agressivos, poucos comportamentos de natureza pró – social (e.g. ajuda, partilha). Apresentam, ainda, depressão e baixos indicadores de auto – estima.” (Matta, 2001, p.318)

Na escola assiste-se, assim, a cada vez mais situações de violência e indisciplina, principalmente em escolas situadas em contextos sociais muito problemáticos com características muito próprias, influenciando esta violência e indisciplina muitos outros aspectos relativos ao ambiente escolar. “Se a indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos, ela produz igualmente efeitos negativos em relação aos docentes.” (Estrela, 2002, p.109). A escola vive dos alunos e são as atitudes e os comportamentos destes que acabam por influenciar todo o ambiente de uma escola. O ambiente será agradável e propício às aprendizagens se alunos e professores se sentirem bem naquele espaço, mas também o ambiente familiar pode estar, indirectamente, se não mesmo directamente, ligado ao que se vive no recinto escolar.

Este tipo de comportamentos é uma forma de o aluno chamar a atenção, normalmente começa pela sala de aula, perturbando todo o ambiente e prejudicando os colegas, atingindo assim a autoridade na pessoa do professor.

Muitas crianças chegam à escola sem terem qualquer tipo de apoio em casa, a escola apresenta-se, para estes pais, como um espaço que ocupa os seus educandos, enquanto eles tentam resolver as suas vidas ou aproveitando o seu tempo sem crianças para realizar as actividades que mais lhes agradam. As crianças acabam por se aperceber deste sentimento de rejeição por parte dos pais, chegando à escola e tudo fazendo para que alguém simplesmente olhe para eles. Estas atitudes tanto podem ser de completa apatia face ao que lhe é proposto ou então a reacção oposta – comportarem-se da pior forma possível.

Algumas crianças vivem fases em silêncio... Outras expressam todas as suas dores gritando-as pelos espaços, recusando os alimentos, destruindo objectos, agredindo verbalmente as pessoas que delas cuidam. Não se permitem a alternativas de novos afectos, porque estão prisioneiras de afectos psicológicos. (Coquet, 2000, p.42)

Todavia, este tipo de crianças podem também recusar-se a aceitar qualquer tipo de aproximação por parte dos professores. Não sabe o que é ser ouvido, não sabe o que é sentir que se existe para alguém e pode mesmo duvidar das intenções do adulto. Se a única forma de tratamento que conhece ou é a indiferença ou os maus-tratos como saberá lidar com atitudes que não se encaixam nesses padrões? Como aceitar que alguém lhe fale com meiguice ou que alguém lhe possa transmitir algum tipo de carinho? Não conseguindo que os outros assim a tratem, mais dificilmente consegue ele próprio tratá-los assim quem o rodeia. Desta forma, “regra geral, as relações com os colegas são muito más, de tal modo que as amizades não existem ou estão constantemente em causa.” (Duarte, 2002, p. 85)

Estas crianças não confiam porque a vida já lhes terá dado razões suficientes para não o fazer e é necessário o professor nunca esquecer este facto. Não será fácil

para a criança ouvir o professor sem antes ter um mínimo de confiança no adulto que se encontra à sua frente diariamente. Muitas vezes a chegada à escola é uma violência. É lá que os alunos percebem as suas dificuldades de aprendizagem, a sua falta de capacidade para aprender, apercebendo-se, também, que os professores, perante isto, acabam por se afastar, por se desinteressar por mais um caso perdido. Contudo, estes casos, precisam de uma atitude contrária, precisam que gostem deles e que acreditem que as suas dificuldades podem ser ultrapassadas. Assim, o professor deverá ter uma especial atenção para com este tipo de alunos.

Apresentando todas estas características e vivenciando os alunos, no seu dia-dia, situações que em nada contribuem para um crescimento saudável, o seu desempenho escolar acaba por ser também afectado apresentando muitas vezes dificuldades de aprendizagem. “Na escola raramente aprendem a partir de experiência, têm um baixo poder de atenção; não são capazes de generalizar a partir do caso particular, ou vice-versa, e são «demasiado concretos» no raciocínio.” (Duarte, 2002, p. 85)

As dificuldades apresentadas podem não ser tanto inerentes ao aluno, ou seja, a falta de capacidades para tal, mas por um conjunto de situações que não lhes permite estar despertos para o que lhes é transmitido na sala de aula. As suas preocupações, os seus problemas são prioritários em relação a tudo o resto e enquanto não estiverem resolvidos nada mais tem interesse. A escola perante este tipo de situações tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, tal como afirma Sêco (1997) “se numa primeira fase da educação, é a família que desempenha o papel mais importante, numa segunda fase, é a escola e o meio ambiente que mais influência terão na construção da personalidade da criança.” (p.49)

Porém, nunca se poderá esquecer o papel que a família continua a desempenhar ao longo de toda a vida escolar dos seus filhos. Se este papel não é desempenhado com interesse e empenho certamente a criança encarará a escola tal como os pais a encararam enquanto jovens e como continuam a encarar. Se os próprios pais não

estudaram e não precisaram de estudos para obter o que possuem os filhos poderão seguir esse caminho mais fácil embora, algumas vezes, ilegal. As crianças crescem assim num ambiente de risco que os poderá levar a ter comportamentos menos valorizados socialmente seguindo a única vida que os pais lhes apresentaram.

Os alunos que acabam por, no futuro, seguir estes caminhos menos correctos, começam desde cedo a apresentar pistas do que poderá vir a acontecer. São alunos que têm problemas graves em casa: descendem de famílias com poucos recursos e que já passaram por muitas adversidades, que apresentam problemas nas relações interpessoais, falhas parentais a vários níveis entre eles: acompanhamento escolar, suporte emocional, práticas punitivas e modelos interactivos de agressividade. Apresentam, alguns deles, comportamentos marcados pela hiperactividade, impulsividade, oposição, desafio, agressividade ou então de medo, timidez, ansiedade. Estes tipos de comportamentos levam, frequentemente, à rejeição por parte dos outros colegas, a conflitos com a família e professores, ao insucesso escolar e a um elevado risco de comportamentos socialmente desviantes.

A investigação sobre os efeitos da educação familiar no desenvolvimento cognitivo e socioafectivo das crianças e jovens, assim como os estudos sobre violência e delinquência têm posto em relevo alguns factores de ordem familiar que influenciam comportamentos desse tipo. Entre eles, contam-se a falta de coesão familiar, a negligência e um exercício inadequado da autoridade com a utilização de castigos físicos. A estes factores de ordem ambiental e familiar junta-se a influência de factores individuais, como a hiperactividade ou um pobre autoconceito.

O autoconceito, definido por Shavelson, Hubner e Stanton (1976) como um conjunto de percepções que um indivíduo apresenta sobre si mesmo, baseadas na avaliação pessoal e no *feedback* de outros significativos, reforços e atribuições sobre o comportamento do próprio, tem sido amplamente estudado no campo da Psicologia devido ao seu envolvimento direto na autorregulação individual dos comportamentos presentes e futuros (Delgado, Inglés, e Garcia-Fernández, 2013).

Estes autores consideram-nos um elemento central na formação da personalidade, bem como um indicador da satisfação pessoal e do bem-estar psicológico.

O autoconceito é amplamente reconhecido como um construto importante, particularmente na área da Psicologia Educacional (Marsh e Craven, 2006), devido à sua contribuição para a explicação do comportamento ajustado e adaptativo na adolescência (Fuentes, Garcia, Gracia, e Lila, 2011a) e a sua relação de proximidade com o ajustamento psicossocial na adolescência (Fuentes, Garcia, Gracia, e Lila, 2011b; Rodríguez Fernández, Droguett, e Revuelta, 2012). Como tal, tem sido associado, através de vários estudos empíricos, a variáveis comportamentais, académicas e psicológicas.

Desta forma, o autoconceito influencia uma diversidade de respostas sociais adaptativas, como a competência social (Cava e Musitu, 2000; Fuentes et al., 2011b), o envolvimento escolar (Guay, Marsh, e Boivin, 2003), o comportamento pró-social (Inglés et al., 2012) e os estilos de vida saudáveis (Pastor, Balaguer, e García-Merita, 2006), e é um indicador importante da qualidade das relações entre pais e filhos (Rodrigues, Veiga, Fuentes, e García, 2013; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Outros autores afirmam que níveis mais altos de autoconceito estão relacionados com uma menor expressão de sintomas psicopatológicos, de impulsividade e de agressividade face aos pares (Garaigordobil et al., 2008).

Muitas vezes, o facto de estes comportamentos socialmente desviantes estarem associados às companhias que os jovens escolhem não traduz a realidade em todos os casos, ou seja, o ambiente familiar em que crescem também influencia significativamente as suas escolhas em determinadas actividades anti-sociais.

Nestes contextos não é de estranhar ouvir falar em toxicod dependência, pois acaba por ser este, muitas vezes o caminho a seguir por alunos que não encontram qualquer outro tipo de motivação. A melhor forma de combater este flagelo que acaba por influenciar a vida de todos, pode ser a prevenção, desta forma, poderão ser evitados gastos acrescidos no combate a um problema que, por vezes, acaba por

não ter solução. Estes gastos estão relacionados com o tratamento e reinserção social dos toxicodependentes. Como diz o velho ditado popular há situações em que mais vale prevenir do que remediar. À escola caberá encontrar formas de trabalhar este tipo de situações, pois para muitos alunos este tema não é mais um tabu fazendo parte do seu dia-a-dia, uma vez que os seus pais, familiares, amigos, vizinhos vivem e vivem neste flagelo.

1.4. Comportamento disruptivo e violencia em idade escolar

Geralmente, a indisciplina é vista como o comportamento escolar disruptivo que abarca todos os comportamentos que se afastam das regras/normas escolares, que afectam tanto o próprio aluno (impossibilitando a participação nas tarefas escolares), como o professor (afectando a leccionação) e os outros alunos (que se percebem lesados na aprendizagem). Pode-se assegurar que a disrupção escolar afecta a actividade normal de aula, do ensino, da aprendizagem e da escola (Veiga, 1995 ref. Caldeira, 2007).

Na literatura são apontados por Amado (2001), Amado e Freire (2009), Caldeira (2000) e Martins (2011) três grandes níveis de indisciplina quando se considera a natureza interna das suas demonstrações:

- 1) Situações e comportamentos associados ao não cumprimento das regras essenciais ao bom funcionamento da aula;
- 2) Conflitos entre pares, decorrentes do seu relacionamento dentro e fora da sala de aula, que podem ir desde pequenas disputas a discussões e agressões;
- 3) Conflitos entre aluno e professor, que passam pela recusa de participação em algumas actividades e desobediência, com o intuito de pôr em causa a autoridade do professor.

A agressividade no espaço escolar é um fenómeno que cada vez mais ocorre nos nossos dias, apesar de um aparecimento crescente de estudos que visam, por um lado, diagnosticar e compreender o problema e, por outro, procurar soluções que levem à prevenção e redução deste fenómeno uma vez que a presente investigação se propõe promover as relações positivas entre pares.

Destaca-se a componente relacional que envolve o clima de escola, referida por Sampaio (1999) como sendo o sistema de interações que têm lugar entre os alunos, quer seja em contexto de turma, quando fora dela. Estas interações, essenciais na organização do clima de escola, são constituídas por vínculos de amizade e camaradagem, mas também caracterizadas, por vezes, por rivalidade e alguma inimizade. Estas relações, no contexto educativo, adivinham-se como complexas, uma vez que envolvem não só afectos mas também emoções, atitudes e interesses, que compõem as relações interpessoais (Sampaio, 1991).

Nos conflitos entre pares, o problema reside, também, na natureza da agressividade tida entre os pares, isto é, comportamentos que se traduzem em agressões físicas, verbais e danos morais e patrimoniais, com consequências para o bem-estar dos colegas (Amado & Freire, 2009).

As crianças agressivas provocam, muitas vezes, retaliações e provocações dos pares, o que incrementa e amplia o desenvolvimento dos seus problemas anti-sociais (Patterson et al., 1992; Reid, 1993). Deste modo, estes comportamentos não devem ser tidos em conta como meras brincadeiras sem fins ofensivos; devendo ser analisados não quanto à sua frequência, mas quanto às consequências e impacto negativos que têm no desenvolvimento dos lesados ou vítimas (Amado & Freire, 2009). Quando são postas em causa as relações normativas que regem as relações entre pares, são desconsiderados valores, tais como o “respeito mútuo, compreensão, tolerância, solidariedade, amizade, lealdade, cooperação (...)” (Amado & Freire, 2009, p. 63).

Estas situações de disrupção podem ter lugar em contexto de sala de aula, abrangendo sobretudo o clima relacional; contudo, é no contexto exterior à aula (recreio) que estes conflitos assumem maior notoriedade, afectando de forma negativa o clima escolar (Pereira, 2002, Henriques, 2007, Rodrigues, 2007 ref. Amado & Freire, 2009).

Importa fazermos uma diferenciação das situações decorrentes da indisciplina, nomeadamente, distinguir a disrupção entre pares das situações decorrentes de fenómenos de *Bullying*.

CAPÍTULO II– *O BULLYING*

2.1. Conceito de *Bullying* e a clarificação dos seus comportamentos

Nas últimas décadas temos sido frequentemente assolados por variadas formas de violência em contexto escolar, por conseguinte, tais acontecimentos resultam, entre outros aspetos, da perpetuação e intensificação de condutas de agressão/vitimação sistemática entre pares. O aumento preocupante destes casos no contexto escolar tem sido objecto de investigação em várias partes do mundo. A prática destas manifestações é um fenómeno que se verifica, actualmente, nas escolas portuguesas e tem vindo a preocupar pais, professores e investigadores, tendo cativado também o interesse da comunicação social.

Este tipo de violência, vulgarmente designado por *Bullying* - termo de origem anglo-saxónica utilizado para designar o fenómeno relativo aos comportamentos de agressão/vitimação entre pares, também traduzidos por agressão e/ou intimidação entre pares ou por maus-tratos entre iguais.

O conceito de *Bullying* foi desenvolvido por Dan Olweus, na Universidade de Bergen, na Noruega, e por Peter Smith, na Universidade de Sheffield, na Inglaterra. Actualmente, constitui um instrumento teórico fundamental nos estudos sobre comportamentos agressivos, sobretudo no contexto escolar.

A primeira designação deste fenómeno surge inicialmente na literatura científica internacional identificado como “*mobbing*”, na Noruega e Dinamarca, ou “*mobbing*” na Suécia e Finlândia (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b; Olweus, 1999). Na Itália foi utilizado o termo “prepotência” (Fonzi *et al.*, 1999) e em Espanha “importunar” e “maus tratos” (Ortega e Mora-Merchan, 1999).

Na língua portuguesa, a designação para o mesmo fenómeno carece ainda, de um conceito que identifique, simultaneamente, os atributos de personalidade do sujeito responsável pelos incidentes agressivos e pela violência e as características dos comportamentos que esses mesmos sujeitos assumem.

Termos como agressão e violência estão fortemente ligados a este tipo de comportamento (Pereira, 1997).

Estudos já realizados em diversos países, sobre esta problemática, demonstram a existência de uma elevada percentagem de alunos envolvidos em incidentes desta natureza (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b, Whitney e Smith, 1993; Sharp e Smith, 1994; Pereira, 1997).

A agressividade aparece associada à ideia de esforço pessoal ou colectivo para se superar a si próprio ou aos outros; tem uma conotação positiva de luta e empenhamento pessoal sem que exista abuso de poder. O termo violência surge associado à marginalidade, quando ocorrem situações esporádicas de transgressão às normas ou associado à criminalidade, quando essas mesmas situações ocorrem com mais frequência (Pereira, 2001).

À semelhança de outros comportamentos agressivos, será relevante notar que o “*Bullying* identifica-se pela intencionalidade de magoar alguém, que é vítima e alvo do acto agressivo, enquanto os agressores manifestam tendência a desencadear, iniciar, agravar e a perpetuar situações em que as vítimas estão numa posição indefesa” (Pereira, 2002, p.16).

Conforme referem Smith e Sharp (1994, p.2), o *Bullying* pode ser descrito “como o abuso sistemático do poder”. É uma forma do comportamento agressivo, entre pares, maldosa, deliberada e com frequência persistente, podendo durar semanas, meses ou anos, sendo difícil às vítimas defenderem-se.

Olweus (1993a, p.25; 1993b, p.9) considera uma situação de *Bullying* quando “um aluno é agredido ou se converte em vítima e está exposto, de uma forma

repetitiva e durante algum tempo, a acções negativas efectuadas por um ou mais alunos”.

Torna-se relevante especificar mais o significado da expressão “ações negativas”. “Produz-se uma acção negativa quando alguém, de forma intencional, causa um dano, fere ou incomoda outra pessoa – basicamente, o que implica a definição de conduta agressiva” (Olweus, 1993a, p.25; Olweus, 1993b, p.9).

O *Bullying* assenta num comportamento de agressão/vitimação entre pares, onde existe uma desigualdade de poder, que ocorre repetidas vezes e de intencional, para causar ou tentar causar danos físicos, psicológicos, verbais e/ou sexuais a outra pessoa. Faz-se referência à definição de Smith e Morita (1999):

“...o *Bullying* é uma subcategoria do comportamento agressivo, mas de um tipo particularmente pernicioso uma vez que é dirigido, com frequência repetidas vezes, a uma vítima que se encontra incapaz de se defender a si própria eficazmente. A criança vitimada pode estar em desvantagem numérica, ou só entre muitos, ser mais nova, menos forte, ou simplesmente ser menos confiante. A criança ou crianças agressivas exploram esta oportunidade para infligir dano, obtendo quer gratificação psicológica, quer estatuto no seu grupo de pares, ou, por vezes, obtendo mesmo ganhos financeiros diretos extorquindo dinheiro ou objetos aos outros” (Smith & Morita, 1991, p.1).

O fenómeno do *Bullying* escolar pode assim definir-se como uma conduta violenta de carácter repetitivo, intencional e prejudicial, dirigida por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos contra outro, que não é capaz de se defender, e que se desenrola em contexto escolar (Ramirez, 2001). A maior parte destes comportamentos ocorre afastado da supervisão dos adultos, e a vítima sente-se frequentemente incapaz de se queixar ou descrever o que aconteceu, devido ao receio de represálias.

Sintetizando o que anteriores investigadores defenderam e acrescentando uma visão mais alargada considerando o contexto social de ocorrência, Greene (2000) sugere cinco características inerentes ao comportamento de *Bullying*: a) o agressor intencionalmente causa dano ou medo à vítima; b) a agressão face à vítima ocorre repetidamente; c) a vítima não provocou o comportamento de *Bullying* recorrendo a

agressão verbal ou física; d) o *Bullying* ocorre no seio de um grupo social; e) o agressor tem mais poder (real ou percebido) do que a vítima.

2.2. Manifestações dos comportamentos de *Bullying*

Os comportamentos de *Bullying* podem manifestar-se de três formas distintas: direta e física, direta e verbal e indireta. A primeira grande divisão entre comportamentos diretos e indiretos (Fontaine & Réveillère, 2004; Griffin & Gross, 2004; Rivers & Smith, 1994).

O *Bullying* direto ocorre “face a face”, caracteriza-se por comportamentos de confrontação direta perante o sujeito-alvo. Os alunos envolvidos conhecem a identidade um do outro (o agressor e a vítima) e assume-se como o tipo de *Bullying* mais fácil de reconhecer porque, na maioria dos casos, existem sinais observáveis de dano (Committee for Children, 2002).

O *Bullying* indireto, ocorre “por trás das costas”, não envolve uma confrontação direta entre os sujeitos envolvidos e, como tal, é mais difícil de reconhecer porque a vítima pode não se aperceber seja da identidade do agressor seja de quando o comportamento de *Bullying* ocorreu. O principal objetivo do *Bullying* indireto é excluir socialmente ou denegrir a reputação da criança-alvo no seio do grupo (Committee for Children, 2002).

Uma visão mais pormenorizada quanto ao tipo de comportamento, traduz-se na distinção entre comportamentos verbais e físicos (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Casanova, 2000; Craig, 1998; Ericson, 2001; Genta et al., 1996; Glover et al., 2000; Klewin, Tillmann & Weingart, 2001; Leckie, 1997; Limber, 2002; Ramirez, 2001). Independentemente da expressão do comportamento ser direto ou indireto, surge ainda uma outra categoria de comportamento referenciada por alguns autores como sendo psicológica (Ericson, 2001) ou relacional (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Craig, 1998; Crick & Grotpeter, 1995; Leckie, 1997; Ramirez, 2001).

A violência *direta e física*, inclui comportamentos como bater ou ameaçar fazê-lo, roubar objetos de determinados colegas, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar os colegas adotar comportamentos contra a sua vontade (Smith & Sharp, 1995; Olweus, 1999;

A violência *direta e verbal* constitui-se através de comentários do foro racista, discriminatório, as alcunhas abusivas e os insultos (Smith & Sharp, 1995; Olweus, 1999; Sullivan, 2000);

A violência *indireta e psicológica*, manifesta-se em comportamentos como a exclusão social, manipulação da vida social de outrem (Smith & Sharp, 1995; Olweus, 1999; Sullivan, 2000). Perante a proliferação das novas tecnologias de comunicação, Schute (2005) utiliza o termo *cyberBullying* ao referir-se ao comportamento de *Bullying* direcionado a um sujeito alvo, através da Internet ou de outro tipo de comunicação digital. Este comportamento tem sido alvo de estudo nomeadamente em amostras de jovens que utilizam regularmente a Internet, enquanto agressores e vítimas de *Bullying* através da Internet (Ybarra, 2004; Ybarra & Mitchell, 2004).

Tattum (1997) define cinco formas de comportamentos de *Bullying*:

1. Gestual: aparentemente pode parecer inofensivo, mas intimida a vítima que pouco pode fazer para o evitar. Este comportamento pode rapidamente embaraçar ou levantar rumores e boatos. Na sala de aula, a presença de um professor, normalmente, é suficiente para prevenir a violência física, mas os gestos podem ocorrer sem que o professor se aperceba ou compreenda a sua mensagem ameaçadora.

2. Verbal: pode ser muito penoso e prejudicar emotivamente a vítima.

Várias formas perturbadoras do *Bullying* verbal referem-se às características físicas, raciais e sexuais.

3. Físico: é a forma mais visível, que pode ser adoptada de forma crescente pelo agressor para dominar outros alunos. O *Bullying* físico não é restrito aos rapazes e ocorre em todas as idades.

4. Extorsão: é uma forma de comportamento que tem vindo a aumentar, na medida em que, cada vez mais, os alunos levam para a escola e recreio comida (chocolates, bolachas) e dinheiro (para o lanche, autocarro).

5. Exclusão: é uma forma de comportamento ambicioso e subtil, usado normalmente pelas raparigas adolescentes, para isolar uma aluna do seu grupo, destruindo a sua vida social. É particularmente dolorosa, por ser feita pelas chamadas “amigas” e difícil de lidar porque as alunas e as suas famílias têm o direito de argumentar que a escolha do grupo de amigos é livre.

Outros realçam ainda a dimensão dos comportamentos de *Bullying* poderem ser proactivos (surgem na ausência de provocação) ou reativos (surgem como resposta a ações levadas a cabo por outros) (Dodge & Coie, 1987; Elinoff, Chafouleas & Sassu, 2004; Griffin & Gross, 2003; Salmivalli & Nieminen, 2002; Wal, 2005).

Quando um aluno vitimizado reage, tornando-se um agressor, encontramos-nos perante um comportamento de *Bullying* reativo, sendo que se trata de um tipo de agressão defensiva. Fala-se em comportamento de *Bullying* proactivo quando um aluno manifesta o comportamento sem ter sido vítima de *Bullying*. Neste caso, o comportamento é deliberado de modo a atingir determinados objetivos (impor a sua posição no seio do grupo ou obter materiais ou objetos alheios).

Para Olweus (1993a; 1993b), o *Bullying* pode apresentar um carácter verbal, como por exemplo, ameaçar, chamar nomes, dar alcunhas; pode apresentar um carácter, como bater, empurrar, dar um pontapé ou passar uma rasteira e, também, pode surgir sem o uso da palavra e sem o contacto físico, como por exemplo, fazer caretas, gestos obscenos ou serem excluídos/as do grupo.

Segundo Olweus (1993a; 1993b), só nos encontramos na presença de uma situação de *Bullying* quando existe um “desequilíbrio de forças” entre os intervenientes. Neste caso, a vítima é mais fraca e por isso tem dificuldades em defender-se, em certa medida porque se encontra sem recursos perante o agressor ou agressores. O termo *Bullying* não se aplica a situação de luta entre dois alunos de idade e força similares.

Para intervir nestas situações é necessário não confundir a “luta a sério” (*Bullying*) com a “luta a brincar” (faz-de-conta). A luta do faz-de-conta apresenta componentes comportamentais que, do ponto de vista descritivo, são idênticas à “luta a sério”, tais como, lutar, prender, pontapear ou imobilizar, podendo, por vezes, confundir os supervisores e professores (Smith, 1997b).

Para a maioria das crianças, a “luta a brincar” é uma actividade agradável e divertida, longe de estar associada a comportamentos agressivos. No entanto, para um grupo restrito de crianças, este tipo de lutas pode ser o início de uma “luta a sério” (Blatchford e Sharp, 1994).

Frost (1995) refere que a “luta a brincar” traduz uma experiência alegre que envolve um certo grau de protecção de todos os participantes, da qual resultam pausas e trocas de papéis, o que não acontece com as “lutas a sério”.

Boulton (1994b) apresenta uma série de factores que nos permite distinguir a “luta a sério” da “luta a brincar”:

- a expressão facial e a forma como falam: enquanto que a “luta a brincar” envolve acções como sorrisos e gargalhadas, a “luta a sério” é caracterizada por expressões como franzir as sobrancelhas, olhar fixamente, caretas acabando por vezes a chorar;
- a consequência: depois de uma “luta a brincar”, as crianças continuam juntas ao contrário da “luta a sério”;
- auto-desfavorecimento: na “luta a brincar”, a criança (mais velha e mais forte) permite que a outra o apanhe e lhe bata, o que não acontece na “luta a sério”;

- restrição: na “luta a brincar”, o contacto físico é suave ou inexistente, o que não acontece na “luta a sério”, onde toda a força é usada;
- papéis invertidos: na “luta a brincar”, os alunos trocam de papel (ora são perseguidos ora perseguem) o que não se verifica na “luta a sério”;
- observadores: a “luta a brincar” tem pouco ou nenhum interesse para os não participantes, ao contrário da “luta a sério”, que tem muitos observadores e pode originar um aglomerado de crianças espectadoras.

O *Bullying* pode revelar-se de diferentes formas, umas mais graves do que outras, mas todas visam um mal-estar para as crianças ou jovens.

2.3. Tipos de envolvimento nos comportamentos de *Bullying*

O carácter grupal dos comportamentos de *Bullying* permite identificar vários tipos de intervenientes envolventes no processo, vítimas, agressores, sujeitos que são simultaneamente agressores, vítima e observadores (Craig & Pepler, 2000).

Também Costa e Vale (1998) consideram que existem alunos que são, simultaneamente, agressores e vítimas. Este tipo de alunos são ansiosos, impulsivos, facilmente provocados e frequentemente provocam os outros; são ainda fisicamente fortes e assertivos, o que faz com que possam normalmente olhar por si próprios, em vez de procurar ajuda; são os que gozam de menor popularidade entre os colegas.

Agressores

Os agressores também denominados de provocadores são crianças e/ou jovens que assumem comportamentos hostis para com os seus pares, sem que exista qualquer motivo aparente para o efeito, tendo uma atitude positiva para com a violência (Boulton & Smith, 1994; Bosworth, Espelage & Simon, 1999).

Os agressores são descritos por Olweus (1993a; 1993b) como fisicamente fortes, com tendências agressivas, tanto em relação aos adultos como em relação aos pares. Expressam falta de empatia para com as vítimas e reduzidos sentimentos de culpa na sequência dos seus actos.

Uma característica que identifica os agressores típicos é a sua atitude guerreira com os companheiros. Em geral, têm maior tendência para a violência e para o uso de meios violentos que os outros alunos. São caracterizados pela sua impulsividade e uma necessidade imperiosa de dominar os outros. É frequente que tenham uma opinião positiva relativamente a si mesmos (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b).

Olweus (1997) define três características predominantes do agressor: grande necessidade de poder; hostilidade e satisfação em provocar ferimentos e sofrimento nos outros; coacção das vítimas de forma a obter bens materiais, como dinheiro, cigarros, etc.... O mesmo autor reforça a ideia, referindo que os agressores têm conhecimento da forma como tal é percebido pelas suas vítimas e, geralmente, sabem que o seu comportamento vai provocar dor ou desagrado nos outros.

Os agressores, normalmente, “são crianças para quem a agressão é uma prática perfeitamente aceite (...). Por motivos culturais, a educação do sexo masculino tem tendências valorizativas face a comportamentos de domínio físico” (Pereira, 2002, p.27).

Olweus (1993a; 1993b) distingue dois tipos de agressores: *os agressores passivos ou seguidores e os agressores típicos*. O primeiro tipo constitui um grupo de alunos inseguros e ansiosos, e que participam nas agressões em que normalmente não tomam a iniciativa.

Quanto aos agressores típicos, estes têm um modelo de reacção agressiva combinado (quando se tratam de rapazes) com a força física.

Segundo Costa e Vale (1998), existem os *agressores propriamente ditos*, que são mais auto-confiantes, assertivos, activos e fisicamente mais fortes do que os

restantes; mais do que quaisquer outros, gostam de estar em situações em que possam ter de agir de modo agressivo; são impopulares entre os auxiliares de acção educativa da escola, mas com uma popularidade média entre os pares, apesar de ligeiramente inferior à dos alunos não agressivos. Segundo estes autores, existem ainda os *agressores ansiosos*, que constituem um grupo mais pequeno, composto sobretudo por rapazes; são os que têm menos auto-confiança e capacidade de concentração, resultados escolares mais baixos e, segundo os professores, menos qualidades atractivas; têm menor popularidade entre os colegas do que os outros agressores; são o grupo que tem mais problemas em casa; correspondem ao estereótipo do covarde que está sempre a importunar as pessoas.

No que concerne às fontes psicológicas que alimentam a conduta agressiva, o modelo que aparece nos resultados das investigações apontam para três motivos, relacionados em parte entre si (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b):

- a) quem agride sente uma necessidade extrema de poder e de domínio; parece que desfrutam quando têm “o controlo” e necessitam dominar os outros;
- b) se considerarmos as condições familiares em que cresceram muitos deles, é natural que suponhamos que tenham desenvolvido um certo grau de hostilidade em relação ao meio. Tais sentimentos e impulsos podem levá-los a sentir satisfação, quando produzem danos e sofrimentos a outros indivíduos;
- c) existe uma “componente de benefício” na sua conduta. Os agressores normalmente obrigam as suas vítimas a dar dinheiro, cigarros, cerveja e outras coisas de valor.

Pepler e Slaby, (citados por Pereira 2008) defendem que os agressores não constituem um grupo homogéneo, parecendo conhecer diversos padrões ao longo da infância e da adolescência e tendo múltiplos fatores associados designadamente de natureza ecológica (onde se encontram a família, a escola e o grupo de pares) e fatores de natureza biológica. Olweus (1997) revela a existência de uma certa estabilidade do comportamento agressivo e de aceitação pelos pares ao longo dos anos, por parte de rapazes adolescentes. Para Almeida (1995), os agressores são indivíduos mais populares do que as vítimas, e têm geralmente dois ou três colegas

que os auxiliam nas práticas agressivas, por isso, nunca chegam a ser crianças isoladas socialmente.

Cowie, Boulton e Smith (1992) apelam para a inexistência, de qualquer tipo de remorsos a cerca da sua conduta, uma vez que, para o próprio ela apresenta-se amplamente justificada.

Estes indivíduos, apresentam uma maior tendência para comportamentos de risco para a saúde, tais como fumar, beber álcool em excesso e usar drogas (Carvalhosa et al., 2001). Para além disso, possuem uma maior probabilidade de se sentirem deprimidos (Salmon, James & Smith, 1998) e desajustados do contexto escolar tendo, por tudo isto, existe maior probabilidade de se virem a incorrer em situações de delinquência e violência (Pereira, 2008).

Ao nível dos estilos educativos parentais, as crianças agressoras parecem usufruir de uma disciplina pouco consistente oscilando entre a falta de monitorização por parte dos progenitores e a punição física frequentemente (Olweus, 1997).

As situações de *Bullying*, suscitam consequências negativas para os alunos agressores. O uso abusivo do poder por parte destes sujeitos nas suas relações com os pares aumenta a probabilidade de incidirem em comportamentos delinquentes na vida adulta. Assim, quanto maior a prevalência de comportamentos ditos desviantes, maior a persistência dessa conduta ao longo do tempo (Olweus, 1997).

Estudos de cariz sociocognitivo, referem-nos que as crianças agressivas diferem das não agressivas no que respeita a uma maior dificuldade no controlo de impulsos, défices nas aptidões sociais e crenças irracionais. As crianças agressivas acreditam por isso no controlo da vítima mediante o uso da agressão (Martins, 2009, por exemplo).

Pereira (2008), faz uma síntese relativa às consequências do *Bullying* para os agressores, cujo conteúdo faz referência a uma maior dificuldade por parte destes sujeitos em respeitar a lei; maiores dificuldades ao nível da inserção social; problemas no relacionamento afetivo e social; incapacidade ou dificuldade de autocontrolo; maior número de comportamentos antissociais.

Vítimas

Olweus (1997) diz-nos que as vítimas típicas são alunos mais ansiosos e inseguros do que os outros. Para além disso, são cautelosos, sensíveis e calmos. Quando se sentem atacados, normalmente reagem chorando (em idades mais baixas) e afastando-se. Trata-se de alunos com uma baixa auto-estima, com uma visão negativa de si mesmos e da sua situação. É frequente que se considerem fracassados e se sintam estúpidos, envergonhados ou pouco atractivos. O normal é que não tenham nem um só bom amigo na sua turma.

Segundo Costa e Vale (1998), as vítimas apresentam comportamentos e atitudes não agressivas e, geralmente, são contra a violência e as estratégias violentas.

Olweus (1993a; 1993b) apresenta dois tipos de vítimas: *a vítima passiva ou submissa e a vítima provocadora*. A primeira é caracterizada por um modelo de ansiedade e de reacção submissa combinado (no caso dos rapazes) com uma debilidade física. São indivíduos inseguros e fracos que não responderão ao ataque nem ao insulto. Trata-se de alunos que são protegidos pelos pais até uma idade avançada, o que, de certa forma, contribui para a sua dificuldade em se imporem perante o grupo. Por vergonha ou receio de retaliações, muitas dessas práticas nunca chegarão ao conhecimento dos professores ou dos pais.

O outro grupo de vítimas, sem dúvida muito menor, as vítimas provocadoras, é caracterizado por uma combinação de modelos de ansiedade e de reacção agressiva. Estes alunos são inseguros, infelizes e depressivos, com uma opinião negativa de si mesmos. Apresentam problemas de concentração e o seu comportamento gera

irritação e tensão nos seus colegas. Alguns deles podem-se caracterizar como hiperactivos. Geralmente, este grupo de alunos é constituído mais por rapazes do que raparigas (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b).

Também segundo Costa e Vale (1998, p.28), de entre os agredidos podem ser referidas as “*vítimas* (fracas, não assertivas, passivas, evitam situações em que possa ser necessário agirem de forma agressiva, têm baixa auto-confiança e podem ser impopulares) e as *vítimas provocadoras* (activas, assertivas, mais auto-confiantes e fisicamente fortes do que as outras vítimas; fazem frequentemente queixa aos professores de que estão a ser agredidos; são facilmente provocadas mas também provocam os outros, sendo que, enquanto a maioria das vítimas evitam situações de agressividade, estas procuram-nas deliberadamente; na medida em que provocam os actos de que são vítimas, constituem um grupo particularmente vulnerável e psicologicamente problemático) ”.

A escola deve garantir aos alunos um ambiente saudável, seguro e livre. No entanto, a realidade parece ser bem diferente, pois são numerosas as agressões, humilhações e isolamentos a que os alunos se vêem submetidos.

A violência causa dor e frustração e as suas repercussões podem ser decisivas para os implicados, podendo originar grandes problemas de personalidade, fracasso escolar ou até uma difícil transição para a adolescência.

Ao nível das crianças e jovens vítimas, Olweus (1995), faz sobressair o facto de que as crianças vítimas possuem um défice nas competências sociais; são pouco assertivas, ansiosas e incapazes de reagir quando agredidas; possuem dificuldades na interacção com os pares e são muitas vezes excluídas socialmente. As vítimas, são ainda caracterizadas segundo o autor, por uma falta de autoconfiança e pelo medo.

De uma maneira geral, as vítimas possuem assim uma maior predisposição em relação aos seus pares no que respeita aos estados depressivos apesar de fumarem e

beberem menos do que os agressores; apresentam mais dores de cabeça e dores abdominais (King, Wold, Tudor-Smith & Harel, 1996; Salmon et al., 1998).

No que diz respeito ao cotidiano escolar, as vítimas consideram a escola desagradável, apresentam uma grande dificuldade em fazer amigos, e por isso os que têm são em número reduzido (Carvalhosa et al., 2001).

As crianças e jovens vítimas indiciam usufruir de estilos educativos parentais demasiado restritivos e excessivamente protetores (Olweus, 1994).

Olweus (1997), num dos seus estudos, refere-nos que as consequências para as vítimas de *Bullying* podem perpetuar-se ao longo da vida, espelhando-se numa maior dificuldade ao nível da inserção social e concomitantemente aumentam a probabilidade para a depressão. Boulton e Smith (1994) da mesma índole, reafirmaram a tendência das vítimas para a baixa autoestima.

As agressões e intimações sentidas pelas vítimas no passado, tendem a refletir-se na vida adulta ao nível das relações íntimas e na dificuldade de confiar nos outros. Marcadas por um passado caracterizado por inúmeras situações de intimidação, estes indivíduos são mais vulneráveis à rejeição social. As vítimas apresentam assim, mais dificuldades ao nível das relações interpessoais (Martins, 2009). Pode apresentar também consequências extremadas ilustradas nas tentativas de suicídio e no próprio suicídio (Carvalhosa et al., 2001).

Outro dos tipos de envolvimento no *Bullying* relaciona-se com o papel dos observadores. Estes alunos podem assumir condutas diversificadas perante uma situação de *Bullying*, como: ajuda à vítima, apoio aos agressores, indiferença e/ou ignorância relativamente à situação (Martins, 2005a).

As vítimas e os agressores não constituem de modo singular a população afetada pelo referido fenómeno. Os observadores também fazem parte integral desta esfera de consequências, pois a exposição repetida e exaustiva a situações de

agressão/vitimação, a sensação de impotência para intervir e auxiliar os colegas, fazem com que, devido a questões de adaptação ao contexto se tornem indiferentes ao sofrimento dos seus pares. Esta mutação por imposição ao nível dos seus comportamentos e atitudes tem reflexos evidentes no seu desenvolvimento sociomoral. (Amado & Freire, 2002). Nesta perspetiva salienta-se a tipologia dos observadores passivos (aqueles que assistem às situações de *Bullying*, mas não fazem nada para o parar) realçando o facto de que estes indivíduos apresentam sinais de sofrimento e incompreensão das situações de *Bullying*.

O *Bullying* constitui assim, a esfera angular onde é imprescindível a análise das interações, retroações e circularidade dos fenómenos situacionais e dos respetivos intervenientes, para que seja possível a sua investigação e compreensão.

2.4. Características psicossociais e a correlação entre os alunos envolvidos em comportamentos de *Bullying*

Os resultados de alguns estudos têm posto em evidência a correlação existente entre o envolvimento em comportamentos de *Bullying*, enquanto agressor ou vítima, e algumas características físicas dos alunos.

Os agressores têm sido considerados, especialmente no caso dos rapazes, como fisicamente mais fortes, do que os colegas em geral, e do que as vítimas em particular. De modo semelhante, as crianças mais fracas fisicamente apresentam maiores probabilidades de serem vitimizadas do que os colegas (Besag, 1989; Olweus, 1978, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998).

As vítimas, desenvolvendo a reputação de que são alvos fáceis por serem fisicamente mais fracos, logo, submissos às exigências dos colegas, são usualmente incapazes de se defenderem a si próprios (Banks, 1997; Hodges, Malone & Perry, 1997; Hodges et al., 1999; Schwartz, Dodge & Coie, 1993).

Associada à força física, os alunos agressores demonstram ainda ser alunos robustos, com elevados níveis de energia, boa coordenação motora e grande aptidão para os desportos, contrariamente aos alunos vítimas, cujos baixos níveis de energia, reduzida força física e dificuldades de coordenação motora, os torna inaptos para o desporto ou outras actividades físicas (Olweus, 1978). Corroborando esta evidência, a fraca competência atlética foi um dos factores mencionado pelos alunos agressores enquanto característica associada aos alunos vítimas (Stoody, 2001).

As dificuldades de coordenação, juntamente com um comportamento frequentemente desastrado, foram igualmente encontrados num número significativo de alunos vítimas (Besag, 1989).

Voss e Mulligan (2000) debruçaram-se sobre o tamanho de alunos adolescentes (na média e abaixo da média) associando-o à prevalência dos comportamentos de *Bullying*.

Verificou-se que alunos mais pequenos do que o tamanho médio, eram significativamente mais frequentemente vitimizados na escola, do que os seus pares de tamanho médio. Acresce o facto de estes alunos passarem igualmente mais tempo sós durante os recreios, demonstrando um nível de isolamento social significativamente superior ao dos colegas, o que potencializa o aumento do risco de vitimização.

Num estudo sobre as concepções de alunos do 5º ano de escolaridade, sobre os colegas considerados agressores e sobre os colegas considerados vítimas, Khosropour e Walsh (2001), constataram que os alunos, ao descreverem os colegas agressores, enfatizavam as características de personalidade, ao passo que, ao descreverem os colegas vitimizados, enfatizavam as características físicas. Entre estas, salientaram o uso de roupa descuidada ou fora de modo e o uso de óculos. A aparência surgiu identicamente no estudo de Stoody (2001) como uma característica associada aos alunos vítimas, por parte dos alunos agressores.

Outros autores determinaram a importância dos defeitos e/ou deficiências físicas relativamente à vulnerabilidade face aos comportamentos de *Bullying* (Dawkins, 1996; Leff, 1999). Verificou-se que os alunos com deficiências físicas visíveis, tais como paralisia cerebral, apresentavam o dobro das probabilidades de serem vitimizados na escola, comparativamente aos seus pares sem deficiência (Dawkins, 1996), e que 30% dos alunos vitimizados, numa amostra de crianças entre os 11 e os 12 anos de idade, apresentavam uma deficiência física (fenda palatina, hemiplegia, surdez com uso de aparelho ou deformidade espinal) (Leff, 1999). Deste modo, ainda que a relação não seja linear de causa-efeito, a existência de deficiências físicas visíveis, nomeadamente se associadas a outras desvantagens psicossociais, pode aumentar o risco de se ser vitimizado.

Por fim, ao estudarem a relação entre algumas variáveis demográficas entre alunos do 7º e 8º ano de escolaridade, Seals e Young (2003), verificaram a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre alunos agressores e alunos vítimas, relativamente à etnia, não parecendo esta assumir-se como uma variável particularmente correlacionada com os comportamentos de *Bullying*. Ao contrário, Asidao, Vion e Espelage (1999), constataram que alunos que sejam fisicamente diferentes (nomeadamente relativamente à raça, tamanho do corpo e roupa) apresentam maiores probabilidades de serem vitimizados, do que os seus pares.

Uma outra perspectiva frequentemente identificada em diversas investigações, refere-se aos valores e atitudes face aos comportamentos agressivos. Tem-se verificado que os alunos agressores manifestam geralmente uma atitude positiva face à agressão, o que justifica a manutenção do seu comportamento (Besag, 1989; Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Carney & Merrell, 2001; Espelage, Bosworth & Simon, 2001; Olweus, 1978, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999).

Os alunos que utilizam a agressão como forma de alcançar os seus objectivos, são socialmente confiantes (Formosinho & Simões, 2001), sentem uma forte

necessidade de dominar os outros (Carney & Merrell, 2001; Olweus, 1978, 1991, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999), são impulsivos, com um pobre controle dos impulsos e emocionalmente instáveis (Bosworth, Espelage & Simon, 1999; Carney & Merrell, 2001; Khosropour & Walsh, 2001; Olweus, 1978, 1991, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Tani et al., 2003). Tendem igualmente a rodear-se de um pequeno grupo de colegas, seus seguidores, que o apreciam e, de alguma forma, o reforçam pelo seu comportamento (Carney & Merrell, 2001; Olweus, 1997; Pearce & Thompson, 1998).

Pellegrini, Bartini e Brooks (1999), realizaram um estudo ao nível do temperamento, sobre a actividade e emotividade, enquanto dimensões correlacionadas a alunos envolvidos em comportamentos de *Bullying* como agressores, vítimas e vítimas-agressivas. Verificou-se que tanto os alunos agressores como as vítimas agressivas se correlacionavam positivamente com os níveis de actividade e emotividade, ao passo que as vítimas se correlacionavam positivamente apenas com a emotividade, demonstrando uma dimensão mais passiva ao nível da actividade.

As vítimas passivas são frequentemente crianças que não se defendem dos ataques dos pares, com elevados níveis de ansiedade, insegurança, submissão e dificuldades em se afirmarem (Carney & Merrell, 2001; Formosinho & Simões, 2001; Griffin & Gross, 2003; Olweus, 1978, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Stoody, 2001). Estas características parecem coadunar-se com a timidez (Formosinho & Simões, 2001; Khosropour & Walsh, 2001), a sensibilidade e a cautela (Besag, 1989; Olweus, 1993, 1997), assim como o facto de chorarem facilmente quando atacados pelos colegas (Carney & Merrell, 2001; Formosinho & Simões, 2001; Olweus, 1997). Contrariamente aos alunos agressores, verifica-se ainda que os alunos vitimizados manifestam atitudes negativas face à violência (Olweus, 1997; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999).

Procurando esmiuçar alguns padrões comportamentais que conduzem à vitimização crónica pelos pares, entre alunos com 6 e 8 anos de idade, Schwartz, Dodge & Coie (1993) obtiveram dados em consonância com o perfil passivo e submisso das vítimas. Verificaram que os alunos vitimizados evidenciavam baixos níveis de comportamentos assertivos (tais como liderança, tentativas de persuasão e iniciativas de conversação social) e elevados níveis de comportamentos não assertivos (tais como a submissão às iniciativas dos pares). Os autores sugerem que os padrões de comportamento não assertivo parecem preceder a vitimização crónica.

Os alunos vítimas-agressivas assumem-se como um grupo particular no que diz respeito às suas características de personalidade, caracterizando-se nomeadamente pela combinação tanto de padrões ansiosos (semelhante às vítimas passivas) como de padrões de reacção agressiva (semelhante aos agressores) (Griffin & Gross, 2003; Olweus, 1997). São frequentemente descritos como alunos com um temperamento exaltado, irritável, desassossegado, agitado, que retaliam quando atacados (Olweus, 1978; Schwartz, Proctor & Chien, 2001).

Em relação às características de comportamento associadas a padrões de interacção interpessoal, têm sido igualmente objecto de estudo ao nível da sua associação ao *Bullying*. Seja ao nível de competências sociais, seja ao nível da gestão de conflitos ou ainda de desordens de conduta, são vários os trabalhos que procuram identificar um perfil comportamental correlacionado com os alunos agressores e/ou vítimas.

A falta de competências sociais tem sido fundamentalmente associada aos alunos vitimizados (Banks, 1997; Hanish & Guerra, 2000; Rigby, Cox & Black, 1997; Stoody, 2001). Dado que a vitimização é menos frequente em alunos mais velhos, sendo portanto a idade uma variável a ter em consideração, Hanish e Guerra (2000) defendem que esse aspecto se deve ao facto dos alunos mais novos não terem ainda desenvolvido competências sociais e de auto-protecção, que os salvaguardem de ataques dos colegas. Por outro lado, no caso de alunos agressores, tem sido

verificado um déficit de competências prossociais, nomeadamente baixos níveis de comportamentos de cooperação (Baldry & Farrington, 1998; Rigby, Cox & Black, 1997).

No âmbito das competências sociais podem-se também abordar as competências de resolução de conflitos. A sua aquisição ajustada facilita aos alunos a capacidade de negociação de conflitos, ao passo que, na sua ausência, os alunos tendem a manifestar dificuldades na gestão dos conflitos que, naturalmente, surgem numa grande variedade de contextos de interação entre os pares.

No geral, os alunos não envolvidos em comportamentos de *Bullying* demonstram mais competências no evitamento de situações de agressão entre os pares, mobilizando estratégias menos violentas do que os alunos envolvidos, ao passo que os alunos vitimizados, demonstrando défices na sua competência de resolução de conflitos, mobilizam estratégias, na confrontação com os pares, mais agressivas (Champion, Vernberg & Shipman, 2003; Martins, 2004).

Champion, Vernberg e Shipman (2003), referem quem as vítimas tendem a manifestar maiores probabilidades de responder agressivamente a confrontações ambíguas e menos a procurar informação adicional, do que os alunos não envolvidos.

No caso dos alunos agressores, esse déficit tende a ser mais acentuado e visível, mantendo-se presente, tanto na resolução de conflitos hipotéticos como na resolução de conflitos reais (Martins, 2004).

Ao estudarem o tipo de resposta comportamental face ao *Bullying* de alunos vitimizados, outros autores verificaram a existência de algumas diferenças significativas entre rapazes e raparigas (Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996).

Entre respostas de contra-agressão, de desamparo e de indiferença, observou-se que as respostas típicas de raparigas vitimizadas eram essencialmente de desamparo

e indiferença (estratégias não agressivas) ao passo que as respostas típicas de rapazes vitimizados tendiam a ser igualmente de indiferença mas também de contra-agressão.

Ao considerarmos um incidente de *Bullying* como um episódio de conflito entre pares, estes resultados vão de encontro aos dos anteriores trabalhos, no sentido dos alunos vitimizados evidenciarem mais frequentemente comportamentos agressivos em resposta a uma situação de conflito.

Relativamente a problemáticas de comportamento, são inúmeros os trabalhos que têm vindo a observar uma forte correlação entre desordens de conduta, hiperactividade e dificuldades de concentração, aos diferentes grupos de alunos envolvidos em comportamentos de *Bullying*.

Os alunos vítimas-agressivas tendem a manifestar déficite de atenção e hiperactividade, dificuldades de concentração, sendo que se comportam frequentemente de forma a causar irritação, ressentimento, frustração e tensão à sua volta (Carney & Merrell, 2001; Kumpulainen & Rasanen, 2000; Kumpulainen, Rasanen & Puura, 2001; Olweus, 1993, 1997; Salmon et al., 2000; Schwartz, Proctor & Chien, 2001). A vitimização passiva encontra-se associada a dificuldades de atenção e comportamento dependente e imaturo, o que se coaduna com algum déficite de competências sociais (Schwartz et al., 1998), sendo que 15% dos alunos vitimizados entre os 11 e os 12 anos de idade, apresentam também dificuldades de aprendizagem (Leff, 1999).

Por outro lado, as desordens de conduta têm sido fundamentalmente associadas aos comportamentos agressivos, seja ao nível do grupo de alunos agressores, seja ao nível do grupo de alunos vítimas-agressivas (Kokkinos & Panayiotou, 2004; Nagin & Tremblay, 2001; Salmon et al., 2000), sendo os alunos agressores caracterizados como desafiadores, opositores e prontos a quebrar as regras escolares (Banks, 1997).

Ao estudarem a associação entre algumas desordens do comportamento (desordens de conduta e comportamento desafiante e opositor) e o envolvimento em comportamento de *Bullying*, numa amostra de adolescentes, Kokkinos e Panayiotou (2004) observaram os níveis mais elevados de sintomatologia de comportamentos disruptivos (tanto ao nível de desordens de conduta como de comportamento desafiante e opositor) no grupo de alunos vítimas-agressivas. Verificou-se igualmente que as desordens de conduta são preditivas do comportamento agressor, sendo este dado consistente com o facto de esta desordem ser considerada como um sintoma particularmente sério de psicopatologia, dado ser usualmente precursor do comportamento anti-social na idade adulta, e se encontrar associado à falta de empatia de preocupação pelos sentimentos alheios. O comportamento desafiante e opositor, mostrou-se, por outro lado, preditivo da vitimização. Assim, justificam-se os níveis mais elevados de ambas as desordens, no grupo de alunos vítimas-agressivas.

Igualmente Nagin e Tremblay (2001) constataram que os rapazes em idade pré-escolar que manifestavam elevados níveis de hiperactividade e de comportamentos de oposição, se encontravam em elevado risco de manifestar persistentemente comportamentos de agressão física.

Em relação às competências sócio-cognitivas o genérico dos estudos neste âmbito refere que, alunos envolvidos em comportamentos de *Bullying*, têm valorizado a descrição destas competências em alunos agressores. Muitos autores defendem que as crianças agressivas não processam adequadamente a informação social, parecendo incapazes de fazer julgamentos realistas acerca das intenções dos outros e falhando na compreensão dos seus sentimentos (Dodge et al., 1995). Porém, apesar do *Bullying* ser um comportamento agressivo, é frequentemente levado a cabo de uma forma social e em contextos sociais. Neste processo, as competências de cognição social, assumem-se antes como uma vantagem e não como um déficite.

Quanto a este estereótipo comumente aceite de que os agressores apresentam um déficite de competências sócio-cognitivas, Sutton, Smith e Swettenham (1999)

apresentam uma visão alternativa, ...”*that some bullies, at least, will need good social cognition and theory of mind skills in order to manipulate and organise others, inflicting suffering in subtle and damaging ways while avoiding detection themselves*” (p.117). Estas competências são especialmente úteis nas formas indirectas de *Bullying*, utilizadas normalmente entre raparigas. Os autores justificam-se baseando-se na “teoria da mente”, a capacidade do indivíduo para atribuir estados mentais a si próprio assim como aos outros, de modo a explicar e a prever comportamentos. As competências utilizadas nos comportamentos de *Bullying*, baseiam-se grandemente na capacidade para compreender e manipular a mente dos outros, conseqüentemente, assume-se que um agressor eficaz possui na realidade uma teoria da mente superior.

A necessidade de competências de cognição social no *Bullying* é clara se tivermos em consideração os métodos utilizados em certos comportamentos. Apesar de muitos dos comportamentos serem verbais e físicos, os comportamentos indirectos, tais como a exclusão social ou os rumores, requerem alguma compreensão da parte do agressor, seja ao nível dos colegas que se encontram preparados para se juntar a si no sentido de fazerem a vítima sentir-se colocada de lado, seja ao nível da justificação a dar aos outros para essa exclusão, seja ainda porque implica a manipulação de toda uma infraestruturas social.

Os comportamentos de *Bullying* directos (físicos e verbais), contudo, também estes solicitam certas competências de cognição social, nomeadamente na escolha mais eficaz do local e método em cada situação, de forma a maximizar a vulnerabilidade da vítima, a minimizar as hipóteses de se magoar a si próprio ou a evitar ser apanhado (Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

Sendo assim, os agressores são capazes de interpretar adequadamente pistas sociais, diferindo sim, ao nível da seleção de objetivos e de estratégias de resposta e de decisão. Cairns e Cairns (1991, citado por Sutton, Smith & Swettenham, 1999), os agressores são geralmente caracterizados como tendo um déficit de competências de processamento de informação social, apenas porque respondem com soluções

agressivas. A justificação para essa escolha, parece residir nos valores do agressor em vez da eficácia da sua cognição. A avaliação dos custos e benefícios do comportamento de *Bullying* é, neste caso, mediada pela falta de empatia da parte do agressor, ou seja, este entende as emoções mas não as partilha. Na realidade, os agressores têm uma teoria da mente desenvolvida, mas sem acesso à compreensão empática na qual se baseiam a maior parte dos sujeitos. Em resumo, o que falta aos agressores é um sentimento de empatia pelas vítimas, relativamente ao seu sofrimento e dor, e qualquer sentimento de que vitimizar propositadamente os colegas na procura de um ganho desejável, não é apenas incompetente como moralmente errado.

A falta de empatia e insensibilidade aos sentimentos e sofrimento dos outros em alunos agressores, foi igualmente identificada por outros autores (Banks, 1997; Bernstein & Watson, 1997; Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Carney & Merrell, 2001; Olweus, 1991, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Perry, Kusel & Perry, 1988). A importância da percepção empática no desenvolvimento de condutas agressivas é demonstrada por Honma (2003), no seu estudo sobre factores relacionados com a cessação da agressão, onde, entre outros factores, a percepção empática relativamente às vítimas, se encontrou positivamente relacionada, no caso dos alunos agressores, com o fim da agressão.

Perfil semelhante parece encontrar-se em concordância com os resultados obtidos por Andreou (2004), no âmbito do maquiavelismo. Considerando o maquiavelismo como o grau em que um sujeito sente que as outras pessoas são falsas, desleais e manipuláveis em situações interpessoais, a autora verificou uma associação positiva e significativa entre maquiavelismo e o grupo de alunos vítimas-agressivas, diferenciando-se estes alunos dos alunos vítimas (com baixos níveis de maquiavelismo) mas não do grupo de alunos agressores.

Outras investigações debruçaram-se sobre a consciência moral dos alunos envolvidos em comportamentos de *Bullying*. Ao analisar o papel das emoções morais referentes a um cenário hipotético de *Bullying*, numa amostra de alunos do

4º e 8º ano de escolaridade, Menesini et al. (2003) estudaram as emoções de culpa e vergonha (associadas ao sentido de responsabilidade moral) e de indiferença e orgulho (associadas a uma atitude de descompromisso moral). Os resultados demonstraram a existência de diferenças significativas entre agressores, vítimas e não envolvidos, relativamente à atitude de descompromisso moral, sendo esta mais elevada no grupo de alunos agressores. Os autores defendem que os alunos agressores possuem um pensamento fundamentalmente egocêntrico, uma vez que os motivos pessoais e as vantagens do comportamento agressivo são suficientes para justificar a sua acção. Estes alunos referem sentir-se indiferentes ou orgulhosos porque pensam de forma egocêntrica e egoísta, valorizando os benefícios pessoais das suas ações.

Esta tendência egocêntrica dos agressores foi igualmente verificada quando os agressores pensavam em termos de responsabilidade pessoal. Menesini et al. (2003) verificou que 30% dos agressores demonstrou alguma consciência dos efeitos negativos do seu comportamento nas vítimas, contudo, o que mais os preocupava e o que mais receavam, relacionou-se com as consequências pessoais que julgavam ter que enfrentar mais tarde, nomeadamente serem castigados ou sujeitos a medidas disciplinares.

Ainda no âmbito das cognições, Duck (2005) estudou as atitudes e cognições de vingança em adolescentes, associadas à vivência de situações de *Bullying* na escola. Contrariamente ao previsto, verificou-se que as atitudes de vingança se associavam ao comportamento agressivo e não ao de vitimização. Em média, as vítimas evidenciavam baixos níveis de vingança e raiva, comparativamente aos estudantes não envolvidos, ao passo que os agressores manifestavam elevados níveis de vingança e raiva, comparativamente aos não envolvidos. O autor supõe que talvez a tendência dos sujeitos para pensar ou procurar vingança seja menos o resultado de experiências de vida negativas (como a vitimização pelos pares), mas tenha mais a ver com uma atitude genericamente positiva face ao comportamento agressivo. Seja qual for o motivo, a vitimização não surgiu associada a qualquer aumento de pensamentos e atitudes de vingança.

Em relação às características familiares, sabendo que as relações familiares influenciam o desenvolvimento e funcionamento adaptativo das crianças, e considerando a família como o primeiro agente socializador, inúmeros autores têm estudado um conjunto de variáveis familiares cuja influência possa, de algum modo, contribuir para a manifestação de comportamentos de *Bullying* em contexto escolar. A diversidade de resultados obtidos sugere a presença de múltiplos factores de pressão/stress, que colocam as crianças em risco de manifestar comportamentos agressivos e de vitimização entre os pares.

Os resultados de algumas investigações são demonstram que a estrutura familiar não se associa significativamente aos comportamentos de *Bullying*, mas sim os factores do ambiente familiar, relacionados com a interacção entre os seus membros (Espelage, Bosworth & Simon, 2002; Lindstrom & Campart, 1998; Veiga, 2000). Contrariamente, alguns autores têm verificado a relação com algumas variáveis da estrutura familiar, nomeadamente Matos e Carvalhosa (2001 a), ao identificaram que os jovens que não vivem com ambos os pais se encontram envolvidos mais frequentemente em comportamentos de *Bullying*, seja como vítimas, seja como provocadores ou simultaneamente como vítimas e provocadores. Em concordância, a ausência do pai surgiu nos trabalhos de Berdondini e Smith (1996) como significativamente correlacionada com o envolvimento de alunos em situações de *Bullying*. Directamente relacionado tanto com a composição do agregado familiar como com o ambiente familiar, Hetherington et al. (1989, citado por Veiga, 2000) salienta que os efeitos do divórcio nos filhos se relacionam mais com o tipo de apoio parental percebido do que com o divórcio por si só, havendo, não obstante, um maior risco perante a existência de duas ou mais transições parentais, sobretudo quando a supervisão parental se mostra reduzida.

A maioria das investigações têm, porém, privilegiado o estudo de variáveis familiares no âmbito da sua dinâmica, em particular a coesão familiar, a qualidade da relação com os pais, as práticas disciplinares, o conflito, a violência e o estatuto sócio-económico.

Ao nível da coesão familiar, tem-se verificado que o grupo de alunos agressores é maioritariamente proveniente de famílias com baixos níveis de coesão entre os seus membros, sendo que essa fraca coesão se relaciona significativamente com a agressão (Arboleda, 2000; Berdondini & Smith, 1996; Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost, 2002).

Curtner-Smith (2000), ao analisarem os processos familiares que contribuem para os comportamentos de *Bullying*, numa amostra de rapazes, verificaram que os alunos com elevados níveis de agressividade, tinham mães insatisfeitas com o casamento e que vivenciavam pouco suporte por parte do conjuge, familiares e amigos. Os resultados da investigação são consistentes com os de outros trabalhos que sugerem que os modelos de interação social parental se relacionam significativamente com a competência dos filhos para se relacionarem com os seus pares, surgindo em alguns casos a incompetência sob a forma de comportamentos de *Bullying*.

A relação alunos/pais surge como outro factor com uma forte associação à manifestação dos comportamentos de *Bullying*. Uma percentagem elevada de agressores refere não manter uma relação positiva com os seus pais, exprimindo sentimentos negativos face à família, sendo geralmente o grupo de alunos não envolvidos em comportamentos de *Bullying*, o que mantém uma melhor relação com os pais (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Connolly & O'Moore, 2003; Lindstrom & Campart, 1998). A importância deste factor é comprovada no estudo de Veiga (2000), onde abordou a percepção de apoio parental entre alunos violentos na escola. Verificou-se que o grupo de alunos com menor percepção de apoio parental obtinha uma média mais elevada de comportamentos violentos, comparativamente ao grupo com maior percepção de apoio parental, o que permitiu constatar a existência de uma relação significativa entre a violência dos jovens na escola e a percepção de apoio parental.

A ponderação desta variável foi amplamente confirmada ao se estudar a sua interação com outras variáveis de natureza familiar. As variáveis emprego familiar, coesão e divórcio, consideradas isoladamente, não se mostraram explicativas da violência. Contudo, observou-se que o grupo de alunos com pais empregados e simultaneamente com baixa percepção de apoio, se mostrava mais violento do que o grupo de alunos com pais desempregados mas com elevada percepção de apoio. De modo semelhante, o grupo de alunos com elevada coesão familiar mas baixa percepção de apoio parental, mostrou-se mais violento do que o grupo de alunos com baixa coesão familiar e elevada percepção de apoio parental. Também o grupo de alunos com pais divorciados ou separados mas com uma elevada percepção de apoio parental, se mostrou menos violento do que o grupo de alunos com pais não divorciados nem separados mas com baixa percepção de apoio parental. O autor defende que a percepção de apoio parental elevada funciona como amortecedora face a contextos familiares adversos.

No âmbito da relação com os pais podemos também considerar a comunicação. Matos e Carvalhosa (2001 b) verificaram que os jovens que consideram difícil falar com os pais sobre o que os preocupa (tanto a mãe como o pai), se encontram mais frequentemente envolvidos em comportamentos de *Bullying*, seja como agressores seja como vítimas-agressivas.

Estreitamente relacionado com a qualidade da relação com os pais, surge a atitude emocional dos mesmos face aos filhos. Uma vez mais se verifica a relação entre a falta de calor e envolvimento parental (uma atitude emocional negativa) e o aumento do risco da criança se tornar agressiva e hostil face aos seus pares (Banks,1997; Olweus, 1997). Os agressores resultam frequentemente de famílias onde falta envolvimento parental e comportamentos carinhosos e afectuosos face aos filhos.

As práticas educativas e disciplinares assumem-se como outra característica da dinâmica familiar que igualmente se tem relacionado com os diferentes grupos de alunos envolvidos em comportamentos de *Bullying*.

Comportamentos e atitudes parentais assentes no poder, na coacção e na autoridade, relacionam-se com condutas de oposição e condutas agressivas, uma vez que treinam os seus filhos para a manifestação de comportamentos anti-sociais (Arboleda, 2000; Baldry & Farrington, 2000; Craig, Peters & Konarski, 1998; Veiga, 2000). Por outro lado, o estilo educativo hostil e severo (caracterizado pelo controle, indução de culpa, ameaça, punição física e afectos negativos) é igualmente mais característico de famílias de alunos agressores do que de famílias de alunos vítimas ou não envolvidos (Ahmed & Braithwaite, 2004; Banks, 1997; Carney & Merrell, 2001; Craig, Peters & Konarski, 1998; Espelage, Bosworth & Simon, 2002; Floyd, 1985, citado por Batsche, Knoff & Howard, 1994; Loeber & Dishion, 1984; Olweus, 1993, 1997). Crianças cujos pais utilizam esses métodos punitivos, têm maiores probabilidades de se tornarem violentas, nomeadamente porque são ensinadas a revidar fisicamente os ataques e a usarem a força como forma de lidarem com os conflitos.

Olweus (1993) realçando o papel desempenhado pela mãe, identifica como antecedente, no caso de rapazes agressivos na escola, a atitude emocional da mãe caracterizada fundamentalmente pelo negativismo, rejeição, indiferença e hostilidade face ao filho. Esta atitude, por seu lado, predispõe ao uso da força e da punição que, em consequência, contribuiria para aumentar a agressividade da criança.

2.5. O *Bullying* e a adolescência

A adolescência, de um modo geral, constitui uma fase da ontogénese caracterizada por uma panóplia de transformações quer ao nível da reestruturação afectiva e intelectual da personalidade, quer ao nível das transformações fisiológicas relacionadas com o corpo sexuado. Falar de adolescência numa perspectiva abrangente é, antes de mais, falar de uma moratória caracterizada por uma problemática identificatória em que a questão basilar centra-se em torno da

negociação de lutos, desilusões e perdas até o sujeito conseguir atingir a sua própria identidade, mediante a sua diferenciação e autonomia (Doront & Parot, 2001 citado por Marques da Cunha, 2010).

Nesta perspectiva, é de fácil constatação que a adolescência é um período experienciado de maneiras distintas pelos diferentes indivíduos e como tal, verifica-se a existência de uma grande diversidade de trajetórias adaptativas e inadaptativas ao longo desta fase desenvolvimental (Schaffer, 2005; Lourenço, 2002a).

Antes de se proceder a uma análise mais criteriosa sobre a adolescência importa destringir sucintamente a noção de desenvolvimento. Entende-se por desenvolvimento um processo dinâmico, resultante das interações entre o indivíduo e os seus contextos de vida, o qual gera novidade, acarreta desafios e põe à prova o nível ou a capacidade de adaptação prévia do sujeito (Schaffer, 2005; Lourenço; 2002a; Papalia, Olds & Feldman, 2001).

A adolescência é o período da vida que separa a infância da idade adulta. Os limites variam conforme o sexo (dos 12 aos 18 anos, em média, na rapariga; dos 14 aos 20, no rapaz), conforme o meio (influencia climática) a raça, o tipo individual, e o meio social. O que, antes de mais caracteriza a adolescência é um impulso biológico brusco, que provoca de início um desequilíbrio das funções, uma aceleração do crescimento, o desenvolvimento dos órgãos genitais e dos caracteres sexuais secundários. (Michel & Françoise Gauquelin, 1987, p. 18).

O adolescente sofre uma autêntica crise de identidade que tem a ver com vários aspectos. Por um lado, as mudanças do corpo ligadas à puberdade: tem um novo corpo que deve aceitar, o corpo infantil desapareceu, transformou-se progressivamente e às vezes, quase não se reconhece, como se um intruso tivesse penetrado nele. Observa o corpo, avalia-o constantemente, tenta controlá-lo e ver como o usa para estabelecer a sua nova identidade.

Segundo Fonseca (2005, p. 21) a Organização Mundial de Saúde designa por *adolescência* o período dos 10 aos 19 anos e de *juventude* o período entre os 15 e os 24 anos. Quando utiliza a denominação *jovens* está a referir-se ao período dos 10 aos 24 anos. A adolescência está dividida em três fases: a fase inicial (10 aos 13 anos); uma fase intermédia (14 aos 16 anos) e por último uma fase mais tardia (depois dos 16 anos).

Mas existe uma grande dificuldade em definir o conceito de adolescência, para (Monteiro & Santos, 1995, p. 246), a adolescência diz respeito à delimitação etária desta fase, uma vez que existem diferenças entre os géneros, etnias, condições socioeconómicas e culturais. A adolescência é uma etapa na vida dos seres humanos marcada por profundas transformações psicológicas, fisiológicas, afectivas, pulsionais, sociais e intelectuais vivenciadas num determinado contexto cultural.

A adolescência foi reconhecida como um período de desenvolvimento humano, apenas, há relativamente pouco tempo. Em termos históricos, a idade dos 12 ou 13 anos era considerado o momento exacto para o assumir de responsabilidades e para o desempenho de papéis ligados à vida adulta. Apenas no último século, a educação pública obrigatória foi alargada aos anos da adolescência, e foram oficializadas outras definições legais de vida adulta, as quais ajudaram a definir a adolescência como distinta da idade adulta. A definição social da adolescência desempenha um papel importante na determinação das experiências que os jovens vivenciam durante este período das suas vidas. (Sprinthall & Collins, 2003, p. 39).

Sampaio (1994, p.61) define adolescência como sendo: uma etapa do desenvolvimento, que ocorre desde a puberdade à idade adulta, ou seja, desde a altura em que as alterações psicobiológicas iniciam a maturação até à idade em que um sistema de valores e crenças se enquadra numa identidade estabelecida.

O Desenvolvimento é considerado como um processo básico de mudança, uma mudança relativa não só aos organismos, mas também em relação às condutas manifestas pelos mesmos. Neste sentido, assiste-se a uma psicologia do

desenvolvimento centrada na génese da mudança intra-individual (Lourenço, 2002a, citado por Marques da Cunha, 2010).

A mudança torna-se assim essencial ao desenvolvimento, não constituindo por isso a sua essência. Desta feita, a mudança desenvolvimental possui especificidades como uma determinada direcionalidade no sentido de uma maior diferenciação, integração, adaptação e organização relativa a níveis cada vez mais elevados de equilíbrio; ocorrendo ao longo do tempo, tendo em conta a globalidade do contexto no qual concorrem factores de desenvolvimento como a maturação nervosa, a actividade do sujeito e as influências sociais (Lourenço, 2002a, citado por Marques da Cunha, 2010).

As mudanças dizem-se relativamente inevitáveis, na medida em que resultam da interacção de factores como a maturação nervosa, a experiência física e social do sujeito e a equilibração, tendo em conta a actividade do próprio sujeito como a dimensão coordenadora de todos os outros factores. Importa ainda referenciar que nenhum destes factores actua isoladamente (Lourenço 2002a, citado por Marques da Cunha, 2010).

Apesar do desenvolvimento ser considerado um processo de mudança em direcção a níveis cada vez mais elevados de diferenciação, este também integra casos de paragem, regressão ou formas de mudança não integráveis em níveis de maior complexidade e diferenciação. Desta feita, dá-se importância ao facto de que o sujeito em processo de desenvolvimento não será afectado por situações gravemente desfavoráveis que afectem quer o(s) seu(s) contexto(s) de vida, quer o seu estado físico e psicológico. (Damásio, 1999).

Nesta perspectiva, Cicchetti (1993) diz-nos que quando há perda com o tempo, é mais correcto falar de involução do que em desenvolvimento ou evolução, tornando-se fundamental fazer a distinção entre a ocorrência de uma involução fruto de um processo normal de mudança, e a involução resultante de um processo

patológico. Assim, o desenvolvimento como processo de progressão, integra a existência de declínio ou involução dita normativa. (Lourenço, 2002a).

Após a clarificação da noção de desenvolvimento, torna-se possível fazer referência às principais tarefas desenvolvimentais que caracterizam a adolescência.

No que respeita ao Desenvolvimento Emocional assiste-se ao aparecimento de diversos estados emocionais negativos, a uma desordem emocional caracterizada pela co-ocorrência de emoções opostas e intensas e labilidade emocional. Verificando-se, concomitantemente, uma grande preocupação com a avaliação dos pares (Palmero, Fernández-Abascal, Martínez & Chóliz, 2002, citados por Marques da Cunha, 2010).

Relativamente ao Desenvolvimento Psicossocial a fase da adolescência integra-se segundo Erikson (1968) no estágio relativo à Identidade *versus* Confusão de Identidade, cuja tarefa psicossocial premente é a aquisição da Identidade através da síntese das mudanças internas e os pedidos e expectativas externos (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

Pelo facto de a adolescência representar uma tão descontinuidade no processo de crescimento, Erikson (citado por Sprinthall & Collins, 2003), considerou um dos seus pontos críticos ou seja, a resolução da crise da identidade pessoal, como a principal tarefa deste estágio. O conceito que possuímos do eu – a forma como nos vemos a nós mesmos e o modo como somos vistos pelos outros – constitui a base da nossa personalidade adulta. Se esse alicerce for firme e forte, dele resultará uma sólida identidade pessoal; se isso não acontecer, a consequência será aquilo a que Erikson (citado por Sprinthall & Collins, 2003), por chama de identidade difusa.

A difusão da identidade refere-se a algo semelhante a uma amnésia constante ou em peregrinação perpétua sobre a superfície da terra, em busca do eu. Sem qualquer sentido de passado ou de futuro, as personalidades difusas são habitantes estranhos

na sua própria terra, sem raízes nem história. A sensação de alienação pessoal impede o estabelecimento de um núcleo estável da personalidade (Sprinthall & Collins, 2003, p. 200).

Para Erikson (citado por Sprinthall & Collins, 2003 p, 200), o jovem é apanhado entre dois sistemas principais, que estão em permanente mudança. O indivíduo deverá ser capaz de lidar com as próprias transformações internas (cognitivas) ao mesmo tempo que se debate com uma série de regras externas, que são incoerentes, estando sempre em constante modificação. *“O adolescente vivência todas estas alterações e, simultaneamente, distancia-se do estágio anterior, a idade do conhecimento perfeito”*.

Dar pontapés a latas, andar de bicicleta, neste caso os jovens normalmente preferem andar a pé a admitir que não podem conduzir um carro devido à sua idade, no entanto, o principal factor é a ideia de que os adultos são quase perfeitos por serem mais velhos e maiores. Estas características do desenvolvimento pessoal estão associadas às idades mais jovens que têm de ser abandonadas aquando na entrada da adolescência. *“Devido a estas transformações massivas, entrar na adolescência é quase a mesma coisa que entrar num país estrangeiro, sem conhecer a língua, os hábitos ou a cultura; isto é, talvez seja ainda pior, porque o adolescente não possui um roteiro que o oriente”* (Sprinthall & Collins, 2003, p. 201).

Relativamente ao Desenvolvimento Psicossocial a fase da adolescência integra-se segundo Erikson (1968) no estágio relativo à Identidade *versus* Confusão de Identidade, cuja tarefa psicossocial premente é a aquisição da Identidade através da síntese das mudanças internas e os pedidos e expectativas externos (citado por Marques da Cunha, 2010).

Erikson (citado por Sprinthall & Collins, 2003), defende a ideia de que a adolescência consiste no processo de formação da identidade. O seu desenrolar exacto depende de uma interacção; o plano de fundo representa os pólos opostos da

formação, por oposição à difusão, e indica os resultados possíveis da questão genética: “Quem sou eu?” tal como já foi referido, verificam-se importantes modificações tanto na personalidade do adolescente, como nas expectativas da sociedade. A formação da personalidade é encarada como um processo integrador destas transformações pessoais, das exigências sociais e das perspectivas em relação ao futuro. Erikson afirma que a formação da identidade envolve “a criação de um sentido de unicidade; a unidade da personalidade é sentida, agora pelo indivíduo e reconhecida pelos outros, como tendo uma certa consciência ao longo do tempo – como se fosse, por assim dizer, um facto histórico irreversível” (Sprinthall & Collins, 2003, p. 202).

A tarefa por excelência do adolescente é a construção da sua identidade. O adolescente preocupa-se com a procura de uma definição de si próprio, o que é, o que quer ser e fazer, qual o seu papel e função no mundo, quais os seus projectos para o futuro, isto é, tenta dar um significado coerente à sua vida integrando as suas experiências passadas e presentes e procurando um sentido para o futuro.

A formação da identidade tem uma função dupla:

- Psicológica e Social.

Por um lado, a construção da identidade surge da necessidade do indivíduo organizar e compreender a sua individualidade de uma forma consistente e sem contradições. Por outro lado, é um processo social que surge de pressões externas para que o indivíduo escolha e invista em papéis familiares, profissionais e sociais o que lhe dá um estatuto e posição na sociedade. (Costa, 1990, p.262).

Erikson (citado por Sprinthall & Collins, 2003), defendeu a ideia de que a fase da adolescência consiste no processo de formação da identidade. Para o adolescente, é o desafio entre a identidade e a difusão da mesma. Estes indivíduos, ao deixarem para trás os seus papéis infantis, ficavam preocupados em descobrir por eles próprios a resposta para a seguinte questão: “Quem sou eu?”. Neste sentido, os jovens poderão experimentar uma série de identidades afim de alcançar as suas respostas, procurando também experiências em diferentes papéis e relações.

No fundo, existe alterações quer na personalidade do adolescente quer nas expectativas da sociedade.

A formação da identidade é portanto *“encarada como um processo integrador destas transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro. Erikson afirma que a formação da identidade envolve a criação de um sentido de unicidade; a unidade da personalidade é sentida, agora pelo indivíduo e reconhecida pelos outros, como tendo uma certa consistência ao longo do tempo – como se fosse, por assim dizer, um factor histórico irreversível”*. (Sprinthall & Collins, 2003, p. 202).

Quando este processo funciona é positiva a sua reciprocidade. As principais ideias da teoria de Erikson foram as seguintes:

- O sentido de identidade e unidade que o indivíduo sente verdadeiramente;
- O reconhecimento dessa unidade pelos adultos.

Para Erikson (citado por Sprinthall & Collins, 2003), após o indivíduo ter atingido a sua identidade, ele não só evita a difusão como chega à resolução da fidelidade. Este autor considerava a fidelidade como uma capacidade de nível superior, para confiar nas outras pessoas, em si próprio e, mais importante, para se dedicar a uma causa. Isto não significa uma obediência cega a qualquer causa ou ideologia, mas refere-se a um compromisso com os valores humanos. Sem a resolução fidelidade, este autor mencionava que o início da vida adulta será marcado quer pela timidez quer pela submissão a uma ideologia antidemocrática oposta aos princípios éticos universais. (Sprinthall & Collins, 2003, p. 202).

Segundo Marcia (citado por Sprinthall & Collins, 2003), que aprofundou o estudo de Erikson, o progresso do adolescente em direcção à formação de identidade dá-se em quatro fases que não são obrigatoriamente consequentes: Difusão da Identidade. Um estado de descompromisso com a vida é a principal característica desta fase. Existem poucos, compromissos com alguém ou com um conjunto de princípios ou de crenças. A ênfase mais importante é dada à

relatividade das coisas e em viver o momento. Nenhuma das áreas de gratificação pessoal é posta de parte, tudo é possível. Parece não existir no indivíduo uma essência própria, os papéis sociais são experimentados mas rapidamente abandonados. Parece não existir um eu no indivíduo e a vida parece não ter direcção.

- **Insolvência Identitária**

A principal característica desta fase é evitar que o indivíduo faça escolhas autónomas. Portanto, este é orientado por outros em vez por si próprio. Existe muito pouco questionamento, o indivíduo aceita em larga medida qualquer papel imposto por figuras de autoridade ou por amigos influentes. Parece existir pouca dissonância (cognitiva). O sujeito concorda, quase como se tratasse de uma catástrofe acerca daquilo que os adultos dizem em relação à profissão, religião e política. O indivíduo evita fazer qualquer tipo de esforço para se afirmar como uma pessoa independente e autónoma. É como que o indivíduo tivesse medo da responsabilidade que advém da liberdade pessoal.

- **Realização da Identidade**

A última fase da formação da identidade tem como resultado uma identidade adquirida/realizada. A definição de Erikson é bastante explícita: *“a confiança crescente de que a capacidade do indivíduo para manter uma identidade e uma certa continuidade interna está em consonância com a identidade e a continuidade do que ele significa para as outras pessoas”*. É formada, uma nova identidade pessoal como uma individualidade única, sendo este um processo recíproco. O surgimento desta individualidade e auto-orientação por parte do sujeito (o núcleo da personalidade) é reconhecido pelos outros indivíduos. É este aspecto da formação da identidade que pode perturbar este processo, uma vez que, esse reconhecimento não é autónomo nem universal. De facto, as pessoas actualmente reconhecidas como importantes, passaram muitas vezes por uma crise, durante a qual o

aparecimento da sua identidade individual realizada não foi imediatamente reconhecida pela sociedade adulta em geral.

Marcia, verificou que a identidade realizada, engloba na maior parte das vezes, elementos da crise pessoal, confrontação e uma enorme capacidade para tomar decisões. O indivíduo tem consciência da diversidade de escolhas difíceis que a vida lhe oferece; a escolha que efectuou foi acompanhada por um compromisso, ou seja, o sujeito empenhou-se em usar todos os recursos psicológicos que possui, a fim de alcançar o seu objectivo. É importante salientar, que inicialmente a teoria de James Marcia explicava o desenvolvimento da identidade em alunos que frequentavam o ensino superior.

- **Moratória da Identidade**

A moratória é, frequentemente, o resultado de uma decisão difícil e deliberada de que o indivíduo terá de se afastar das pressões a que é sujeito nesse período, por exemplo, na escola, na universidade e no primeiro emprego. Tem como objectivo, fazer com que o indivíduo possa explorar de uma forma mais completa quer o seu eu psicológico quer a realidade objectiva.

Existem diferenças significativas entre a moratória e a difusão. Na moratória, existe uma procura genuína de alternativas até aparecer a oportunidade certa. O indivíduo apresenta uma grande necessidade de se testar a si próprio em diversas experiências a fim de obter um conhecimento cada vez mais pormenorizado de si próprio.

Os compromissos são temporariamente evitados por razões legítimas, tais como: *“preciso de mais tempo e experiência, antes de me dedicar inteiramente a uma carreira, como por exemplo, a medicina”*. Ou *“ainda não estou preparado para iniciar o doutoramento em História. Existem bastantes coisas desconhecidas que preciso de explorar primeiro”*. Este tipo de moratórias não são simplesmente uma fuga às responsabilidades que permite ao indivíduo andar à deriva. Em vez disso, esta fase constitui um processo de procura activa, com o intuito de prepará-lo para que este consiga estabelecer compromissos.

O adolescente encontra-se assim na chamada fase da moratória caracterizada por um lado pela necessidade de definição de si, através da procura de oportunidades, condições e instrumentos e por outro lado pela necessidade de se manter, procurando elementos que assegurem a sua auto e heteroconfiança. Neste contexto, o adolescente procura adquirir um sentimento subjetivo de si caracterizado por vetores como a continuidade (tendo em consideração o seu passado, presente e futuro), a unidade (ou seja, o conjunto de elementos identitários e as respectivas valorações) e a independência no que respeita ao sujeito e à realidade. O que se encontra no adolescente constitui deste modo o resultado da sua história e evolutiva, pois tem a necessidade de incluir o seu passado e ao mesmo tempo integrar a novidade (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

É no período da adolescência que, normalmente, os comportamentos de transgressão têm mais saliência e prevalência, visto este ser um período de descoberta, de experimentação, teste aos limites pessoais e de desafio às figuras de autoridade, neste sentido, a escola não pode exigir que o seu modo de funcionamento rígido e hierárquico seja aceite, sem contestação, pelos jovens (Sampaio, 1997).

Esta etapa do desenvolvimento tem características próprias e tarefas bem definidas. Nela ocorrem alterações fundamentais de ordem biológica (comandadas pela puberdade, que irá influenciar o surto crescimento e as diversas transformações a nível do corpo), cognitiva (capacidade em elaborar raciocínios cada vez mais complexos), psicológica (desenvolvimento da autonomia e construção da identidade) e social (transição para o desempenho de novos papéis). Estas alterações são em si universais, (Fonseca, 2004).

Neste período da adolescência, o indivíduo intensifica a sua relação com o mundo social, exterior à família, que inclui a escola, a comunidade e os pares. É no contexto escolar onde ocorrem as suas principais interações, onde irá estabelecer relações de poder horizontais e/ou simétricas com os colegas e relações verticais

e/ou assimétricas com os professores, sendo um contexto susceptível de abarcar comportamentos de agressão e agressividade.

O conhecimento das relações interpessoais contempla a integração das noções de reciprocidade no plano social o que induz ao questionamento de aspetos como a autoridade e as normas que em vez de servirem os interesses particulares devem estar orientadas socialmente (Coll et al., 1995; Lourenço, 2002; Paiva Campos, 1990; Schaffer, 2005).

A conceção de sociedade é compreendida enquanto sistemas múltiplos em interação que reconhecem mútuas influências. Desta feita a compreensão das mudanças sociais integra uma perspectiva diacrónica que permite perceber as transformações sociais (Coll et al., 1995; Lourenço, 2002b; Paiva Campos, 1990; Schaffer, 2005).

Tal como mencionado anteriormente, a mudança inerente a esta transformação é pautada por grande complexidade devida a uma ordem de factores como: a existência de um suporte social que por vezes tende a apresentar contradições que são projectadas sobre o jovem; as novas exigências nos planos físico, emocional, cognitivo, interpessoal, social e moral; e a tensão provocada pela necessidade em abandonar as modalidades infantis (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

Ainda no que respeita à construção da identidade é importante referir que a consolidação de uma identidade positiva e diferenciada dificilmente ocorre antes dos 18/19 anos de idade e contempla dois aspectos fundamentais: um processo activo de exploração pessoal e a organização de um nível razoável de coerência e diferenciação (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

No que respeita ao processo activo de exploração pessoal este não se restringe a uma simples cópia ou negação de uma determinada identidade, pois os jovens tendem a enunciar várias possibilidades para si e tendem a procurar activamente informação sobre cada uma delas (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

A organização de um nível razoável de coerência e diferenciação integrado engloba aspetos como: a diversidade de papéis que desempenhou e irá desempenhar, a dimensão temporal centrada no que foi, no que é e no que será no futuro; o que se entende como real e possível ou ideal; a imagem que se tem de si próprio e a impressão que produz nos outros. Por conseguinte, é importante ter em conta que nem todos os jovens conseguem ter uma identidade diferenciada e coerente devido à incapacidade de encontrar respostas adaptativas para a tarefa identitária (Schaffer, 2005; Costa, 1991).

Relativamente ao plano do Desenvolvimento Cognitivo, este estágio caracteriza-se pela inteligência formal, pelo predomínio do pensamento abstracto em que as acções mentais que ultrapassam a dependência de conteúdos concretos actuam sobre conteúdos proposicionais. O pensamento caracteriza-se pela capacidade de inversão do sentido entre o real e o possível, ou seja, a realidade é vista enquanto uma actualização de um conjunto de possibilidades virtuais. De uma maneira geral, a inteligência formal e abstracta engloba a capacidade de combinatória, raciocínios proposicionais, hipotético-dedutivos, capacidade de coordenar duas formas de reversibilidade e dissociação de factores (Schaffer, 2005; Lourenço, 2002a).

No que se refere ao conhecimento do mundo social, mais especificamente ao desenvolvimento interpessoal, vectores como a compreensão de pessoas, compreensão de relações entre pessoas e compreensão dos sistemas sociais e das instituições são essenciais para a análise desta fase da adolescência (Coll, Palacios & Marchesi, 1995; Lourenço, 2002b; Paiva Campos, 1990; Schaffer, 2005).

Nesta óptica e no que diz respeito ao conhecimento de pessoas, os adolescentes tendem a efectuação a transposição do esquema de pessoa sobreposto e desorientado para uma visão mais integrada onde as características opostas são conciliadas mediante a análise das suas causas. Neste sentido, compreendem as situações onde estão implicados pela perspectiva de uma terceira pessoa, tendendo a alargar a compreensão das relações quer na sua amplitude social, quer no tempo

(futuro distante) Coll et al., 1995; Lourenço, 2002b; Paiva Campos, 1990; Schaffer, 2005; (citados por Marques da Cunha, 2010).

O conhecimento das relações interpessoais contempla a integração das noções de reciprocidade no plano social, o que induz ao questionamento de aspectos como a autoridade e as normas que em vez de servirem os interesses particulares devem estar orientadas socialmente (Coll et al., 1995; Lourenço, 2002b; Paiva Campos, 1990; Schaffer, 2005).

A concepção de sociedade é compreendida enquanto sistemas múltiplos em interação que reconhecem mútuas influências. Desta feita, a compreensão das mudanças sociais integra uma perspectiva diacrónica que permite perceber as transformações sociais (Coll et al., 1995; Lourenço, 2002b; Paiva Campos, 1990; Schaffer, 2005).

Ainda no plano do Desenvolvimento Interpessoal, Selman (1980) considera que o processo de construção da realidade social ilustra-se numa co-construção uma vez que se trata de um processo dialéctico no qual qualquer indivíduo pode ser sujeito e objecto num determinado momento. Os processos psicológicos de compreensão das pessoas e das respectivas relações evoluem numa sequência invariante em função da capacidade de descentração social (citado por Marques da Cunha, 2010).

No que respeita ao Desenvolvimento Moral, este refere-se essencialmente ao sistema de regras aplicados na resolução de questões sociais, centrando-se na análise do respeito que o indivíduo vai adquirindo pelas regras sociais, mais precisamente sobre a consciência dessas mesmas regras (Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

Quando se fala de julgamento moral da criança, segundo Piaget (1973) devemos ter em consideração a existência de uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e a capacidade para a criança resolver questões sociais e morais. As competências cognitivas são, segundo o autor, anteriores às morais pelo que as determinam. No

entanto, a experiência social com os pares é vista como essencial para o desenvolvimento moral. Neste contexto, ao longo do desenvolvimento, o indivíduo tende a passar de uma perspectiva pautada pelo egocentrismo para uma assente na reciprocidade e cooperação. Tendemos a assistir a uma passagem de uma chamada Heteronomia Moral para uma Autonomia Moral (Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

A Heteronomia Moral caracteriza-se por: uma concepção interpessoal fundamentada em relações assimétricas, impostas; uma concepção moral em que impera o realismo e a regra é vista como algo externo, não modificável nem negociável, tendo um carácter absoluto; a avaliação da transgressão é efectuada em função das consequências da acção, caracterizando-se por uma moral objectiva (Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

A Autonomia Moral é caracterizada por: uma concepção moral assente em relações simétricas que envolvem igualdade, cooperação e reconhecimento mútuo; na concepção moral impera o racionalismo e a regra pode ser modificável e negociável, sendo fruto de um acordo mútuo; a avaliação da transgressão é efectuada mediante uma moral subjectiva, ou seja, de acordo com as intenções do autor do comportamento (Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

Na perspectiva cognitivo – desenvolvimentista, do sentido de justiça fazem parte noções de igualdade, reciprocidade, equidade e contratos sociais aplicados nas relações sociais, o sentido de justiça mais do que uma regra, é uma razão para acção (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b).

De acordo com Kohlberg (1976) o ideal de desenvolvimento moral refere-se à capacidade para a resolução de conflitos e problemas considerando-se todas as posições em causa, balanceando-as, equilibrando-as e hierarquizando-as segundo os princípios morais que se apresentam como razões para a acção. O desenvolvimento moral rege-se assim por uma sequência de três níveis (Pré - Convencional; Convencional; Pós-Convencional) que implicam uma relação diferente entre o eu,

as regras e as expectativas morais da sociedade (Bergman, 2002; Lourenço, 2002b; citados por Marques da Cunha, 2010).

No nível Pré – Convencional, as regras e expectativas sociais são externas e o indivíduo orienta-se de acordo com as consequências imediatas dos seus actos. No nível Convencional, a interiorização das expectativas e normas sociais vão orientar o indivíduo, sendo que as suas preocupações baseiam-se no que é socialmente aceite e partilhado e na manutenção do sistema social como um todo. No nível Pós – Convencional, a preocupação do individuo centra-se mais nos princípios morais universais do que nas normas sociais, sendo que os focos das suas preocupações são essencialmente o bem comum e a transformação social em vez da manutenção social (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b; citado por Marques da Cunha, 2010).

Segundo o mesmo autor, existem ainda cinco tipos de moral com raciocínios, orientações e operações de justiça diferenciados (Moral do Castigo, Moral do Interesse; Moral do Coração; Moral da Lei; Moral do Relativismo da Lei (citado por Marques da Cunha, 2010).

Na Moral do Castigo, no que se refere ao raciocínio não há distinção de perspectivas, este tipo de moral está orientada para o evitamento do castigo e/ou obediência, as operações de justiça assentam numa moralidade sustentada por elementos físicos, externos em que a responsabilidade objectiva tem em consideração o dano material (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b citados por Marques da Cunha, 2010).

Na Moral do Interesse há uma diferenciação de perspectivas, por conseguinte, não há a sua coordenação. Assiste-se a uma orientação individualista, calculista e pragmática cuja preocupação é satisfazer os seus próprios interesses em troca de favores. As operações de justiça baseiam-se nos desejos, necessidades e interesses do indivíduo (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b citados por Marques da Cunha, 2010).

Na Moral do Coração, ocorre a coordenação das perspectivas apoiada numa terceira pessoa estereotipada, a sua orientação é interpessoal, assente na preocupação com as expectativas e convenções sociais, na demanda pela aceitação e aprovação social e no apoio em critérios altruístas e afectivos. As operações de justiça centram-se em vectores como a aprovação social, aspectos interpessoais e relacionais (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b; citados por Marques da Cunha, 2010).

A Moral da Lei caracteriza-se pela capacidade de coordenação de perspectivas com recurso a uma terceira pessoa generalizada (coordenação de perspectivas sociais, legais, morais institucionais, por exemplo). A sua orientação é para a lei e manutenção do sistema, para a imparcialidade pela procura de uma consciência colectiva apoiada em critérios racionais. As operações de justiça fundamentam-se na justiça processual e na igualdade perante a lei, ou seja, nos códigos e leis morais e sociais vigentes (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b; citados por Marques da Cunha, 2010).

A Moral do Relativismo da Lei centrada num nível Pós - Convencional apela a uma terceira pessoa moral universal, ou seja, caracteriza-se pela reversibilidade ideal. É orientada para os princípios morais, para a preocupação em assegurar os direitos humanos fundamentais de todas as pessoas e para a preocupação com o bem comum. As operações de justiça centram-se na coordenação dos valores relativos à igualdade, reciprocidade e equidade (Kohlberg, 1976; Bergman, 2002; Lourenço, 2002b; citado por Marques da Cunha, 2010).

Tendo em consideração a descrição sumária sobre as principais tarefas desenvolvimentais que ocorrem na adolescência e apesar desta ser considerada uma fase do ciclo vital em que os jovens tendem a apresentar uma necessidade exacerbada de procurar sensações fortes, novos desafios que se conciliam e coadunam com as alterações biológicas (hormonais) que experienciam, parece existir unanimidade por parte dos autores (Jessor, 1992; Bizarro, 1999; Martins,

2005a; Schaffer, 2005) quando a consideram como um período complexo, de grande ambiguidade e vulnerabilidade e onde alguns jovens tendem ingressar em condutas de risco (como por exemplo, o uso de álcool, drogas, tabaco, envolvimento em condutas de *Bullying*, furtos) que acarretam consequência para a sua saúde física e psicológica e alterações no seu bem-estar psicológico.

A este nível, o risco segundo Jessor (1992) possui um duplo significado. Por um lado, quando o jovem já ingressou em comportamentos de risco, o facto de estar em risco refere-se a uma maior probabilidade de implicações para a saúde e para a vida que possam até comprometer o seu desenvolvimento; por outro lado, quando o jovem ainda não iniciou neste tipo de comportamentos o risco ilustra-se nos antecedentes e determinantes psicossociais que tendem a aumentar a probabilidade de ingressar em condutas de risco.

Estes antecedentes psicossociais são referidos e classificados na literatura como factores de risco (quando tendem a aumentar a probabilidade de ingressar em condutas de risco) e factores de protecção (quando tendem a evitar o ingresso em condutas de risco) podendo abranger aspectos relacionados com o indivíduo e com o contexto social em que este se insere (Jessor, 1992; Bizarro, 1999; Schaffer, 2005; Matos, 2005; Martins, 2009).

Jessor (1992) acrescenta ainda a estes dois aspectos individuais e contextuais cinco dimensões relativas à biologia/genética, ao ambiente social geral, ao ambiente social próximo, à personalidade e ao comportamento onde se podem verificar tanto factores de risco como factores protectores.

A identificação atempada de factores de risco para os jovens apresenta-se fundamental para o planeamento e implementação de tipologias específicas de intervenção capazes de melhorar o bem-estar físico e psicológico de crianças e jovens e diminuir os fenómenos inerentes à violência escolar (Jessor, 1992; Bizarro, 1999; Schaffer, 2005; Matos, 2005; Martins, 2009).

A escola enquanto instituição escolar e mediante a sua capacidade para fomentar nas suas políticas educativas directrizes pautadas por: implementação de regras e normas adequadas; promoção de um bom clima moral e social; adequação e eficiência dos seus métodos pedagógicos; capacidade para o estabelecimento de vínculos afectivos seguros tanto nas relações simétricas como nas assimétricas; promoção de competências sócio-cognitivos essenciais à resolução de conflitos; exigência ao nível das aprendizagens; respeito pela cultura juvenil; e capacidade de resposta à comunidade; poderá constituir-se enquanto factor de protecção face à emergência de condutas de agressão e vitimação em crianças e adolescentes (Gladden, 2002; Martins, 2009).

Após a análise relativa aos princípios basilares do Desenvolvimento Psicológico na Adolescência e objectivando o enquadramento conceptual do fenómeno do *Bullying* mediante a clarificação e diferenciação de conceitos como a Agressividade e a Violência, torna-se importante compreender as dificuldades dos adolescentes na escola, em particular, as dificuldades relacionais e comunicacionais com o grupo de pares e com os adultos (Silva, 2004), estas associadas frequentemente a défices ao nível de aptidões sociais, como é o caso da assertividade, do autocontrolo, da cooperação e da empatia.

2.6. Consequências do *Bullying*

A manifestação de comportamentos agressivos, de carácter persistente, causa mal-estar para as próprias crianças, quer sejam vítimas, agressoras ou quer sobre as que observam passivamente estas práticas (Pereira, 2001). O *Bullying* é um fenómeno que abarca, não só os alunos directamente envolvidos, como também todos os outros, pois este fenómeno causa na escola um ambiente de trabalho pouco agradável e seguro, afectando todos os alunos em geral (Pires, 2001). As crianças que assistem a uma situação de agressão/vitimação também sofrem, pois sabem da

injustiça que está a ser cometida e sentem-se de “mãos atadas”, impotentes para ajudar a vítima, acabando muitas vezes por terem de tomar partido entre uns e outros (Pereira, 1999).

Para Smith e Sharp (1994), o *Bullying* severo e contínuo pode contribuir para problemas de longa duração, bem como de infelicidade imediata. As vítimas vivem numa angústia permanente, o que resulta na diminuição da auto-estima, com efeitos prolongados.

Em situação de *Bullying*, as vítimas temem a escola, pois vêem-na como um local desagradável e inseguro. Nalguns casos receiam mesmo sair de casa. Estas crianças pensam ser as causadoras dos problemas de agressão e acabam por ter sintomas relacionados com o stress, tais como, dores de estômago, dores de cabeça, pesadelos, ataques de ansiedade e problemas de concentração e aprendizagem (Sharp e Smith, 1994).

Olweus (1993a; 1993b) refere que a frequência em ser vítima decresce com a idade. No entanto, o carácter persistente e intencional dos comportamentos agressivos, causadores de perturbações diárias e prejudiciais ao rendimento escolar da vítima, podem também estar associados a consequências que decorrerão ao longo da sua vida, como é o caso da depressão em idade adulta (Pereira, 2002).

As vítimas transformam-se em adultos inseguros, com uma auto-estima mais pobre e uma tendência maior para entrar em estados depressivos. Algumas vítimas acabam no suicídio, enquanto outras se tornam, elas próprias, em pessoas violentas. Os agressores, através das relações muito específicas que mantêm e aprendem, como a falta de respeito pelas regras e normas de convivência social, acabam por entrar numa vida de pré-delinquência, envolvendo-se mais tarde em problemas de conduta, como a droga, alcoolismo, crimes, terminando muitas vezes na cadeia (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b; Marques et al., 2001).

Pereira (2002, p.25) apresenta como consequências para a vítima as seguintes: “vidas infelizes, destruídas, sempre sob a sombra do medo; perda de auto-confiança e confiança nos outros, falta de auto-estima e auto-conceito negativo e depreciativo; vadiagem; falta de concentração; morte (muitas vezes suicídio ou vítima de homicídio); dificuldades de ajustamento na adolescência e vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas.” Para os agressores, refere as seguintes consequências: “vidas destruídas; crença na força para a solução dos seus problemas; dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm, compreendendo as dificuldades na inserção social; problemas de relacionamento afectivo e social; incapacidade ou dificuldade de autocontrolo e comportamentos anti-sociais.” Em situação de agressão persistente, a vítima sente-se cada vez mais só, perde amizades, torna-se incapaz de lidar com a sua própria vida. Estes sentimentos são característicos das pessoas que desistem da vida a qualquer momento. O abandono escolar é um dos reflexos deste tipo de comportamentos. O que parece ser apenas um jogo de crianças tem um potencial de consequências muito maiores (Hazler, 1996).

As consequências que provêm dos atos de agressão/vitimação não permitem que se encare o problema com indiferença. A continuidade e o agravamento deste tipo de comportamentos têm resultados negativos e nalguns casos dramáticos, que marcarão o indivíduo para sempre, acabando por influenciar todas as suas atitudes e decisões tomadas ao longo da sua vida.

2.7. Incidência dos comportamentos de *Bullying*

A incidência dos comportamentos de *Bullying* assume-se como o domínio cujos resultados se têm evidenciado como mais heterogéneos. Se noutros aspetos como as características, fatores correlacionais, tendências evolutivas ou consequências dos comportamentos de *Bullying*, há alguma congruência de resultados o mesmo não se tem verificado no caso da sua incidência mesmo dentro do mesmo país.

O conhecimento da verdadeira incidência dos comportamentos de *Bullying* torna-se difícil de alcançar uma vez que o *Bullying* é uma atividade secreta e é difícil obter dados sobre estes comportamentos, pelo receio e vergonha das vítimas e pela dificuldade dos adultos tomarem consciência dos mesmos. Para a variação dos resultados contribui também a existência de diferentes metodologias de avaliação e procedimentos de análise de dados, bem como diferentes níveis de tolerância face aos fenómenos.

Procurando caracterizar a incidência do fenómeno *Bullying*, salientam-se algumas investigações cujas amostras, pela sua extensão, parecem ser significativas.

Williams e colaboradores (1996) na Inglaterra numa amostra de 2.962, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos verificaram uma incidência de 22.4% de vítimas. Due, Holstein e Jorgensen (1999) na Dinamarca numa amostra de 5.205 estudantes dos 11 aos 15 anos verificaram 32% de agressores e 25% de vítimas. Forero e colaboradores (1999), na Austrália numa investigação com 3.918 alunos dos 6º, 8º e 10º anos de escolaridade constatam 23.7% de agressores e 12.7% de vítimas. Kaltiala-Heino e colaboradores (1999) na Finlândia, numa investigação a 16.410 estudantes, entre os 14 e os 16 anos determinam 11% de agressores e 11% de vítimas. Em Portugal, Carvalhosa, Lima e Matos (2001) num estudo com 6.930 sujeitos dos 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, verificam 10.2% de agressores e 21.4% de vítimas. Nos E.U.A. Nansel e colaboradores (2001) numa investigação com 15.686 alunos dos 6º e do 10º ano de escolaridade, verificam 13% de agressores e 10.6% de vítimas.

Relativamente à relação entre as percentagens de incidência de comportamentos de *Bullying* consoante os anos de escolaridade dos alunos, os investigadores têm encontrado resultados concordantes. Os alunos mais novos e que frequentam anos de escolaridade mais baixos têm uma maior probabilidade de se encontrarem envolvidos em comportamentos de *Bullying*, havendo uma tendência para a sua diminuição à medida que os alunos vão sendo mais velhos. Eslea e Rees (2001) concluíram que os episódios de *Bullying* são mais frequentemente recordados entre

os 11 e 13 anos de idade, sendo raramente mencionados incidentes anteriores e posteriores.

Os rapazes estão mais envolvidos no *Bullying* (experienciando os dois papéis, vítima e agressor) do que as raparigas; os alunos mais novos são vítimas mais frequentemente e a probabilidade de serem ameaçados diminui com o aumento da idade; a frequência do *Bullying* tende a diminuir com o aumento dos anos de escolaridade.

Olweus, (1997) verificou que o *Bullying* verbal era o mais utilizado em ambos os géneros, seguido da agressão direta ou física nos rapazes e da agressão indireta nas raparigas.

No que respeita à frequência relativa aos tipos de vitimação e agressão os dados remetem-nos para o tipo indireto ou relacional, mais concretamente para a exclusão social, seguida da agressão direta verbal. Tais resultados vão de encontro aos obtidos por Diaz-Aguado e colaboradores (2004), com adolescentes Madrilenos, ou seja, verifica-se que a agressão indireta tende a ser mais frequente com adolescentes do que com crianças.

Constatou-se ainda que os rapazes tendem a envolver-se mais em agressões do tipo direto e físico, contudo e à semelhança de alguns estudos (Withney & Smith, 1993; Olweus, 1997) não se registaram diferenças significativas entre o género e os tipos de agressão verbal e de exclusão social.

A análise de diversas investigações permite concluir que, apesar da agressão verbal ser a tipologia mais utilizada por ambos os géneros, se encontraram diferenças significativas os tipos de condutas agressivas em, função do género, designadamente o tipo direto ser o predominante no género masculino e o tipo indireto no género feminino.

2.8. Estratégias de intervenção nos comportamentos de *Bullying*

“Muitos alunos encontram na escola a satisfação das necessidades afectivas básicas, cuja insatisfação leva à procura de gangues, necessidades tais como a de aceitação, pertença, segurança, companheirismo.” (Caldeira, 2007).

Actualmente, e desde há uns anos para cá, têm-se observado mudanças significativas na escola, nas suas funções. Esta tem de acompanhar as mudanças que se verificam nas sociedades, criando mecanismos para se adaptar a essas novas características. Na tentativa de ultrapassar todas estas dificuldades sentidas pela escola, dificuldades essas que são o reflexo das comunidades em que estão inseridas.

Se antes a preocupação central era ensinar, actualmente, também surge a preocupação em educar. Não só nos deparamos com disciplinas como a Educação para a Cidadania, como também o próprio papel do professor autoritário, sabedor e transmissor de valores se modificou. No entanto, os resultados actuais não são os esperados, pois os problemas de desmotivação, desinteresse e indisciplina estão presentes e acabam por resultar em insucesso escolar. Deste modo, a escola deve não só ensinar e educar como também formar (Gomes et al., 2001). Torna-se necessário “formar cidadãos autónomos, habilitados, independentes e confiantes” (Pires, 2001, p.203).

Tal como referem Pereira e Pinto (2001, p.13), o “conceito de escola é quase sempre associado a sala de aula”, mas não nos podemos esquecer que grande parte dos comportamentos anti-sociais ocorre no recreio, onde as crianças passam uma parte significativa do seu tempo (Pereira et al., 1997). É neste contexto que se torna necessário actuar. A escola deve agir no sentido de prevenir e combater todos os comportamentos indesejados, causadores de malestar a muitas crianças (Ferreira e Pereira, 2001).

No contexto escolar, vários estudos apontam o recreio como sendo o local onde ocorrem mais práticas de agressão e vitimação (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b; Whitney e Smith, 1993; Sharp e Smith, 1994; Genta et al., 1996; Pereira, 1997, Pereira, 2002). Deste modo, é necessário perceber o que está errado e tentar melhorar, oferecendo às crianças condições que permitam um desenvolvimento saudável.

Os recreios são os locais onde as crianças escolhem as actividades a realizar e os amigos sem influência directa dos adultos. No entanto, “é o apoio e atenção dos adultos, ou a sua falta, que podem fazer do recreio um espaço de prazer ou de terror, de liberdade e respeito ou de opressão e agressividade, de alegria e amigos ou de tristeza e solidão” (Marques, 2001, p.184).

Enquanto nas escolas inglesas para 50 alunos existe um supervisor (Boulton, 1994a), nas portuguesas a relação é de 100 para um (Pereira *et al.*, 1997).

Em Portugal, conforme refere Marques (1998), a supervisão dos recreios escolares no pré-escolar e primeiro ciclo deve ser realizada por educadores e professores com o apoio de auxiliares de acção educativa. No entanto, e principalmente ao nível do primeiro ciclo, as crianças são deixadas no recreio sem qualquer supervisão.

A supervisão inexistente ou ineficaz pode ser uma das causas para justificar o *Bullying* nos recreios escolares. Olweus (1993a; 1993b) refere que quanto maior o número de supervisores à hora de recreio, menor é a quantidade de problemas de agressão. O aumento do número de supervisores e principalmente o estabelecimento de relações cordiais (confiança) entre supervisores e alunos são algumas das estratégias que podem ajudar a reduzir e prevenir o *Bullying* (Pereira *et al.*, 1997).

Boulton (1994b) também refere que um bom relacionamento entre os supervisores e os alunos pode ajudar a reduzir os níveis de *Bullying*. Por vezes, as

crianças têm dificuldades em contar a um adulto o que se passa no recreio. No entanto, melhorando este relacionamento, as crianças sentem-se mais confiantes e acabam por contar aos supervisores quando ocorrem situações de *Bullying*. Tal facto permite também conhecer melhor os alunos e mais facilmente imporem a sua autoridade, quando estão envolvidos em disputas. Bons relacionamentos podem também desencorajar o *Bullying*, pois uma criança que valorize a opinião do supervisor tem menos probabilidade de o praticar.

Segundo Olweus (1993a, p.91), não é suficiente a presença dos professores ou outras pessoas adultas no recreio; é necessário que elas assumam o seu papel. O supervisor deve estar preparado para intervir com rapidez e decisão, perante uma situação de *Bullying* ou mesmo perante uma suspeita de *Bullying*. O princípio que deve guiar um supervisor é “mais vale actuar demasiado cedo do que demasiado tarde”. O supervisor deve não só intervir adequadamente, como também participar a ocorrência aos professores responsáveis, para que outras medidas sejam levadas a cabo.

Pereira e colaboradores (1997) consideram que a supervisão como forma de policiamento, a arquitectura de alguns recreios e as diferentes formas que o *Bullying* pode assumir são factores que dificultam o papel do supervisor. Para Smith (1998), a segurança nos recreios é mais do que uma construção adequada, é mais do que ensinar às crianças como se comportarem nos recreios. A segurança é a necessidade de assegurar uma adequada supervisão das actividades das crianças no recreio.

Sharp (1994) aponta os principais problemas relacionados com a supervisão e apresenta algumas soluções para a sua resolução:

- Confusão e falta de clareza acerca da autoridade e responsabilidade dos supervisores e corpo docente: por vezes a falta de uma definição clara de papéis, causa nos supervisores sentimentos de insegurança que acabam por inibir a sua acção. Os professores e supervisores devem discutir e definir claramente os seus papéis e comunicá-los aos pais e alunos que, por sua vez, devem encarar o papel do supervisor com mais seriedade e devida importância.

- Falta de comunicação entre o corpo docente e os supervisores: às vezes os supervisores sentem-se à parte ou frustrados, porque algumas informações importantes, como mudanças de regras ou dados sobre uma criança específica, não lhes são transmitidas ou então porque não têm forma de comunicar algumas situações, que acham que o professor deveria ter conhecimento. Este problema poderia ser resolvido com a construção de *placards* de informações para os supervisores e com a troca de mensagens entre supervisores e professores, através de um caderno próprio para o efeito, acerca de crianças específicas e situações especiais.

Os supervisores devem ser envolvidos em qualquer política de desenvolvimento que vise abordar as capacidades de comportamento, a disciplina, a igualdade de oportunidades, as necessidades educativas especiais e outras, por forma a dar aos supervisores oportunidades educativas, mas também de modo a ajudar a eliminar as barreiras prejudiciais, com as quais se vão deparando.

- Problemas de saúde e segurança: os supervisores estão sujeitos a que uma criança tenha um acidente no recreio, perante o qual têm que agir rapidamente e da melhor forma. Assim, os supervisores devem ter formação básica de primeiros socorros e também saber como lidar com condições que exijam uma resposta específica, como a epilepsia. Para uma melhor actuação dos supervisores, relativamente à saúde e segurança das crianças, estes devem ser conhecedores de algumas informações úteis, tais como: as condições médicas em que se encontram determinadas crianças, os procedimentos de protecção das crianças, os sinais de abuso de drogas ou *Bullying*, os procedimentos para lidar com adultos que entrem no recreio ou na escola e como lidar em caso de incêndio.

- Falta de estatuto: por vezes não é dado o verdadeiro estatuto que os supervisores deveriam ter e, por isso, são muitas vezes ignorados, contrariados e colocados completamente de parte de qualquer esquema de orientação de comportamento operado pelos professores, o que leva os pais e alunos a pensarem

que eles não são bons orientadores de comportamento. Os supervisores devem ser encorajados a participar nos encontros que envolvem toda a comunidade educativa e a realizarem os seus próprios encontros com um professor da direcção para que possam apresentar as suas ideias e pontos de vista. Toda a comunidade educativa deve respeitar os supervisores da mesma forma que o faz com os professores. Ross e Ryan (1994) consideram que o estatuto dos supervisores dentro das escolas é considerado bastante baixo.

Boulton (1994b) e Sharp (1994) apontam para a importância dos supervisores frequentarem cursos de formação nessa área, de modo a adquirirem capacidades de controlo de comportamento, capacidades de resolução de conflitos e capacidades para impor respeito através do tom da voz, expressão facial ou da linguagem corporal. Estes cursos abordam assuntos muito variados e importantes para o supervisor, tais como: saber lidar com o problema do *Bullying*, diferenciar uma “luta a sério” de uma “luta a brincar”, como se movimentar e posicionar no recreio, como se relacionar com as crianças, pais e professores, e outros.

Segundo Sharp (1994), estes cursos permitiram uma melhor comunicação entre professores e supervisores, uma maior auto-confiança entre os supervisores, uma diminuição das queixas de problemas ao director/professor, um maior respeito pelos supervisores por parte de toda a comunidade educativa, formas mais construtivas de lidar com situações difíceis, uma maior facilidade em lidar com o conflito, um clima escolar mais positivo e crianças mais contentes.

Fell (1994) refere que, na formação do supervisor, é importante ter em atenção dois aspectos fundamentais:

a) a melhoria da sua própria auto-estima.

b) e o seu envolvimento em projectos de mudança, valorizando as suas experiências e ouvindo as suas ideias e pontos de vista. Fell (1994) também considera importante criar um espaço só destinado aos supervisores, onde eles se

possam reunir, trocando ideias e expondo situações; um local onde pudessem realizar sessões de treino semanais sobre a supervisão.

Como demonstra o estudo realizado por Marques (2001) a presença de um supervisor activo no recreio é preciosa nas situações de conflito, de aprendizagem e de organização. Neste estudo, os supervisores, no recreio com materiais, evitaram a solidão de alguns alunos que ficavam sozinhos, ajudaram a organização de grupos para os jogos e evitaram o despontar de conflitos.

Fell (1994) salienta que o papel do supervisor não é impor determinadas actividades de forma organizada às crianças, mas sim ensinar-lhes jogos novos e cooperativos, dar sugestões procurando com as crianças uma ideia para se divertirem de forma mais criativa e fornecer actividades alternativas para os dias de chuva.

Marques *et al.* (2001b) referem que a supervisão permite não só reduzir os conflitos, os acidentes e intervir mais rapidamente em situações de emergência, como também permite conhecer verdadeiramente os alunos, pois o comportamento que estes demonstram na sala de aula, nem sempre coincide com o demonstrado no recreio.

Pires (2001, p.221) considera que os jovens necessitam de vigilância uns “para se sentirem seguros, numa fase de vida importante para o seu desenvolvimento” e outros “para que a permissividade não lhes facilite o caminho para uma vida de abuso sobre os outros, que os poderá conduzir no futuro a sérios problemas sociais”.

As ocorrências de *Bullying* não só causam um enorme sofrimento aos alunos, mas também influenciam negativamente o clima da escola (Pereira e Mendonça, 1995). Os tempos e os espaços de recreio têm um grande poder educativo, que ainda não foi devidamente aproveitado em muitas escolas (Pereira et al., 1997). Este tempo/espaço muito apreciado pelas crianças é fundamental para a sua autoformação ao nível do desenvolvimento motor, social e emocional. Tendo em

conta toda esta problemática, torna-se necessário criar um plano de intervenção centrado na escola, envolvendo toda a comunidade educativa, com vista à resolução deste tipo de problemas (Pereira, 2001).

Não descurando a necessidade de se implementarem estratégias de intervenção nas escolas, com o objetivo de diminuir a incidência do fenómeno *Bullying*, torna-se igualmente importante fomentar a construção de programas de prevenção.

Perante diferentes modalidades de prevenção do comportamento agressivo ou antisocial dos alunos, o principal objetivo, no seu conjunto, remete para a promoção do comportamento pró social, procurando assegurar a integração positiva de cada aluno nos diversos contextos nos quais interage (Mooij, 1998). Entre algumas das competências dos alunos que apresentam menos probabilidades de se envolverem em comportamentos de *Bullying* e, conseqüentemente, serem mais populares entre os pares, salientam-se algumas características pessoais, sociais e comunicativas. São usualmente alunos que mostram interesse pelos colegas, que são extrovertidos, empáticos, cooperativos, flexíveis, que respeitam as diferenças, têm uma autoestima positiva, e que se conformam às normas do grupo.

Por outro lado, iniciativas que visem modificar atitudes e aumentar o conhecimento dos alunos sobre o impacto negativo da violência, apresentam-se igualmente dissuasivas do futuro envolvimento em comportamentos agressivos na escola (Lindstrom & Campart, 1998). Salientando que a prevenção pode ser considerada a diferentes níveis, com diferentes graus de intervenção, alguns autores têm caracterizado algumas medidas preventivas a nível primário, secundário e terciário (Elinoff, Chafouleas & Sassu, 2004; Mooij, 1998; Spivak & Prothrow-Stith, 2001).

A prevenção primária dos comportamentos de *Bullying*, destina-se a toda a comunidade escolar e à alteração do clima da escola, procurando eliminar os fatores que promovem os comportamentos de *Bullying* e de vitimização, e promovendo o desenvolvimento de competências pró sociais de interação interpessoal. Inclui

geralmente medidas complementares ou modificações no plano curricular, de forma a incentivar o desenvolvimento de competências linguísticas, sociocomunicativas e procurando alcançar uma certa estabilidade emocional e psicológica por parte dos alunos.

A prevenção secundária é fundamentalmente dirigida a alunos em risco (que exibam sinais de desordens ou problemáticas), no sentido de lhes proporcionar apoio e suporte complementar em domínios específicos, de modo a prevenir o desenvolvimento de problemas sociais mais severos. Ao nível dos comportamentos de *Bullying*, as estratégias de intervenção focalizam-se nos alunos identificados como de risco ou com alguns sintomas emergentes de agressividade ou de vitimização.

Por último, a prevenção terciária, dirigida a alunos que manifestam comportamentos anti-sociais e necessitam da implementação de estratégias interventivas com o intuito de reduzir o seu comportamento agressivo.

Merece particular realce os trabalhos que, ao abordarem as estratégias de intervenção face ao *Bullying*, se focalizam num abrangente plano de intervenção que contempla uma diversidade de passos com início numa avaliação do problema, na divulgação de informação e sensibilização para o fenómeno, na supervisão dos espaços pelos adultos, no incentivo de uma cultura de escola com regras e sanções que transmitam uma atitude de intolerância face ao *Bullying*, no treino de professores e funcionários, no incentivo à participação parental, e na intervenção direta com os alunos, de acordo com o seu envolvimento em comportamentos de *Bullying*, (Batsche & Knoff, 1994; Carney & Merrell, 2001; Committee for Children, 2002; Ericson, 2001; Horne & Socherman, 1996; National Crime Prevention Council, 1997; Northwest Regional Educational Laboratory, 2001; Olweus, 1993, 1997; Pearce & Thompson, 1998; Peterson & Rigby, 1999; Piskin, 2002; Rigby, 1995; Smith, Ananiadou & Cowie, 2003; U.S. Department of Education, 1998).

2.9. Investigações internacionais sobre o *Bullying*

Dan Olweus é, sem dúvida, um dos grandes estudiosos dos fenómenos de agressividade/violência nas escolas, a nível internacional, através do seu trabalho intitulado “*Bullying in the schools*”. Este autor desenvolveu, na Noruega, os primeiros passos para identificar e tentar diminuir a violência nos espaços escolares. Este trabalho consistiu na aplicação de um questionário a nível nacional que incluiu 130.000 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 16 anos (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b).

Deste estudo verificou-se que, por volta de 84.000 alunos, ou seja, 15% da amostra total das escolas de educação primária e secundária da Noruega (568.000 alunos do ano lectivo 1983-1984) estavam implicados em problemas de agressão “de vez em quando” ou com maior frequência – como agressores ou como vítimas. Esta percentagem equivale a um aluno em cada sete.

Aproximadamente 9% (52.000 alunos) eram vítimas e 7% (41.000 alunos) agrediram outros alunos com regularidade. Cerca de 1,6% (9.000 alunos) eram vítimas e agressores (Olweus, 1993a; Olweus, 1993b).

Neste estudo, Olweus verificou ainda que: os rapazes são mais violentos e estão mais expostos à agressão do que as raparigas; os problemas de vitimação decrescem com a idade, sendo este decréscimo menor para os rapazes; os rapazes são mais expostos ao *Bullying* directo (agressões físicas), enquanto que as raparigas são mais expostas a formas mais subtis e ao *Bullying* indirecto (exclusão social e isolamento); os alunos mais novos são os que referem maior número de incidentes, sendo com maior frequência os alunos mais velhos os agressores dos mais novos. Olweus apresentou-nos o *Bullying* como um problema sério, perante o qual não podemos ficar indiferentes.

No Reino Unido, também Whitney e Smith (1993) implementaram, em 1990, um projecto de intervenção que assentava na política educativa da escola. Este projecto foi aplicado em alunos de 24 escolas (17 primárias e 7 secundárias), com idades compreendidas entre os 8 e os 16 anos. Para diagnosticar a dimensão do *Bullying* foram entregues questionários anónimos (adaptado de Olweus) a 6.000 alunos em Sheffield.

Os resultados deste estudo evidenciaram que: a frequência com que se é vítima decresce acentuadamente com a idade (27% - 10%), enquanto que a frequência com que se é agressor não decresce de forma tão marcante (12% - 6%). Analisando as percentagens de vitimação, por sexo e nível de ensino, verificou-se que: foram vítimas nas escolas primárias 28% de rapazes e 27% de raparigas e nas escolas secundárias 12% de rapazes e 9% de raparigas; agrediram os colegas na escola primária 16% de rapazes e 7% de raparigas e nas escolas secundárias 8% de rapazes e 4% de raparigas. Os resultados apontam para uma maior incidência de vitimação entre os rapazes do que entre as raparigas; o recreio é apontado como o local onde ocorrem com maior frequência os fenómenos de *Bullying*, sendo 76% para as escolas primárias e 45% para as escolas secundárias. Quanto às formas de agressão mais frequentes, constatou-se que para as escolas primárias e secundárias foram chamar nomes (50% e 62%, respectivamente) e a agressão física (36% e 26%, respectivamente).

Na República Checa foi realizada uma investigação numa amostra de 379 adolescentes com idades entre os 14 e 19 anos, de vários tipos de escolas secundárias (Èervený & Kubesová 1996, citado por Matúsová, 1997). Numa tentativa de definir o fenómeno, os sujeitos consideraram vários tipos de comportamento de *Bullying*, entre os quais, os comentários desagradáveis, de gozo, insultuosos ou humilhantes, e as agressões físicas ou ameaças. Curiosamente, os alunos consideraram o *Bullying* como um requisito justificado, não exagerado, na realização de tarefas propostas por um superior. Da totalidade dos sujeitos, 36.7% relataram ter tido uma participação activa em comportamentos de *Bullying*, 48.8%

referiram ter tido tentativas de prevenir ou parar o agressor e apenas 4.6% referiram ter sido vítimas de *Bullying*.

Consoante o tipo de escola/curso frequentado, observaram-se ainda atitudes diferentes face aos comportamentos de *Bullying*. A maior parte dos casos de comportamentos de *Bullying* que foram considerados indesejáveis, foram manifestados em escolas de ofícios (*apprentice schools*), os alunos ginastas evidenciaram uma tendência para não prestarem atenção a episódios de *Bullying*, manifestando uma preferência em abandonar o cenário de ocorrência, e nos cursos de economia doméstica (*home-economics courses*), exclusivamente femininos, observou-se a percentagem mais elevada de ocorrência de comportamentos de *Bullying*.

De um modo geral, o *Bullying* encontrou-se intimamente associado a situações de abuso de autoridade informal. Os autores defendem que o fenómeno pode ocorrer como consequência da falta de liderança e organização, sendo que em grupos com boa liderança e organização, esses comportamentos são menos frequentes.

Em Espanha, Ortega (1994) realizou um estudo que envolveu 575 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos. Esta investigação incidiu sobre a violência interpessoal nos Centros Educativos do ensino secundário, centrada no mau trato e intimidação entre companheiros. A técnica utilizada para a recolha de dados foi o questionário adaptado de Olweus.

Neste estudo verificou-se que: 33% dos alunos foram vítimas algumas vezes e 5% com muita frequência; 47% dos alunos agrediram os colegas algumas vezes e 10% com muita frequência; as formas de agressão que mais ocorreram foram os insultos e os rumores; os locais onde estas agressões aconteceram com mais frequência foram, em primeiro lugar, a sala de aula e, em seguida, o recreio; os comportamentos de *Bullying* decrescem com a idade.

Na China, Ekblad e Olweus (1986) levaram a cabo uma investigação, com o objectivo de estudar a aplicabilidade de um instrumento de avaliação do fenómeno *Bullying*, na cultura oriental. Numa amostra de 190 alunos do 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos, os autores desenvolveram uma versão adaptada do “*Aggression Inventory*” de Olweus, tendo confirmado a aplicabilidade do referido questionário.

Já nos inícios do séc. XXI merecem particular realce, três abrangentes investigações, no âmbito da incidência e atitudes face ao *Bullying*.

Chen e Yue (2002) estudaram o comportamento de *Bullying* em escolas primárias e secundárias, numa amostra de 3.332 alunos dos 7 aos 18 anos.

Verificou-se uma incidência de 20.3% de alunos vítimas no 1º e 2º ciclos, 11.8% no 3º ciclo e 4% no ensino secundário, e de 5% de alunos agressores no 1º e 2º ciclos, 4.3% no 3º ciclo e 2.7% no ensino secundário. No geral as raparigas evidenciaram menor envolvimento em comportamentos de *Bullying*, sendo o mesmo fundamentalmente ao nível da agressão verbal, ao passo que os rapazes manifestavam predominantemente comportamentos de agressão física.

Zhang et al. (2002) estudaram as atitudes face ao *Bullying* de 3.957 alunos do ensino primário e de 5.248 alunos do ensino secundário. Os resultados demonstraram que as raparigas e os alunos de anos de escolaridade mais baixos, manifestavam mais compaixão e apoio face às vítimas, do que os rapazes e do que alunos de anos de escolaridade mais avançados. De modo semelhante, também os alunos vitimizados manifestavam mais compaixão e apoio do que os restantes alunos.

Wenxin (2002) examinou a prevalência e algumas características dos comportamentos de *Bullying*, numa amostra de 9.205 alunos do 1º, 2º, e 3º ciclos de escolaridade. Os resultados demonstraram que 19% dos sujeitos se envolviam em comportamentos de *Bullying*, sendo que o rácio vítimas/agressores decresce com a

idade, permanecendo o número de agressores relativamente estável ao longo dos 3 ciclos. O comportamento mais comum entre os alunos referiu-se à agressão directa verbal.

Em Itália, Genta *et al.* (1996) realizaram um estudo neste âmbito, que abrangia 17 escolas. A amostra foi constituída por 784 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, em cinco escolas primárias e quatro escolas do 2º ciclo em Florença (centro de Itália) e 595 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, em quatro escolas primárias e quatro escolas do 2º ciclo em Cosenza (sul de Itália).

Os resultados indicaram que: nas escolas primárias no centro de Itália foram vítimas 46% e no sul 38%, enquanto que nas escolas do 2º ciclo estes valores baixam para 30% e 27%, respectivamente; nas escolas primárias foram agressores no centro de Itália 23% e no sul 20%, enquanto que nas escolas médias estes valores baixam para 14% e 19%, respectivamente. Nas escolas primárias do centro, o local onde ocorreram mais situações de *Bullying* foi no recreio (61%), enquanto que no sul foi na própria sala de aula (54%); nas escolas do 2º ciclo, quer no centro quer no sul, verifica-se uma maior percentagem de agressões na sala de aula (63% e 51%, respectivamente).

Na Irlanda, O'Moore *et al.* (1997) apresentam um estudo em 1993/1994, cujo objectivo era averiguar o comportamento agressivo em 20.442 alunos de 531 escolas: 9.599 alunos das escolas primárias (4.485 raparigas e 5.114 rapazes), com idades compreendidas entre os 8 e 12 anos e 10.843 das escolas secundárias (6.633 raparigas e 4.210 rapazes), com idades compreendidas entre os 11 e 18 anos.

A técnica de recolha de dados utilizada neste estudo foi a versão modificada do questionário de Olweus e foram verificados os seguintes resultados: nas escolas primárias, 18,6% dos alunos foram agredidos ocasionalmente, 8,4% dizem ter sido agredidos moderadamente e 4,3% indicam que foram agredidos frequentemente. Quanto aos agressores, 26,4% afirmam ter agredido outro colega, 19,9% dizem ter

agredido uma ou duas vezes, 5,1% indicam ter agredido algumas vezes e 1,4% admitem ter agredido os outros frequentemente. Nas escolas secundárias, 10,8% dos alunos foram agredidos ocasionalmente, 2,9% dizem ter sido agredidos moderadamente e 1,9% indicam que foram agredidos frequentemente; quanto aos agressores, 15% afirmam ter agredido outro colega, 11,5% dizem ter agredido uma ou duas vezes, 2,4% indicam ter agredido algumas vezes e 0,95% admitem ter agredido frequentemente.

Neste estudo observaram-se diferenças significativas entre os sexos, para as escolas primárias e para as escolas secundárias, indicando os rapazes como os mais vitimados e os que mais agredem.

Para ambos os sexos, o tipo de agressão mais frequente foi “chamar nomes”, quer para as escolas primárias (58%), quer para as escolas secundárias (55%). De seguida, a agressão mais frequente foi “espalhar rumores” para as raparigas e “bater” para os rapazes, também verificado nas escolas primárias e secundárias.

O local onde o *Bullying* ocorreu com mais frequência foi: para as escolas primárias, no recreio (74%) e na sala (31%), seguindo-se outros locais (16%) e os corredores e escadas (7%); para as escolas secundárias, a sala (47%) e os corredores e escadas (37%), seguindo-se o recreio (27%) e os outros locais (15%).

Na Escócia, Mellor (1999) realizou um estudo que envolveu dez escolas secundárias. A amostra era constituída por 942 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos. A metodologia utilizada foi a mesma do estudo realizado na Noruega por Olweus. Neste estudo detectaram-se níveis baixos de vitimação (6% dos inquiridos) e de agressão (4% dos inquiridos). Os resultados indicam que, em idades mais baixas, os níveis de vitimação são muito idênticos, quando comparamos rapazes e raparigas. No entanto, em idades mais avançadas verifica-se que, apesar do decréscimo dos níveis de vitimação ser geral, é mais acentuado nas raparigas.

Em Sevilha, Ortega e Mora-Merchan (1999) realizaram um estudo que envolvia cinco escolas: três secundárias e duas básicas. A amostra era constituída por 859 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos. A técnica de recolha de dados utilizada neste estudo foi o questionário adaptado de Olweus.

Os resultados destes estudos demonstraram que 18,3% dos alunos estiveram envolvidos em problemas de *Bullying*: 1,6% como vítimas, 1,4% como agressores e 15,3% como vítimas/agressores. Neste estudo também se verificou que: os rapazes (20,3%) são mais vítimas/agressores do que as raparigas (9%); as formas de agressão mais frequentes foram os insultos (31,1%), os rumores (12,2%) e os roubos (11,8%), sendo os menos frequentes as ameaças (8,4%), a agressão física (5,7%) e a exclusão (5,5%); para os rapazes, as formas mais usuais de *Bullying* são as agressões físicas e as ameaças, enquanto que para as raparigas são os rumores e a exclusão.

2.10. Investigações nacionais sobre o *Bullying*

O estudo do *Bullying* em Portugal é ainda relativamente recente, iniciou-se nos anos 90, mas já produziu estudos importantes versando áreas diversas e essenciais da caracterização do fenómeno. Destacamos apenas alguns:

O estudo “Violência na escola: vítimas, provocadores e outros”, realizado por Matos e Carvalhosa (2001). Baseado em inquéritos a 6903 alunos dos 6º, 8º e 10º anos de todo o país, analisou o perfil dos adolescentes portugueses que se envolvem regularmente em actos de violência na escola, quer como vítimas, quer como provocadores, quer com duplo envolvimento (simultaneamente vítimas e provocadores). O estudo permite realçar a importância de determinados contextos sociais dos jovens como factores desencadeadores de actos de violência - a desagregação familiar, a desvalorização da escola, o grupo de amigos fora da escola - associados com frequência à experimentação e consumo de álcool e tabaco, ao

envolvimento em lutas e porte de armas, ao visionamento excessivo de televisão, indiciando que violência escolar não começa nem acaba na escola.

Fonseca (1992) realizou um estudo sobre a incidência dos comportamentos anti-sociais, relativo ao período de um ano, em 911 alunos do ensino básico e secundário do concelho de Coimbra, com idades compreendidas entre os 8 e os 17 anos. Destes 911 alunos, 19 eram delinquentes, constituíam um grupo de crianças e adolescentes pertencentes a um centro de observação no tribunal de menores. A técnica de recolha de dados utilizada foi um questionário adaptado de Loeber e colaboradores (s/d).

Os resultados demonstraram que: o grupo de delinquentes apresentava um índice mais elevado, e estatisticamente significativo, de comportamentos antisociais, comparativamente aos restantes inquiridos; os rapazes apresentavam frequências de comportamentos anti-sociais significativamente superiores aos das raparigas. Os comportamentos anti-sociais mais frequentes foram: “bater nos colegas ou irmãos”, “copiar nos testes”, “diversos roubos em casa”, “entrar em zonas proibidas”, “faltar à escola”, “beber álcool”, “tratar mal outras pessoas” e “causar danos na escola”.

O estudo transversal “Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico”, de Martins (2005) apresenta dados que permitem conhecer a frequência de vários tipos de condutas de agressão e vitimação – físico, verbal e indirecto ou relacional – ocorridos entre adolescentes dos 12 aos 21 anos que frequentavam as escolas básicas 2/3 e as escolas secundárias do ensino oficial de uma cidade do Norte do Alentejo. O estudo compara a frequência dos tipos de agressão/vitimação (*Bullying*) que ocorrem entre géneros, níveis de escolaridade e níveis socioeconómicos, com base nos resultados obtidos a partir de um questionário de exclusão social e violência escolar aplicado a 572 sujeitos (286 do sexo masculino e 286 do sexo feminino). Principais conclusões evidenciadas na investigação de Maria José Martins (2005):

- O problema da vitimação e agressão entre adolescentes está presente nas escolas portuguesas, comprometendo o bom relacionamento entre pares, sendo que muitos adolescentes experimentam simultaneamente a condição de vítimas, agressores e observadores.

- Os tipos de vitimação e de agressão remetem para um tipo indirecto ou relacional em que predomina a exclusão social.

- Os jovens preferem pedir ajuda a um amigo ou colega, seguidos pelos familiares (mãe e depois pai), e depois pelos professores, considerando que estes nem sempre sabem como impedir estes problemas.

- Uma grande maioria dos adolescentes, quando confrontado com situações de vitimação/agressão, tenta resolver a situação se se trata de um amigo seu ou de um colega; porém, cerca de metade pensa que não deve fazer nada e cerca de um quarto admite mesmo juntar-se ao grupo e participar no *Bullying*.

- A maioria das vítimas e dos agressores, não parecem sentir-se bem na escola.

- Os rapazes tendem a envolver-se mais, quer em condutas de vitimação, quer de agressão, sobretudo de tipo físico.

Pereira e colaboradores (1996) realizaram um estudo com 18 escolas pertencentes aos concelhos de Braga e de Guimarães, abrangendo 6.197 alunos do primeiro e segundo ciclos, com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos, tendo como principais objectivos diagnosticar os níveis de agressão e de vitimação, perceber a influência de factores determinantes das práticas de agressão e vitimação, bem como identificar os tipos de agressões sofridas e os locais onde ocorrem. A técnica de recolha de dados utilizada foi o questionário anónimo adaptado de Olweus.

Para a totalidade da amostra verificaram-se os seguintes resultados: 22% dos alunos consideraram ter sido vítimas 3 ou mais vezes e 36% 1 ou 2 vezes, por período; 17,4% dos alunos disseram ter agredido 3 ou mais vezes e 37% 1 ou 2 vezes, por período; as formas de agressão mais sofridas foram “chamar nomes” e a agressão física; o recreio foi o local com maior frequência de agressões (78%), seguindo-se a sala de aula (33%), os corredores e as escadas (28%), outros locais (19%) e, por último, a cantina (6%).

Pereira (1999) realizou um estudo sobre o *Bullying*, com uma amostra de 972 alunos, dos quais 298 do primeiro ciclo (7-10 anos) e 660 do segundo ciclo (10-12 anos), dos concelhos de Braga e de Guimarães. Os resultados demonstraram que: na escola do primeiro ciclo, 28% dos alunos sofreram agressões, 25,8% agrediram outros colegas e 77,2% das agressões ocorreram no recreio; na escola do segundo ciclo, 32,9% dos alunos sofreram agressões, 18,6% agrediram outros colegas e 91,7% das agressões também ocorreram no recreio.

Em Vila do Conde, Ferreira (2000) realizou um estudo numa escola do primeiro ciclo do ensino básico, com 129 alunos do escalão etário dos 7 aos 12 anos, que frequentavam os 3º e 4º anos de escolaridade. Neste estudo foram observados os seguintes resultados, quanto à vitimação: 26,4% dos alunos consideraram ter sido vítimas “uma ou duas vezes”, 16,3% “três ou quatro vezes” e 15,5% “cinco ou mais vezes”. Quanto à agressão, 38% dos alunos disseram ter agredido “uma ou duas vezes”, 7,8% “três ou quatro vezes” e 8,5% “cinco ou mais vezes”. A agressão física (34,1%), a difamação (25,6%) e os insultos (24,8%) foram as formas de agressão mais sofridas. O recreio (55%), a sala (12,4%) e os corredores e escadas (10,1%) foram os locais onde essas agressões ocorreram com mais frequência. Segundo os alunos, os agressores eram alunos mais velhos (31,8%), de outra sala e do mesmo ano (28,7%) e normalmente são vários rapazes (34,1%).

Analisando os dados por género, verificou-se que os rapazes (58,1%) sofrem mais agressões do que as raparigas (41,8%) e que no recreio os rapazes (57,7%) são mais vitimados do que as raparigas (42,3%).

Pereira (2001a) realizou um estudo que teve como amostra 2.366 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 18 anos, do 5º ao 9º ano de escolaridade de três escolas do ensino básico do concelho de Guimarães. Neste estudo constatou-se que: 24,7% dos alunos foram vítimas (18,8% “uma ou duas vezes no período” e 5,9% “três ou mais vezes no período”); 16,8% dos alunos foram agressores (12,5% “uma ou duas vezes no período” e 4,4% “três ou mais vezes no período”); a extorsão e as agressões verbais foram as formas de agressão mais frequentes seguindo-se com valores equivalentes as ameaças e meter medo, os furtos e as agressões físicas; o local de agressão mais frequente foi o recreio (20,6%) e os corredores e escadas (8,8%).

Marques *et al.* (2001a) estudaram uma amostra constituída por 112 alunos de uma escola primária, com idades compreendidas entre 7 e os 13 anos de idade. Este estudo foi constituído por quatro momentos diferentes, cada um com a duração de uma semana. Cada momento era caracterizado por um tipo de recreio diferente: 1) recreio sem materiais e sem supervisão; 2) recreio sem materiais, mas com supervisão; 3) recreio com materiais mas sem supervisão e 4) recreio com materiais e supervisão.

Na primeira recolha de dados efectuada neste estudo (diagnóstico – recreio vazio) verificou-se que: 32,4% dos alunos foram vítimas “uma vez”, 12,6% “duas ou três vezes” e 21,6% “quatro ou mais vezes”; 15,3% dos alunos agrediram “uma ou duas vezes”, 1,8% “três ou quatro vezes” e 5,4% “cinco ou mais vezes”; as formas de agressão mais frequentes foram os insultos (83,8%), a difamação (60,8%), a agressão física (50%) e a discriminação (48,7%); os locais onde as agressões mais ocorreram foram no recreio (47,8%), nos corredores e escadas (23,4%) e na sala (25,7%); segundo os alunos, os agressores eram alunos mais velhos (63,5%), da mesma sala (54,1%) e normalmente era um rapaz (38,9%).

Analisando os dados por género, constatou-se que: 22,4% dos rapazes foram agredidos “uma vez”, 13,8% “duas ou três vezes” e 19% “quatro ou mais vezes”;

43,4% das raparigas foram agredidas “uma vez”, 5,7% “duas ou três vezes” e 22,6% “quatro ou mais vezes”; 19% dos rapazes agrediram os colegas “uma ou duas vezes”, 3,4% “três ou quatro vezes” e 6,9% “cinco ou mais vezes”; 11,3% das raparigas agrediram os colegas “uma ou duas vezes”, 0% “três ou quatro vezes” e 3,8% “cinco ou mais vezes”. Nos rapazes, as formas de agressão mais frequentes foram os insultos (100%) e as agressões físicas (68,8%), enquanto que nas raparigas foram os insultos (78,9%) e a difamação (65,8%).

Para ambos os géneros (81,3% para os rapazes e 71,1% para as raparigas), o local onde ocorreu com mais frequência o *Bullying* foi no recreio (Marques, 1998).

Pereira (2002) realizou um outro estudo em Guimarães, que envolveu um total de 140 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, pertencentes a uma escola básica do 2º ciclo. Neste estudo constataram-se os seguintes resultados: 33% dos alunos sofreram agressões três ou mais vezes; 19% dos alunos agrediram os colegas três ou mais vezes; as formas de agressão verificadas foram os insultos (61,9%), a difamação (41,6%), as agressões físicas (38,1%), a extorsão (31,9%), o meter medo (18,6%), a exclusão (14,2%) e outras (4,4%); o local onde as agressões foram mais frequentes foi no recreio (91,7%), seguindo-se a sala (26,9%), os corredores e escadas (16,7%), outros (11,1%) e a cantina (10,2%); segundo os alunos, os agressores eram alunos mais velhos (52,7%), pertenciam à mesma sala (58,2%) e normalmente era um rapaz (44,6%).

Analisando os dados por género, verificou-se que: 36,6% dos rapazes foram vítimas três ou mais vezes e 29,6% agrediram três ou mais vezes; 29% das raparigas foram vítimas três ou mais vezes e agrediram 7,2% três ou mais vezes; as formas de agressão mais frequentes nos rapazes foram os insultos (59,6%) e as agressões físicas (43,9%), enquanto que nas raparigas foram os insultos (64,3%) e a difamação (64,3%); para ambos os sexos, o local onde ocorreu com mais frequência o *Bullying* foi no recreio (92,5% para os rapazes e 90,9% para as raparigas).

O estudo “Comportamentos de *Bullying* entre pares bem-estar e ajustamento escolar” de Sónia Seixas (2006). Tendo como ponto de referência a variedade de

resultados obtidos em diversos países, procurou a identificação de alguns 39 factores/variáveis associados aos alunos que se envolvem em comportamentos de Bullying. O principal objectivo do estudo foi descrever algumas características dos jovens envolvidos em comportamentos de Bullying entre pares na escola (seja como agressores seja como vítimas ou ainda como vítimas-agressivas), bem como características associadas a jovens sem qualquer envolvimento. A população-alvo foram alunos do 3º ciclo que frequentavam estabelecimentos de ensino público na área da grande Lisboa, seguindo um método de amostragem probabilística (a amostragem em clusters). A amostra foi constituída por um total de 581 alunos. Os resultados demonstraram que o envolvimento em comportamentos de Bullying dos alunos se encontra associado diferenciadamente a alguns domínios de saúde e bem-estar e de ajustamento escolar, permitindo delinear diferentes perfis, designadamente ao nível do auto-conceito, auto-estima, confiança em si próprio, nível de aceitação social, isolamento social e relação com a escola. Conclui o estudo que os agressores esperam pouca retaliação do grupo de pares se atacarem colegas que já são rejeitados; que as crianças rejeitadas são mais propensas a estarem sós e, desse modo, mais disponíveis enquanto alvo; e que têm menos probabilidades de interagir num contexto onde possam fazer amigos.

Pereira *et al.* (2004) realizaram um estudo que incluiu 10 escolas, com um total de 4.092 alunos: 6 escolas primárias do norte do país (Braga) com 3.341 alunos (51,1% rapazes e 46,9% raparigas) e 4 escolas básicas do sul do país (Lisboa) com 751 alunos (47,1% rapazes e 52,9% raparigas). As idades compreendiam os 9 e os 16 anos, sendo a média de 11,6 anos. O método utilizado para a recolha de dados foi o questionário adaptado de Olweus.

Neste estudo constatou-se que: no norte foram agredidos de forma persistente (três vezes ou mais) um total de 21,6% dos alunos (24,2% rapazes e 18,7% raparigas) e agrediram de forma persistente um total de 15,4% dos alunos (20,5% rapazes e 9,6% raparigas); no sul foram agredidos de forma persistente um total de 19,3% dos alunos (22% rapazes e 16,9% raparigas) e agrediram de forma persistente um total de 16% dos alunos (22,4% rapazes e 10,4% raparigas).

Comparando o norte com o sul, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em ser vítima ou agressor. No entanto, em relação ao gênero verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em ser agressor. Os rapazes são mais vezes agressores do que as raparigas. Este estudo também revela que os rapazes são também mais vítimas do que as raparigas, no entanto, as diferenças não são tão marcantes.

Quanto às formas de agressão mais frequentes verificou-se que para ambos os locais (norte e sul) foram: “chamar nomes” (54,2% e 44,6%, respectivamente), espalhar rumores (36,4% e 32,1%, respectivamente) e a agressão física (34,3%) para a escola do norte e “tirar coisas” (29,1%) para a escola do sul.

Quanto aos locais mais frequentes das situações de *Bullying*, verificou-se que, tanto para o norte como para o sul, foram: o recreio (78,2% e 73,6%, respectivamente), os corredores e escadas (31,3% e 24%, respectivamente) e as salas de aula (23% e 16,6%, respectivamente). Para todos os locais foram encontradas diferenças significativas entre o norte e o sul (apresentando o norte valores mais elevados), com exceção da cantina.

Como temos vindo a constatar, vários são os estudos que apontam para o aumento do comportamento agressivo nas escolas, como sendo uma fonte significativa de *stress* dos alunos. Segundo O`Moore (1997), as vítimas de *Bullying* têm grandes probabilidades de desenvolver sintomas físicos e emocionais, susceptíveis de virem a reflectir-se em fracos resultados escolares e com repercussões a longo prazo.

O alargamento dos estudos sobre *Bullying* nos espaços escolares poderão dar-nos uma imagem mais clara deste problema, tendo em vista procurar formas de redução destes comportamentos “desviantes” que deixam cicatrizes, por vezes profundas, nas crianças e adolescentes.

Guerreiro (2013) realizou um estudo onde os participantes foram selecionados, através do processo de amostragem por conveniência, de três instituições escolares públicas do ensino básico, localizadas no distrito de Lisboa. A amostra ficou constituída por 524 sujeitos, de ambos os géneros, pertencentes aos 7º (N=266) e 9º (N=258) anos de escolaridade. O objetivo principal do estudo consistiu em analisar a associação entre os Comportamentos de Agressão e Vitimação e as Aptidões Sociais em estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico. De forma analisar ao pormenor o desempenho dos sujeitos em estudo foram efetuadas análises preliminares, para detetar o efeito do Género, do Ano de Escolaridade e das Retenções. Posteriormente, realizaram-se análises correlacionais entre os diferentes comportamentos de Bullying e as diferentes dimensões das Aptidões Sociais.

De acordo com os resultados obtidos constatou-se que os sujeitos do 7º e 9º anos de escolaridade, com retenções, apresentam níveis médios mais elevados em ambos os tipos de Comportamentos de *Bullying* em análise (Comportamentos de Vitimação e Comportamentos de Agressão) comparativamente com os alunos que não apresentam qualquer retenção. Nos comportamentos de agressão e em função do género e ano de escolaridade existe uma tendência para níveis médios de agressão mais elevados para o género masculino no 7º ano de escolaridade. No entanto, nos Comportamentos de Vitimação verificou-se níveis médios superiores no género feminino no 7º ano e com pelo menos uma ou duas retenções, com uma média de 51,3 (DP=21,89).

Foi realizada uma análise multivariada, através do método General Linear Model (GLM), no sentido de verificar o efeito das variáveis independentes, Género, Ano de Escolaridade e Retenções e das suas interações nos comportamentos de agressão e vitimação. Através da análise do *Coefficiente r de Pearson*, apresentaram-se os dados da associação entre as diferentes dimensões das Aptidões Sociais e os Comportamentos de Vitimação. Os resultados evidenciam associações significativas entre o Bullying e as Aptidões Sociais na adolescência, com diferentes indicadores em função do género e ano de escolaridade. A Empatia e

Assertividade revelaram-se globalmente as dimensões da competência social mais associadas aos comportamentos de *Bullying*.

2.11. *CyberBullying* outra forma de *Bullying* - clarificação dos comportamentos de *cyberBullying*

O *cyberBullying*, conceito que se crê ter sido utilizado pela primeira vez por Bill Belsey, tem sido um tema cada vez mais debatido no contexto da expansão da Internet, ganhando visibilidade (Wright, V., et al, 2009). Para além da forma tradicional de *Bullying*, existe uma variante mais recente que não implica agressões face-a-face, mas que ameaça a segurança *online* de cada um e que foi surgindo com o crescente aparecimento e utilização das novas tecnologias de comunicação e de informação (TIC). O *cyberBullying* tem vindo a ser alvo de crescente atenção por parte de investigadores, educadores, psicólogos escolares e dos próprios meios de comunicação.

Antes de abordar este assunto é fundamental começar-se pela definição do tema. O *cyberBullying* tem sido definido como sendo “*o uso de tecnologias de comunicação e informação como forma de levar a cabo comportamentos deliberados, repetidos, hostis contra um indivíduo ou grupo, com a intenção de causar dano*” (Belsey, 2006).

O *cyberBullying* caracteriza-se como sendo uma experiência traumática, que traz consequências físicas, psicológicas, emocionais, sociais e cognitivas principalmente para as vítimas. Os danos psicológicos causados na vítima passam por introversão, baixa auto-estima, sentimentos de pânico e insegurança, angústia, depressão, insucesso escolar ou, em casos muito graves, pode levar ao suicídio (Carney, 2008; Casey-Canon et al., 2001; Patchin & Hinduja, 2006). Tal como a utilização do conceito de ‘*Bullying*’, existe também uma preferência para se usar o termo ‘*cyberBullying*’ em inglês, apesar de terem já sido propostas várias traduções, como *Bullying* virtual ou *Bullying online*, *e-Bullying*, *Bullying electrónico*

(McLoughlin e Burgess, s/d). O prefixo ‘cyber’ refere-se à utilização das novas tecnologias de informação (e-mail, telemóvel, entre outros), enquanto o sufixo ‘Bullying’ é relativo à forma tradicional de importunar, ameaçar e ridicularizar os outros, de forma intencional.

2.12. Manifestação dos Comportamentos de *CyberBullying*

Os comportamentos de *cyberBullying* manifestam-se de várias formas. As crianças estão a descobrir formas cada vez mais criativas de utilizar a tecnologia para magoar os outros.

Em concordância com a socióloga Luzia Pinheiro, o *cyberBullying* teve o seu início com a fotocopiadora que, na altura, era a ferramenta que os jovens tinham mais ao seu dispor, e com essa ferramenta se procedeu à distribuição de fotografias e textos, de modo a humilhar a vítima. O *cyberBullying também foi* praticado através do telefone, fazendo-se telefonemas anónimos sempre para a mesma pessoa, insultando-a. De seguida, foi o telemóvel que substituiu o telefone fixo na prática do *cyberBullying* e foi nessa altura que este fenómeno adquiriu as dimensões que hoje lhe conhecemos: o envio de SMS’s, fotografar e filmar agressões para depois distribuir por todos. Também o desenvolvimento da Internet começou a manifestar-se, dando-se início à publicação *online* de fotografias tiradas com o telemóvel, criação de perfis falsos, publicação de vídeos em *sites* como o *Youtube* ou a publicação de histórias falsas e embaraçosas sobre a vítima em *blogs* ou redes sociais.

Segundo Kowalski, Limber e Agatston (2008), o *cyberBullying* não é um fenómeno separado do *Bullying* tradicional.

Na maioria dos casos, o *cyberBullying* complementa o *Bullying* escolar, transformando-se numa espécie de reforço (Paias, s/d)

Desta forma, a maior parte dos agressores são também *cyberbullies*. Trata-se de um processo contínuo, repetitivo e intencional, que não termina quando a vítima abandona o espaço escolar.

O *cyberBullying* ganha forma através de uma simples ligação à Internet ou através de um telemóvel e também as formas de *cyberBullying* diferem das utilizadas no *Bullying* tradicional. Os e-mails, as redes sociais, a criação de *sites* (ex: criar *sites* para ridicularizar alguém, como *sites* de votação – “o mais feio” ou “o mais mal-cheiroso”), as SMS’s e as MMS’s, os *chats* ou os *blogs*, onde os *cyberbullies* podem tornar público os segredos de outras pessoas, bem como as mensagens instantâneas e a publicação de vídeos que mostram uma situação embaraçosa para alguém constituem um meio para a concretização do *cyberBullying*, que vai ganhando cada vez mais terreno devido ao fácil acesso às novas tecnologias (Kowalski & Limber, 2007). Segundo Beale e Hall (2007), Mason (2007) e Willard (2008) existem sete formas diferentes de *cyberBullying*:

- 1) Mensagens rudes, vulgares e agressivas para uma ou mais pessoas (*flaming/trolling*);
- 2) Assédio, envio de mensagens de forma repetitiva para alguém (*Online harassment*);
- 3) Difamação, envio e publicação de mensagens/imagens falsas na Internet (*Denigration*);
- 4) *Cyberstalking*, perseguição no ciberespaço, ameaças;
- 5) Fingir ser outra pessoa (adoção de *nicknames*, por exemplo), enviar ou publicar imagens/mensagens para ridicularizar ou difamar, criar má reputação de alguém, alterando, por exemplo, a página pessoal da vítima, numa rede social virtual; roubo de *passwords* (*Impersonation*);
- 6) Enganar alguém para obter informação e segredos pessoais, que são depois enviados a outras pessoas que estão *online* (*Outing*);

- 7) Excluir alguém intencionalmente de um grupo de contactos *online*;
- 8) Ameaçar o bem-estar físico (*threatening with physical harm*).

Segundo Luzia Pinheiro, o *cyberBullying* possui três tipos de caracteres:

- O gráfico (utilização de imagens);
- O verbal (utilização de linguagem);
- O psicológico (comunicação de falsas informações sobre a vítima).

Luzia Pinheiro (2009) defende ainda que o *cyberBullying* possui três níveis:

- O primeiro nível é aquele em que ocorre apenas *cyberBullying*, isto é, comentários de cariz sexual, insultos, criação de perfis falsos através da Internet. Este tipo de perseguição tem como único objectivo humilhar e intimidar a vítima.

- O segundo nível envolve *Bullying* e *cyberBullying*, funcionando como a continuação do primeiro nível. Os agressores tiram fotografias à vítima com o objectivo de as colocar *online* ou enviam SMS's com mensagens assustadoras. Estes são comportamentos conscientes, cuja finalidade é intimidar e gozar com a vítima.

- E finalmente, o terceiro nível caracteriza-se pelo recurso ao *Bullying* como meio de praticar *cyberBullying*. Este último nível possui duas variações, que Luzia Pinheiro designou como 'light' e 'heavy'. A variação 'light' (leve) é semelhante ao segundo nível, no entanto a vítima é agredida fisicamente e fotografada. A fotografia é enviada por MMS ou publicada na Internet. O lado 'heavy' (pesado) implica a agressão física da vítima e a filmagem dessa agressão. Este filme é depois publicado no ciberespaço em *sites* como o *Youtube*. designou como 'light' e 'heavy'. A variação 'light' (leve) é semelhante ao segundo nível, no entanto a vítima é agredida fisicamente e fotografada. A fotografia é enviada por MMS ou publicada na Internet. O lado 'heavy' (pesado) implica a agressão física da vítima e a filmagem dessa agressão. Este filme é depois publicado no ciberespaço em *sites* como o *Youtube*. Na Internet, o *cyberBullying* conquista um maior número de aderentes, devido à rápida difusão dos comentários ou das ameaças.

Morais (2007) defende que existem quatro factores próprios do *cyberBullying*:

1. Persistência. Uma vez publicado na Internet, o conteúdo fica para sempre registado;
2. Pesquisabilidade. Ao estar disponível *online*, qualquer utilizador pode ter acesso à informação;
3. Replicabilidade. Após ser publicado na Internet, o utilizador deixa de ter controlo sobre o conteúdo, podendo este último ser replicado e difundido;
4. Audiências invisíveis. É impossível remover um conteúdo que está disponível *online*, estando exposto a um público infinito.

Desta forma, o *cyberBullying* implica (Amado et al. 2009):

- Ação repetida e sistemática (possibilidade de multiplicação da visualização do acto)
- Ação intencional e premeditada
- Incapacidade defensiva da vítima (assimetria de poder)
- Ações hostis para com as vítimas
- Ação contra a vontade da vítima
- Agressor anónimo e ausente (“tu não podes ver-me, mas eu posso ver-te”)
- Ação passivamente aceite.

2.13. As diferenças e semelhanças com o *Bullying* tradicional

O *cyberBullying* coloca questões e desafios que o *Bullying* face-a-face não implica por ser praticado através do ciberespaço ou do telemóvel. Contudo, tal como o *Bullying* tradicional, também o *cyberBullying* é sobre relações, poder e controlo (Belsey, 2006).

Entre ambos existem várias semelhanças, como a assimetria de poder, hostilidade, premeditação e passividade na aceitação do acto, mas são as diferenças

que mais se destacam. No *Bullying* o desequilíbrio de poder é baseado essencialmente na força física; no caso do *cyberBullying*, o desequilíbrio de poder está associado ao “*know-how*” tecnológico, ao domínio das TIC., pelo que o *cyberBullying* pode ser praticado por alguém fisicamente mais fraco. A assimetria pode ainda ser ampliada quando o *cyberbully* consegue, com a sua capacidade inventiva, atingir requintes de malvadez, identificando e explorando as fragilidades de tipo psicológico/emocional da vítima. Trata-se de uma assimetria psicológica, em que o “poder” do *cyberbully* aumenta à medida que eleva e sofisticada o nível de agressão, e conseqüentemente amplifica o sentimento de fraqueza da vítima, que se sente acossada pela exploração das suas fragilidades interiores. Um outro factor a ser considerado como determinante de assimetria de poder relaciona-se com a possibilidade de manutenção do anonimato (o *cyberbully* pode adoptar uma identidade online, usar avatares desconhecidos para a vítima, ou fingir ser outra pessoa), pois reforça o sentimento de poder do *cyberbully* e acentua o de fraqueza e impotência por parte da vítima.

Segundo Ponte e Cardoso (2009), em ambas as situações existe continuidade, bem como a repetição ou registos do acto. Também o *cyberBullying* pode causar danos psicológicos de longa duração nas vítimas, que pode variar entre introversão, baixa auto-estima, sentimentos de pânico e insegurança, angústia, depressão, insucesso escolar ou, em última instância, o suicídio. O silêncio das vítimas revela-se como um obstáculo para que estas sejam ajudadas. Revelam impaciência, alterações de humor e dos hábitos de alimentação; dificuldades em adormecer e dores de barriga ou de cabeça; relutância em ir à escola e alterações na utilização da Internet ou de outro tipo de tecnologias (Varela, L. et al (s/d).

Existe ainda a crença de que os adultos não conseguem resolver o problema; não irão acreditar se lhes contarem que estão a ser vítimas de *cyberBullying* ou, se lhes contarem o que está a acontecer, os adultos não vão dar importância à situação (Campbell, 2007).

Kowalski, Limber e Agatston (2008) identificam diferenças entre o *cyberBullying* e o *Bullying* tradicional. No *cyberBullying*, os agressores (*cyberbullies*) não são necessariamente mais fortes que as suas vítimas, ao contrário do que se verifica no *Bullying*. “Assim, contrariamente ao que acontece no primeiro [*Bullying* tradicional], em que são os mais fortes que violentam os mais fracos, no *cyberBullying* mesmo os mais fracos, protegidos pelo referido anonimato, podem exercer o mesmo tipo de violência” (Matos, Amado & Thomas, 2009). Os *cyberbullies* transformam-se em agressores devido ao anonimato da Internet, sendo que é esta possibilidade de o agressor estar ausente e anónimo que distingue as duas formas de *Bullying*.

Outras diferenças apontadas entre os dois tipos de *Bullying* são: a falta de *feedback* verbal e não verbal imediato, o que reduz a falta de empatia para com a vítima e o sentimento de culpa e de remorso, o que facilita a repetição do fenómeno; aqueles que foram vítimas de *Bullying* face-a-face ou de *cyberBullying* encontram nas novas tecnologias um modo de retaliação, por ser menos perigoso do que uma retaliação face-a-face, dando continuidade à situação (Smith et al., 2008); podem existir várias faixas etárias envolvidas num acto de *cyberBullying*, enquanto o *Bullying* face-a-face se desenrola entre pares e as vítimas de *cyberBullying* têm mais dificuldades em contar a um adulto por não existirem marcas físicas que denunciem a situação e por recearem que lhes seja retirado o computador (McGrath, 2009) e por se sentirem humilhados e envergonhados (Campbell, 2007).

De salientar ainda o facto de os *cyberbullies* não terem um conhecimento imediato dos danos que causaram, minimizando eventuais sentimentos de remorso ou empatia para com a vítima, o que serve para aumentar a intensidade dos ataques e ter uma maior duração do que o *Bullying* face a face (Campbell, 2007). Em segundo lugar, o comportamento dos *cyberbullies* não precisa de ser repetitivo e contínuo para ter o efeito desejado na vítima, pois a publicação *online* de falsas informações uma única vez serve para que a mesma seja divulgada com grande rapidez. Em terceiro lugar, no *cyberBullying*, a mensagem é escrita e enviada numa única direcção: do agressor para a vítima. Finalmente, os envolvidos estão

fisicamente separados e a comunicação pode não ser em tempo real, como no *Bullying* tradicional.

Tabela 1 – Diferenças e semelhanças entre o *Bullying* e o *cyberBullying*

“Diferenças e semelhanças entre o <i>Bullying</i> e o <i>cyberBullying</i>”		
	Bullying	CyberBullying
Intencionalidade	Os agressores têm de agir deliberadamente: os atos espontâneos ou pontuais não são considerados casos de <i>Bullying</i> .	Para que uma dada situação se possa considerar <i>cyber-Bullying</i> , o agressor tem de pretender fazer deliberadamente mal à vítima ou causar-lhe incomodidade.
Repetição	Para que um dado comportamento seja considerado <i>Bullying</i> , deverá ocorrer de forma mais ou menos persistente durante um certo período de tempo. Contudo, um ataque particularmente grave pode ser considerado <i>Bullying</i> .	A repetição pode ser quantificada em função do número de vezes que um determinado incidente (por exemplo uma imagem, vídeo, texto, comentário, etc.) é enviado, exibido ou visionado.
Desequilíbrio De poder	Existe um desequilíbrio de poder, real ou imaginado, entre a vítima e o agressor, independentemente de a agressão ser física ou psicológica	O <i>cyberBullying</i> também implica um desequilíbrio de poder. Contudo, este desequilíbrio tanto pode decorrer das maiores competências tecnológicas do agressor como da eventual utilização de pseudónimos por parte deste. O desequilíbrio de poder pode dever-se ao facto de a vítima não conhecer o agressor e de não poder, por isso, situar a pessoa em causa ou defender-se dos seus ataques.
Número De	Nalguns casos, os episódios de <i>Bullying</i> são apenas do conhecimento dos agressores e das	Este tipo de abuso pode assumir duas formas muito diferentes: ações do conhecimento público

espectadores	suas vítimas. Outras vezes são também do conhecimento do resto da turma e, em raras ocasiões, são do conhecimento de toda a escola.	(tais como denegrir uma pessoa através de um vídeo colocado na Internet), ou situações privadas, conhecidas apenas pelos agressores e vítimas (como a troca de mensagens por correio eletrônico ou mensagens instantâneas).
Anonimato	Geralmente a vítima conhece o seu agressor ou agressores. O agressor só poderá permanecer anónimo nalgumas estratégias de Bullying, como quando se espalham boatos.	Alguns agressores conseguem permanecer anónimos devido à facilidade com que se consegue dissimular a identidade na Internet. Isto pode aumentar o sentimento de impunidade do agressor, ao mesmo tempo que intensifica o sentimento de vulnerabilidade da vítima.
Qualquer hora e Lugar	No Bullying mais “convencional”, as vítimas estão sujeitas ao abuso apenas dentro do horário escolar ou no percurso entre a escola e casa. Tal deve-se ao limitado acesso físico que o agressor tem em relação à vítima.	A vítima do <i>cyberBullying</i> pode ser atingida praticamente em qualquer local e a qualquer hora do dia ou da noite. Não há horários nem locais seguros, podendo a agressão ocorrer até durante as férias escolares. Ou seja: ao contrário do <i>Bullying</i> , o <i>cyberBullying</i> não reconhece fronteiras físicas.

Fonte: *CyberBullying – Um manual de formação de pais*, Jäger, T., Stelter, C., Amado, J., Matos, A. & Pessoa, T. (2012:90)

2.14. *Mobbing* - outro tipo de *Bullying*

Ao termo *Bullying* associado à atividade profissional dá-se o nome de *mobbing*. Na década de 1980, o conceito de *mobbing* foi difundido por Heinz Leymann, na Suécia, para se referir à violência psicológica, de carácter sistemático, exercida no contexto laboral. O fenómeno é designado de forma diversa, segundo os países (*harcèlement moral*, em França; *mobbing*, na Alemanha, Suíça, Itália e nos países nórdicos; *acoso moral* em Espanha; *harassment* ou *mobbing*, nos Estados Unidos da América; *Bullying*, em Inglaterra...). Em Portugal e no Brasil é conhecido por assédio moral; contudo, o termo *mobbing* tem-se generalizado, sendo as duas terminologias usadas indistintamente.

Frequentemente o conceito de *mobbing* é apresentado como sinónimo de *Bullying*, ou até como um “tipo” de *Bullying*, que se individualiza em função do espaço onde ocorre (local de trabalho / o espaço escolar). No entanto, na proposição de Leymann (1990), o termo *mobbing* deve ser aplicado a adultos, não apenas pelo contexto ocupacional onde ocorre, o laboral, mas também por se tratar de uma violência psicológica; enquanto o termo *Bullying* deve ser aplicado a crianças e adolescentes, por se desenvolver no contexto escolar, e ser fundamentalmente uma forma de violência física.

O significado do termo *mobbing* no contexto do mundo empresarial: prática vexatória ou persecutória ou de violência psicológica, posta em prática deliberada e repetidamente por um empregador ou por superiores hierárquicos directos, por colegas de trabalho de nível igual ou até por subalternos, em confronto com um trabalhador, com o objectivo de lhe provocar um estado de profundo malestar, isolamento e terror psicológico, adequado a causar um dano notável no seu equilíbrio psico-físico (Carvalho, M. 2006:40).

Assédio moral no trabalho implica uma desigualdade de poder, em que o mais fraco, ou o novo membro, é intimidado/humilhado e o seu trabalho prejudicado. *Bullying* no local de trabalho pode provocar ansiedade, recusa em ir trabalhar,

problemas psicológicos e até ameaças ao bem-estar emocional da vítima, bem como dificuldades na relação com os pares ou com a família. Também as testemunhas/espectadores sofrem consequências, que passam por ameaças ao bem-estar psicológico, baixa satisfação no emprego e queda do número de relações com os colegas de trabalho. A eficiência, empreendedorismo e rentabilidade das vítimas e testemunhas são também afectados.

Este tipo de *Bullying* no local de trabalho (*mobbing*) pode manifestar-se através de gritos para com a vítima; humilhações; opiniões ignoradas; repetidos avisos de erros; vigilância excessiva de trabalho e críticas ou até de comentários e publicações na Internet. De acordo com um estudo realizado pelo *The Negative Acts Questionnaire-Revised (NAQ-R)*, na Austrália, a trabalhadores do sexo masculino, 89,3% dizem ter experienciado pelo menos uma vez um acto negativo através de e-mail, SMS ou telefonema, nos últimos seis meses. Além disso, cerca de 25,2% dos entrevistados confessaram exposição semanal a vários actos negativos.

A ação do *mobbing* visa a “manipulação da pessoa no sentido não amigável” (Leymann, 1996:172), seguindo formas ou estratégias que podem ser divididas em cinco grupos de acções, como expressa a tabela 2:

Tabela 2 - Formas de expressão do *mobbing*

GRUPOS DE AÇÕES	MECANISMOS
<p>Manipulação da comunicação da vítima</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Negação de informação relativa ao posto de trabalho, como as funções e responsabilidades, os métodos de trabalho: a quantidade, qualidade e prazos do trabalho a ser realizado. • Comunicação hostil explícita, com críticas e ameaças públicas. • Comunicação hostil implícita, como o não dirigir palavra, ou negar cumprimento. • Realização de comentários injuriosos,

<p>Manipulação da reputação da vítima</p>	<p>com ridiculizações públicas, relativas ao aspecto físico ou às ideias ou convicções políticas ou religiosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de críticas sobre o profissionalismo da vítima. • Assédio sexual da vítima.
<p>Manipulação do trabalho da vítima</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da sobrecarga de trabalho. • Atribuição de trabalhos desnecessários, monótonos ou rotineiros. • Atribuição de tarefas de qualificação inferior à da vítima (shunting). • Atribuição de demandas contraditórias ou excludentes. • Atribuição de demandas contrárias aos padrões morais da vítima. • Não atribuição de tarefas. • Negação dos meios de trabalho.
<p>Manipulação das contrapartidas laborais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminação no salário, nos turnos, jornada ou em outros direitos. • Discriminação quanto ao respeito, o tratamento ou no protocolo.

Fonte: Leymann (1996); Suarez (2002), in Guimarães & Rimoli (2006:185)

Segundo o artigo “*CyberBullying: An Emerging Threat to the “Always On” Generation*”, de Bill Belsey, o *cyberBullying* é considerado crime no Canadá. De acordo com o Código Penal do Canadá, é considerado um acto criminoso a repetição de uma comunicação de forma contínua que faça com que alguém tema pela sua segurança, bem como a publicação de uma mensagem de ódio que difame alguém ou que o ridicularize. Um *cyberbully* também desrespeita a Lei dos Direitos Humanos do Canadá, se publicar mensagens de ódio ou de discriminação com base na raça, etnia, cor, religião, sexo, orientação sexual, situação familiar ou deficiência.

Em 2009, um estudo da Microsoft revelou que os portugueses são os que mais estão ligados à Internet de forma permanente: um em cada cinco portugueses passa

uma média de cinco horas diárias a navegar no ciberespaço. Concluiu-se também que a população portuguesa é a mais preocupada com as ameaças à segurança *online*, sendo esta a razão pela qual alguns utilizadores não exploram de forma mais intensiva os serviços oferecidos pela Internet.

**CAPÍTULO III - TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE
INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA**

3.1. Escolas TEIP

Os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) são uma medida de política educativa para promover o sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e jovens que se encontram em risco de exclusão social e escolar.

Essa necessidade surge porque, assiste-se a mudanças constantes a todos os níveis, económico, social, político e cultural, sendo essas mudanças sentidas também nas escolas. As famílias cada vez têm menos tempo para estar com as crianças, pois os problemas que enfrentam são cada vez em maior número. As crianças, por sua vez, andam perdidas nos caminhos que as levam de casa à escola e da escola a casa, caminhos esses que, por vezes, se tornam desviantes encaminhando as para becos sem saída.

Em Portugal, o Ministério da Educação perante estas situações tem vindo a tomar algumas medidas, sendo uma delas a criação do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) para as escolas que se encontrem localizadas em zonas risco. Com o objectivo de garantir a universalização da educação básica e garantir o sucesso educativo de crianças e jovens em risco de exclusão social surge a implementação do programa TEIP em escolas inseridas em contextos sociais complicados.

No território educativo ajustam-se as condições espaciais da oferta educativa aos projectos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, a educação de adultos, a iniciação profissional, a educação especial, bem como os serviços de psicologia e a orientação de acção social e de saúde. (Despacho nº147-B/ME/96 de 8 de Julho de 1996).

Em suma, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados em 1996 pelo Ministério da Educação, através do Despacho 147-B/ME/96, permitiram a adopção de um novo modelo de gestão que proporciona maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e uma vontade de descentralização e partilha de poder no processo educativo, sendo o seu principal objectivo a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico, universal e gratuito, em especial de crianças e jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar).

Passados dez anos, em Setembro de 2006, a Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues anunciou o relançamento do programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), com o objectivo de promover o sucesso educativo dos alunos pertencentes a meios particularmente O Programa TEIP entra assim na 2.^a geração (TEIP 2), de acordo com o despacho normativo n.º 55/2008, que define as normas orientadoras, as regras de elaboração dos contratos-programa dos TEIP 2.

O Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro de 2008 dá continuidade a um anterior (Despacho Normativo n.º 50/2005) tendo por base os mesmos objectivos dos quais se destacam o combate à exclusão escolar, o sucesso educativo, a transição qualificada da escola para a vida activa, a coordenação entre várias parcerias educativas. Pretende-se:

Uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social é um instrumento central na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática. (Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro de 2008).

As escolas que integraram o programa TEIP em 2007 foram incluídas no programa TEIP 2 sem necessidade de qualquer outra formalidade, havendo um outro conjunto de escolas a candidatar-se.

As escolas do agrupamento ou as escolas não agrupadas que integram este programa têm de apresentar os seus projectos educativos envolvendo um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar; a transição da escola para a vida activa e intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

Com este programa, ambiciona-se uma escola pública baseada na promoção da educação para todos, com qualidade, orientada para a promoção da dignidade da pessoa humana, a igualdade de oportunidades e a equidade social para a construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática.

A escola pública assim caracterizada é ainda uma condição básica de coesão social e nacional, de crescimento e de modernização tecnológica do País no âmbito da transição para a economia do conhecimento e a sociedade de informação. Importa, assim, criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.

Especificamente em relação à geração TEIP 2 podemos verificar que é apresentada essencialmente como um programa de intervenção social, como aliás refere o despacho normativo nº55/2008, "em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido...". A decisão de ser ou não uma escola ou agrupamento integrando num TEIP prende-se, entre outras condicionantes, com o facto de ter "um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar e identificados a partir de resultados escolares e de "indicadores sociais dos territórios" Também se prevê que esta implementação de TEIP's permita o desenvolvimento de actividades de educação permanente, promoção de aprendizagem ao longo da vida e acesso dos adultos ao processo de

RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). Insiste-se no estabelecimento de parcerias atribuindo à escola o papel "de instituição central do processo de desenvolvimento comunitário...". No entanto, este papel é atribuído às escolas ou agrupamentos de escola de territórios de exclusão social.

Em relação à geração TEIP 3 podemos verificar que é apresentada essencialmente como um programa para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social como aliás refere, como aliás refere o Despacho normativo n.º 20/2012.

Na sequência da implementação do Programa TEIP2 — Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, pretende -se agora alargar a medida e reforçar a autonomia das escolas que, estando integradas em contextos particularmente desafiantes, devem ter possibilidades acrescidas para a implementação de projetos próprios, fortemente alicerçados em evidências e no conhecimento que detêm sobre as realidades locais. Justifica -se assim a criação de um terceiro programa TEIP3, mais concentrado em torno das ações que as escolas identificaram como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados.

O Programa TEIP3 desenvolve -se a partir do ano letivo de 2012 -2013 e deve materializar -se na apresentação e desenvolvimento de planos de melhoria, visando, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a prossecução dos seguintes objetivos gerais: A melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; O combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; A criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; A progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.

O Despacho Normativo n.º 55/2008, de 14 de outubro é revogado. Ficam igualmente revogados todos os demais normativos regulamentares que disponham sobre a matéria regulamentada no presente despacho.

3.2. A quem se destina este programa

O TEIP pretende a satisfação de necessidades básicas de todos os membros da comunidade e não só dos alunos que frequentam as escolas que integram este programa, utilizando todos os recursos naturais, humanos e institucionais que essa comunidade pode dispor. É necessário o desenvolvimento das pessoas e não dos lugares, as pessoas deslocam-se levando consigo os valores que vão adquirindo ao longo da vida, enquanto os lugares permanecem indiferentes às deslocações que nele vão ocorrendo. Barbieri (2003) citando Gontcharoff afirma que “não há um verdadeiro território sem o projecto dos actores que o habitam. O território é determinado pela rede de actores que são capazes de trabalhar em conjunto num projecto local de desenvolvimento.” (p.4)

Este programa desenvolve-se em escolas com alunos oriundos de famílias problemáticas que apresentam problemas económicos e sociais, que muitas vezes se vêem rejeitadas pela sociedade que não lhes abre portas, antes pelo contrário. Acabam, frequentemente, por seguir caminhos tortuosos e desviantes que não são socialmente aceites. Os filhos acabam por seguir esses mesmos caminhos, tendo a escola o papel de travar essa viagem que acaba por não ser a mais desejável para os alunos que todos os dias se entram nas salas de aula. Nestas escolas “o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta.” (Despacho normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro de 2008).

Sendo este programa desenvolvido em contextos considerados fora da norma, (como se hoje em dia se soubesse o que realmente é a norma) é necessário ter em atenção as características específicas dos alunos e famílias com que se trabalha. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, este deverá:

(...) organizar-se de forma a descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes, devendo ainda contribuir para a correcção das assimetrias do desenvolvimento regional e local.

(Betencourt, 2000, p.51)

3.3. Contextualização/caraterização - população em estudo

Esta investigação descreve o processo de implementação de um programa de aprendizagem de competências sociais e emocionais como prevenção dos comportamentos de *Bullying*, numa escola de um Agrupamento TEIP cuja população escolar apresenta problemas de indisciplina e de insucesso escolares. O programa foi aplicado na Escola do 2º e 3º ciclos da Costa da Caparica. A Costa da Caparica é uma cidade portuguesa do concelho de Almada, distrito de Setúbal.

O Agrupamento de Escolas da Caparica foi criado em 26 de Abril de 2013 e é constituído por cinco escolas, três do 1º ciclo: EB1/JI de Vila Nova de Caparica, EB1/JI da Costa de Caparica, Escola Básica do 1º ciclo José Cardoso Pires. Uma escola do 2º e 3º ciclos, Escola Básica da Costa de Caparica e a Escola Secundária com 3º ciclo do Monte de Caparica, que é a sede do agrupamento. Nesta última funciona o Centro de Formação de Professores – CFAECA AlmadaForma.

As escolas do agrupamento localizam-se em duas freguesias do Concelho de Almada, distrito de Setúbal. A Escola Básica de Vila Nova da Caparica e a Escola

Secundária estão situadas na União das Freguesias Caparica-Trafaria e as restantes escolas localizam-se na Freguesia da Costa da Caparica.

A zona urbana envolvente das escolas é maioritariamente constituída por um núcleo habitacional antigo e zonas de construção mais moderna, bem como bairros sociais do PIA - Plano Integrado de Almada: Bairro Branco, Amarelo e Rosa. Na freguesia da Costa de Caparica há grupos populacionais com perfis socioeconómicos díspares, alunos provenientes de zonas da cidade onde predomina um estrato social que podemos designar por classe média e alunos provenientes de bairros degradados da zona das Terras da Costa, que alojam uma população muito diversificada.

O agrupamento tem um total de 2269 alunos que se encontram distribuídos pelos vários ciclos do seguinte modo: 158 alunos no pré - escolar, 684 alunos no 1º ciclo, 817 alunos nos 2º e 3º ciclos do ensino regular, 120 alunos nos cursos vocacionais, 34 alunos nos Cursos CEF, 365 alunos no ensino secundário regular e profissional, 35 alunos no Projeto PIEF, 25 alunos no curso EFA B3 e 31 alunos no Curso EFA Escolar.

Os recursos humanos do agrupamento são constituídos por: 263 professores, 13 funcionários administrativos, 65 Assistentes Operacionais e 4 técnicas superiores (psicóloga, assistente social, técnica de intervenção local e medidora de conflitos).

A oferta educativa do agrupamento é diversificada e responde às necessidades da comunidade. Para além do ensino regular básico e secundário, tem Cursos Vocacionais do 2º e 3º ciclo, Cursos Profissionais no Secundário e cursos EFA – Educação e Formação de Adultos.

A Escola Secundária do Monte de Caparica integrou o projeto TEIP em 2006 e estendeu-o às escolas do 1º ciclo e Básica da Costa de Caparica a partir da data de formação do agrupamento. Com o aumento da população escolar podemos afirmar que aumentaram os problemas com que o agrupamento se deparou. Tem-se vindo a

notar nestes últimos anos que a população escolar tem vindo a refletir as dificuldades em que se encontra a sociedade. Existe um número de alunos considerável que interrompe precocemente o percurso escolar, por abandono ou por exclusão por faltas, para fazer face às dificuldades do agregado familiar, quer para ajudar nas tarefas domésticas, quer para ingressar no mercado de trabalho.

Se os agregados familiares de onde provêm os alunos já mostravam alguma fragilidade tanto a nível cultural como a nível material, neste momento podemos afirmar que a situação se deteriorou e piorou bastante, o que se manifesta por um aumento da indisciplina e pelo crescente número de alunos e famílias com maiores carências socioeconómicas. Não só os casos já existentes se agravaram como surgem constantemente outros novos, gerados por situações de desemprego e de crise económica.

O agrupamento tem tentado minorar estes efeitos através do trabalho que a equipa MULTI (psicóloga, assistente social e medidora de conflitos) tem desenvolvido: ações de solidariedade, como o Cabaz de Natal, Projeto EcoSol, Banco Alimentar, projeto Pera, reforço alimentar TEIP, guarda-roupa escolar e recolha de manuais escolares, que têm apoiado muitos alunos e famílias, sobretudo em áreas que o ASE não contempla. Estas ações têm sido articuladas com os parceiros educativos: Associações de Pais e Encarregados de Educação, Sta. Casa da Misericórdia de Almada e Banco Alimentar contra a fome.

A multiculturalidade é um dos traços dominantes, com alunos provenientes de 28 nacionalidades, num total de 286 alunos estrangeiros (12,5% dos alunos). O meio socioeconómico envolvente é desfavorecido, 39% dos alunos beneficiam da Ação Social Escolar (ASE) e destes, 25% são do escalão A. No ensino secundário mais de 80% dos alunos possui computador e internet e no ensino básico 69%. No entanto, 25% dos alunos do ensino básico não têm computador nem internet. (Plano Plurianual de Melhoria Agrupamento de Escolas da Caparica – AEC).

**CAPÍTULO IV – PROGRAMAS DE COMBATE
(INTERVENÇÃO/PREVENÇÃO) DO *BULLYING***

4.1. Programas de combate Ao *Bullying* - intervenção na escola

A escola deve proporcionar à criança o direito ao seu espaço e a ser respeitada. Os níveis de violência nas escolas exigem uma intervenção que deve estar centrada na escola. Toda a comunidade educativa deve ser envolvida na discussão e resolução dos problemas relativamente ao *Bullying* (Pereira, 2001b).

A definição de um programa de intervenção deve ter por base o diagnóstico da realidade, no sentido de uma melhor prevenção e redução de situações que provoquem o mal-estar na criança e que permitam assegurar os direitos de todos ao desenvolvimento integral e à promoção da saúde (Pereira, 2001a).

O *Bullying* é um fenómeno que tem vindo a ser alvo de estudo por várias equipas de investigadores. Em diversos países foram definidos programas de intervenção, com o objectivo de prevenir a violência na escola. Este fenómeno foi inicialmente detectado na Noruega (Olweus, 1993b) e no Reino Unido (Whitney e Smith, 1993). Nestes países foram desenvolvidos dois trabalhos de intervenção fundamentais para a prevenção e redução dos problemas de agressão e vitimação na escola. Estes trabalhos obtiveram resultados bastante relevantes, na medida em que a intervenção aplicada mostrou-se bastante eficaz. Também em Portugal (Pereira, 1999) já existem trabalhos no âmbito da prevenção e redução dos problemas de *Bullying*.

4.2. Programa de intervenção anti-*Bullying* desenvolvido por Olweus na Noruega

Olweus (1993b) foi o responsável por um programa de intervenção de combate ao *Bullying* que foi implementado a nível nacional nas escolas da Noruega, durante um período de 2 anos e meio (1983 até 1985). Este programa foi desenvolvido em

42 escolas de Bergen, 28 escolas primárias e 14 escolas básicas, envolvendo 2500 rapazes e raparigas do 4º ao 7º ano, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos.

Olweus (1993b) no seu programa de intervenção apresentou quatro medidas:

1. *como pré-requisitos gerais*: sensibilização e envolvimento do corpo docente;
2. *medidas ao nível da escola*: administração do questionário aos alunos (antes e após a intervenção); realização de uma conferência sobre os problemas de agressão/vitimação para alunos e professores; melhorar a supervisão nos recreios e hora de almoço; melhorar os recreios (mais atractivos); contacto telefónico; reuniões com professores e pais; grupos de professores para o desenvolvimento do clima de escola e círculos de pais;
3. *medidas ao nível da sala de aula*: estabelecer regras na sala de aula contra a *Bullying* (clarificações, recompensas e sanções); encontros regulares da classe para apresentação de problemas e procura de soluções; dramatizações e literatura sobre o *Bullying*; aprendizagem cooperativa (valorização do processo em detrimento do resultado); actividades de classe “positivas” e reuniões do professor da classe com os pais e alunos;
4. *medidas a nível individual*: conversa “séria” com os agressores e as vítimas; conversa “séria” com os pais dos alunos envolvidos; uso da imaginação por parte dos pais e professores para procurar soluções; ajudar os alunos “neutros” (nem vítimas nem agressores); ajudar e apoiar os pais; grupos de discussão para pais dos agressores e vítimas e mudança de classe ou escola.

Depois da aplicação deste programa de intervenção, verificaram-se efeitos bastante positivos em numerosos aspectos, tais como (Olweus, 1993b):

- observou-se uma redução de cerca de 50% ou mais, em problemas de vitimação/agressão durante os dois anos seguintes à aplicação do programa de intervenção. Estas reduções foram obtidas no “*Bullying* directo” (onde as vítimas são expostas a ataques directos), no “*Bullying* indirecto” (onde a vítima é isolada e excluída do grupo, solidão involuntária) e “agredir os outros”. Estes resultados verificaram-se tanto em rapazes como em raparigas e em alunos de todos os anos;

- os efeitos deste programa de intervenção foram mais marcantes após dois anos do que após um ano;
- as reduções verificadas dentro da escola não implicaram que o *Bullying* ocorresse no caminho de ida e volta para a escola, dado que, nesse percurso a ocorrência de *Bullying* desceu ou não sofreu reduções;
- houve também uma clara redução geral no comportamento antisocial;
- adicionalmente, registaram-se melhorias substanciais, relativamente a vários aspectos do “ambiente” na sala de aula: melhoramento na ordem e na disciplina, relações sociais mais adequadas e uma atitude mais positiva em relação ao trabalho escolar e a própria escola;
- o programa de intervenção não só reduziu os problemas existentes de vitimação, como reduziu consideravelmente o número das novas vítimas;
- ao mesmo tempo, houve um aumento na satisfação dos alunos relativamente à vida escolar.

4.3. Programa de intervenção anti-*Bullying* desenvolvido por Smith No Reino Unido

Este programa de intervenção que foi fundamental na prevenção e redução do *Bullying* foi coordenado por Smith, no Reino Unido, em Sheffield, tendo sido implementado em várias escolas.

Este programa de intervenção de combate ao *Bullying* foi desenvolvido em 24 escolas, sendo 17 escolas primárias com alunos dos 8 aos 11 anos e 7 escolas secundárias com alunos dos 11 aos 16 anos, abrangendo cerca de 6000 alunos de Sheffield.

Segundo Smith (1997a), a intervenção principal ou central constituiu a implementação de uma política educativa global de escola anti-*Bullying*, que teve por base os seguintes aspectos:

- ser desenvolvida através de um processo extensivo e completo de consulta que envolveria o pessoal da escola (docente e não docente), os pais, os governantes e os alunos;

- ser acessível no conteúdo e incluir uma definição clara do que é o *Bullying*, assim como as directrizes precisas para o pessoal, alunos e pais referindo o que devem fazer para prevenir o *Bullying* e como devem responder se tiverem conhecimento onde o *Bullying* teve lugar. Deverá ajudar a criar um clima onde as crianças possam falar acerca dos seus sentimentos e serem capazes de dizer a alguém se estão a ser agredidos ou se têm conhecimento de alguém que está a ser agredido;

- implementar efectivamente (ver-se que se está a implementar);

- registar e rever para garantir efectividade contínua ao longo do tempo.

Adicionalmente, as escolas foram apoiadas com um conjunto de medidas de intervenção opcionais, perante as quais poderiam fazer a sua escolha, mediante as suas necessidades e problemas.

Assim, como medidas opcionais surgem: as estratégias de currículo, através do uso do vídeo, da dramatização, da literatura na sala de aula; os círculos de qualidade; o treino assertivo; o método de preocupação partilhada de Pikas; o melhoramento dos recreios (Smith, 1997a, pp.195).

Depois da aplicação deste programa de intervenção, constatou-se que (Whitney *et al.*, 1994):

- as intervenções tiveram um impacto positivo, apesar da sua variação entre as escolas primárias e as secundárias. O impacto maior verificou-se nas escolas primárias em relação ao tipo e frequência de ser agredido. Este efeito foi mais reduzido nas escolas secundárias que, no entanto, registaram aumentos substanciais no número de alunos agredidos que procuravam ajuda junto do professor;

- as escolas que fizeram mais esforços com a intervenção alcançaram mais reduções no *Bullying*.

4.4. Programa de intervenção anti-*Bullying* desenvolvido em Portugal

Pereira (1999) foi o responsável por um programa de intervenção que tinha por objectivo prevenir o *Bullying* na escola, desenvolvido em quatro escolas básicas (uma do primeiro e outra do segundo ciclo, onde decorreu a intervenção e mais duas escolas equivalentes que funcionaram como grupo controlo). Fez parte deste estudo um total de 972 alunos, dos quais 298 do primeiro ciclo (7-10 anos) e 660 do segundo ciclo (10-12 anos) dos concelhos de Braga e de Guimarães. O regulamento da escola e disciplina foi definido pelos docentes, alunos e Conselho Executivo. Este programa de intervenção assentou em três vertentes fundamentais: sensibilização/formação de toda a comunidade educativa; melhoramento e diversificação dos espaços de recreio (exteriores e interiores – dinamização/supervisão) e atendimento e treino de alunos.

Os resultados demonstraram que na escola de intervenção do primeiro ciclo existiu prevenção das práticas agressivas, observando-se a manutenção dos níveis de agressão antes e após a intervenção enquanto no grupo de controlo os valores aumentaram do primeiro para o segundo momento de avaliação. No segundo ciclo, não se verificou diferença significativa entre os níveis de vitimação e de agressão antes e após a intervenção, quer para a escola de intervenção quer para a escola de controlo. Quanto à redução do *Bullying* no recreio, verificou-se que, para o primeiro ciclo, não houve redução, enquanto que para o segundo ciclo a redução foi significativa para a escola sujeita ao programa de intervenção.

**CAPÍTULO V – COMPETÊNCIAS E
APRENDIZAGEM SÓCIOEMOCIONAL NA ESCOLA**

5.1. Aptidões sociais e comportamento na escola

Um olhar atento na literatura especializada, deixa transparecer a confusão entre os conceitos de competência social e aptidões sociais. Ora definidas de forma indiscriminada, ora entendidas como sinónimos, o esclarecimento da relação entre estes dois conceitos torna-se premente.

A competência social aparece definida na *Encyclopedia of Psychological Assessment* como “referente à avaliação generalista da forma como uma pessoa leva a cabo tarefas sociais específicas, com enfoque na qualidade do seu desempenho” (Carrillo & Olivares, 2003, p. 895). Neste contexto, a competência social é assumida como um aspecto fundamental das habilidades humanas (Gresham & Elliott, 1987; Gresham & Reschly, 1987; Lopes et al., 2006; Walker et al., 1992; Walker et al., 2004) e como uma variável com impacto significativo no desempenho social das pessoas, em diversos contextos (e.g., escola, emprego, comunidade) e situações (e.g., relacionar-se com outros, negociar pedidos) (Lopes et al., 2006; Walker et al., 1992). Tendencialmente, uma elevada competência social estará associada à capacidade dos indivíduos responderem aos requisitos do seu funcionamento no dia-a-dia, e estarem aptos a lidar com a sua participação e responsabilidade ao nível do bem-estar próprio e dos outros que os rodeiam, contrariamente à reduzida competência social (Gresham & Elliott, 1987).

Quanto às aptidões sociais, estas são definidas na *Encyclopedia of Psychological Assessment* como “o reportório básico de comportamentos emitidos por um indivíduo em situações sociais e consiste na expressão e receção de opiniões, sentimentos e desejos, iniciar, manter e terminar conversas, defender e respeitar direitos pessoais, tudo de uma maneira socialmente aceitável e de forma a maximizar a probabilidade de reforço e a minimizar a probabilidade de problemas de relacionamento interpessoal” (Carrillo & Olivares, 2003, p. 896).

Gresham (1986) analisa as diversas concepções de aptidões sociais que foram surgindo ao longo dos tempos e distingue três grandes definições gerais. A primeira está relacionada com a atitude dos pares perante o comportamento do indivíduo, isto é, perante a sua aceitação ou popularidade entre os colegas. Deste modo, todos aqueles que são aceites ou tidos como populares perante os pares são vistos como aptos do ponto de vista social. Pelo contrário, os socialmente inaptos são todos aqueles que são rejeitados ou impopulares.

Outra definição salienta a dimensão comportamental das aptidões sociais, pois conceptualiza-as como uma resposta específica a uma determinada situação, que maximiza a probabilidade de manter o reforço e diminui a de punição. Neste sentido, os indicadores de aptidões sociais reduzidas são os défices ou excessos comportamentais.

Foster e Ritchey (1979) e Greenwood e colaboradores (1982) são alguns autores que partilham esta concepção, que têm a vantagem de identificar os comportamentos sociais específicos e as suas variáveis de controlo. No entanto, não indica quais destes comportamentos são significativos ao nível social.

Por fim, Gresham (1986) fala de uma outra definição de aptidões sociais que remete para a sua validade social. Neste contexto, as aptidões sociais são os comportamentos que numa situação predizem resultados sociais importantes. Estes resultados podem manifestar-se, na aceitação dos pares ou popularidade do sujeito; no julgamento de outros significativos; noutros comportamentos sociais que se correlacionem consistentemente com os dois fatores anteriores.

As aptidões sociais são os comportamentos distintos que capacitam o sujeito a desempenhar tarefas sociais de forma apropriada. Segundo Gresham e Reschly (1987), a definição de aptidões sociais, vai ao encontro da perspetiva comportamental e de validade social. Estas aptidões incluem comportamentos interpessoais, por exemplo, dar e receber elogios, escutar os outros, entre outros, comportamentos relacionados com o próprio indivíduo, como saber expressar

adequadamente os seus sentimentos, manter uma atitude positiva para consigo próprio, adotar um comportamento responsável, entre outras, aptidões relacionadas com o sucesso académico, como cumprir regras em sala de aula, obedecer ao professor, escutar os outros, comportamentos assertivos, ou seja que se relacionam com o estabelecimento de uma relação interpessoal adequada, evitando o retraimento social ou a agressividade, aptidões preditivas da aceitação dos pares, como compreender os sentimentos dos outros, saber pedir ou dar informações, convidar um colega para participar em atividades, entre outros) e aptidões de comunicação, saber manter uma conversa, escutar (Elksnin & Elksnin, 1995).

Ao desenvolverem-se, através do grupo de pares, capacidades como a sensibilidade, a resolução de problemas interpessoais, a empatia, aptidões que possibilitam uma maior adaptabilidade a novas situações, entre outras, está a promover-se o desenvolvimento da própria competência social. Por oposição, o não acolhimento do sujeito pelo grupo de pares dificulta o processo de socialização, não proporcionando o desenvolvimento das características acima referidas. A aquisição de aptidões que promovem uma melhor interação e comunicação interpessoal, incluindo a capacidade de resolver conflitos interpessoais, pode prevenir a ocorrência de comportamentos problemáticos ou anti-sociais (Baraldi & Silveiras; Elias & Marturano, citados por Del Prette & Del Prette, 2005).

Geralmente, a presença de aptidões sociais positivas conduz à aceitação dos pares e pode facilitar um rendimento académico/profissional satisfatório. Pelo contrário, a ausência dessas aptidões pode levar à negligência ou à rejeição social, a um fraco rendimento escolar ou a outras consequências (à criminalidade juvenil e adulta, à solidão, ao abandono escolar, etc.).

Marinho e Caballo (2002), referem que os indivíduos com maior grau de aptidões sociais tendem a revelar comportamentos mais ajustados em contexto escolar, sendo considerados socialmente competentes.

Gresham e Elliott (1990) analisam várias dimensões como a Cooperação, a Assertividade, a Empatia e o Autocontrole. Segundo, os mesmos autores, a Cooperação analisa comportamentos como a partilha de materiais, o cumprimento de regras e a ajuda dos outros. Só pode haver cooperação quando pessoas curiosas, confiantes, informadas e motivadas, capazes de refletir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências são reconhecidas como competentes na sua individualidade, quer pessoal, social e cultural.

A Assertividade inclui descrições sobre a capacidade de iniciativa do indivíduo para, por exemplo, pedir ajuda, realizar convites, solicitar informações e apresentar-se a outras pessoas (Gresham & Elliott, 1990). É uma componente das aptidões sociais e procura ser um meio para o estabelecimento e manutenção de formas de comunicação com os outros mais eficazes e construtivas.

As conceções de autocontrolo são como um traço de personalidade, uma característica inata dos indivíduos ou uma força interior que possibilita o controlo das suas próprias ações, contrastam com observações casuais de que uma mesma pessoa pode apresentar diferentes graus de auto controle em situações diferentes, como também na mesma situação o autocontrolo pode diferir em etapas diferentes da vida. Uma relação comportamental é definida como autocontrolo quando, diante de uma situação na qual uma resposta pode produzir consequências conflitantes (de menor magnitude e imediatas *versus* de maior magnitude e atrasadas para o próprio indivíduo, ou de menor magnitude e imediatas para o indivíduo *versus* de maior magnitude e atrasadas para o grupo), a resposta emitida é aquela de consequência atrasada e de maior magnitude. Em várias instâncias de autocontrolo, o grupo impõe sanções éticas contingentes à emissão de respostas impulsivas, numa tentativa de aumentar o conflito entre as consequências e promover a emissão de respostas cujas consequências sejam vantajosas para o grupo. O autocontrolo avalia comportamentos como reagir adequadamente em situações conflituosas, assumir compromissos e esperar pela sua vez.

O foco da definição de empatia foi deslocado em dois sentidos importantes. A empatia era vista como a habilidade de compreender reações emocionais de uma pessoa de acordo com o contexto, transpondo a imaginação e adotando o papel de outro como referência descritiva (Pavarino, 2004). Os défices de empatia estão associados a um conjunto de aspetos cognitivos e afetivos como distorções preceptivas e problemas de regulação e autocontrole emocional (Geer, Estupinan & Manguno-Mire, 2000; Covell & Scarola, 2002), que favorecem o comportamento agressivo. Estudos empíricos mostram que indivíduos do sexo masculino apresentam maior índice de comportamentos agressivos enquanto que, os do sexo feminino manifestam maior frequência de comportamentos empáticos e que essas diferenças poderiam ser explicadas por fatores sócio culturais do processo de desenvolvimento da empatia (Garcia, 2001; Pavarino, 2004).

Num estudo realizado pelos autores Gresham e Elliott (1990) com uma mostra de 1770 alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, onde foram consideradas várias variáveis como a idade e o género dos alunos, as regiões geográficas e eventuais necessidades educativas especiais, foi aplicado o Questionário *Social Skills Rating System* (SSRS), que permite avaliar as aptidões sociais dos sujeitos. Verificou-se que os sujeitos do género feminino, na generalidade, obtiveram resultados significativamente mais elevados que os sujeitos do género masculino em todas as subescalas com exceção da Assertividade, apresentando-se assim mais competentes socialmente, manifestando menos comportamentos transgressores. No entanto, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as aptidões sociais e os anos de escolaridade.

Em estudos sobre os comportamentos sociais dos jovens dos 12 aos 17 anos, numa amostra de 740 sujeitos nas escolas do ensino secundário, encontrou-se que os comportamentos se diferenciam em função do género. Os sujeitos do género feminino avaliam-se mais positivamente do que os do género masculino quer na globalidade dos comportamentos avaliados, quer em aspetos mais restritos, como a pontualidade às aulas, aceitação da autoridade, ajuda aos colegas, responsabilidade,

atenção ao que os professores dizem, cuidados com o material escolar, Loranger *et al.*, citado por Veiga, 1995.

Costa e Vale (1998), realizaram um estudo exploratório, realizado a nível nacional em 142 escolas, numa amostra de 4925 alunos. Os resultados obtidos referem-se à agressão física, verbal e sexual. Verificou-se que os comportamentos agressivos mais frequentes foram de índole física e verbal. Também os agressores mais referidos são, os colegas, tanto dentro como fora da escola. O sexo mais atingido por atos de agressão foi o masculino, sendo que as raparigas foram as principais vítimas de agressão sexual.

Num estudo realizado por Carvalhosa e colaboradores (2001), com uma amostra de 6903 alunos do 6º, 8º e 10º anos, aos quais foi aplicado o questionário *Comportamento e saúde em jovens em idade escolar*, concluiu-se que os jovens que mais frequentemente referem não se envolver em comportamentos de *Bullying* são as raparigas, os mais velhos e os que frequentam um nível de escolaridade mais elevado. Verificou-se que tanto no papel de agressores como no de vítimas existe um predomínio do género masculino. No entanto, no grupo de agressores encontram-se com maior frequência os alunos mais velhos, enquanto que no grupo de vítimas os mais novos e os que têm menor escolaridade.

Endresen e Olweus (2001), realizaram uma investigação com 2286 adolescentes do 6º ao 9º ano de escolaridade, onde procuram estabelecer uma relação entre empatia e *Bullying*. Os resultados indicam que as raparigas, com o decorrer da idade, demonstram um aumento da sua capacidade empática (direcionada tanto para raparigas como para rapazes enquanto estímulos-alvo) ao passo que os rapazes, ainda que evidenciando um padrão de empatia semelhante ao das raparigas quando direcionada para raparigas, demonstram um claro desvio quando o foco da atenção são outros rapazes em situação de aflição.

Nansel e colaboradores (2001) selecionaram uma amostra de 15.686 alunos do 6º ao 10º ano de escolaridade onde, entre outros objetivos mais abrangentes,

pretenderam avaliar a incidência dos comportamentos de *Bullying* e determinar a associação entre os mesmos com alguns indicadores de saúde em termos psicossociais. No geral, os alunos que se envolvem em comportamentos de *Bullying* associaram-se a um menor ajustamento psicossocial, manifestando, contudo, diferentes padrões de associação consoante se trate de alunos agressores ou vítimas.

Parreiral (2003) realizou um estudo que visou a caracterização da vitimação e da agressão entre colegas de escola. O estudo limitou-se à região de Coimbra, englobando 1735 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos. Os resultados obtidos apontam para condutas mais agressivas por parte de alunos mais novos, especialmente rapazes, sendo a agressão verbal a mais frequente. No entanto o índice de agressão e de vitimação parece diminuir com a idade. É de salientar uma elevada percentagem de alunos que referia não fazer nada para impedir uma agressão, pois isso não seria nada com eles.

Ponte (2007) realizou um estudo comparativo com 314 alunos do 3º ciclo, sobre os comportamentos disruptivos e as aptidões sociais. Nos resultados verificou-se que os sujeitos que apresentam níveis mais elevados de aptidão social revelam comportamentos mais ajustados em contexto escolar. Os resultados evidenciaram as competências de *Empatia*, *autocontrolo* e *Cooperação* como fatores diferenciais para os comportamentos disruptivos.

Desde a existência das primeiras escolas que é possível considerar a existência de violência escolar (Xin Ma, 2001), considerado por alguns autores (Batsche & Ross, citados por Bauman & Del Rio, 2006) provavelmente a forma de violência mais prevalente, séria e consistente identificada no contexto escolar e a que provavelmente mais estudantes afetará, apesar de não ser em si sinónimo de violência ou agressão (Harachi et al., 1999), mas sim uma expressão particular de ambas que abrange tipos de comportamento violento de diferentes intensidades (Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2001) e constitui um fator elevado de risco para o desenvolvimento infantil e juvenil (Nansel et al., 2001).

Este problema revela-se de atualidade e pertinência, tanto em termos sociais, (devido à escalada de comportamentos violentos visível nos dias de hoje na sociedade ocidental e às suas repercussões em termos do processo educativo e do bem-estar dos jovens afetados, não esquecendo todos os intervenientes no processo educativo – pais, educadores e professores, profissionais intervenientes neste contexto – que se ressentem de diversas formas) como pessoais. Há com frequência situações de violência na escola, entre jovens. Acredita-se que estas situações conduzem ao suicídio, e em média 12 crianças cometem-no por ano (Matos, 2005).

Quando se pretende analisar a agressão e a vitimização tem que se ter em conta um conhecimento aprofundado das variáveis associadas a este tipo de comportamento. Importa descrever o que compõe o problema, e a causa, influencia ou de algum modo o mantém, quais os intervenientes implicados e que papéis desempenham. A complexidade dos fatores associados a este fenómeno é corroborada por diversos autores, que seleccionam e se debruçam sobre diferentes domínios, cuja associação aos comportamentos de agressão e vitimização entre pares se tem vindo a demonstrar.

5.2. As competências sociais e a inteligência emocional

A definição do conceito de inteligência humana foi ajustada por questões culturais.

Ao analisarmos a cultura ocidental, onde Sternberg, Conway, Ketron e Bernstein (citado por Afonso, 2007) identificaram três factores básicos nas teorias implícitas da inteligência, a capacidade prática de resolução de problemas, a aptidão verbal e as competências sociais. Sternberg (citado por Afonso, 2007) refere que o indivíduo “inteligente” é percebido como capaz de resolver bem problemas, de raciocinar com clareza, de pensar logicamente, de utilizar um vasto vocabulário e dominar um largo espectro de informação, mas também como capaz de balancear informação, de se orientar para objectivos e metas pessoais e de mostrar eficácia na resolução de

situações da vida prática, por oposição a contextos estritamente académicos. Por outro lado, um olhar para a cultura oriental traz-nos a perspectiva de Yang & Sternberg (citados por Afonso, 2007), que ao definirem este conceito, além de um “factor cognitivo básico”, encontraram outros fatores, entre os quais a competência interpessoal, a competência intrapessoal, a assertividade intelectual e a discrição intelectual.

A inteligência Emocional é avaliada por meio das suas duas dimensões sendo elas: as competências intrapessoais e interpessoais. As primeiras relacionam-se com a capacidade que o sujeito tem para compreender, exprimir e comunicar as próprias emoções e que abarcam a autoconsideração que se relaciona com o respeito e aceitação própria; a autoconsciência emocional que é a aptidão para ser consciente e entender as próprias emoções; a assertividade que se relaciona com a habilidade para expressar as suas emoções, pensamentos e crenças bem como defender os próprios direitos afincamente; a independência que se relaciona com a competência para orientar e controlar o próprio pensamento e conduta por forma a sentir-se livre e emocionalmente autónomo; a autoatualização que é a aptidão para ter consciência do seu potencial.

Relativamente à dimensão das competências interpessoais diremos que diz respeito à forma como o indivíduo se relaciona com os outros de maneira satisfatória e abarca a responsabilidade social que se traduz na habilidade do sujeito para ser um elemento construtivo e cooperativo num grupo; a empatia que, por sua vez é, a capacidade para entender e avaliar as emoções dos outros; os comportamentos adaptativos, ou seja, como é que o indivíduo resolve determinados problemas quotidianos de forma positiva, a gestão do stresse como, por exemplo, a sua tolerância e o controlo da impulsividade que é a capacidade de manter a calma em situações de pressão e, por fim, a disposição geral e o optimismo que se manifestam através da capacidade para sustentar uma postura positiva perante a vida sentindo-se feliz e satisfeito consigo e com os outros. Estas competências foram avaliadas globalmente concedendo, assim, o nível de competência

sócioemocional dos alunos envolvidos no estudo (Candeias, Diniz, Pires, Rebelo & Franco, 2012).

Durante a década de 90, solidificou-se a convergência dos esforços de prevenção com os esforços de promoção de competências específicas, nomeadamente o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem, & Ferber, 2001), refletindo o reconhecimento de que a ausência de doença ou patologia não é sinónimo de saúde e bem-estar (Merrell & Gueldner, 2010). Segundo Greenberg e colaboradores (2003) o termo *Social and Emotional Learning* (SEL), isto é, aprendizagem sócioemocional, foi criado por um grupo de investigadores e educadores presentes num encontro do Fetzer Institute, em 1994, originando assim um novo quadro concetual. Muitos destes indivíduos foram os fundadores da CASEL – Collaborative and Academic, Social and Emotional Learning.

O seu guia publicado em 2012 disponibiliza um enquadramento sistemático atualizado para avaliar a qualidade dos programas SEL implementados em turmas do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning [CASEL], 2012).

Não existe uma definição oficial de SEL (Merrell & Gueldner, 2010), mas o seu quadro concetual abrange uma combinação de comportamentos, cognições e emoções (Zins & Elias, 2006) e refere-se aos processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam eficazmente o conhecimento, as atitudes e as competências necessárias para compreender e gerir emoções, para fixar e alcançar objetivos positivos, sentir e mostrar empatia em relação aos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2012, p. 4).

O campo das SEL tem conseguido agregar um impressionante conjunto de estudos (Durlak et al., 2011; Humphrey, Kalamouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, et al., 2010; Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008), cujos resultados

têm permitido classificar vários programas como empiricamente validados (CASEL, 2012; Rimm-Kaufman & Chiu, 2007), evidenciando-os como uma das intervenções mais bem-sucedidas na promoção do desenvolvimento positivo dos estudantes (CASEL, 2012).

Várias revisões e meta-análises que incluem componentes de promoção de competências sócioemocionais e que se centram na prevenção do abuso de drogas (Tobler et al., 2000), da violência e do comportamento antisocial (Hahn et al., 2007; Mihalic, Fagan, Irwin, Ballard, & Elliot, 2004; Park-Higgerson, Perumean-Chaney, Bartolucci, Grimley, & Singh, 2008; Wilson, Gottfredson, & Najaka, 2001; Wilson & Lipsey, 2007; Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003), assim como na promoção da saúde mental (Adi, Killoran, Janmohamed, & Stewart-Brown, 2007; Durlak & Wells, 1997; Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001; Barlow, Tennant, Goens, Stewart-Brown, & Day, 2007) e do desenvolvimento positivo dos jovens (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002), evidenciaram que, tanto as intervenções universais, como as intervenções seletivas podem reduzir substancialmente a prevalência de problemas comportamentais e o número de ocorrências futuras, assim como promover fatores que previnam a deterioração de competências na população infanto-juvenil (Elias, Zins, Graczyk, & Weissberg, 2003; Greenberg, 2010; Linares et al., 2005).

As intervenções universais em contexto escolar bem delineadas e cuidadosamente implementadas embora apresentando diferentes abordagens, focos, estratégias de intervenção, populações escolares e evidências acerca da sua eficácia em termos comportamentais (Merrell et al., 2008), têm-se mostrado eficazes. Essa eficácia tem-se traduzido não só na melhoria das competências sócioemocionais das crianças, assim como no seu desempenho acadêmico, ao mesmo tempo que se verifica uma redução dos problemas de comportamento externalizante e internalizante (Catalano et al., 2002; Diekstra, 2008; Durlak & Weissberg, 2010; Durlak & Wells, 1997; Durlak et al., 2011; Faggiano et al., 2008; Greenberg et al., 2001; Greenberg et al., 2003; Tobler et al., 2000; Wilson et al., 2001).

Durlak e colaboradores (2011) levaram, recentemente, a cabo o único estudo de meta-análise exclusivamente centrado em programas SEL universais implementados em contexto escolar. Os resultados desse estudo evidenciaram que, comparativamente com os alunos nos grupos de controlo, os alunos entre os 5 e os 18 anos que participaram em programas universais SEL, melhoraram significativamente as suas competências sócioemocionais; as atitudes relativamente a si próprios, aos outros e à escola; os comportamentos pró-sociais; o desempenho académico, reduzindo os problemas externalizantes e internalizantes. Apesar de apenas 15% dos estudos reportarem dados de follow-up, estes resultados permaneceram significativos após um período de tempo igual ou superior a 6 meses. Os programas SEL provaram eficácia em todos os níveis de ensino e em escolas urbanas, suburbanas e rurais, embora tenham sido menos frequentemente analisados em escolas secundárias e em escolas rurais. O impacto das intervenções SEL é muito semelhante, chegando mesmo, em alguns casos, a ser superior a outros tipos de intervenções universais, especialmente no que diz respeito às melhorias obtidas nas competências socioemocionais (Merrell, 2010), ainda que a média da magnitude dos efeitos dos restantes resultados possa ser considerada mais modesta.

Não obstante a considerável base empírica que apoia a tese do impacto positivo das intervenções em contexto escolar nos resultados comportamentais e académicos (Catalano et al., 2002; Greenberg et al., 2001), sabe-se muito pouco sobre o modo como as características dos alunos os levam a beneficiar de forma distinta dos programas (Durlak et al., 2011; Greenberg, 2010; Weissberg et al., 2003), ou seja, desconhecem-se os eventuais efeitos moderadores (CPPRG, 2010; Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2001), com os estudos a evidenciarem resultados contraditórios relativamente às variáveis género, idade, socioeconómico e nível inicial de competências e problemas externalizantes e internalizantes (Raimundo, Marques-Pinto, & Lima, in press). Mais ainda, a literatura reporta uma escassez de estudos de *follow-up*, especialmente fora do contexto norte-americano (Diekstra, Sklad, Gravesteijn, Ben, & Ritter, 2008; Durlak et al., 2011; Weare & Nind, 2011).

A promoção da aprendizagem socioemocional em contexto escolar representa assim, uma abordagem promissora para aumentar o sucesso da criança na escola e na vida (Elias et al., 1997; Zins & Elias, 2006, citado por Durlak et al., 2011). A mesma assume uma importância extrema nos dias actuais, uma vez que se tem verificado um aumento da proporção de crianças com diferentes problemas sociais, emocionais e comportamentais que interferem posteriormente com as suas relações interpessoais, o seu sucesso escolar e as suas potencialidades para se tornarem adultos competentes e cidadãos produtivos (Greenberg et al., 2001, citado por Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

Presentemente, os programas de aprendizagem sócioemocional procuram incorporar esforços entre a sala de aula, a casa dos alunos, a escola e a comunidade, com vista a dar aos estudantes amplas oportunidades estruturadas e não estruturadas para aprender e aplicar competências que promovam o seu sucesso académico, emocional e social, através de um ambiente de aprendizagem mais produtivo (CASEL, 2003; Durlak et al., 2011). Por isto, cada vez mais estas intervenções visam fomentar as qualidades positivas e a resiliência nos alunos, ao invés de solucionar as fraquezas e comportamentos negativos dos mesmos (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010).

De acordo com alguns estudos, os programas de educação social e emocional demonstram sucesso, junto das crianças e jovens a que se destinam, na promoção da saúde física e mental, bem-estar geral, auto-eficácia, relações interpessoais positivas, cidadania, julgamento moral, desempenho escolar, atitude perante a escola, motivação, estilo de *coping*, desenvolvimento geral positivo e prevenção de comportamentos disruptivos e/ou aditivos (Durlak et al., 2011; Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010; Jennings & Greenberg, 2009). De uma forma geral, ao serem criados ambientes de aprendizagem produtivos, enriquecedores e seguros, os programas promovem um aumento da ligação e vinculação do estudante à escola, que é associada a uma redução de comportamentos de risco e um aumento de comportamentos e atitudes pró-sociais para com o próprio e com os outros (CASEL, 2003; Durlak et al., 2011; Elbertson et al., 2010). Estas melhorias na escola e no

clima de sala de aula transformam a maneira com que os estudantes experienciam e percebem as suas vidas escolares, com melhorias no seu ajustamento e desenvolvimento escolar, psicológico e social (Elbertson et al., 2010).

Além de programas dirigidos para o desenvolvimento das competências SEL, muitos programas têm como alvo a prevenção de problemas específicos de comportamento como o uso de substâncias ilícitas, a violência, o *Bullying* ou o insucesso académico Zins e Elias (cit. por Durlak et al., 2011).

No âmbito da aprendizagem sócioemocional, vários são os programas de educação sócioemocional disponíveis para os alunos de diferentes níveis de ensino. Segundo a organização CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003),

Os Programas de Competências Sociais e Emocionais - *Social and Emotional Learning* (SEL) baseiam as aprendizagens no contexto relacional de apoio, que as torna desafiadoras, envolventes e significativas, traduzidas a médio prazo em indicadores sociais e de saúde positivos. A criação de climas de aprendizagem amigáveis influencia as crianças e os jovens na vinculação à Escola, diminuindo o envolvimento em comportamentos de risco e aumentando o sucesso na escola e na vida. Os Programas SEL promovem o desenvolvimento em:

- Autoconhecimento - competências para identificar as emoções vividas, forças e limitações e a sua influência no comportamento;
- Autogestão - competências para a gestão das emoções em diferentes situações, nomeadamente na gestão de *stress*, no controlo de impulsos, na automotivação, na definição e gestão dos objetivos pessoais e académicos;
- Consciência social - competências para compreender os valores éticos, sociais e culturais, relacionar-se com os outros na sua diversidade e reconhecer o papel de recurso e de suporte da família, da escola e da comunidade;
- Relações interpessoais - competências para iniciar e manter relações saudáveis com outras pessoas e grupos: comunicar e escutar ativamente, cooperar e trabalhar

em equipa, resistir à pressão social, negociar construtivamente as situações de conflito e resolver problemas, procurar e oferecer ajuda quando necessário;

- Tomada de decisão responsável - competências para avaliar realisticamente as consequências das diversas ações de acordo com os padrões éticos, a segurança, as normas sociais e o bem-estar pessoal e dos outros.

A integração de competências sociais e emocionais deve ser apropriada ao contexto e ao desenvolvimento do aluno, praticada através de diversas estratégias, aplicadas a situações em que os alunos recorrem a essas competências como parte do seu repertório de comportamentos Crick e Dodge, Izard, Lemerise e Arsenio (cit. por Durlak et al., 2011). São desenvolvidas, de uma forma mais direta ou indireta, através de estratégias e técnicas aplicadas na sala de aula ou na escola diariamente. Diretamente, com a definição de estratégias planeadas pelos professores que as articulam com os currículos regulares das disciplinas ou com a utilização de módulos específicos de programas comerciais, adquiridos pela escola para trabalhar na sala de aula. E indiretamente noutros contextos escolares tais como: discussão em assembleias na escola ou na sala de aula; planeamento de atividades para a sala de aula, em que os alunos praticam as competências sociais e emocionais através de situações; mediação de pares na resolução de conflitos e no envolvimento em atividades desportivas e em clubes (Bear, 1998, 2010).

5.3. As intervenções SEL

Não se pode abordar as SEL sem mencionar a sua implementação e avaliação nos Estados Unidos da América, uma vez que a esmagadora maioria (87%) dos estudos relativos à eficácia destes programas decorreram em solo norte-americano (Diekstra, 2008; Durlak et al., 2011; Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002). No início, os programas foram desenvolvidos apenas em algumas escolas com vista a avaliar o seu impacto (CASEL, 2012).

Só mais tarde, o campo das SEL foi experienciando uma evolução substancial e começou a ser alvo de um crescente interesse nacional (CASEL, 2012; Durlak et al., 2011; Merrell & Gueldner, 2010), com impacto em termos legislativos em alguns estados norte-americanos, os quais começaram a exigir às escolas, como parte dos objetivos de aprendizagem para os seus alunos, um plano de implementação destes programas (Durlak et al., 2011; Merrell & Gueldner, 2010).

A CASEL (2012) recomenda apenas a implementação de programas SEL norte-americanos que contenham as seguintes características:

1) que sejam programas bem delineados, implementados em sala de aula, que promovam de forma sistemática as competências socioemocionais dos alunos assim como oportunidades de as colocarem em prática e ainda que ofereçam programas plurianuais;

2) que providenciem uma formação e outros apoios de elevada qualidade e um apoio técnico contínuo que assegure uma adequada implementação;

3) que sejam baseados em evidências empíricas com, pelo menos, uma avaliação cuidadosamente conduzida (a qual deverá incluir um grupo de controlo, além da avaliação antes e após a implementação) que documente o impacto positivo no comportamento dos alunos e/ou no seu desempenho académico.

Após ver comprovada a eficácia das iniciativas SEL, a preocupação norte-americana concentra-se, cada vez mais, na melhor forma de disseminar estas intervenções a nível distrital estadual e nacional (CASEL, 2012). Este panorama está ainda muito longe da realidade no contexto europeu.

A União Europeia começou, recentemente, a dar prioridade à saúde mental, e em particular à das crianças e jovens (Weare & Nind, 2011), encontrando-se a desenvolver estratégias, intervenções, projetos e princípios com vista à promoção da mesma na Europa.

Porém, o conhecimento sobre a promoção da saúde mental nas escolas Europeias é muito espartilhado. De igual modo não existem agências nacionais que reúnam

informação conjunta acerca das intervenções, de forma equivalente ao trabalho desenvolvido pela CASEL nos Estados Unidos da América (Weare & Nind, 2011). Tentativas mais recentes de apresentar uma revisão deste campo de estudo na Europa centraram-se maioritariamente em estudos de casos ilustrativos em diferentes países (Fundacion Marcelino Botin, 2008, 2011), mais do que numa revisão sistemática de estudos (Weare & Nind, 2011).

Paralelamente, escassas iniciativas se baseiam em evidência científica, em virtude da maioria não ter sido delineada ou avaliada de forma criteriosa, atendendo aos padrões de uma revisão sistemática. As intervenções, quanto muito, abarcam avaliações antes e após a implementação e praticamente não integram grupos de controlo (Weare & Nind, 2011). Estudos realizados no Reino Unido alertam ainda para o perigo de ausência de impacto no comportamento e desempenho académico dos jovens quando as intervenções são disseminadas a nível nacional, sem terem sido objeto de estudos prévios de eficácia, como sucedeu com a implementação de *Social and Emotional Aspects of Learning* (Hallam, 2009; Humphrey, Lendrum, et al., 2010).

5.4. A promoção de competências socioemocionais e as intervenções SEL em Portugal

Na década de 90, em Portugal, a área da promoção das competências socioemocionais começou a atrair inúmeros profissionais devido à necessidade, sentida “no terreno”, de implementação dos mesmos, tanto em contexto escolar como em contexto comunitário, o que é revelador da sua elevada validade social. Não obstante ter surgido um número muito significativo de programas universais ou conjunto de atividades promotoras destas competências desenvolvidas por diferentes entidades (ex.: ARISCO, Juntas de Freguesia), a publicação de estudos relativos à eficácia das mesmas é quase inexistente até à data, excetuando os trabalhos publicados por Matos (1997a), Moreira, Crusellas, Sá, Gomes e Matias

(2010), Pereira e Moreira (2000) e Vieira (1997). Pontualmente surgem estudos não publicados referentes à satisfação dos alunos e/ou professores relativamente às intervenções, sendo as mesmas apresentadas como critério de sucesso e, por vezes, até mesmo de eficácia o que constitui uma fragilidade metodológica (Zeidner et al., 2002).

A promoção de competências sócioemocionais começou por se evidenciar, predominantemente, no treino de competências sociais, tendo surgido de forma mais expressiva em 1997, com a publicação pelo Ministério da Educação, do Manual do Programa de Promoção e Educação para a Saúde, coordenado por Matos (1997b). O referido programa, pioneiro em Portugal e que terá resultado de 10 anos de investigação de Matos incluindo os trabalhos conducentes à sua tese de doutoramento (1993), já apresentava como vetores: a importância do caráter preventivo e promotor de competências, por oposição a intervenções mais remediativas; a utilidade destas competências serem promovidas em contexto escolar com grupos sociais “naturais”, com o intuito de se intervir não só com o indivíduo, mas também sobre o seu ambiente relacional; e a necessidade de formação de professores para implementação do programa. Os seus conteúdos baseavam-se na comunicação interpessoal verbal e não verbal, na resolução de problemas e gestão de conflitos e na promoção de competências sociais básicas e de assertividade. A implementação ao longo de sete meses, feita com 60 alunos do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, permitiu observar ganhos sociométricos significativos e melhorias regulares no comportamento social durante as sessões (Matos, 1997a).

Nesse mesmo ano foi publicado um estudo de Vieira (1997) no qual participaram 428 crianças, sobre a implementação de um programa ao longo de catorze semanas, construído com o objetivo de alterar o estilo de relacionamento interpessoal de alunos provenientes de uma escola urbana e outra rural do 2º ciclo. Os resultados mostraram uma diminuição dos níveis de agressividade dos alunos provenientes dos grupos de intervenção de ambas as escolas, comparativamente com os alunos dos

grupos de controlo, assim como uma melhoria da assertividade dos alunos do grupo de intervenção da escola do meio rural.

Pereira e Moreira, em 2000 apresentam um estudo com 109 crianças do 4º ano de escolaridade, centrado nos resultados relativos à implementação do programa “Crescer a

Brincar”. Os autores pretendiam que o programa produzisse um efeito direto positivo nos níveis de assertividade, na capacidade de resistir à pressão de pares e na tomada de decisão, assim como e um efeito indireto nos níveis de depressão e no autoconceito das crianças. Os resultados evidenciaram uma tomada de decisão mais adequada e níveis mais elevados de assertividade nas crianças do grupo experimental, comparativamente com as do grupo de controlo.

Devido ao facto de serem pioneiros em Portugal na abordagem temática da eficácia de um programa de promoção de competências sócioemocionais, estes três trabalhos enfermam de um conjunto de fragilidades metodológicas.

Mais concretamente:

a) a utilização de instrumentos e metodologias de avaliação, não validadas, ou que avaliavam aspetos não trabalhados nos programas, limitando a utilidade dos resultados encontrados (Matos, 1997a; Pereira & Moreira, 2000; Vieira, 1997);

b) o recurso à recolha de informação para avaliação só de heterorrelato (Matos, 1997a) ou autorrelato (Pereira & Moreira, 2000; Vieira, 1997);

c) e a inexistência de grupos de controlo (Matos, 1997a) ou a inclusão de grupos de intervenção e controlo que diferiam na sua composição de género, nível inicial de problemáticas (Pereira & Moreira, 2000) ou idade (Vieira, 1997). No estudo de Pereira e Moreira (2000) apenas foi possível implementar oito das doze sessões inicialmente previstas, no de Vieira (1997) os alunos dos grupos de intervenção eram todos voluntários e no de Matos (1997a) verifica-se uma inconsistência entre defender a necessidade de trabalhar com todos os alunos numa turma – grupos sociais “naturais” (1997b) e a escolha de um grupo mais reduzido de jovens (oito a quinze) para realização da intervenção.

Na última década podemos referir a publicação de apenas mais um artigo (Moreira et al, 2010) que incidiu sobre uma versão mais desenvolvida e atualizada do programa “Crescer a Brincar”, aplicada pelos próprios professores das turmas, com o apoio de manuais destinados aos professores e aos alunos. Este estudo inclui uma amostra muito considerável de crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade, superior ao milhar, sem que no entanto esteja clarificado se o estudo é longitudinal, ou seja, se as crianças da amostra permaneceram as mesmas do 1º ao 4º ano de escolaridade. O programa centra-se na melhoria dos níveis de autocontrolo, de autoestima, de identificação e diferenciação emocional, das competências sociais, da regulação das emoções e de tomada de decisão. Neste trabalho, os autores parecem ter reconcetualizado a base teórica na qual o programa é baseado, passando da prevenção de comportamentos de risco e promoção de fatores de promoção para o quadro teórico das SEL. O estudo continua também a enfermar de alguns dos problemas metodológicos crónicos da área:

a) apesar da designação constitui mais um conjunto de atividades “avulso” que cada professor seleciona do que um programa estruturado em sessões e implementado de forma sistemática, com utilização de uma sequência coordenada de atividades, tal como preconizado pela CASEL (2003; Durlak et al., 2011);

b) a avaliação é realizada apenas pelos professores, que são também os implementadores do programa, o que aumenta a probabilidade de um efeito de expectativa (Linares et al., 2005), constituindo uma ameaça à validade interna do programa (Rimm-Kaufman & Chiu, 2007);

c) verifica-se uma escassez de instrumentos de avaliação validados, com os estudos relativos à validação das escalas construídas pelos autores a remeterem para os manuais de atividades das crianças; a escassez de instrumentos de avaliação validados, com os estudos relativos à validação das escalas construídas pelos autores a remeterem para os manuais de atividades das crianças;

d) o estudo abrange quatro anos, porém em cada ano foram avaliadas variáveis e grupos de crianças distintos;

e) não foram controladas as variáveis sociodemográficas relativas às crianças do estudo.

Em Portugal a partir de 2004 começaram a surgir os primeiros programas SEL universais, desenvolvidos em contexto escolar e construídos de raiz de acordo com os princípios da CASEL (2003) com a adoção experimental de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais de doze sessões aplicado junto de alunos do 3ºciclo. Este programa intitulado “Atitude Positiva” deu origem, no ano seguinte, a uma intervenção mais ampla, tratando-se de um projeto com o mesmo nome, estando a ser desenvolvido pelo Académico de Torres Vedras em escolas de 1º, 2º e 3ºciclos do respetivo concelho. Os custos inerentes à implementação do programa foram suportados pela Câmara Municipal de Torres Vedras, após um apoio inicial do Instituto da Droga e da Toxicodependência. Apesar de ter envolvido um número muito significativo de alunos (3574) e de os resultados relativos ao seu impacto terem sido apresentados num extenso conjunto de comunicações nacionais e internacionais (Coelho & Sousa, 2007, 2012), não se regista, até à data, nenhuma publicação escrita sobre o referido programa.

(Faria, 2011) faz a primeira referência a uma visão da educação socioemocional em Portugal, publicada numa análise internacional surgiu apenas recentemente. Esta análise internacional abarca trabalhos de diversos países, maioritariamente europeus. O mesmo autor aborda ainda as mudanças sociais e políticas em Portugal nas últimas décadas que permitiram a inclusão da educação pessoal e social em disciplinas curriculares, referindo também dois exemplos de escolas com um enfoque holístico e integrador que privilegiam a promoção destas competências. A autora faz ainda referência ao programa de intervenção SEL “Devagar se vai ao Longe” de Raimundo (2007), criado no âmbito do presente trabalho de doutoramento, como exemplo de um programa Português baseado nos princípios orientadores da CASEL (2003).

Próximo de uma década e meia após terem surgido as primeiras publicações é possível referir que os estudos relativos à avaliação da eficácia dos programas de promoção de competências socioemocionais em Portugal são praticamente inexistentes, tendo os estudos publicados até à data apresentado fragilidades metodológicas de índole vária. Posto isto, nenhum estudo português apresenta

dados relativos ao impacto dos programas a médio e/ou longo prazo, nem existem registos relativos à avaliação do processo de implementação de programas desta natureza, desconhecendo igualmente a sua influência no impacto dos mesmos.

Tendo em conta a pouca oferta de programas de aprendizagem de competências sociais e emocionais como prevenção dos comportamentos de *Bullying*, no contexto português, com base em programas similares pelas CASEL nos Estados Unidos da América e fundamentados pelas teorias da inteligência emocional, construiu-se para a presente investigação o programa de aprendizagem de competências sociais e emocionais – “*Bullying* na minha escola, NÃO!!!”

CAPÍTULO VI - Estudios Empíricos

6.1. Objetivos da investigação

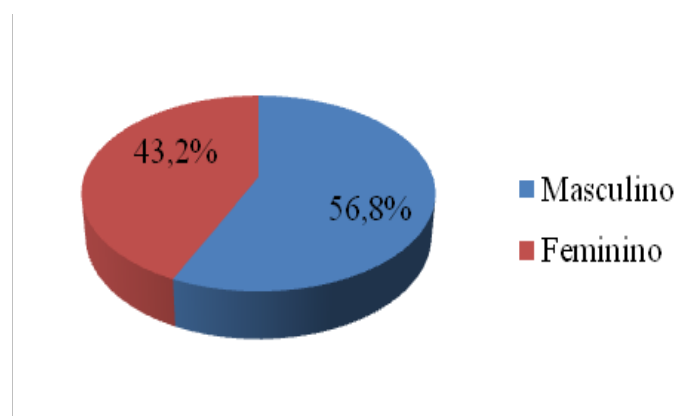
- 1) conceber e implementar um programa de aprendizagem de competências sociais e emocionais como prevenção dos comportamentos de *Bullying*, no contexto português, com base em programas similares orientados pela CASEL nos Estados Unidos da América e fundamentado pelas teorias da inteligência emocional;
- 2) analisar quais as competências promovidas pelo programa que melhoram significativamente com a sua implementação;
- 3) estudar o impacto do programa no ajustamento social, avaliado a comportamental e social;
- 4) compreender qual o papel do sexo na relação entre o programa e o ajustamento social e comportamental;
- 5) avaliar a eficácia a curto prazo da implementação do programa de aprendizagem de competências sociais e emocionais.

6.2. Método

6.2.1. Participantes

A amostra, por conveniência, foi constituída por alunos do 3º ciclo de uma escola pública do ensino básico, localizada no distrito de Setúbal. A amostra ficou constituída por 132 sujeitos, de ambos os géneros. Em termos de distribuição por género a amostra era relativamente equilibrada pois 56,8% ($n = 75$) era do género masculino enquanto o género feminino se encontrava representado pelos restantes 43,2% ($n = 57$) conforme se pode constatar pela observação do gráfico número 1.

Gráfico 1 – Distribuição da Amostra em função do Género



A média de idades dos alunos é de 13,3 anos (d.p= 1,0 anos), variando entre um mínimo de 12 anos e um máximo de 17 anos. A maioria tinha 13 anos (40,2%).

Gráfico 2 - Distribuição da Amostra em função da Idade

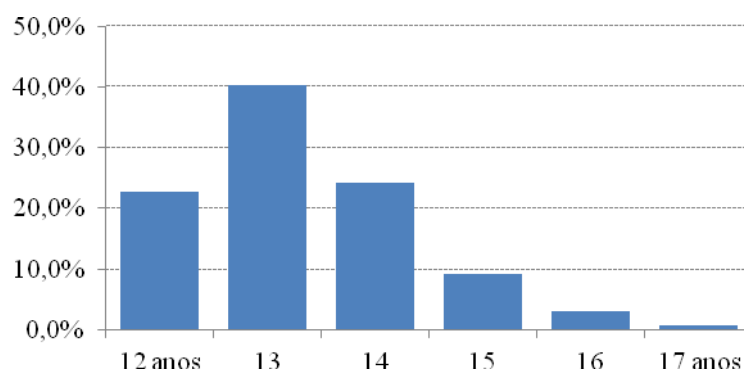
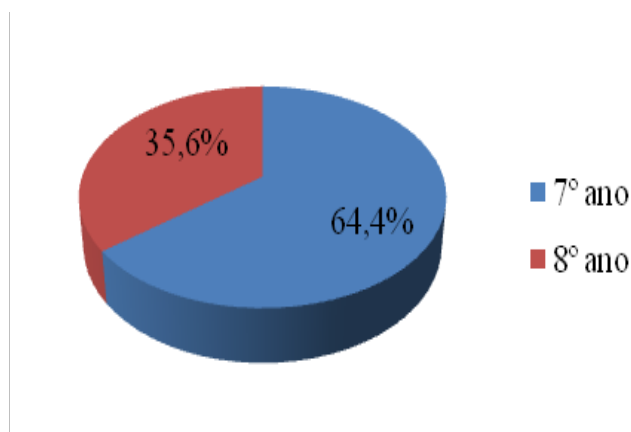


Gráfico 3 - Distribuição da Amostra em função do ano de Escolaridade

Em termos de escolaridade, 64,4% dos alunos frequentava o 7º ano e 35,6% o 8º ano de escolaridade.

6.2.2. Medidas

Neste estudo, foram utilizados dois instrumentos de medida e o programa de promoção de competências socioemocionais “*Bullying* na minha escola, Não!!!” Usaram-se a Escala de Vitimação e Agressão Escolar (EVAE) (Cunha & Colaboradores, 2008) (Anexo 1), e o Questionário de Avaliação de Aptidões Sociais (SSRS – versão para alunos) (adaptado à população portuguesa por Pedro, 2005) (Anexo 2). Estes instrumentos de medida foram usados utilizados no pré-teste e pós- teste.

6.2.3. Escala de vitimação e agressão ascolar – EVAE (Marques da Cunha, 2008)

O objetivo da Escala de Vitimação e Agressão Escolar (EVAE) é o de analisar comportamentos referidos pelo próprio (self-report) em situações de agressão, vitimação e observação na escola, sendo esta uma escala pioneira a nível nacional. Com base num vasto referencial teórico e empírico, que enfatiza os comportamentos mais frequentes e problemáticos nas escolas nacionais. No sentido de estabelecer as diferentes dimensões da escala, isto é avaliar se os itens do instrumento se organizariam em dimensões relacionáveis com os modelos teóricos supracitados, os autores procederam à utilização da Análise Fatorial pelo método dos Componentes Principais. De acordo com os referidos critérios e apesar de terem surgido numa primeira extracção de 15 fatores, optaram por considerar 3 fatores a partir do ponto de inflexão do “scree test”, uma vez que aplicando o procedimento de rotação varimax normalizada para uma solução de 15 fatores, muitos desses fatores não apresentavam interpretação evidente, enquantoque, para uma extração de 3 fatores todos eram interpretáveis. Os itens estão agrupados em três fatores específicos: Factor1: «Comportamentos de Vitimação» (CV); Factor2: «Comportamentos de Agressão» (CA) e Factor3: «Comportamentos de Observação» (CO). O formato de resposta é efetuado através de uma escala de tipo Likert de quatro pontos, relativa à frequência dos comportamentos (1= Nunca, 2= Raramente, 3= Frequentemente 4= Sempre/Quase Sempre). Os resultados mais elevados indicam uma frequência de comportamentos mais elevados.

- Fator 1- “Comportamentos de Agressão” (CA) constituído por 31 itens associados a comportamentos de agressão (101; 94; 30; 85; 33; 57; 70; 51; 109; 92; 45; 81; 21; 48; 54; 96; 76; 68; 42; 24; 39; 19; 67; 106; 14; 98; 104; 31; 27; 73; 36) avalia situações em que o sujeito intimidou um colega mediante comportamentos de carácter verbal, físico, psicológico, ou seja, situações em que participou desempenhando um papel de agressor.

- Fator 2- “ Comportamentos de Observação” (CO) constituído por 24 itens associados a comportamentos de observação (78; 40; 37; 77; 82; 52; 80; 102; 100; 105; 88; 22; 18; 71; 46; 74; 28; 25; 84; 61; 97; 12; 9; 6) avalia comportamentos, situações em que o sujeito observou atos de agressão/vitimação de carácter verbal, psicológico, físico, ou seja, situações em que participou enquanto observador.

- Fator 3 – “Comportamentos de Vitimação” (CV) constituído por 15 itens associados a comportamentos de vitimação (7; 4; 50; 20; 16; 23; 44; 13; 65; 1; 10; 53; 29; 35; 56) pretende avaliar situações em que o sujeito se sentiu intimidado através de comportamentos de carácter verbal, psicológico, físico, ou seja, em situações em que o sujeito participou enquanto vítima.

Na sequência da análise fatorial foram excluídos os itens (74; 71; 23; 46; 10; 53; 25; 9; 40; 102; 82; 88; 100; 80; 105; 52; 22; 18; 12; 16; 50; 20; 65; 13; 44) pois apresentavam significado ambivalente.

O estudo de precisão do instrumento englobou ainda a análise da consistência interna das subescalas identificadas pela análise fatorial, através do Coeficiente alfa de Cronbach, na medida, em que este se apresenta como um índice que tem em consideração o grau que cada item da escala se correlaciona com os outros itens da mesma escala, sendo frequentemente reconhecido como uma medida de consistência interna, mostrando o seu poder de predição e o seu grau de confiança.

Os coeficientes de discriminação alcançaram sempre valores superiores a 0.30, ultrapassando, na maior parte dos casos os 0.40, para os 3 fatores. O alfa de Cronbach, calculado para cada fator separadamente, indicou também uma elevada consistência interna de cada um dos fatores (valores de 0,914 no Fator 1; 0,962 no Fator 2; e 0,934 no Fator 3).

O tempo médio de aplicação da escala é de, aproximadamente, 25 minutos.

6.2.4. Questionário de avaliação de aptidões Sociais (SSRS) – versão para alunos Pedro, 2005

O *Social Skills Rating System* (SSRS) é um sistema de avaliação de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência académica de crianças e adolescentes, desenvolvido e validado nos Estados Unidos por Gresham e Elliott (1990). Esta versão original é constituída por 39 itens, repartidos por quatro escalas distintas: a Cooperação, a Assertividade, a Empatia e o Auto-Controlo.

Na adaptação e validação portuguesa o Questionário de Avaliação de Aptidões Sociais (SSRS) – versão para alunos de Pedro (2005). É destinada a alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Secundário. A versão final da escala é constituída por 37 itens, agrupados em quatro fatores: Cooperação; Assertividade; Empatia e Autocontrolo.

O formato de resposta é efetuado através de uma escala tipo Likert de três pontos, relativa à frequência dos comportamentos (0= o comportamento nunca ocorre; 1= o comportamento ocorre algumas vezes; 2= o comportamento ocorre muitas vezes).

Assim, o fator «Cooperação» (CO) é constituído por nove itens (itens 4, 7, 12, 13, 27, 28, 30, 31 e 37) e os resultados variam entre 0 e 18, indicando os valores mais elevados um maior índice de cooperação, isto é, de comportamentos como a partilha de materiais, o cumprimento de regras e a ajuda aos outros. A «Assertividade» (AS) abrange oito itens (itens 1, 14, 19, 22, 25, 34, 35 e 36), podendo os resultados variar entre 0 e 16. Valores mais elevados indicam um maior nível de assertividade, ou seja, maior capacidade de iniciativa do indivíduo para, por exemplo, pedir ajuda, realizar convites, solicitar informações e apresentar-se a outras pessoas. O fator «Empatia» (EM) é constituído por dez itens (itens 2, 3, 6, 9, 15, 17, 18, 21, 23 e 29) e os resultados podem variar entre 0 e 20, indicando os valores mais elevados um maior nível de empatia, isto é, de comportamentos que

manifestam preocupação e respeito pelo ponto de vista dos outros e pelos seus sentimentos. O «Autocontrolo» (AC) abrange dez itens (itens 5, 8, 10, 11, 16, 20, 24, 26, 32 e 33) e os resultados podem variar entre 0 e 20, remetendo as pontuações mais elevadas para uma maior capacidade de autocontrolo, ou seja, maior capacidade do indivíduo para, em situações de conflito, chegar a acordos, assumir compromissos, aceitar críticas e saber esperar pela sua vez. A integração dos valores obtidos nos quatro fatores remete para um «Índice Geral» (ASG) que varia entre 0 e 74, indicando as pontuações altas níveis mais elevados de aptidões sociais, enquanto pontuações mais baixas indicam défices nas aptidões sociais. Tornou-se indispensável efetuar uma inversão dos valores numéricos dos itens negativos (8, 13), havendo necessidade de proceder à sua recodificação.

A análise das propriedades psicométricas da escala foi determinada pela consistência interna e pelo método teste-reteste. Para determinar a consistência interna, calculou-se o coeficiente alpha de Cronbach para a totalidade dos itens e para cada uma das subescalas. Assim, para o fator CO, obteve-se um coeficiente de.74, para a AS um valor de.71, para a EM.75, para o fator AC.67 e para a totalidade dos itens obteve-se um coeficiente de.83. A análise da estabilidade temporal dos resultados (com três semanas de intervalo) revelou um coeficiente de correlação de Pearson de.51 para a escala total.

O tempo médio de aplicação do questionário é de, aproximadamente, 10 a 25 minutos.

6.2.5. Procedimento

Esta investigação descreve o processo de implementação de um programa de aprendizagem de competências sociais e emocionais baseado nas teorias da inteligência emocional, aplicado ao contexto educativo numa escola TEIP de um Agrupamento do concelho de Almada, Distrito de Setúbal cuja população escolar apresenta problemas de indisciplina e de insucesso escolar.

O objetivo geral deste trabalho de investigação foi de construir, implementar e avaliar a eficácia de um programa de aprendizagem de competências sociais emocionais baseado nas teorias da inteligência emocional, aplicado ao contexto educativo e sustentado pelo quadro teórico de referência SEL (CASEL, 2003).

Numa primeira fase foram contactados os Conselhos Executivos das escolas onde se pretendia proceder à recolha dos dados, com o objetivo de dar a conhecer, ou seja, explicitar as diretrizes da referida investigação e por conseguinte, solicitar a autorização para a aplicação dos instrumentos. Posteriormente, foram enviados documentos aos Encarregados de Educação, com o intuito de se obter uma autorização para a participação dos seus educandos na investigação.

O pré-teste foi realizado em Fevereiro, com a aplicação do protocolo de avaliação. Relativamente à ordem de aplicação dos instrumentos, primeiramente foi aplicada a *Escala de Vitimação e Agressão Escolar* (EVAE), e seguidamente o *Questionário de Avaliação de Aptidões Sociais* (SSRS – versão para alunos).

- Seguiu-se a aplicação do Programa “*Bullying na minha escola, NÃO!!!!*”, composto por 20 sessões de atividades de 45m. Os domínios trabalhados organizarem-se da seguinte forma:

- **Sessões 1, 2, 3, 4, 5: Autoconhecimento** – Expressão emocional, conhecer os sentimentos e expressar os sentimentos adequados, compreender os próprios sentimentos e o dos outros, dar e receber elogios;

- **Sessões 6, 7, 8: Autogestão** - Competências de autocontrolo; gestão das emoções em diferentes situações, nomeadamente na gestão de stress e de conflito;

- **Sessões 9, 10, 11, 12, 13: Consciência social** - Comunicação verbal e não-verbal, expressões corporais e faciais, contacto ocular e postura. Reconhecer o papel de suporte da família, da escola e da comunidade;

- **Sessões 14, 15, 16, 17: Relações interpessoais** -: comunicar e escutar ativamente, cooperar, treino da assertividade, saber lidar com a intimidação, lidar com injustiças, negociar construtivamente as situações de conflito, saber ouvir, empatia, resolver problemas, procurar e oferecer ajuda quando necessário;

- **Sessões 18, 19, 20: Tomada de decisão responsável** - avaliar se as soluções tomadas foram positivas de acordo com os padrões éticos, a segurança, as normas sociais e o bem-estar pessoal e dos envolvidos.

O pós-teste foi realizado em junho. Após a recolha da amostra, procedeu-se, então, à introdução dos dados recolhidos nos 132 questionários inseridos numa base de dados Excel e, posteriormente, trabalhados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 22.0 para Windows.

6.3. Hipóteses de investigação

Hipótese 1 – Os comportamentos de vitimação e agressão na escola são significativamente diferentes em rapazes e raparigas.

Hipótese 2 – As competências sociais são significativamente diferentes em rapazes e raparigas.

Hipótese 3 – Os comportamentos de vitimação e agressão na escola são significativamente diferentes no 7º e 8º ano.

Hipótese 4 – As competências sociais são significativamente diferentes em alunos do 7º e 8º ano.

Hipótese 5 – Os comportamentos de agressão escolar variam significativamente em função da idade.

Hipótese 6 – As competências sociais variam significativamente em função da idade.

Hipótese 7 – O programa de prevenção foi eficaz na alteração dos comportamentos de vitimação e agressão na escola.

Hipótese 8 – O programa de prevenção foi eficaz na alteração das competências sociais.

Hipótese 9 – Nas raparigas o programa de prevenção foi eficaz na alteração dos comportamentos de vitimação e agressão na escola.

Hipótese 10 – Nos rapazes o programa de prevenção foi eficaz na alteração dos comportamentos de vitimação e agressão na escola.

Hipótese 11 – Nas raparigas o programa de prevenção foi eficaz na melhoria das competências sociais.

Hipótese 12 – Nos rapazes o programa de prevenção foi eficaz na melhoria das competências sociais.

Hipótese 13 – Nos alunos do 7º ano o programa de prevenção foi eficaz na alteração dos comportamentos de vitimação e agressão na escola.

Hipótese 14 – Nos alunos do 7º ano o programa de prevenção foi eficaz na melhoria das competências sociais.

Hipótese 15 – Nos alunos do 8º ano o programa de prevenção foi eficaz na alteração dos comportamentos de vitimação e agressão na escola.

Hipótese 16 – Nos alunos do 8º ano o programa de prevenção foi eficaz na melhoria das competências sociais.

6.4. Design do estudo

A presente investigação assume-se como um estudo longitudinal usando um desenho de corte - sequencial. O projeto de pesquisa foi um 1 (intervenção) X 2 (pré vs. pós), que pode ser considerado quase-experimental uma vez que amostra não foi aleatória, e nem todos os efeitos escola foram controlados. Ambos os grupos foram avaliados e re-avaliados sob a mesmas condições.

CAPÍTULO VII – RESULTADOS

7.1 Os resultados do estudo efetuado

A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respectivos desvios-padrão e estatística inferencial. O nível de significância para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(\alpha) \leq 0,05$. No entanto comentou-se também as diferenças significativas para $(\alpha) \leq 0,10$.

Para comparar o impacto da avaliação do programa de prevenção usou-se o teste de Wilcoxon pois as variáveis dependentes não tinham distribuição. Para testar as diferenças entre dois grupos em variáveis dependentes de tipo quantitativo usou-se o teste t de Student para amostras independentes.

Para testar as diferenças entre três ou mais grupos em variáveis dependentes de tipo quantitativo usou-se o teste Anova One-Way. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene.

Nos casos em que estes pressupostos não se encontravam satisfeitos foram substituídos pelos testes não-paramétricos alternativos, designadamente o teste de Mann-Whitney ou Krsukal-Wallis. Nestes casos, para facilidade de interpretação apresentou-se nas estatísticas descritivas os valores das médias e não os valores das ordens médias.

7.2 Propriedades psicométricas

7.2.1. Consistência interna do SSRS

A consistência interna das dimensões do SSRS (*Social Skills Rating System*) foi avaliada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach. A consistência interna no que se refere à frequência das competências sociais antes da implementação do programa de prevenção variou entre um mínimo de ,607 (fraco mas aceitável) na dimensão *Cooperação* a um máximo de ,683 (fraco mas aceitável) na dimensão *Autocontrolo*. A categorização dos valores de Alfa segue o publicado em Hill (2005).

Tabela 1 – Consistência interna: SSRS (Antes)

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Cooperação	,607	9
Assertividade	,628	8
Empatia	,690	10
Autocontrolo	,683	10
Total	,848	37

Depois da implementação do programa de prevenção a consistência interna variou entre um mínimo de ,613 (fraco mas aceitável) na dimensão *Cooperação* a um máximo de ,681 na dimensão *Empatia*.

Tabela 2 – Consistência interna: SSRS (Depois)

	Alfa de Cronbach	Nº de itens
Cooperação	,613	9
Assertividade	,669	8
Empatia	,681	10
Autocontrolo	,658	10
Total	,835	37

7.2.2. Consistência interna da EVAE

A consistência interna das dimensões da EVAE (Escala de Vitimação e Agressão Escolar) antes da implementação do programa de prevenção variou entre um mínimo de ,881 (bom) em *Comportamentos de Agressão* a um máximo de ,920 (excelente) na dimensão *Comportamentos de Observação*. Depois da implementação do programa os valores de consistência interna são todos superiores a ,900 (excelente).

Tabela 3 – Consistência interna: EVAE (Antes)

	Alfa de	
	Cronbach	Nº de itens
Comportamentos de vitimação	,891	31
Comportamentos de agressão	,881	40
Comportamentos de observação	,920	40

Tabela 4 – Consistência interna: EVAE (Depois)

	Alfa de	
	Cronbach	Nº de itens
Comportamentos de vitimação	,928	31
Comportamentos de agressão	,946	40
Comportamentos de observação	,938	40

7.2.3. Consistência temporal do SSRS

Exceptuando a dimensão Cooperação da importância dos comportamentos da escala SSRS, todos os coeficientes de correlação entre as duas aplicações são estatisticamente significativos e positivos, embora muitos deles sejam fracos ou muito fracos. O coeficiente de correlação mais elevado ocorre no valor global do SSRS ($r = ,978$).

Tabela 5 – Consistência temporal: SSRS

Antes	Depois
Cooperacao	,347***
Assertividade	,293***
Empatia	,350***
Autocontrolo	,506***
ASG	,978***

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,01$

7.2.4. Consistência temporal da EVAE

Todos os coeficientes de correlação entre as duas aplicações da EVAE são estatisticamente significativos e positivos. O coeficiente de correlação mais elevado ocorre com a dimensão *Comportamento de vitimação* ($r = ,555$).

Tabela 6 – Consistência temporal: EVAE

Antes	Depois
Comportamentos de vitimação	,555***
Comportamentos de agressão	,367***
Comportamentos de observação	,353***

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,01$

7.3 - Estatísticas descritivas

As estatísticas descritivas dos valores obtidos pelos jovens nas escalas SSRS e EVAE podem ser apreciados nas tabelas número 7 e número 12. Nelas indicamos os valores mínimos e máximos, médias e respectivos desvios padrão. Na escala SSRS, antes do programa, o valor mais elevado obtido ocorreu na dimensão Empatia (M = 1,39). Depois do programa, o valor mais elevado obtido ocorreu na dimensão Empatia (M = 1,58).

Tabela 7 – Estatísticas descritivas: SSRS

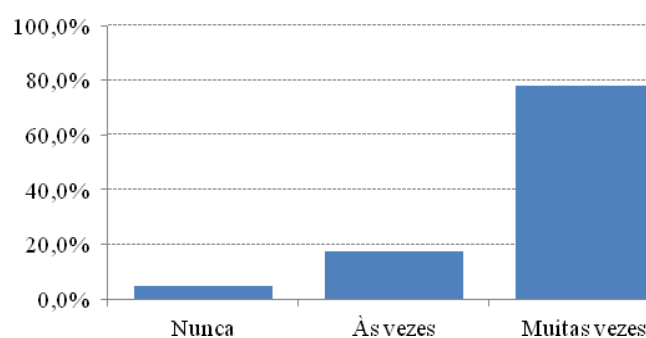
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
<i>Antes</i>				
Cooperacao	0,44	1,89	1,32	0,27
Assertividade	0,63	2,00	1,34	0,27
Empatia	0,7	1,90	1,39	0,26
Autocontrolo	0,5	1,90	1,32	0,33
ASG	,70	1,86	1,34	,23
<i>Depois</i>				
Cooperação	0,33	2,00	1,46	0,24
Assertividade	0,63	2,00	1,51	0,26
Empatia	0,7	2,00	1,58	0,23
Autocontrolo	0,3	2,00	1,47	0,26
ASG	,62	1,97	1,50	,20

Na tabela nº 8 apresentamos os itens mais valorados da EVAE. Assim, a questão “*Tento compreender como os meus amigos se sentem quando estão tristes, irritados ou preocupados*” foi a que obteve uma média mais elevada (1,73), estando assim muito perto da pontuação máxima (2) a que correspondia o nível (muitas vezes) da escala de Likert. Neste item 78,0% dos jovens escolheram a opção muitas vezes quando se referem a este tipo de comportamento (cf. Gráfico 4).

Tabela 8 – Itens mais valorados: EVAE frequência (Antes)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Tento compreender como os meus amigos se sentem quando estão tristes, irritados ou preocupados	0	2	1,73	,537
Peço autorização antes de utilizar as coisas de outros.	1	2	1,70	,461
Ouçõ os meus amigos quando falam acerca dos problemas que têm.	0	2	1,68	,543
Defendo os meus amigos quando são injustamente criticados.	0	2	1,67	,534
Mantenho a minha secretária limpa e asseada.	0	2	1,59	,524
Escuto os adultos quando falam comigo	0	2	1,57	,512

Gráfico 4 - Tento compreender como os meus amigos se sentem...

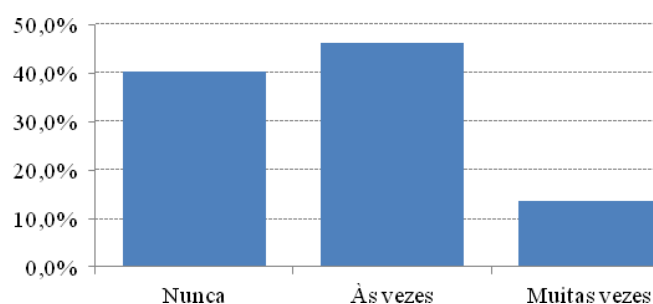


Na tabela nº 9 apresentamos os itens menos valorados da EVAE (frequência do comportamento). Assim, a questão “*Peço ajuda aos adultos quando os outros tentam agredir-me ou empurrar-me*” foi a que obteve uma média mais baixa (0,73), estando assim muito perto da pontuação mínima (0) a que correspondia o nível (nunca). Neste item 46,2% dos jovens escolheram a opção às vezes quando se referem a este tipo de comportamento (cf. Gráfico 5).

Tabela 9 – Itens menos valorados: EVAE frequência (Antes)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Convido alguém que gosto para um encontro.	0	2	1,14	,729
Quando tenho problemas peço ajuda aos meus amigos	0	2	1,13	,647
Aceito os castigos dos adultos sem ficar chateado.	0	2	1,05	,616
Ignoro os colegas que brincam na sala de aula.	0	2	1,05	,522
Peço ajuda aos adultos quando os outros tentam agredir-me ou empurrar-me	0	2	,73	,686

Gráfico 5 - Peço ajuda aos adultos quando os outros

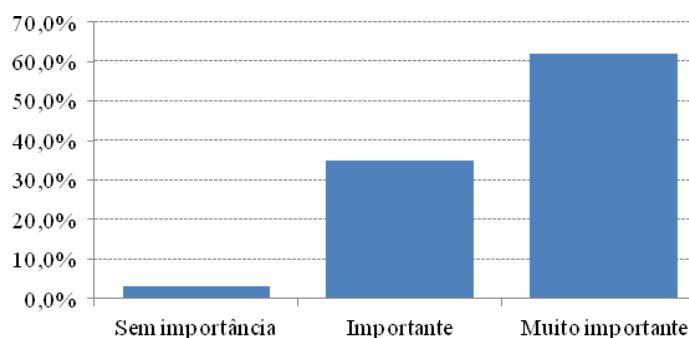


Na tabela nº 10 apresentamos os itens mais valorados da EVAE (grau de importância). Assim, a questão “*Defendo os meus amigos quando são injustamente criticados*” foi a que obteve uma média mais elevada (1,59), estando assim perto da pontuação máxima (2) a que correspondia o nível (muitas importante) da escala de Likert. Neste item 62,1% dos jovens escolheram a opção muito importante quando se referem a este tipo de comportamento (cf. Gráfico 6).

Tabela 10 – Itens mais valorados: EVAE importância (Antes)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Defendo os meus amigos quando são injustamente criticados.	0	2	1,59	,552
Tento compreender como os meus amigos se sentem quando estão tristes ou preocupados	0	2	1,58	,619
Ouçoo os meus amigos quando falam acerca dos problemas que têm.	0	2	1,55	,609
Peço autorização antes de utilizar as coisas de outros.	0	2	1,52	,586

Gráfico 6 - Defendo os meus amigos...

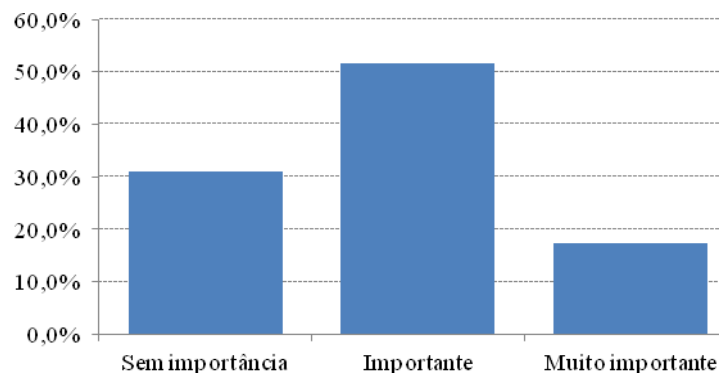


Na tabela nº 11 apresentamos os itens menos valorados da EVAE (importância do comportamento). Assim, a questão “*Início conversas com colegas de sala de aula*” foi a que obteve uma média mais baixa (0,86), estando assim muito perto da pontuação 1 a que correspondia o nível importante. Neste item 51,5% dos jovens escolheram a opção importante quando se referem a este tipo de comportamento (cf. Gráfico 7).

Tabela 11 – Itens menos valorados: EVAE importância (Antes)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Sorriso ou aceno para os outros.	0	2	1,03	,687
Aviso os outros quando fazem alguma coisa bem.	0	2	1,02	,654
Ignoro os meus colegas quando me arrelham ou me chamam nomes.	0	2	1,00	,791
Peço favores aos meus amigos.	0	2	,99	,612
Início conversas com colegas de sala de aula.	0	2	,86	,685

Gráfico 7 - Início conversas com colegas...



Na escala EVAE, antes do programa, o valor mais elevado obtido ocorreu na dimensão Comportamentos de Agressão (M = 1,18). Depois do programa, o valor mais elevado obtido ocorreu na dimensão Comportamentos de Observação (M = 1,38).

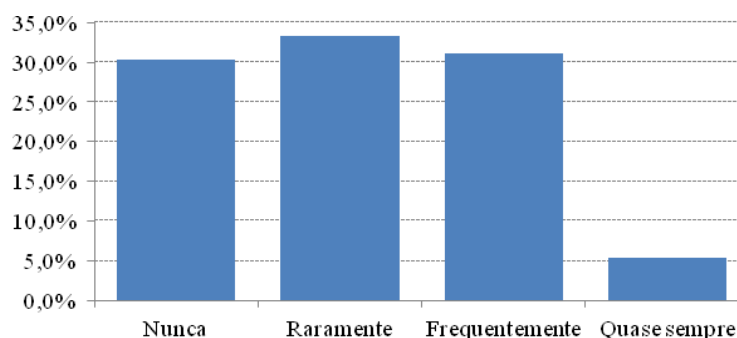
Tabela 12 – Estatísticas descritivas: EVAE

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
<i>Antes</i>				
Comportamentos de vitimação	1,00	2,10	1,17	0,20
Comportamentos de agressão	1,00	2,00	1,18	0,23
Comportamentos de observação	1,00	1,93	1,13	0,14
<i>Depois</i>				
Comportamentos de vitimação	1,00	2,10	1,13	0,19
Comportamentos de agressão	1,00	2,60	1,31	0,31
Comportamentos de observação	1,00	2,53	1,38	0,30

Na tabela nº 13 apresentamos os itens mais valorados da SSRS. Assim, a questão “*Observei gozarem com um(a) colega*” foi a que obteve uma média mais elevada (2,11), estando assim muito perto da pontuação 2 a que correspondia o nível *Raramente* da escala de Likert. Neste item 33,3% dos jovens escolheram a opção raramente quando se referem a este tipo de comportamento (cf. Gráfico 8).

Tabela 13 – Itens menos valorados: EVAE importância (Antes)

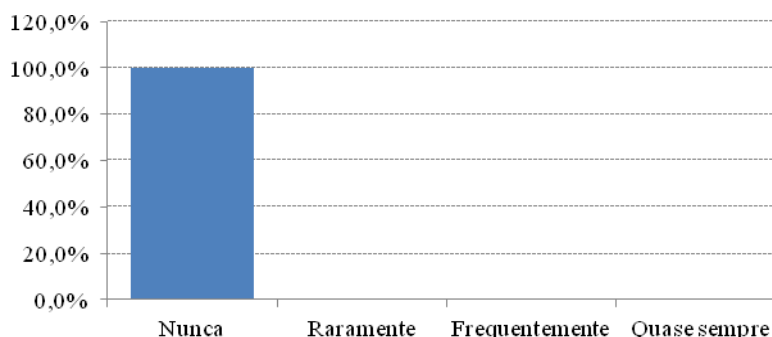
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Observei gozarem com um(a) colega	1	4	2,11	,905
Ouvi insultarem e chamarem nomes desagradáveis a um(a) colega	1	4	2,10	,818
Ouvi falarem mal de um(a) colega e criticá-lo/a	1	4	2,08	,900
Observei espalharem rumores negativos a respeito de um(a) professor(a)	1	4	1,99	,961
Os meus colegas gozaram comigo	1	4	1,87	,725

Gráfico 8 - Observei gozarem com um(a) colega

Na tabela nº 14 apresentamos os itens menos valorados da SSRS. Assim, as questões “*Os meus colegas obrigam-me através de ameaças físicas a fazer coisas (que eu não queria)*”, “*Os meus colegas ameaçaram-me com armas (brancas ou de fogo)*” e “*Eu roubei dinheiro e/ou objectos pessoais de um(a) professor(a)*” foram as que obtiveram os valores médios mais baixos (1,00), a que correspondia o nível *Nunca* da escala de Likert.

Tabela 14 – Itens menos valorados: EVAE importância (Antes)

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Eu enviei a um(a) colega mensagens via internet com ameaças	1	2	1,01	,08
Observei enviarem a um(a) professor(a) mensagens via telemóvel ou internet com ameaças e/ou insultos	1	2	1,01	,08
Eu roubei dinheiro e/ou objectos pessoais de um(a) professor(a)	1	1	1,00	0,00
Os meus colegas ameaçaram-me com armas (brancas ou de fogo).	1	1	1,00	0,00
Os meus colegas obrigam-me através de ameaças físicas a fazer coisas (que eu não queria	1	1	1,00	0,00

Gráfico 9 - Os meus colegas obrigam-me...

Antes da implementação do programa os coeficientes de correlação entre o SSRS e a EVAE eram, na sua generalidade, não significativos. O coeficiente de correlação mais elevado ocorreu entre a dimensão *Assertividade* e os *Comportamentos de Agressão*. O coeficiente é negativo e moderado ($r = -,418$), o que significa que quanto mais baixa é a assertividade mais elevados eram os comportamentos de agressão.

Tabela 15 – Estatísticas descritivas: EVAE e SSRS (antes)

	EVAE		
	Vitimação	Agressão	Observação
Cooperacao	-,177*	-,239**	-,093
Assertividade	-,220*	-,418**	-,281**
Empatia	-,008	-,160	,043
Autocontrolo	-,249**	-,210*	-,062
ASG	-,201*	-,094	-,301**

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,01$

Depois da implementação do programa os coeficientes de correlação entre o SSRS e a EVAE eram, na sua grande maioria, não significativos. O coeficiente de correlação mais elevado ocorreu entre a dimensão *Autocontrolo* e os *Comportamentos de Observação*. O coeficiente é positivo e muito fraco ($r = ,152$), o que significa que quanto mais elevada é a cooperação mais elevado são os comportamentos de vitimação.

Tabela 16 – Estatísticas descritivas: EVAE e SSRS (depois)

	EVAE		
	Vitimação	Agressão	Observação
Cooperação	,056	,066	,069
Assertividade	,044	,050	-,023
Empatia	,111	,017	,144
Autocontrole	,013	,081	,152
ASG	-,012	,068	-,063

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,01$

7.4 Hipóteses

7.4.1 Hipótese 1 – Os comportamentos de vitimação e agressão na escola são significativamente diferentes em rapazes e raparigas.

Antes da implementação do programa de prevenção encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 17 – Significância das diferenças: EVAE (antes)

	Masculino		Feminino		Z
	M	Dp	M	Dp	
Compor. de vitimação	1,20	,24	1,13	,16	-1,957*
Comportamentos de agressão	1,18	,16	1,08	,11	-4,216***
Comportamentos de observação	1,43	,33	1,33	,24	-1,658

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Comportamentos de vitimação, $Z = -1,957$, $p = ,050$, os rapazes apresentam valores significativamente mais elevados nestes comportamentos do que as raparigas (1,20 vs 1,13).

Comportamentos de agressão, $Z = -4,216$, $p = ,001$, os rapazes apresentam valores significativamente mais elevados nestes comportamentos do que as raparigas (1,18 vs 1,08).

Para o nível de significância de referência ($< ,05$) as diferenças nos comportamentos de observação não são estatisticamente significativas, no entanto para um nível de significância marginal ($<,10$) os rapazes apresentam valores mais elevados nestes comportamentos do que as raparigas (1,43 vs 1,33), $Z = -1,658$, $p = ,097$.

Depois da implementação do programa de prevenção encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 18 – Significância das diferenças: EVAE (depois)

	Masculino		Feminino		Z
	M	Dp	M	Dp	
Comportamentos de vitimação	1,21	,28	1,14	,15	-,389
Comportamentos de agressão	1,17	,23	1,08	,10	-2,850**
Comportamentos de observação	1,34	,33	1,28	,29	-,914

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Comportamentos de agressão, $Z = -2,850$, $p = ,004$, os rapazes apresentam valores significativamente mais elevados nestes comportamentos do que as raparigas (1,17 vs 1,08).

7.4.2 Hipótese 2 – As competências sociais são significativamente diferentes em rapazes e raparigas.

Antes do programa de prevenção, genericamente as raparigas obtêm valores mais elevados nas diversas competências sociais do que os rapazes embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas.

Tabela 19 – Significância das diferenças: SSRS (antes)

	Masculino		Feminino		Z
	M	Dp	M	Dp	
Cooperação	1,31	,28	1,33	,26	-,663
Assertividade	1,33	,27	1,36	,28	-,480
Empatia	1,37	,28	1,41	,25	-,724
Autocontrolo	1,30	,34	1,34	,31	-,455
ASG	1,33	,24	1,36	,22	,474

Depois da implementação do programa de prevenção as diferenças entre rapazes e raparigas não são estatisticamente significativas.

Tabela 20 – Significância das diferenças: SSRS (depois)

	Masculino		Feminino		Z
	M	Dp	M	Dp	
Cooperacao	1,47	,20	1,43	,27	-,794
Assertividade	1,51	,27	1,51	,26	-,249
Empatia	1,58	,21	1,57	,25	-,319
Autocontrolo	1,51	,22	1,42	,29	-1,391
ASG	1,52	,17	1,48	,23	-,766

7.4.3 Hipótese 3 – Os comportamentos de vitimação e agressão na escola são significativamente diferentes no 7º e 8º ano.

Antes da implementação do programa de prevenção encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 21 – Significância das diferenças: EVAE (antes)

	7º ano		8º ano		Z
	M	Dp	M	Dp	
Comportamentos de vitimação	1,18	,24	1,16	,13	1,382
Comportamentos de agressão	1,11	,14	1,17	,16	-3,327***
Comportamentos de observação	1,36	,30	1,43	,31	-1,203

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,01$

Comportamentos de agressão, $Z = -3,327$, $p = ,001$, os alunos do 8º ano apresentam valores significativamente mais elevados nestes comportamentos (1,11 vs 1,17).

Depois da implementação do programa de prevenção encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 22 – Significância das diferenças: EVAE (depois)

	7º ano		8º ano		Z
	M	Dp	M	Dp	
Comportamentos de vitimação	1,20	,27	1,16	,16	-,550
Comportamentos de agressão	1,13	,22	1,14	,12	-2,417**
Comportamentos de observação	1,35	,35	1,26	,22	-,750

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Comportamentos de agressão, $Z = -3,327$, $p = ,001$, os alunos do 8º ano apresentam valores significativamente mais elevados nestes comportamentos (1,14 vs 1,13).

7.4.4 Hipótese 4 – As competências sociais são significativamente diferentes em alunos do 7º e 8º ano.

Antes do programa de prevenção, as diferenças nos valores das competências sociais entre os alunos do 7º ano e os do 8º ano não estatisticamente significativas. No entanto para um nível de significância marginal ($<,10$) encontramos as seguintes diferenças:

Tabela 23 – Significância das diferenças: SSRS (antes)

	7º ano		8º ano		Z
	M	Dp	M	Dp	
Cooperação	1,33	,26	1,29	,30	-,571
Assertividade	1,35	,29	1,32	,23	-,967
Empatia	1,41	,25	1,34	,29	-1,452
Autocontrolo	1,35	,32	1,25	,33	-1,706
ASG	1,36	,23	1,30	,24	-1,391

Autocontrolo (Frequência), $Z = -1,706$, $p = ,088$, os alunos do 7º ano apresentam valores significativamente mais elevados nesta competência (1,35 vs 1,25).

Depois do programa de prevenção, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 24 – Significância das diferenças: SSRS (depois)

	7º ano		8º ano		Z
	M	Dp	M	Dp	
Cooperação	1,49	,23	1,40	,24	-2,315*
Assertividade	1,54	,27	1,47	,25	-1,764
Empatia	1,61	,20	1,51	,26	-2,470*
Autocontrolo	1,48	,24	1,45	,28	-,824
ASG	1,53	,19	1,46	,21	-2,293*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Cooperação, $Z = -2,315$, $p = ,021$, os alunos do 7º ano apresentam valores significativamente mais elevados nesta competência (1,49 vs 1,40).

Empatia, $Z = -2,470$, $p = ,014$, os alunos do 7º ano apresentam valores significativamente mais elevados nesta competência (1,61 vs 1,51).

Índice Geral de Competência (ASG), $Z = -2,293$, $p = ,022$, os alunos do 7º ano apresentam valores significativamente mais elevados (1,53 vs 1,46).

7.4.5 Hipótese 5 – Os comportamentos de agressão escolar variam significativamente em função da idade.

Antes da implementação do programa de prevenção encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 25 – Significância das diferenças: EVAE (antes)

	12 anos		13 anos		14 anos		> 14 anos		χ^2_{kw}
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
C. vitimação	1,16	,24	1,17	,20	1,22	,24	1,13	,08	3,360
C. agressão	1,07	,10	1,13	,12	1,21	,21	1,13	,11	15,961 ***
C. observação	1,35	,22	1,35	,29	1,48	,39	1,37	,26	2,528

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Comportamentos de agressão, $\chi^2_{kw} (3) = 15,961$, $p = ,001$, os testes de comparação múltipla a posteriori indicam-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos com 12 anos e os com 14 anos sendo que os últimos obtêm valores mais elevados nestes comportamentos (1,21 vs 1,07).

Depois da implementação do programa de prevenção encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 26 – Significância das diferenças: EVAE (depois)

	12 anos		13 anos		14 anos		> 14 anos		χ^2_{KW}
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
C. vitimação	1,22	,27	1,18	,24	1,15	,19	1,19	,26	,665
C. agressão	1,10	,19	1,11	,20	1,15	,14	1,21	,24	10,513 ***
C. observação	1,40	,35	1,27	,32	1,29	,26	1,36	,30	4,223

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Comportamentos de agressão, $\chi^2_{KW} (3) = 10,513$, $p = ,015$, os testes de comparação múltipla a posteriori indicam-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos com 13 anos e os com mais de 14 anos sendo que os últimos obtêm valores mais elevados nestes comportamentos (1,21 vs 1,11).

7.4.6 Hipótese 6 – As competências sociais variam significativamente em função da idade.

Antes da implementação do programa de prevenção encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 27 – Significância das diferenças: EVAE (antes)

	12 anos		13 anos		14 anos		> 14 anos		χ^2_{KW}
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Cooperacao	1,36	,25	1,30	,27	1,27	,26	1,37	,33	3,764
Assertividade	1,44	,22	1,36	,26	1,23	,31	1,34	,26	9,977*
Empatia	1,43	,25	1,38	,26	1,38	,25	1,36	,32	1,010
Autocontrolo	1,40	,33	1,32	,34	1,21	,31	1,35	,30	5,992
ASG	1,41	,22	1,34	,24	1,27	,23	1,36	,25	5,614

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Assertividade, $\chi^2_{KW}(3) = 9,977$, $p = ,019$, os testes de comparação múltipla a posteriori indicam-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos com 14 anos e os com 12 anos sendo que os últimos obtêm valores mais elevados nestes comportamentos (1,44 vs 1,23).

Depois da implementação do programa de prevenção encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 28 – Significância das diferenças: EVAE (depois)

	12 anos		13 anos		14 anos		> 14 anos		χ^2_{KW}
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
Cooperação	1,46	,26	1,45	,21	1,43	,24	1,52	,26	1,588
Assertividade	1,53	,19	1,51	,30	1,46	,27	1,58	,25	1,483
Empatia	1,65	,22	1,55	,23	1,56	,21	1,56	,23	7,320
Autocontrolo	1,51	,29	1,43	,21	1,45	,27	1,58	,29	6,084
ASG	1,54	,20	1,48	,19	1,48	,22	1,56	,20	3,190

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Empatia, $\chi^2_{KW}(3) = 7,320$, $p = ,062$, (diferença marginalmente significativa), os testes de comparação múltipla a posteriori indicam-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos com 13 anos e os com 12 anos sendo que os últimos obtêm valores mais elevados nestes comportamentos (1,65 vs 1,55).

7.4.7 Hipótese 7 – O programa de prevenção foi eficaz na alteração dos comportamentos de vitimação e agressão na escola.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 29 – Significância das diferenças: EVAE

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Comportamentos de vitimação	1,17	0,21	1,18	0,24	-0,585
Comportamentos de agressão	1,13	0,15	1,13	0,19	-1,203
Comportamentos de observação	1,32	0,31	1,39	0,30	-2,912**

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Comportamentos de observação, $Z = -2,912$, $p = ,004$, depois da implementação do programa de prevenção aumentaram significativamente os comportamentos de observação (1,32 vs 1,39).

7.4.8 Hipótese 8 – O programa de prevenção foi eficaz na alteração das competências sociais.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 30 – Significância das diferenças: SSRS

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Cooperacao	1,32	0,27	1,46	0,24	-4,998***
Assertividade	1,34	0,27	1,51	0,26	-5,467***
Empatia	1,39	0,26	1,58	0,23	-6,372***
Autocontrolo	1,32	0,33	1,47	0,26	-5,268***
ASG	1,34	0,23	1,50	0,20	-6,945***

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Cooperação, $Z = -4,998$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,32 vs 1,46).

Assertividade, $Z = -5,467$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,34 vs 1,51).

Empatia, $Z = -6,372$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,39 vs 1,58).

Autocontrolo, $Z = -5,268$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,32 vs 1,47).

ASG, $Z = -6,495$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa das competências sociais (1,34 vs 1,50).

7.4.9 Hipótese 9 – Nas raparigas o programa de prevenção foi eficaz na alteração dos comportamentos de vitimação e agressão na escola.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 31 – Significância das diferenças: EVAE

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Comportamentos de vitimação	1,1	0,16	1,14	0,11	-,152
Comportamentos de agressão	1,08	0,11	1,07	0,09	-,298
Comportamentos de observação	1,28	0,29	1,32	0,24	-2,307*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Comportamentos de observação, $Z = -2,307$, $p = ,021$, depois da implementação do programa de prevenção houve um aumento significativo destes comportamentos (1,28 vs 1,32).

7.4.10 Hipótese 10 – Nos rapazes o programa de prevenção foi eficaz na alteração dos comportamentos de vitimação e agressão na escola.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 32 – Significância das diferenças: EVAE

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Comportamentos de vitimação	1,20	,23	1,21	,28	-,964
Comportamentos de agressão	1,17	,16	1,16	,23	-1,265
Comportamentos de observação	1,34	,32	1,43	,33	-1,999*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Comportamentos de observação, $Z = -1,999$, $p = ,046$, depois da implementação do programa de prevenção houve um aumento significativo destes comportamentos (1,34 vs 1,43).

7.4.11 Hipótese 11 – Nas raparigas o programa de prevenção foi eficaz na melhoria das competências sociais.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 33 – Significância das diferenças: SSRS

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Cooperacao	1,33	0,26	1,43	0,27	2,285*
Assertividade	1,36	0,28	1,51	0,26	3,353***
Empatia	1,41	0,25	1,57	0,25	4,417***
Autocontrole	1,34	0,31	1,42	0,29	2,194*
ASG	1,36	0,22	1,48	0,23	4,059***

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Cooperação, $Z = -2,285$, $p = ,022$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,33 vs 1,43).

Assertividade, $Z = -3,353$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,36 vs 1,51).

Empatia, $Z = -4,417$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,41 vs 1,57).

Autocontrole, $Z = -2,194$, $p = ,028$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,34 vs 1,42).

ASG, $Z = -4,059$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa das competências sociais (1,36 vs 1,48)

7.4.12 Hipótese 12 – Nos rapazes o programa de prevenção foi eficaz na melhoria das competências sociais.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 34 – Significância das diferenças: SSRS

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Cooperacao	1,31	0,28	1,47	0,20	- 4,755***
Assertividade	1,33	0,27	1,51	0,27	- 4,317***
Empatia	1,37	0,28	1,58	0,21	- 4,694***
Autocontrolo	1,30	0,34	1,51	0,22	- 4,994***
ASG	1,33	0,24	1,52	0,17	- 5,648***

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Cooperação, $Z = -4,775$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,31 vs 1,47).

Assertividade, $Z = -4,317$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,33 vs 1,51).

Empatia, $Z = -4,694$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,37 vs 1,58).

Autocontrolo, $Z = -4,994$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,30 vs 1,51).

ASG, $Z = -5,648$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa das competências sociais (1,33 vs 1,52).

7.4.13 Hipótese 13 – Nos alunos do 7º ano o programa de prevenção foi eficaz na alteração dos comportamentos de vitimação e agressão na escola.

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas, ou seja nos alunos do 7º ano o programa de prevenção não foi eficaz na alteração dos comportamentos de vitimação e agressão na escola.

Tabela 35 – Significância das diferenças: EVAE

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Comportamentos de vitimação	1,18	0,24	1,20	0,27	-,115
Comportamentos de agressão	1,11	0,14	1,13	0,22	-,407
Comportamentos de observação	1,36	0,30	1,35	0,35	-1,521

7.4.14 Hipótese 14 – Nos alunos do 7º ano o programa de prevenção foi eficaz na melhoria das competências sociais.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 36 – Significância das diferenças: SSRS

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Cooperação	1,33	0,26	1,49	0,23	4,485***
Assertividade	1,35	0,29	1,54	0,27	4,426***
Empatia	1,41	0,25	1,61	0,20	5,480***
Autocontrole	1,35	0,32	1,48	0,24	3,721***
ASG	1,36	0,23	1,53	0,19	5,585***

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Cooperação, $Z = -4,485$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,33 vs 1,49).

Assertividade, $Z = -4,426$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,35 vs 1,54).

Empatia, $Z = -5,480$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,41 vs 1,61).

Autocontrole, $Z = -3,721$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,35 vs 1,48).

ASG, $Z = -5,585$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa das competências sociais (1,36 vs 1,53).

7.4.15 Hipótese 15 – Nos alunos do 8º ano o programa de prevenção foi eficaz na alteração dos comportamentos de vitimação e agressão na escola.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 37 – Significância das diferenças: EVAE

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Comportamentos de vitimação	1,16	0,13	1,16	0,16	-,951
Comportamentos de agressão	1,17	0,16	1,14	0,12	-1,506
Comportamentos de observação	1,43	0,31	1,26	0,22	-2,809**

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Comportamentos de observação, $Z = -2,809$, $p = ,005$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma diminuição significativa destes comportamentos (1,43 vs 1,26).

7.4.16 Hipótese 16 – Nos alunos do 8º ano o programa de prevenção foi eficaz na melhoria das competências sociais.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 38– Significância das diferenças: SSRS

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Cooperacao	1,29	0,30	1,40	0,24	2,324**
Assertividade	1,32	0,23	1,47	0,25	3,141**
Empatia	1,34	0,29	1,51	0,26	3,293**
Autocontrolo	1,25	0,33	1,45	0,28	3,844***
ASG	1,30	0,24	1,46	0,21	4,050***

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Cooperação, $Z = -2,324$, $p = ,020$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,29 vs 1,40).

Assertividade, $Z = -3,141$, $p = ,002$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,32 vs 1,47).

Empatia, $Z = -3,293$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,34 vs 1,51).

Autocontrolo, $Z = -3,844$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa desta competência social (1,25 vs 1,45).

ASG, $Z = -4,050$, $p = ,001$, depois da implementação do programa de prevenção houve uma melhoria significativa das competências sociais (1,30 vs 1,46).

CAPÍTULO VIII – DISCUSSÃO

8.1. Discussão do estudo

Os comportamentos de agressão e vitimação – *Bullying* – são um fenómeno mundial que tem vindo a ser objeto de uma grande visibilidade social e mediática, tendo despertado a atenção da sociedade a partir da década de 90. A investigação realizada nas últimas duas décadas tem colocado em evidência o seu carácter transcultural e globalizado (Smith & Brain, 2000). Este tipo particular de violência assume, como foi referido, motivo de crescente preocupação devido ao seu carácter sistemático e aos efeitos desencadeados nas vítimas, agressores e observadores a curto, médio e longo prazo. Destaca-se, desta forma, a importância do aumento da quantidade e da qualidade da investigação científica neste domínio, nomeadamente em Portugal onde esta área ainda carece de análise e intervenção.

Tendo em conta os resultados obtidos ao longo da presente investigação e no que respeita aos objetivos propostos, procura-se colocar em evidência a problemática do *Bullying* em contexto escolar e as suas relações com as aptidões sociais na adolescência.

No que se refere à incidência do *Bullying* em contexto escolar e apesar de este ser considerado um fenómeno à escala mundial não se apresentando como um problema isolado, único, específico de determinadas culturas, verificando-se em vários anos de escolaridade e essencialmente compreendido entre o período da infância e da adolescência, a sua prevalência parece ser variável (Cook et al., 2010; Elsea, Menesini, Morita, O’Moore, Mora-Merchan, Pereira & Smith, 2004; Freire et al., 2006).

A presente investigação culminou nesta dissertação e foi delineada com o objetivo de avaliar a eficácia da implementação do programa universal de promoção de competências socioemocionais, a crianças e jovens 7 e 8º ano de escolaridade, em contexto escolar.

Os resultados relativos a estes estudos foram apresentados no capítulo anterior de forma independente, pretendendo-se no presente capítulo efetuar uma síntese integradora dos mesmos. Foi ainda nosso objetivo refletir em torno dos principais contributos para a investigação científica e limitações do presente trabalho, assim como o modo como essas limitações poderão ser ultrapassadas, com algumas indicações para estudos futuros, bem como os principais contributos e implicações para a prática educativa em contexto escolar.

Síntese integradora dos resultados

Os resultados do estudo empírico longitudinal que integra o presente trabalho evidenciaram a eficácia da implementação do programa “*Bullying* na minha Escola, Não!!!”, na promoção de competências sócioemocionais e não se revelando um impacto significativo na redução de comportamentos de agressão e vitimação entre pares, nas crianças/jovens intervencionados, analisando os resultados do pré e pós teste. Os ganhos obtidos com a implementação do programa nestas competências foram independentes do género e ano de escolaridade.

No que se refere à incidência dos Comportamentos de *Bullying*, a análise dos dados permite-nos verificar que antes do programa, o valor mais elevado obtido ocorreu na dimensão Comportamentos de Agressão ($M = 1,18$). Depois do programa, o valor mais elevado obtido ocorreu na dimensão Comportamentos de Observação ($M = 1,38$). Estes resultados vão no sentido dos obtidos por Freire, Simão & Ferreira (2006) que realçam a elevada percentagem (cerca de 68,6%) de alunos que apresentam comportamentos de observação, encontrando-se expostos diariamente a situações de *Bullying* e que tendencialmente nada fazem para auxiliar os colegas que estão a ser vitimizados.

Assiste-se assim, mais uma vez, à necessidade de se intervir junto deste grupo específico procurando promover competências sociais e cognitivas capazes de os auxiliar nos processos de cooperação e interação entre pares, de tomada de perspectiva social, tomada de decisões e resolução de conflitos, contribuindo deste

modo, para a construção de uma identidade diferenciada e coerente. Devem-se desenvolver simultaneamente programas de sensibilização para a problemática do *Bullying* e das respectivas repercussões em toda a comunidade envolvente (Wei & Jonson-Rein, 2011; Maria, Farrington, David, Friedrich & Loeber, 2011).

A presente investigação verificou a existência de maiores níveis de comportamentos de *Bullying* em todos os domínios avaliados – agressão, vitimação e observação – quer no pré como no pós-teste nos sujeitos do género masculino. Esta evidência vai no mesmo sentido da esmagadora maioria das investigações (Carvalhosa et al., 2001; Nansel et al., 2001; Simões et al., 2000a; Martins, 2005a; Martins, 2009; Seixas, 2006; Fonseca, 2000; Fleming, & Jacobsen, 2009). A referida constatação vai no mesmo sentido dos resultados obtidos no estudo de meta-análise sobre os preditores de *Bullying* e Vitimação na infância e na adolescência (Cook et al., 2010). Para Cook e colaboradores (2010) os rapazes apresentam um maior envolvimento nos vários comportamentos de *Bullying* do que as raparigas. O género é assim evidenciado enquanto um factor preditor partilhado pelos vários estatutos de *Bullying*, encontrando-se nas suas etiologias.

As diferenças ao nível do género no que respeita aos comportamentos de agressão e vitimação entre pares podem assim ser explicadas por factores de natureza neurobiológica, factores psicológicos e factores de natureza cultural e educacional (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009).

No que respeita aos factores de natureza neurobiológica é imprescindível a análise das diferenças estruturais e de desenvolvimento cerebral, das diferenças químicas, das diferenças hormonais e das diferenças funcionais entre os géneros (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009; Mendes, Mari, Singer, Barros & Mello, 2009).

A nível da estrutura e desenvolvimento cerebral o cérebro das raparigas tende a desenvolver-se e a amadurecer mais precocemente, sendo que o processo de mielinização é mais rápido e a aquisição de competências verbais ocorre mais cedo do que nos rapazes (Seixas, 2009).

As diferenças químicas entre géneros são igualmente evidentes, assistindo-se a uma maior produção de oxitocina nas raparigas do que nos rapazes, que é responsável por uma maior capacidade de fornecer respostas empáticas e sensíveis às necessidades e sofrimento dos outros. Por outro lado, a menor quantidade de serotonina segregada no cérebro dos rapazes tende a torná-los mais impulsivos do que as raparigas (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009).

Relativamente às diferenças hormonais, no género masculino assiste-se ao predomínio da testosterona que propicia comportamentos de agressividade e de domínio e nas raparigas assiste-se ao predomínio do estrogénio e da progesterona que propiciam comportamentos de cuidado e protecção, mais especificamente comportamentos de *bonding* (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009; Mendes et al. 2009).

No que se refere às diferenças funcionais, as raparigas tendem a utilizar mais o hemisfério esquerdo e processam a informação emocional através do córtex pré-frontal enquanto que os rapazes utilizam mais o hemisfério direito e processam a informação emocional através do sistema límbico. No que respeita às áreas de funcionamento as raparigas apresentam maiores competências ao nível da memória e da informação sensorial e os rapazes apresentam maiores competências ao nível das relações visuo - espaciais (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009; Mendes et al. 2009).

Estas evidências encontram-se em concordância com os diferentes tipos de comportamentos de *Bullying* exercidos por rapazes e por raparigas, sendo que os rapazes tendem a apresentar mais condutas agressivas directas e físicas e as raparigas tendem a manifestar condutas de agressão indirectas e relacionais (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009; Mendes et al. 2009).

Em termos culturais e educacionais a ênfase nas diferenças de género assenta na promoção precoce, por parte de educadores naturais e profissionais, de comportamentos mais proactivos nos rapazes e de comportamentos mais pro-sociais nas raparigas. Desde a infância que os rapazes se sentem mais atraídos pelas

interacções agressivas, considerando-as mais estimulantes do que as raparigas. Os estilos educativos parentais tendem igualmente a ser diferenciados e influenciados por estereótipos aquando da condição de filho ou de filha o que se ilustra claramente na educação emocional de rapazes e raparigas. A própria cultura apoia o desenvolvimento emocional das raparigas e reprime e/ ou recusa o dos rapazes (Seixas, 2009).

Em síntese, é possível verificar que o desenvolvimento da diferenciação de géneros resulta da interacção de processos biopsicossociais como factores psicológicos, culturais e biológicos que influenciam a estrutura e o funcionamento cerebral. A expressão da agressividade no género feminino e no género masculino deve contemplar a análise das interacções e retroacções entre factores neurobiológicos e os efeitos de factores educacionais e sócio-culturais na modelação dos comportamentos de crianças e jovens.

Nas competências sociais não se encontraram diferenças significativas entre géneros nem em nenhum dos momentos de avaliação. A investigação revela que rapazes e raparigas manifestam as mesmas competências de cooperação, assertividade, empatia e autocontrolo.

São os alunos do 8º ano que se destacam na manifestação dos comportamentos de agressão, revelando que é neste ano que mais incorrem em comportamentos de hostilidade física, verbal e psicológica. Os testes de comparação múltipla a posteriori indicam-nos que as diferenças significativas se encontram entre os alunos com 12 anos e os com 14 anos sendo que os últimos obtêm valores mais elevados nestes comportamentos. Este resultado vai no sentido de diversas investigações (eg. Carvalhosa et al., 2001; Nansel et al., 2001; Simões et al., 2000a; Martins, 2005a; Martins, 2009; Seixas, 2006; Fonseca, 2000; Fleming, & Jacobsen, 2009) neste domínio que apontam os 13/14 anos como a idade o onde ocorre mais este tipo de comportamentos.

Antes do programa de prevenção, as diferenças nos valores das competências sociais entre os alunos do 7º ano e os do 8º ano não são fortemente significativas. Apesar de no *Autocontrolo* os alunos do 7º ano apresentam valores significativamente mais elevados nesta competência. Já após a implementação do programa os alunos do 7º ano apresentam valores significativamente mais elevados na *Cooperação*, *Empatia* e *Índice Geral de Competência Social*.

Foi possível verificar resultados positivos generalizados no grupo de intervenção imediatamente após a implementação do programa os quais se situaram, especificamente, em todas as competências sociais avaliadas. Houve uma melhoria significativa da *Cooperação*, (pré 1,32 vs pós 1,46), *Assertividade*, (pré 1,34 vs pós 1,51), *Empatia*, (pré 1,39 vs pós 1,58), *Autocontrolo* (pré 1,32 vs pós 1,47), *ASG, Z* (pré 1,34 vs pós 1,50).

Destaca-se que esta melhoria significativa de competências ocorreu em ambos os géneros e em ambos os anos de escolaridade. Estes resultados revelam que intervenções SEL direccionadas para a melhoria de competências em jovens assumem um papel importante na promoção destas capacidades.

A eficácia do programa na modificação comportamental e na redução dos comportamentos de agressão e vitimação entre pares não obteve os efeitos esperados. Não se verificaram diferenças significativas ao nível da agressão e vitimação entre pares.

Smith (1997a) defende que a intervenção principal constituiu a implementação de uma política educativa global de escola anti-*Bullying*. Defende que nas escolas devem ser desenvolvidos um conjunto de medidas de intervenção holísticas, situação que não ocorreu na presente investigação.

Na nossa investigação verificaram-se apenas alterações significativas nos Comportamentos de observação, que depois da implementação do programa de prevenção aumentaram significativamente. Este dado pode remeter para a

importância do trabalho das SEL na capacidade de reconhecer e identificar comportamentos de *Bullying* em contexto escolar permitindo deste modo definir um caminho para a sinalização e denuncia destes comportamentos por partes dos jovens que não estão ativamente envolvidos nos comportamentos de agressão-vitimação.

Fatores, tais como o comportamento dos alunos ao longo das sessões tiveram uma influência importante, no sentido de predizerem a qualidade da fidelidade da implementação. O bom comportamento dos alunos produziu certamente efeitos positivos nos níveis de adesão e no envolvimento/compromisso dos alunos. Alguns outros fatores adicionais não serão de somenos importância, nomeadamente os níveis muito elevados de satisfação com o programa manifestados pelos alunos no final da intervenção. Apesar de não se ter analisado a satisfação um preditor da fidelidade de implementação do programa, os elevados níveis registados confirmam a validade social do mesmo, no sentido da intervenção ter uma aceitação muito elevada por parte do público-alvo que a considera como algo que é útil, que vale a pena e, como tal, é recomendável.

Os resultados obtidos na presente investigação fornecem suporte para podermos sugerir que o programa SEL - *Bullying na minha Escola, Não!!!*”, melhora as competências sociais e diminui os comportamentos de agressão e vitimação sistemática em crianças do 7º e 8º ano de escolaridade. Os resultados também nos permitem identificar que o género não parece ser um moderador de quanto uma criança/jovem vai beneficiar com este programa, uma vez que em ambos os géneros se verificam melhorias significativas na maioria em todos os indicadores sociais em análise. Primeiro, os alunos que participaram neste programa SEL melhoraram as suas competências sociais e as suas relações entre pares em comparação do início para o fim do programa. Além disso, não foi possível identificar efeitos inesperados negativos.

Em conjunto, esses resultados são consistentes os estudos meta-analíticos com foco exclusivo em programas universais SEL baseados na escola, o que mostra efeitos significativos da SEL programas sobre os resultados comportamentais

(Durlak et al., 2011). Mesmo com a melhoria de apenas alguns competências e com tamanhos pequeno a moderado efeito, em conjunto, nossos resultados estão em linha com o resultado relatados em estudos de outros países, apoiando parcialmente a generalização cross-cultural da eficácia dos programas SEL (CPPRG, 2010; Diekstra, 2008; Durlak et al, 2011). Estes resultados são, porém, menos impressionantes do que os de outros estudos, talvez porque a intervenção foi de intensidade relativamente baixa e administrado apenas no segundo e terceiro período.

Contributos para a investigação

O principal contributo do presente trabalho para a investigação científica foi o de possibilitar o conhecimento dos resultados da avaliação da eficácia a curto prazo, da qualidade de implementação de um programa universal de promoção de competências sócioemocionais português *Bullying* na minha Escola, Não!!!”, sustentado num sólido quadro teórico de referência, às SEL (CASEL, 2003), e cuidadosamente planeado e implementado do ponto de vista metodológico.

Procurou-se, com base na literatura, utilizar os instrumentos mais adequados tendo em conta, não só as variáveis a avaliar, como também as suas qualidades psicométricas em estudos prévios na população portuguesa. Este contributo é tão mais importante se tivermos em conta o cenário de escassez de estudos semelhantes baseados em evidência científica oriundos da Europa (Weare & Nind, 2011) e a ausência de estudos com estas características no panorama nacional.

Paralelamente, este trabalho é um contributo adicional a juntar aos poucos estudos que apresentam dados relativos ao papel moderador das características individuais dos alunos no impacto das intervenções SEL, tais como o género e ano de escolaridade. Este contributo reveste-se de particular importância tendo em conta que os poucos estudos que se debruçaram sobre este aspeto em concreto têm vindo a apresentar resultados contraditórios (Conduct Problems Prevention Research

Group [CPPRG], 2010; Durlak et al., 2011; Greenberg, Domitrovich, & Bumbarger, 2001).

A presente investigação também constitui uma mais-valia para o conhecimento relativo à fidelidade da implementação de um programa SEL, em particular, os fatores que a promovem ou que a inibem, bem como a sua influência no impacto de uma intervenção SEL. Uma vez mais, esta contribuição emerge num contexto de escassez de estudos sobre os aspetos da qualidade da implementação e sua relação com os resultados do programa (Domitrovich & Greenberg, 2000; Durlak & DuPre, 2008; Sanetti, Gritter, & Dobey, 2011).

Os aspetos atrás mencionados deixam transparecer o relevo deste trabalho para a investigação científica. Contudo, o contributo mais relevante desta investigação centra-se no cuidado metodológico em controlar os possíveis efeitos das características pessoais e relacionais da implementadora no impacto do programa “*Bullying* na minha Escola, Não!!!”, Para tal, certificou-se que fosse a mesma investigadora a implementar o programa em todos as turmas que fizeram parte do grupo de intervenção.

A contemporaneidade dos estudos revela-nos que a perpetuação dos comportamentos de *Bullying* em contexto escolar apresenta-se como um factor de risco significativo para a manifestação de condutas ofensivas ao longo da vida, sendo por vezes responsável pelo ingresso em comportamentos pautados pela criminalidade na idade adulta. A urgência na promoção de programas de *Bullying* efectivos torna-se assim fulcral e deverá ser encarada enquanto medida de prevenção primária do crime (Maria et al., 2011; Due et al., 2011).

Para além deste facto e mais uma vez à luz dos resultados obtidos, parece-nos que a compreensão dos fenómenos agressivos implica a análise pormenorizada da interacção entre as dimensões cognitivas e as dimensões afectivas na determinação das condutas sociais. Deste modo, os programas de intervenção/prevenção do

fenómeno do *Bullying* deverão contemplar as suas dimensões cognitivas, afectivas e comportamentais.

Limitações do Trabalho

Referem-se, em seguida, as principais limitações deste trabalho, na sua generalidade, de modo a possibilitar uma interpretação e generalização mais fidedigna dos resultados encontrados. Essas limitações são de ordem metodológica e ligadas à construção e implementação do programa. Uma limitação ligada à construção do “*Bullying* na minha Escola, Não!!!” é o facto de ser um programa de média duração, o qual foi implementado apenas no segundo e terceiro período do ano letivo.

As restantes limitações desta investigação são de natureza metodológica.

Em primeiro lugar, tratou-se de um conjunto de estudos quase-experimentais, na medida em que, por motivos práticos e éticos, não foi possível distribuir as turmas, de forma completamente aleatória, pelos grupos de intervenção e de controlo. O número de participantes nesta investigação foi considerável ($n=132$), contudo esse número é menos impressionante se tivermos em conta não os alunos, mas sim as turmas participantes. Por este motivo, não foi possível utilizar outro tipo de análises estatísticas mais adequadas e que resultassem numa menor probabilidade de enviesamento dos resultados, como sendo as análises multinível.

A segunda limitação metodológica relaciona-se com a ausência de um grupo de controlo para comparar e monitorizar os resultados da intervenção, bem como a ausência de estudos de follow-up, 6 meses após a implementação do programa estar concluída.

Indicações para estudos futuros

Em primeiro lugar tecemos algumas considerações sobre a construção dos programas SEL. Neste sentido, será importante considerar a utilidade dos modelos integrados, os quais partilham um quadro teórico, mantêm a especificidade das estratégias de cada modelo de intervenção e fundem as que são comuns, potenciando o impacto da intervenção de uma forma eficiente em diferentes contextos, o que ajuda a manter a sustentabilidade dos programas e evita a necessidade de intervenções mais intensivas e onerosas (Domitrovich et al., 2010). A integração poderá ser feita a diversos níveis, entre as quais se destaca a integração de intervenções que incluam a prevenção e o tratamento, isto é, intervenções universais e intervenções seletivas e indicadas (Greenberg, 2010; Weare & Nind, 2011).

Em termos metodológicos será de ter em conta, em investigações futuras com este programa, a realização de ensaios com distribuição aleatória das turmas que farão parte dos grupos de intervenção e a criação de grupos de controlo.

O número de participantes deverá idealmente ser aumentado e com proveniência de escolas de zonas rurais e urbanas, de modo a permitir uma análise mais aprofundada da influência das características dos alunos na eficácia do programa. O aumento do número de turmas/escolas em cada condição experimental deverá ser tal que possibilite uma potência estatística suficientemente razoável que permita a utilização de modelos multi-nível de análise de dados.

Considera-se também importante, em futuras implementações do programa, analisar a sua eficácia com níveis de dosagem diferenciados para conhecermos melhor qual a quantidade mínima de sessões/ atividades que é necessário implementar para que o mesmo produza resultados significativos. Tendo em conta que algumas atividades preventivas ou de intervenção a nível das competências sócioemocionais poderão também ocorrer no grupo de controlo de forma menos

explícita, considera-se pertinente analisar de forma mais pormenorizada as atividades de que as turmas pertencentes a esse grupo beneficiam.

Saliente-se como exemplo a implementação de um programa SEL universal, o Fast TrackPATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) inserido no modelo de prevenção selectiva Fast Track (CPPRG, 2011). Por outro lado, apesar de os estudos serem escassos (Flay, Graumlich, Segawa, Burns, & Holliday, 2004), a expectativa de integração de intervenções com múltiplas componentes (ex.: em sala de aula, na escola, nas famílias) é a de que possa permitir alcançar melhores resultados, baseado no facto do seu foco mais alargado em termos ecológicos poder potenciar o desenvolvimento das novas competências (Tolan, Guerra, & Kendall, 1995). Esta integração vai bastante além do encorajamento do envolvimento proactivo da família e da comunidade em programas SEL aconselhado por alguns autores (Cooke et al., 2007; Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007; Merrell & Gueldner, 2010).

Outro exemplo de integração possível diz respeito à combinação de programas SEL e programas centrados na gestão das salas de aula, uma vez que será pouco provável que as crianças desenvolvam competências sócioemocionais em turmas com uma ineficiente gestão de comportamentos em sala de aula (Domitrovich et al, 2010; Rimm-Kaufman & Chiu, 2007). Por último, Jones, Brown, Hoglund e Aber (2010) reportaram o desenvolvimento de uma intervenção universal relativamente inovadora que integra a aprendizagem sócioemocional e o desenvolvimento da literacia (programa 4Rs - Reading, Writing, Respect, and Resolution), combinando programas SEL e o currículo académico, em contexto escolar.

Adicionalmente, refira-se que as escolas estão cada vez mais interessadas em ter programas adequados a jovens que constituem um desafio para os sistemas educativos vigentes, como sejam jovens em risco, com défices cognitivos, com dificuldades de aprendizagem, com perturbações emocionais ou cuja cultura e/ou a língua materna não é a mesma do país onde residem (Merrell, 2010; Merrell & Gueldner, 2010; Merrell, Juskelis, Tran, & Buchanan, 2008).

Gostaríamos também de refletir acerca da implementação de programas SEL. Os dados recolhidos na literatura em relação ao melhor formato de implementação dos programas SEL divergem. Será mais eficaz utilizar uma estratégia de adição ou infusão no currículo? Quem será mais eficaz a implementar os currículos SEL, os professores, os psicólogos, outros técnicos, ou ainda os investigadores? Há quem defenda que a infusão permite uma maior sustentabilidade dos programas a longo prazo (Schaps, 2010) e quem argumente que a adoção dessa estratégia apresenta um risco maior de um programa SEL vir a ser ignorado ou abandonado, em detrimento de matérias mais académicas (Merrell & Gueldner, 2010).

Por último, no que diz respeito à avaliação de intervenções SEL, refira-se uma ausência notável de instrumentos de avaliação precisos e validados, desenhados exclusivamente para avaliar competências sócioemocionais, sendo a sua maioria orientada para a avaliação de sintomas problemáticos ou psicopatológicos (Merrell, 2010; Merrell & Gueldner, 2010; Merrell et al., 2008; Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka, & Lendrum, 2010). São necessárias mais pesquisas que conduzam a um corpo teórico que permita desenvolver uma abordagem estandardizada de medição das competências sócioemocionais (Durlak et al., 2011), adequada aos diferentes estádios do desenvolvimento (Denham, Wyatt, Bassett, Echeverria, & Knox, 2009).

Os currículos universais sócioemocionais deverão ser uma peça-chave a qual produz um impacto positivo nas competências sócioemocionais e no rendimento académico das crianças e jovens e ainda assim poderão não ser intensivos o suficiente para satisfazer as necessidades de saúde mental de todas as crianças. Não obstante, eles representam um marco importante no sentido de protegê-las da exposição a riscos prévios ou futuros (Domitrovich et al., 2007; Merrell & Buchanan, 2006).

Notas finais

Apesar da baixa incidência ao nível destes comportamentos não se pode negar a sua existência. Tais resultados deverão servir como diagnóstico para a presença de comportamentos de agressão e vitimação entre pares, na sua globalidade, que tendem a ocorrer em contexto escolar, devendo igualmente apresentar-se como base para a delimitação de programas de prevenção/intervenção mais abrangentes.

A contemporaneidade dos estudos revela-nos que a perpetuação dos comportamentos de *Bullying* em contexto escolar apresenta-se como um factor de risco significativo para a manifestação de condutas ofensivas ao longo da vida, sendo por vezes responsável pelo ingresso em comportamentos pautados pela criminalidade na idade adulta. A urgência na promoção de programas de *Bullying* efectivos torna-se assim fulcral e deverá ser encarada enquanto medida de prevenção primária do crime (Maria et al., 2011; Due et al., 2011).

Estes programas deverão ser dirigidos ao grupo turma, tendo em conta o carácter grupal deste tipo de comportamentos e deverão junto de todos os intervenientes promover competências de autoconhecimento, de resolução de conflitos, de autocontrolo, de auto-regulação emocional, de tomada de perspectiva social, de comunicação interpessoal dando especial importância à aprendizagem cooperativa e paralelamente auxiliando os jovens na construção de uma identidade positiva, diferenciada e coerente que se ilustra na tarefa primordial desta fase desenvolvimental inerente ao período da adolescência (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998; Martins, 2009).

Referências bibliográficas

Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K., & Stewart-Brown, S. (2007). Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in primary schools (Report 1). Retrieved from University of Warwick, Centre of Public Health Excellence website: <http://www.nice.org.uk/nicemedia/live/11948/43911/43911.pdf>

Afonso, M. J. (2007). Paradigmas diferencial e sistémico de investigação da inteligência humana: perspectivas sobre o lugar e o sentido do construto. (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007).

Ahmad, Y. & Smith, P. K. (1990). Behavioural measures: Bullying in schools. *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, 12, 26-27.

Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). *Bullying* and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.

Almeida, A. & Del Bairro, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In C. Machado & R. Gonçalves (Coords.) *Violência e vítimas de crime*. Volume dois – crianças. Coimbra: Quarteto.

Almeida, A. (1999). Portugal. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.) *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.

Almeida, A. (2000). *As relações entre Pares em Idade Escolar*. Braga: CESC-Colecção Infans.

Amado, João; Matos, Armanda; Pessoa, Teresa; Jäger, Thomas (2009). *CyberBullying: Um desafio à investigação e à formação*. *Interacções – nº. 13*, pp. 301-326.

Disponível em: <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/M16%20%20Amado%20et%20al.pdf>

Amado, João; Matos, Armanda e Pessoa, Teresa (2009) *CyberBullying: um novo campo de investigação e de formação*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c11.pdf>

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

- Amado, J. d. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.
- Amado, J. d., & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- American Psychological Association.(2001). *Publication of the American Psychological Association (APA)*. (5ª ed.). Washignton, DC: Author.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Arboleda, M. (2000). Ambiente familiar y problemas de adaptación de los hijos. In A. Fontaine (Coord.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp. 80-98). Porto: Porto Editora.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective Predictors of Preschoolers' Aggression and Peer Acceptance: Direct and Indirect Effects. *Developmental Psychology*.
- Asidao, C., Vion, S. & Espelage, D. (1999). *Interviews with middle school students: Bullying, victimization, and contextual factors*. Consultado em 22 de Março de 2004 através de <http://www.apa.org/releases/Bullying.html>.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguais – agressores, victimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones
- Baldry, A. & Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10 (1), 17-31.
- Baldry, A. & Farrington, D. (1998). Parenting influences on Bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3 (2), 237-254.
- Baldry, A. (2004). The impact of direct and indirect Bullying on the mental and physical health of italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343-355.
- Ballard, R. (1992). Short Forms of the Marlowe - Crowne Social Desirability Scale. *Psychological Reports*, 71, 1155-1160.
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. Consultado em 16 de Junho de 2002 através de http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed407154.html.

Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de perfis de território*. Sociedade, Educação e Valores, nº 20, 2003, 43-75.

Barlow, J., Tennant, R., Goens, C., Stewart-Brown, S., & Day, C. (2007). A systematic review of reviews of interventions to promote mental health and prevent mental health problems in children and young people. Brighton: Pavilion Publishing.

Batsche, G. & Knoff, H. (1994). Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23 (2), 165-174.

Barnes McGuire, J., Stein, A. e Rosenberg, W. (1997). Evidence-based medicine and childmental health services. A broad approach to evaluation is needed. *Children & Society*, 11, 89-96.

Beane, A. L. (2006). *A Sala de aula sem Bullying*. Porto. Porto Editora.

Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*, 1, 14-19.

Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: The Guilford Press.

Bear, G. G., Telzrow, C. F., & deOliveira, E. A. (1997). Socially responsible behaviour. In G.G. Bear, M. K. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children´s needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 13-25). Bethesda: National Association of School Psychologists.

Bear, G. G., Richards, H. C., & Gibbs, J. C. (1997). Sociomoral reasoning and behaviour. In G.G. Bear, M. K. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children´s needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 51-63). Bethesda: National Association of School Psychologists.

Berdondini, L. & Smith, P. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy*, 18 (1), 99-102.

Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Belsey, Bill (2006). *CyberBullying: An emerging threat to the 'always on' generation*. Disponível na Internet:

http://www.cyberBullying.ca/pdf/CyberBullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf

Bertão, A. (2004). *Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: perdidos em busca de amor*. *Psychologica*, nº 36, 2004, 149 – 169.

Beck, A. T. (2000). *Prisoners of hate: the cognitive basis of anger, hostility and violence*. Nova York: Perennial.

Bettencourt, A.; Sousa, M. (2000), “O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa”. In *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa*” (pp. 13-43). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.

Bosworth, K., Espelage, D., & Simon, T. (1999). Factors associated with Bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.

Boulton, M. (1994a). Understanding and preventing Bullying in the junior school playground. In: P.K. Smith, S. Sharp (eds.), *School Bullying. Insights and perspectives*, p.132-159. London and New York: Routledge.

Boulton, M. (1994b). How to prevent and respond to Bullying behaviour in the junior/middle school playground. In: S. Sharp, P.K. Smith (eds.), *Tackling Bullying in your school*, p.103-132. London and New York: Routledge.

Boulton, M. & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.

Bowers, L., Smith, P.K. & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood, *Journal of Social and Personal Relationships*, II. 215-232.

Brief, A. P., Butcher, A.H. George, J.M. & Link, K.E. (1993). Integrating Bottom-up and Top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 646-653.

Bushman, B.J. & Anderson, C.A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273-279.

Caldeira, S. N. (2000). *A Indisciplina em Classe. Contributos para a Abordagem Preventiva*. Dissertação de Doutoramento Publicada, Universidade dos Açores, Ciências da Educação.

Caldeira, S. N. (2007). *(Des) Ordem na Escola. Mitos e Realidades*. Coimbra: Quarteto.

Campbell, Marilyn A. (2007) *CyberBullying and young people: Treatment principles not simplistic advice*. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/14903/1/14903.pdf>

Candeia, A, Dinis, A., Pires, H, Rebelo, N & Franco, (2012). Aferição do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On para estudantes do Ensino Básico Português. I Seminário RED Rendimento Escolar e Desenvolvimento. Évora: Universidade de Évora.

Cava, M., e Musitu, G. (2000). Evaluation of an intervention programme for the empowerment of self-esteem. *Psychology in Spain*, 4(1), 55-63.

Carvalho, Messias (2006). Assédio moral/mobbing. TOC, Agosto #77 (pp. 40-49). Disponível em: http://www.otoc.pt/downloads/files/1155034857_40a49.pdf.

Carvalho, M. (2000). O Modelo Informação-Motivação-Aptidões Comportamentais: Estudo dos Determinantes dos Comportamentos Preventivos na Transmissão do VIH em Jovens Adultos. Tese de Mestrado em Psicologia da Saúde apresentada ao Instituto de Psicologia Aplicada para a obtenção do grau de Mestre, orientada por Prof. Doutor Américo Baptista, Lisboa. Acedido a 20 de Maio de 2011 em <http://repositorio.ispa.pt>.

Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001) Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-537.

Carney, A. & Merrell, K. (2001). Bullying in schools: perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22 (3), 364-382.

Catalano, R., Berglung, M., Ryan, J., Lonczak, H., & Hawkins, J. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, Article 15. doi: 10.1037/1522- 3736.5.1.515a

Cicchetti, D.(1993). Developmental psychopathology: reactions, reflections, projection. *Developmental review*, 13, 471-502.

Champion, K., Vernberg, E. & Shipman, K. (2003). NonBullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology*, 24, 535-551.

Chen, S. & Yue, G. (2002). A survey of bully behavior in the school campus. *Psychological Science (China)*, 25 (3), 355-356

Coelho, V., & Sousa, V. (2007). “Positive Attitude”: The impact of two social and emotional learning programs on social skills. Paper presented at the 10th European Congress of Psychology, Prague, Czeck Republic.

Coelho, V., & Sousa, V. (2012). “Atitude Positiva”: The impact of a social and emotional learning program on middle school students social skills and self-esteem. Paper presented at the 34th International School Psychology Association Conference, Montreal, Canada.

Cohen, P., & Cohen, J. (1996). *Life values and adolescent mental health*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Coie, J. D., & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development*. (Vol.3, 5ed.) New York: John Wiley & Sons.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader’s guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Retrieved from CASEL website: <http://casel.org/publications/safe-and-sound-educational-leaders-guide-to-evidence-based-sel-programs>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Retrieved from CASEL website: <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide>

Compas, B.E. (1993). Promoting positive mental health during adolescence. In S.G. Millstein, A.C. Peterson & E.O. Nighting (Eds.). *Promoting the health of adolescents – new directions for the twenty-first century*, 13-37. New York: Oxford University Press.

Connolly, I. & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.

Cook, C.R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T.E., & Sadeck, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *American Psychological Association*, 25 (2), 65-83.

Coquet, E. (coord.) (2000). *Os mundos sociais e culturais da infância*. Braga: Universidade do Minho. Coll, C. Palacios, F. & Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e educação, vol.1., Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.

Cordeiro, J. (2002). *Viver Feliz*. Lisboa: Bertrand Editora.

Cornell, D.G. (2006). *School violence: Fears versus facts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Costa, M.E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Costa, M.; Vale, D. (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cowie, H., Boulton, M.J. & Smith, P.K. (1992). Bullying: pupil relationships In N.Jones & E.P. Jones. *Learning to Behave. Curriculum and whole school Management Approaches is Discipline*, Londres, Koyan, 85-101.

Craig, W. & Pepler, D. (2000). Observations of Bullying and victimization in the school yard. In W.Craig (Ed) *Childhood social development. The essential readings*. London: Blackwell.

Craig, W., Peters, R. & Konarski, R. (1998). *Bullying and victimization among canadian school children. Workshop paper for: "Investing in children: A national research conference"*. Consultado em 14 de Setembro de 2002 através de <http://www.google.com/search?q=cache:mZCKb51AJ8C:www.hrdcdrhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra/n1scy-elnej/w-98-28es.e.pdf+hemisfere+publishing+olweus+aggression+schools&hl=pt&ie=UTF-8>

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

Crick, N.R. (2000). Engagement in gender normative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. In W.Craig (Ed.), *Childhood Social Development. The Essential Readings*. London: Blackwell.

Crockett, L., Losoff, M., & Peterson, A. C. (1984). Perceptions of the peer group and friendship in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 4.

Cunha, S.M., . (s/d). *Escala de Vitimação e Agressão Escolar (EVAE)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Marques da Cunha, S, (2010) O Desenvolvimento Psicológico na Adolescência: compreender para intervir. In *Cadernos de Textos, Exame e Consulta Psicológica*. Universidade Lusófona.

Currie,C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R. & Tood, J. (Eds.). (2000). *Health and health behaviour among young people*. Copenhaga: world Health Organization.

Curtner-Smith, M. (2000). Mechanisms by which family processes contribute to school-age boys' Bullying. *Child Study Journal*, 30 (3), 169-186.

Dahlberg, L.L., & Krug, E.G. (2002) Violência: um problema global de saúde pública. In Organização Mundial de Saúde, *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.

Débardieux, E. (2002). Violência nas escolas: Divergências sobre palavras e um desafio político. In E.Débardieux & C. Blaya. *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO

Delgado, B., Inglés, C. J., e García-Fernández, J. M. (2013). Social anxiety and autoconceito in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-194. doi: 10.1387/RevPsicodidact. 6411.

Díaz- Aguado, M. (Dir.) (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde de la escuela*. 3 volúmenes y un vídeo. Madrid: Instituto de la Juventud.

Díaz-Aguado, M. J., Arias, R. & Seone, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la escuela*. Madrid: Instituto de Juventud.

Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programs worldwide. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 271-298).Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., et al. (Abril de 2003). Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74, pp. 374-393. Obtido a 20 de Outubro de 2011 em http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ675277&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ675277.

Dodge, K., Pettit, G., McClasky, C. e Browns, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Developments*, 51 (2, n.º 213).

Duck, R. (2005, Jul.). *Bully/Victim relationship and school violence: an examination of the potencial for revenge among adolescents*. Comunicação apresentada no 27th International School Psychology Colloquium. Atenas, Grécia.

Duarte, J.B. (org.) (2002). *Igualdade e diferenças numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. (vol.III)

Dunsmore, J. C., Noguchi, R. J., Garner, P. W., Casey, E. C., & Bhullar, N. (2008). Gender-Specific Linkages of Affective Social Competence With Peer Relations in Preschool Children. *Early Education & Development*.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. A., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emocional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi:10.1111/j.1467- 8624.2010.01564.x

Durlak, J., & Wells, A. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152. doi: 10.1023/A:1024654026646

Durlak, J., Weissberg, R., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309. doi: 10.1007/s10464-010-9300-6

Ekblad, S. & Olweus, D. (1986). Aplicability of aggression inventory in a sample of chinese primary school children. *Aggressive Behavior*, 12, 315-325.

Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-Based social and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves et al. (Ed.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 1017-1032). New Haven: Springer Science + Business Media B. V. Doi: 10.1007/978-90-481-2660-6-57.

Elias, M. J. (1997). Social problem solving skills. In G.G. Bear, M. K. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 27-38). Bethesda: National Association of School Psychologists.

Elias, M., Zins, J., Graczyk, P., & Weissberg R. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32, 303-319.

Elsa, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchan, J.A., Pereira, B. & Smith, P.K. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 365-283.

Epstein, J. L. (1986). Friendship selection: Developmental and environmental influences. In E. Mueller & C. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relationships*. New York: Academic Press.

Ergan, S.K. & Perry, D.G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.

Erikson, E. (1980). *Identity and life cycle*. New York: Norton.

Espelage, D., Bosworth, K. & Simon, T. (2000). Examining the social context of Bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78 (3), 326-333.

Espelage, D., Bosworth, K. & Simon, T. (2001). Short-term stability and prospective correlates of Bullying in middle school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16 (4), 411-426.

Essau, C.A. (2007). Ansiedade em crianças e adolescentes: uma perspectiva desenvolvimentista. In P.S.Santos (Coord.), *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento* (1ª ed., pp.245-263). Lisboa: Climepsi Editores.

Estrela, M.T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina*. Porto: Porto Editora. Fernandes, P.

Faria, L. (2011). Social and emotional education in Portugal: Perspectives and possibilities. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 35-68). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.

Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F., Versino, E., Zambon, A., Borraccino, A., Lemma, P. (2008). School-based prevention for illicit drugs use: A systematic review. *Preventive Medicine*, 46, 385-396. doi: 10.1016/j.ypmed.2007.11.012

Farrington, D. (2000). A predição da violência no adulto: Violência documentada em registos oficiais e violência referida pelo próprio indivíduo. *Psychologica*, 24, 55-76.

Feel, G. (1994). You`re only a dinner lady! A case study of the `SAVE` lunchtime organiser project. In: P. Blatchford, S. Sharp (eds.), *Breaktime and the school – Understanding and changing playground behaviour*, p.134-145. New York: Routledge.

Fekkes, M., Pijpers, F. & Verloove-Vanhorick, S. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The*

Fleming, M. (1993). *Adolescência e Autonomia: O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamentos. *Journal of Pediatrics*, 144 (1), 17-22.

Ferreira, A. B. H. (1986). *Novo Dicionário do Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ferreira, A. (2000). *As Culturas da Infância. A recuperação do património lúdico para a ocupação do tempo de recreio e o combate do Bullying*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física: Universidade do Porto.

Ferreira, A.; Pereira, B. (2001). Os materiais lúdicos nos recreios e a prevenção do *Bullying* na escola. In: B. Pereira, A. P. Pinto (eds), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Edições ASA.

Fonseca, A. (1992). Comportamentos anti-sociais no ensino-básico: resultados de um questionário preenchido pelos próprios alunos (self-report). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, p. 279-300.

Fonseca, A.C. (2000). Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV (1,2 e 3), 9-36.

Fonzi, A.; Genta, M.; Menesini, E.; Bacchini, D.; Bonino, S.; Costabile, A. (1999) Europe – The Latin countries – Italy. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds.) *The Nature of School Bullying – A crossnational perspective*, p. 140-156. London and New York: Routledge.

Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-348.

Frost (1995) *Childron, Play & Development*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo e Singapore: Fergus P Hughes.

Fontaine, R & Réveillère, Ch. (2004). Le Bullying (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Annales Médico Psychologiques* 162, 588-594.

Freire, I. P., Simão, A. M. V. & Ferreira, A.S. (2006), O estudo da violência entre pares no 3ºCiclo do ensino básico- um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa da Educação*,19(2),pp.157-183.

Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., e Lila, M. (2011a). Autoconceito and drug use in adolescence. *Adicciones*, 23, 237-248.

Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., e Lila, M. (2011b). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.

Fundación Marcelino Botín (2008). *Social and emotional education: An international analysis*. Santander, Spain: Author.

Fundación Marcelino Botín (2011). *Social and emotional education: An international analysis*. Santander, Spain: Author.

Galinha, I.C. (2008). *Bem-estar Subjectivo: Factores Cognitivos, Afetivos e Contextuais* (1ª Ed.) Coimbra: Quarteto.

Gauquelin, Michel e Françoise, (1978) *Dicionário de Psicologia* Lisboa: Verbo

Garaigordobil, M., Pérez, J. I., e Mozaz, M. (2008). Autoconceito, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.

Genta, M.; Menesini, E.; Fonzi, A.; Costabile, A.; Smith, P. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, XI, 1, p. 97-110.

Giddens, Anthony, (2004) *Sociologia* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 4ª.Edição.

Gladden, R.M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.

Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates.

Gomes, A.; Faria, M.; Pinto, A.; Pereira, B. (2001). Para uma juventude saudável, sem droga e sem violência – Programa de intervenção. In: B. Pereira, A. Pinto (eds.), *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*, p. 197-202. Edições ASA.

Gomes, E. (2008). Validação da versão portuguesa de uma escala de competências sociais para crianças [*Validation of the portuguese version of one social competence scale for children*]. Dissertação de Mestrado não publicada [Unpublished master's thesis], ISCTE – Lisbon University Institute, Lisbon, Portugal.

González, M. I. S. (1998). *La educación para la salud del siglo XXI. Comunicación y salud*. Madrid: Diaz de Santos.

Greenberg, M., Domitrovich, C., & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, 1- 62. Article 1. Retrieved from

<http://journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html> . .

Greenberg, M. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, 2, 27-52. doi: 10.1080/19415531003616862

Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Gresham, F., M. (1997). Social Skills. In G. G. Bear, M. K. Minke & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp. 39-5). Bethesda: National Association of School Psychologists.

Guerreiro, R. A. (2013), *Bullying e Aptidões Sociais: Estudo com adolescentes*-Universidade Extremadura tese orientada pelo Prof. Doutor Florencio Vicente Castro - para obtenção do DEA em doutoramento.

Guimarães, Liliana A. M. e RIMOLI, Adriana O. (2006). "Mobbing" (Assédio Psicológico) no Trabalho: Uma Síndrome Psicossocial Multidimensional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 183-192. Disponível em: http://www.assediomoral.org/IMG/pdf/Mobbing_conceitos.pdf.

Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Dahlberg, J. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent 171 and aggressive behavior: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 114-129. doi: 10.1016/j.amepre.2007.04.012

Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Promoting positive behavior, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35, 313-330. doi: 10.1080/03054980902934597

Hanish, L. & Guerra, N. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done?. *Professional School Counseling*, 4 (2), 113-119.

Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.) *Handbook of social development*. New York: Plenum Press.

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J.(2000). Twenty years 'research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.

Headey, B. & Wearing, A. (1991). Subjective well-being: A stocks and flows framework. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon Press.

Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35 (1), 94-101.

Hodges, E., Malone, M. & Perry, D. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33 (6), 1032-1039.

Hodges, E. & Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 677-685.

Honma, T. (2003). Cessation of Bullying and intervention with bullies: Junior high school students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51 (4), 390-400.

Huesmann, L.R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R.G. Geen & E. Donnerstein (Orgs.), *Human aggression: theories, research and implications for social policy* (pp.73-109). San Diego, California : Academic.

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., & Lendrum, A. (2010). *Going for Goals: An evaluation of a short, social-emotional intervention for primary school children. School Psychology International*, 31, 250-270. doi:10.1177/0143034309352578

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Lennie, C., & Farrell, P. (2010). *New Beginnings: Evaluation of a short social-emotional intervention for primary aged children. Educational Psychology*, 30, 513-532. doi: 10.1080/01443410.2010.483039

Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., e Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behaviour and autoconceito of Spanish students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.

Jäger, T., Stelter, C., Amado, J., Matos, A., Pessoa, T. (2012). – Um manual de CyberBullying formação de pais.

Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. doi: 10.3102/0034654308325693

Jessor, R (1992). Risk behavior in adolescence: a psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.

Johnson, D. & Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Journal*, 25(5), 665-667.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23 (6), 661-674.

Karin-Natvig, G., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school Bullying. *Journal of Health Psychology*, 6 (4), 365-377.

Khatri, P., Kupersmit, J., & Patterson, C. (2000). Aggression and peer victimization as predictors of self-reported behavioral and emotional adjustment. *Aggressive Behaviour*, 26, 345-358.

Khosropour, S. & Walsh, J. (April, 2001). That's not teasing-that's Bullying: A study of fifth graders' conceptualization of Bullying and teasing. *Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association*, Seattle, Washington. Consultado em 26 de Maio de 2002 através de <http://ericcass.uncg.edu>

Kids Help Phone (2010) Disponível em: <http://www.kidshelpphone.ca/Teens/InfoBooth/Bullying/CyberBullying.aspx>

Kowalski, Robin M.; Limber, Sue e Agatston, Patricia W. (2008) *Cyber Bullying: Bullying in the digital age* (s/d): Blackwell

Klewin G., Tillmann K & Weingart G. (2003). Violence in school. In: Heitmeyer W. & Hagan J (eds). *International Handbook of Violence Research*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers (pp.863-884).

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. In T.Lickona, *Moral development and behavior*. New York: Hort, Reinhart & Winston.

Kristensen, C.H., Lima, J.S., Ferlin, M., Flores,R. Z. & Hackmann, P.H. (2003). Factores etiológicos da agressão física: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 175-184.

Kumpulainen, K. & Räsänen, E. (2000). Children involved in Bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24 (12), 1567-1577.

Kumpulainen, K., Raesaenen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. & Tamminen, T. (1998). Bullying and

psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22 (7), 705-717.

Kumpulainen, K., Raesaenen, E. & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in Bullying. *Aggressive Behavior*, 27 (2), 102-110.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Leavell, S. & Clarck, E. G.(1976). *Medicina Preventiva*. São Paulo: McGraw-Hill. Lindstrom, P. & Campart, M. (1998). Brimades et violence dans les écoles suédoises. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 79-91.

Leff, S. (1999). Bullied children are picked on for their vulnerability. *British Medical Journal*, 318, 1076.

Leymann, Heinz. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 5(2), 165-84. DOI:10.1080/13594329608414853

Linares, L., Rosbruch, N., Stern, M., Edwards, M., Walker, G., Abikoff, H., & Alvir, J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42, 405-417. doi: 10.1002/pits.20066

Loeber, R. & Dishion, T. (1984). Boys who fight at home and school: family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 759-768.

Loeber, R. & Hay, D.(1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

Lourenço, O. (2002a). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo. Teoria, dados e implicações* (2ªEd.). Coimbra: Livraria Almedina.

Lourenço, O. (2002b). *Psicologia de desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações* (3ª Ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Pinheiro, Luzia de Oliveira (s/d) *CyberBullying*. Disponível em: <http://sites.google.com/site/cyberBullyingportugal/Home>

Pinheiro, Luzia de Oliveira (2009) *CyberBullying em Portugal: uma perspectiva sociológica*. Dissertação (Mestrado em Sociologia: desenvolvimento e políticas

sociais)- Universidade do Minho, MinhoDisponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9870/1/tese.pdf>

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3, pp. 463-478. Obtido em 12 de Outubro de 2011 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n3/v26n3a08.pdf>

Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001 a). *A saúde dos adolescentes de Lisboa. Estudo Regional – Lisboa – da Rede Europeia HBSC/OMS (1998) Faculdade de Motricidade Humana /PEPT –Saúde /GPT da CMLisboa.*

Matos, M. (1997a). “Aventura social” na multicultural. *Análise Psicológica*, 3(XV), 425-431.

Matos, M. (1997b). *Programa de promoção de competências sociais: Manual de utilização.* Lisboa: Ministério da Educação.

Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001 b). *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*, 2, 1. Faculdade de Motricidade Humana /PEPT –Saúde /GPT da CMLisboa.

Marcelli, D. (2002). *Estados Depressivos na Adolescência.* Lisboa: Climepsi. Matúsová, S. (1997). Bullying and violence in the Slovakian School. In T. Ohsako (Ed.), *Violence at school: Global issues and interventions* (pp. 85-109). Paris: U.N.E.S.C.O..

Marques, A. (2001). A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais. In B. Pereira, A. P. Pinto (eds), *A escola e a criança em risco –intervir para prevenir*, p. 183-195. Edições ASA.

Marques, A.; Neto, C.; Angulo, J.; Pereira, B. (2001b). Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo. In: A. Estrela, J. Ferreira (orgs), *Violência e indisciplina na escola – XI colóquio da AFIRSE/AIPELF*, p. 552-560. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Marques, A.; Neto, C.; Pereira, B. (2001a) Changes in school playground to reduce aggressive behaviour. In: M. Martinez (ed.), *Prevention and Control of Aggression and the Impact on its Victims*, p. 137-145. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Marques, M. (1998). Espaço de jogo e desenvolvimento da criança – Estudo da variação de recreios escolares e os comportamentos anti-sociais em crianças do 1º ciclo. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana: Universidade Técnica de Lisboa.

Marsh, H. W., e Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of autoconceito and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.

Marsh, H., Parada, R., Yeung, A. & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: a longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 411-419.

Martins, M. (2005a). Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), pp. 401-425.

Martins, M. (2005b). O Problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (001), 93-115.

Martins, M. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editorial Novembro.

Martins, M. (2004, Set.). *Condutas agressivas em contexto escolar e competência social*. Comunicação apresentada no 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

Martins, M. J. (Junho de 2011). *Prevenção da indisciplina, da violência e do Bullying nas escolas*. PROFFORMA.

Masten, A.S., Hunnard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Developmental Psychology*, 11, 143-169.

Matos, M (Ed.) (2005). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. (3ª ed.) Lisboa: FMH-UTL.

Matos, M.G. & Batista - Foguet, J. M. (2007). Satisfação com a vida, escola, risco e protecção ao longo da adolescência. In P.S. Santos (Coord.), *Temas*

Candentes em Psicologia do Desenvolvimento (1ª Ed., pp.333-340).Lisboa: Climepsi Editores.

McGuire, J. e Earls, F. (1991). Prevention of psychiatric disorders in early childhood. *Journal of Child Psychology*, 31, 129-153

McGrath, Ellen (2009) *Young People and Technology*. A review of the current literature (2nd edition. Disponível em:

http://www.amf.org.au/Assets/Files/2ndEdition_Youngpeopleandtechnology_LitReview_June202009.pdf

McLoughlin, Catherine e Burgess, Jill (s/d). *Texting, sexting and social networking among Australian youth and the need for cyber safety education*. Canberra: Australian Catholic University. Disponível na Internet: <http://www.aare.edu.au/09pap/mcl091427.pdf>

Mellor, A. (1999) The UK and Ireland – Scotland. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds.) *The Nature of School Bullying – A cross-national perspective*, p. 91-111.London and New York: Routledge.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. & Feudo, G. (2003). Moral emotions and Bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.

Merrell, K., Juskelis, M., Tran, O., & Buchanan, R. (2008). Social and emotional learning in the classroom: Evaluation of Strong Kids and Strong Teens on students' social-emotional knowledge and symptoms. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 209-224. doi: 10.1080/15377900802089981

Merrell, K.W., Gueldner, B. A., Ross, S.W., & Isava, D.M. (2008). How effective are school Bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.

Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford Press.

Microsoft (2009) *Portugueses lideram acesso contínuo à Web na Europa: 3 em cada 4 internautas está sempre ligado à rede e revela grande fidelidade aos sítios*

visitados. Disponível em:

<http://www.microsoft.com/portugal/presspass/press/2009/mai09/05-14ie8.msp>

Mihalic, S., Fagan, A., Irwin, K., Ballard, D., & Elliot, D. (2004). Blueprints for violence prevention (Report). Retrieved from National Criminal Justice Reference Service: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojdp/204274.pdf>

Ministério da Saúde. (2014) Direção-Geral da Saúde. Programa Nacional de Saúde Escolar. Lisboa: DGS

Moffitt, T. & Caspi, A. (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento anti-social limitado à adolescência: seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 1, 2 e 3, (XXXIV), 65-106.

Morais, Tito (2007). *Bullying e CyberBullying – as diferenças*. Disponível em: <http://www.miudossegurosna.net/artigos/2007-09-11.html>

Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). *Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal*. *Health Promotion International*, 25, 309-317. doi: 10.1093/heapro/daq029

Mostow, A., Izard, C.E., Fine, S., Trentacosta, C.J. (2002). Modeling Emotional, Cognitive, and Behavioral Predictors of Peer Acceptance. *Child Developmental*, 73(6), 1775-1787.

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth. Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.

Natvig, G., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school Bullying. *Journal of Health Psychology*, 6(4), 365-377.

Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis*. Lisboa: Ed. Notícias.

Newcomb, A. F., & Bagwell. C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.

O'Moore, A.; Kirkham, C.; Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish School's: A nationwide study. In: O'Moore, A., Brown, K., McGuinness, C. (eds.), *Bullying behaviour in school's*. The Irish Journal of Psychology, 18, 2. Psychological Society of Ireland, p. 170-190.

O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter Bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.

Olafsen, R. & Viemero, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10 to 12 year-old pupils in Aland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.

Olweus, D. (1993a). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In R.L. Huesmann (Eds.). *Aggressive behavior: Current Perspectives* (pp.97-130). New York: Plenum Press.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510.

Olweus, D. (2000). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.

Olweus, D. (1993b). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1995). *Bullying at school. What we can know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1997). *Bully/victim problems in school: facts and intervention*. *European Journal of Psychology of Education*, XII(4), 495-511.

Olweus, D. (1999) Europe – Scandinavia – Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds.) *The Nature of School Bullying – A cross national perspective*. p. 7-27. London and New York: Routledge.

Olweus, D. (1999). Norway. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national Perspective*. London: Routledge.

Organização Mundial de Saúde. (2002). *Relatório Mundial sobre Violência e Saúde*. Genebra: Autor.

Ortega, R. & Lera, M. (2000). The Seville Anti-Bullying School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.

Ortega, R. & Mora-Merchan, A. (1997). Agressividad y violencia. El problema de la vitimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.

Ortega, R. & Mora-Merchán, A. (2000). *Violencia escolar: Mito ou realidade*. Sevilla: Mergablum.

Ortega, R; Mora-Merchan J. (1999). Europe – The Latin countries – Spain. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (eds.) *The Nature of School Bullying – A cross-national perspective*, p. 157-175. London and New York: Routledge.

Ortega, R. (1994). Investigaciones y experiencias – violencia interpersonal en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria, un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.

Paias, Tânia (s/d). *O CyberBullying*. Disponível em: http://portalBullying.com.pt/artigos_semanais/cyberBullying.pdf

Paiva, Campos Bartolomeu, (1990) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol.II_ Lisboa: Universidade Aberta.

Park-Higgerson, H-K., Perumean-Chaney, S., & Bartolucci, A. (2008). The evaluation of school-based violence prevention programs: A meta-analysis. *Journal of School Health*, 78, 465-479. doi: 10.1111/j.1746-1561.2008.00332.x

Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology*, Vol 2: Risk, disorder, and adaptation. New York: Wiley

Pastor, Y., Balaguer, I., e Garcia-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: Un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.

Pearce, J. & Thompson, A. (1998). Practical approaches to reduce the impact of Bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 79, 528-531.

Patterson, G., Reid, J. e Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.

Pepler, D. J., Craig, W.M., Connolly, L.A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.

Pereira, A. M.S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J.Tavares (Ed.), *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora (pp.77-94).

Pereira, B., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O Bullying nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida (Ed.) *Encontro Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Pereira, B. (1997). Estudo e prevenção do *Bullying* no contexto escolar: os recreios e as práticas agressivas da criança. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, B.; Mendonça, D. (1995). O “Bullying” na Escola. Análise das práticas agressivas por ano de escolaridade. In: Actas do 1º Encontro de Educação e Cultura do Concelho de Oeiras – Partilhar, Reflectir e Formar. Câmara Municipal de Oeiras/DESAS/GRP.

Pereira, B.; Mendonça, D.; Neto, C.; Valente, L.; Smith, P. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25, 2, p. 241-254.

Pereira, B.; Neto, C.; Smith, P. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do *Bullying* na escola. In C. Neto (1ª ed.), *Jogos & Desenvolvimento da Criança*, p. 238-257. Lisboa: Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.

Pereira, B. (2001a). O poder da escola na prevenção da violência entre pares. In: A. Estrela, J. Ferreira (eds), *Actas do XI Colóquio – Indisciplina e Violência na Escola: Olhares Plurais*, p. 149-158. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Pereira, B. (1999). Os tempos livres na escola, os recreios e a prevenção das práticas agressivas. In: J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, M. Vilaça, R. Henriques, T. Lacerda (orgs.), *Educação para a saúde*, pp. 361-389. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Universidade do Minho.

Pereira, B.O. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (2ªEd.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, B. (2002). *Para uma Escola sem Violência – Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pereira, B. & Pinto, A. (2001). *A Escola e a Criança em Risco. Intervir para Prevenir*. (1ª Ed.). Lisboa: ASA Editores II, S.A.

Pereira, M., Moreira, P. (2000). Prevenção primária das toxicodependências: Avaliação de uma intervenção de grupo em crianças com idades entre os 8 e os 9 anos. *Análise Psicológica*, 4, 455-463.

Perry, D., Kusel, S. & Perry, L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24 (6), 807-814.

Pinheiro, Luzia de Oliveira (2009) *CyberBullying em Portugal: uma perspectiva sociológica*. Dissertação (Mestrado em Sociologia: desenvolvimento e políticas sociais) - Universidade do Minho, Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9870/1/tese.pdf>

Pires, M. (2001) Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar. In: B. Pereira, A. Pinto (eds.), *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Edições ASA.

Ponte, Cristina e Cardoso, Daniel (2009) *Explorando perfis de vulnerabilidade para uma sensibilização do risco. Contributos do Projecto EU Kids Online*. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/Ponte%20Cardoso%20CyberBullying%2002009.pdf>

Privitera, Carmel e Campbell, Marilyn Anne (2009) *CyberBullying : the new face of workplace Bullying?* *CyberPsychology and Behavior*, 12(4). pp. 395-400. Disponível em: <http://eprints.qut.edu.au/26670/3/26670.pdf> Revista VISÃO edição nº. 888 (11 a 17 Março 2010).

Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, L. (in press). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*.

Raimundo, R. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências sócio-emocionais: Devagar se vai ao longe [Social and emotional learning program: Slowly but steadily]*. Unpublished manual.

Reid, J.(1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: relating interventions to developmental findings.

Rigby, K., Cox, I. & Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian schoolchildren. *Journal of Social Psychology*, 137 (3), 357- 368.

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.

Rigby, K. (1999). Peer victimisation at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (1), 95-104.

Rigby, K. (1998 a). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school children. *Journal of Health Psychology*, 3 (4), 465-476.

Rigby K. & Slee, P. (1999). Australia. In P.Smith, Y. Morita, j. Junger-tas, D.Olweus, R. Catalano & P.Slee. (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national Perspective*. London: Routledge.

Rimm-Kaufman, S., & Chiu, Y. (2007). Promoting social and academic competence in the classroom: An intervention study examining the contribution of the *Responsive Classroom* approach. *Psychology in the Schools*, 44, 397-413. doi: 10.1002/pits.20231

Rodrigues, M. C., Oliveira, P. A., Rubac, J. S., & Tavares, A. L. (Jan-Jul de 2007). Literatura infantil, teoria da mente e processamento de informação social. Histórias e desenvolvimento sociocognitivo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* , 11, pp. 77-88. Obtido a 10 de Outubro de 2011 em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a08.pdf>

Rodrigues, Y., Veiga, F., Fuentes, M. C., e García, F. (2013). Parenting and adolescents' self-esteem: The Portuguese context. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 395-416. doi: 10.1387/RevPsicodidact. 6842

Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., e Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic autoconceito and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. doi:10.1387/Rev.Psicodidact.3002

Roland, E. & Idsoe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.

Roland, E. (2002). Aggression, depression and Bullying others. *Aggressive Behavior*, 28, 198-206.

Rubin, H. K., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer Interactions, Relationships and Groups. In N. Eisenberg (vol. Ed.) W. Damon (Series Ed.). *Handbook of Child Psychology*, vol. 3: Social, Emotional and Personality Development. (5 th ed. 619-700). New York: Wiley.

Ryff, C.D. & Keyes, C.L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.

Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with Bullying in schools: a two year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218. Salmon, G., James, A., Cassidy, E. & Javaloyes, M. (2000). Bullying a review: Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5 (4), 563-579.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmon, G., James, A. & Smith, D.M. (1998). Bullying in school: Self-reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.

Sampaio, D. (1994) – *Ninguém morre sozinho: o adolescente e o suicídio*. 5ª ed.. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D. (1999). *Indisciplina: Um signo geracional?* Instituto de Inovação Educacional.

Sanborn, P. (2001). Stomachaches and other complaints in children: is it really Bullying?. *Journal of Emergency Nursing*, 27 (1), 85-87. Sanmartín, J. (2004). Agressividad y Violencia. In Sanmartín (Coord.). *El Laberinto de la Violencia. Causas, Tipos e Efectos*. Barcelona: Ariel.

Schafer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchan, J., Singer, M.M., & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of Bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.

Schaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Thomson.

Schroeder, C.S. & Gordon, B.N. (1991). *Assessment and treatment of childhood problems*. New York: The Guilford Press.

Schonert-Reichl, K. A., & Stewart Lawlor, M. (2010). The effects of a mindfulness- based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137-151.

Schwartz, D., Dodge, K. & Coie, J. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64 (6), 1755-1772.

Schwartz, D., Proctor, L. & Chien, D. (2001). The aggressive victim of Bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York: The Guilford Press.

Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10 (1), 87-99

Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38 (152), 735-747.

Seco, J. (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afetividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Seixas, S. (2006). Comportamentos de Bullying entre pares. Bem-estar e ajustamento escolar. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Doutor, orientado por Eduardo Santos, Coimbra.

Seixas, S., Fischer, Gustave-Nicolas & Coelho, J. (2009). *Violência Escolar e Saúde. Do Estabelecimento de Perfis de Alunos às Estratégias de Intervenção*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Selman, R. (1980). *The development of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

Sharp, S. (1995). How much does Bullying hurt? The effects of Bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.

Sharp, S.; Smith, P.K. (1994). *Trackling Bullying in your school*. London and New York: Routledge.

Sharp, S.; Smith, P.K. (1994). *Trackling Bullying in your school*. London and New York: Routledge.

Sharp, S. & Thompson, D. (1992). Sources of stress: A contrast between pupil perspectives and pastoral teachers' perspectives. *School Psychology International*, 13, 229-241.

Sharp, S. (1995). How much does Bullying hurt? The effects of Bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.

Shavelson, J., Hubner, J. J., e Stanton, G. C. (1976). Autoconceito: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-442.

Shiraldi, Kelly (2008) *Cyber-Bullying: The New Generation of Mean*

Silva, M. G. & Costa, M. E. (2005). Desenvolvimento psicossocial e ansiedades nos jovens. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 111-127..

Simões, C., Matos, M.G. & Batista-Foguet, J.M. (2007). Risco e resiliência em diferentes percursos de desajustamento. In P.S. Santos, *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*. (1ª ed.). Lisboa: Climepsi editores.

Smith, Peter K. et al. (2008) *CyberBullying: its nature and impact in secondary school pupils*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49:4, pp. 376-385. Disponível em: <<http://mars.gold.ac.uk/media/SmithJCPP.pdf>>

Smith, P. (1997a). Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Anti-Bullying project. In: O`Moore, A., Brown, K., McGuinness, C. (eds.), *Bullying behaviour in school`s*. *The Irish Journal of Psychology*, 18, 2. Psychological Society of Ireland, p. 191-201.

Smith, P. (1997b). Lutar a brincar e lutar a sério: perspectivas sobre a sua relação. In C. Neto (1ª ed.), *Jogos & Desenvolvimento da Criança*, pp. 23-31. Lisboa: Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.

Smith, P. K. & Morita, Y. (1999). Introducción. In P. Smith, y Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.

Smith, S. (1998). Risk and our Pedagogical relation to children – on the playground and beyond. USA: State University of New York Press.

Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.) (1995). *School Bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.

Smith, P. K. (1999). England and Wales. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee. (Eds.). *The Nature of school Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.

Smith, P., Madsen, K. & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267-285.

Smith, P.K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.

Sprinthall, N. Collins, A. (2003) *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.

Sourander, A., Elonheimo, H., Niemela, S., Nuutila, A. M., Helenius, H., Sillanmaki, L. & Almqvist, F. (2006). Childhood predictors of male criminality: A prospective population-based follow-up study from age 8 to late adolescence. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45, 578-586.

Sroufe, A. e Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychopathology. *Journal of Child Development*, 55, 705-711.

Stephenson, P. & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D.P.Tantum & D.A. Lane (Eds.). *Bullying in schools*. Inglaterra: Tretham Books.

Stoody, M. (2001). How bullies pick their victims: A systems approach. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 61, 12-A), 4675.

Sullivan, K. (2000). *The anti-Bullying handbook*. Oxford University Press: Auckland.

Tattum, D. (1997). A whole-school response: from crisis management to prevention. In: A. O'Moore, K. Brown, C. McGuinness (eds.), *Bullying behaviour in school's*. The Irish Journal of Psychology, 18, 2. Psychological Society of Ireland. p. 221-232.

Tems, C. L., Stewart, S. M., Hughes, C. W. & Emslie, G. (1993). Cognitive distortions in depressed children and adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(3), 316-326.

Treadwell, K. R. & Kendall, P. C. (1996). Self-talk in youth with anxiety disorders: States of mind, content specificity, and treatment outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 64(5), 941-950.

Tobler, N., Roona, M., Ochshorn, P., Marshall, D., Streke, A., & Stackpole, K. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *The Journal of Primary Prevention*, 20, 275-336. doi: 10.1023/A:1021314704811

Tonelotto, J. M. (2002). Aceitação e Rejeição: Percepção de Escolares Desatentos no Ambiente Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, pp. 141-148. Obtido em 20 de Novembro de 2011 em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572002000200004&script=sci_arttext

Varela, Luís Gustavo et al. (s/d) *CyberBullying: O despertar para uma nova violência*.

Disponível em: <
<http://ifcaraquari.edu.br/1/mct/2009/informatica/cyberBullying.pdf>

Veiga, F.H. (1995). Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI): Construção e Validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1 (XXIX), 99-118.

Veiga, F.H. (1996). *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola* (2ª Ed.). Lisboa: Editora Fim de século.

Veiga, F.H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. (3ª Ed.). Coimbra: Almedina

Veiga, F. (2000). Violência dos jovens nas escolas em função da família. In A. Fontaine (Coord.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp. 121-142). Porto: Porto Editora.

Vieira, D. (1997). Desenvolvimento de competências sociais em contexto escolar: A avaliação de uma intervenção. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 1, 597-602

Voss, L. & Mulligan, J. (2000). Bullying in school: are short pupils at risk? Questionnaire study in a cohort. *British Medical Journal*, 320, 612-613.

Weare, K., & Nind, M. (2011). *Promoting mental health of children and adolescents through schools and school based interventions: Evidence outcomes*. Southampton, United Kingdom: University of Southampton.

Weinberger, D. A. (1996). Distorted self-perceptions: Divergent self-reports as statistical outliers in the multimethod assessment of children's social-emotional adjustment. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 126-143.

Weissberg, R., Kumpfer, K., & Seligman, M. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58, 425-432. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.425

Werner, E.E. & Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Nova York: Cornell University Press.

Williams, K., Chambers, M., Logan, S. & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with Bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.

Whitney I., Nabuzoka, D. & Smith, P. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7(1), 3-7.

Whitney, I.; Rivers, I.; Smith, P.K.; Sharp, S. (1994). The Sheffield Project: methodology and findings. In: P.K. Smith, S. Sharp (eds.), *School Bullying. Insights and perspectives*, p.20-55. London and New York: Routledge.

Whitney, I & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of Bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

Wilson, D., Gottfredson, D., Najaka, S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272. doi: 10.1023/A:1011050217296

Wilson, S., & Lipsey, M. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130- 143. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.425

Wilson, S., Lipsey, M., & Derzon, J. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 71, 136-149. doi: 10.1037/0022-006X.71.1.136

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. (2001 a). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85, 197-201.

Wright, Vivian H. et al. (2009) *CyberBullying: Using Virtual Scenarios to Educate and Raise Awareness*. *Journal of Computing in Teacher Education*, Volume 26/ Number 1. Disponível em:
http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/Research/NECC_Research_Paper_Archives/NECC2009/Wright_Vivian_NECC09.pdf

Zeidner, M., Roberts, R., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37, 215-231. doi: 10.1207/S15326985EP3704_2

Zins, J. & Elias, M. (2006). Social and emotional learning. In G. Bears and K. Minke (Eds.). *Children's Needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho n.º 147-B/ME/96 de 2 de Maio. (TEIP) Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como experiência pedagógica.

Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de Outubro. Relança o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Despacho Normativo n.º 20/2012

Apêndices

Apêndice I - Ficha de dados sociodemográficos

PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO

O objetivo destes questionários é de recolher informação acerca dos comportamentos em contexto escolar. Responde o mais sinceramente possível a todas as questões, não existem respostas certas nem erradas, nem limite de tempo para responder. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais e destinam-se a procedimentos estatísticos.

A tua participação é voluntária,

RESPONDE POR FAVOR A TODAS AS QUESTÕES.

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

(Guerreiro, R., 2013)

Data		Questionário n.º		(a preencher pelo investigador)
-------------	--	-------------------------	--	---------------------------------

1. Data de Nascimento: ____ / ____ / ____				
2. Idade:				
3. Sexo:	Masculino (1)	<input type="checkbox"/>	Feminino (2)	<input type="checkbox"/>
4. Escola:				
5. Nacionalidade:	(1) Portuguesa	<input type="checkbox"/>	(2) Outra	<input type="checkbox"/>
Qual?				
6. Ano de Escolaridade:				

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!

Apêndice II - Solicitação de autorização às instituições educativas para a aplicação do protocolo.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DIRETOR DA INSTITUIÇÃO



Exma. Diretor(a)

Eu, Regina da Nazaré Carmona Silva de Almeida Guerreiro, doutoranda do Curso de Desarrollo e Intervención Psicológica, pela Universidad de Extremadura, pretendo realizar, um trabalho de investigação no âmbito das competência sócioemocionais dos jovens e dos seus comportamentos de interação social na escola. Este trabalho de investigação reveste-se de carácter obrigatório para a conclusão do Doutoramento.

Para a presente investigação utilizar-se-á a Escala de Agressão e Vitimação na Escola (Cunha & colaboradores, 2008) e o Questionário de Aptidões Sociais (adaptação Pedro, 2005). A aplicação do protocolo terá a duração de, aproximadamente, 20 minutos.

Assegura-se que será mantido o anonimato e a confidencialidade dos resultados, à investigadora consagram como obrigação e dever o sigilo profissional. A aplicação dos instrumentos será efetuada coletivamente, em contexto de sala de aula a todos os alunos que os respetivos Encarregados de Educação não se manifestarem em desacordo.

Gostaria, deste modo, de obter autorização para a aplicação dos questionários supra citados na Vossa instituição educativa.

Grata pela atenção de Vossa Exia.

Os meus melhores cumprimentos,

A investigadora,

Almada, X de X de X

Apêndice III - Solicitação de autorização aos pais e/ou encarregados de educação para participação dos seus educandos no estudo.



**DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento. Não hesite em solicitar mais informações se não estiver completamente esclarecido.

Exmo/a. Encarregado/a de Educação,

Eu, Regina da Nazaré Carmona Silva de Almeida Guerreiro, doutoranda do Curso de Desarrollo e Intervención Psicológica, pela Universidad de Extremadura, pretendo realizar, um trabalho de investigação no âmbito das Competência Sócioemocionais dos jovens e dos seus comportamentos de interação social na escola. Este trabalho de investigação reveste-se de carácter obrigatório para a conclusão do Doutoramento.

Para a presente investigação utilizar-se-á a Escala de Agressão e Vitimação na Escola (Cunha & colaboradores, 2008) e o Questionário de Aptidões Sociais (adaptação Pedro, 2005). A aplicação do protocolo terá a duração de, aproximadamente, 20 minutos.

Assegura-se que será mantido o anonimato e a confidencialidade dos resultados, à investigadora consagram como obrigação e dever o sigilo profissional. A aplicação dos instrumentos será efetuada coletivamente, em contexto de sala de aula a todos os alunos que os respetivos Encarregados de Educação não se manifestarem em desacordo.

Assim, depois de devidamente informado/a **se não concordar com a participação do seu educando neste estudo, é favor de assinar e devolver o destacável à Diretora de Turma.** Grata pela vossa atenção e certa que esta solicitação merecerá por parte de Vossas Exas. toda a atenção, os meus melhores cumprimentos,

A investigadora,

✂-----

Eu, Encarregado de Educação do aluno _____ n° _____
da turma: _____, **não autorizo o meu educando a participar da investigação.**

O/A Encarregado de Educação,

Apêndice IV - “Bullying na minha escola, NÃO!!!!” -Programa de
aprendizagem de competências sociais e emocionais como prevenção dos
comportamentos de *Bullying*

**BULLYING NA MINHA ESCOLA,
NÃO!!!!**

Programa de aprendizagem de competências sociais e emocionais como prevenção dos comportamentos *Bullying*, fundamentados pelas teorias da inteligência emocional.

1. Características gerais

Ficha Técnica

Nome-----“Bullying na minha escola, NÃO!!!!”

Programa de aprendizagem de competências sociais e emocionais como prevenção dos comportamentos de *bullying*, fundamentados pelas teorias da inteligência emocional.

Autora----- Regina de Almeida Guerreiro.

Aplicação----- Crianças e jovens do 3º Ciclo.

Duração----- Variável, 40 a 45 minutos (por sessão).

Objetivo-----Promover a aprendizagem de competências socioemocionais (SEL) .

1.1 Material

- Fichas de trabalho
- Lápis/canetas
- Papel
- Giz quadro
- Computador
- Projetor

1.2 Âmbito da aplicação

Este Programa de aprendizagem de competências sociais e emocionais tem como objetivo prevenir os comportamentos de *Bullying* com base em programas similares orientados pela CASEL nos Estados Unidos da América e fundamentado pelas teorias da inteligência emocional.

2. Objetivos do PROGRAMA DO BULLYING NA MINHA ESCOLA NÃO!!!!.

As sessões que constituem este programa pretendem estimular e desenvolver as competências sociais e emocionais dos alunos. Estas sessões foram concebidas de forma a serem integradas num programa escolar normal e a ser desenvolvidas por técnicos e/ou professores.

Nas várias sessões que constituem este programa procurou-se estabelecer os seguintes objetivos:

1) Aumentar o conhecimento acerca de si e dos outros, aprender a aceitarem-se e aceitarem o outro, respeitando as diferenças individuais e as próprias características.

2) Aprender a perceber, identificar e dar nome às emoções e sentimento. Desenvolver competências comunicacionais de forma a sentirem-se confortável em situações sociais e interagir positivamente com diferentes grupos.

3) Desenvolver a capacidade de gerir de forma apropriada as emoções e desejos.

4) Desenvolver processos de pensamento que ajudem na seleção de comportamentos ajustados baseados na cooperação, na negociação de soluções para um conflito que ajudem a melhorar as relações interpessoais.

5) Desenvolver competências para avaliar bem as consequências das diversas ações de acordo com os padrões éticos, a segurança, as normas sociais e o bem-estar pessoal e dos outros.

2. O papel do (a) dinamizador(a)

Este programa poderá ser dinamizado tanto por técnicos como por professores, que desempenhem funções associadas ao acompanhamento de alunos. Em termos relacionais este programa é amplo, não só propociona ao grupo momentos de conhecimento, aceitação, e crescimento como se estabelece entre professor(a) e alunos uma relação que não é habitual ao normal funcionamento de uma aula. Este tipo de relacionamento permite ao dinamizador explorar novas dimensões do seu papel. No entanto, independentemente do seu papel o dinamizador deverá respeitar sempre as ideias e sentimentos dos alunos.

Caberá ao dinamizador(a) o papel de mediador ao longo das várias sessões, sendo determinante a integração de todos os elementos, para o propósito educativo e para o êxito deste programa que o dinamizador assuma este papel.

Cada sessão requer uma preparação prévia por parte do dinamizador(a), para que o debate realizado ao longo de cada sessão seja corretamente orientado, através da colocação de questões pertinentes.

3. Estrutura do Programa

ORGANIZAÇÃO DAS SESSÕES

MÓDULO I

- **Sessões 1, 2, 3, 4, 5: Autoconhecimento** – Expressão emocional, conhecer os sentimentos e expressar os sentimentos adequados, compreender os próprios sentimentos e o dos outros, dar e receber elogios;

MÓDULO II

- **Sessões 6, 7, 8: Autogestão** - Competências de autocontrolo; gestão das emoções em diferentes situações, nomeadamente na gestão de stress e de conflito;

MÓDULO III

- **Sessões 9, 10, 11, 12, 13: Consciência social** - Comunicação verbal e não-verbal, expressões corporais e faciais, contacto ocular e postura. Reconhecer o papel de suporte da família, da escola e da comunidade;

MÓDULO IV

- **Sessões 14, 15, 16, 17: Relações interpessoais** - comunicar e escutar ativamente, cooperar, treino da assertividade, saber lidar com a intimidação, lidar com injustiças, negociar construtivamente as situações de conflito, saber ouvir, empatia, resolver problemas, procurar e oferecer ajuda quando necessário;

MÓDULO V

- **Sessões 18, 19, 20: Tomada de decisão responsável** - avaliar se as soluções tomadas foram positivas de acordo com os padrões éticos, a segurança, as normas sociais e o bem-estar pessoal e dos envolvidos.

Anexos

Anexo 1 - Escala de Vitimação e Agressão Escolar (EVAE)

Anexo 2 – Questionário de Aptidões Sociais (Pedro, 2005)