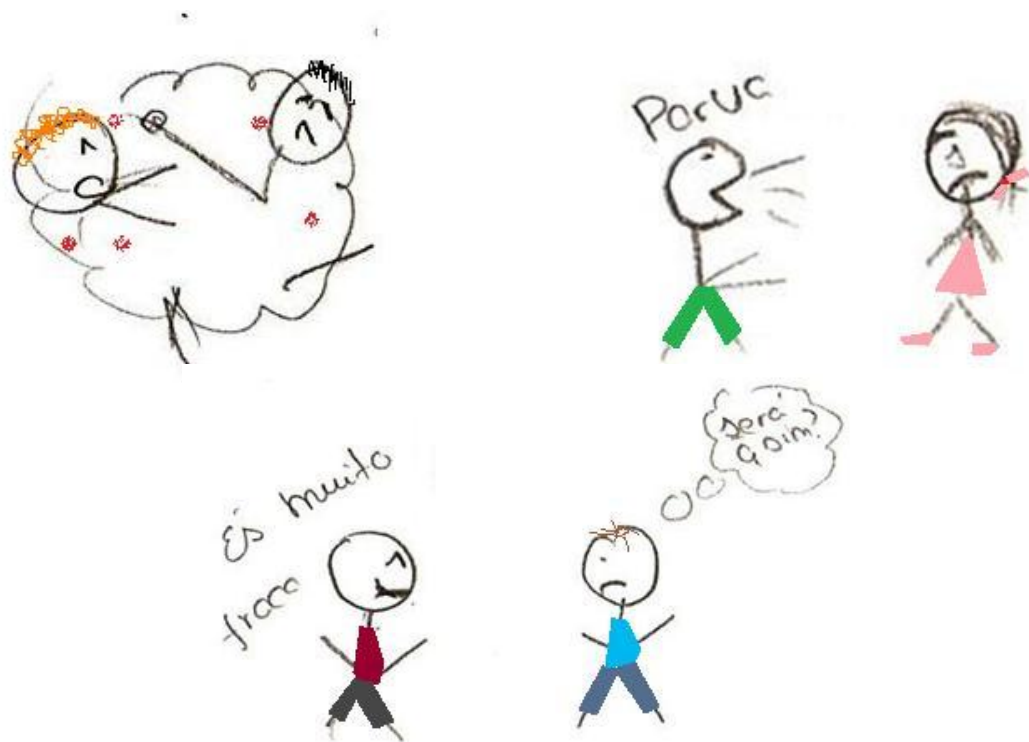


Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLÊNCIA

Construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção em contexto escolar



Maria da Conceição Osório Ribeiro

Porto

Maio de 2008

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLÊNCIA

**Construção, implementação e avaliação de um
programa de intervenção em contexto escolar**

Maria da Conceição Osório Ribeiro

Porto

Maio de 2008

A imagem da capa foi retirada e adaptada de um trabalho efectuado na 1ª sessão por um grupo de alunos de 7º ano que participaram no programa.

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

PREVENÇÃO PRIMÁRIA DA VIOLÊNCIA

**Construção, implementação e avaliação de um
programa de intervenção em contexto escolar**

Orientação da Professora Doutora Ana Isabel Sani

Maria da Conceição Osório Ribeiro

Porto, Maio de 2008

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

RESUMO

A literatura tem revelado que a maior parte dos programas de prevenção primária evidenciam efeitos positivos, com significância prática e estatística (e. g. Durlak & Wells, 1997; Durlak et. al., 2007; Wilson & Lipsey, 2007). Neste âmbito tem sido demonstrada a importância das intervenções que objectivam o desenvolvimento de competências sócio-cognitivas e comportamentais que permitam, entre outros aspectos, ajudar os indivíduos a tomar decisões responsáveis, promover um melhor auto-conhecimento dos seus estados emocionais; facilitar a aquisição de competências de autocontrolo e de regulação emocional; estimular a identificação dos factores que podem ter uma influência nos comportamentos e favorecer a aquisição de competências sociais e de resolução de problemas (Negreiros, 2001; Hahn et. al, 2007).

Assim, apresentamos um estudo decorrente da aplicação de um programa de Prevenção Primária da Violência, cuja intervenção em grupo visou apreciar e trabalhar as crenças sobre a violência e as estratégias de *coping* de crianças e adolescentes. Participaram neste projecto 64 estudantes do 7º e do 9º ano de uma Escola Secundária do Norte de Portugal, com idades compreendidas entre os 11 e 18 anos. O programa foi composto por 6 sessões de 90 minutos, organizado em quatro componentes: 1) informação relativa à violência; 2) auto-regulação emocional; 3) competências sociais; 4) processo de tomada de decisão. Para avaliar o impacto do programa, recorreu-se a uma metodologia de pré e pós-teste, utilizando-se a *Escala de Crenças da Criança Sobre a Violência* (Sani, 2003) e *Schoolagers' Coping Strategies Inventory* (Lima, Lemos & Guerra, 2002).

Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os momentos inicial e final ($t = 7,337$; $g.l. = 31$; $p < .001$) que se traduziram numa diminuição das crenças sobre a violência. Os dados deste estudo sublinham a relevância da aplicação deste tipo de programas. Discutem-se as implicações deste estudo, concretamente para a intervenção em especial em contexto escolar e para a investigação futura.

RESUMÉ

La littérature montre que la plupart des programmes de prévention primaire présente des effets positifs, soulignés dans la pratique et la signification statistique (par exemple Durlak et Wells, 1997; Durlak et al., 2007; Lipsey et Wilson, 2007). À cet égard a été démontré l'importance des interventions qui rendent objectif le développement des compétences social-cognitives et comportementales permettant, entre autres choses, d'aider les individus à prendre des décisions responsables, à promouvoir une meilleure connaissance de soi, de leurs états émotionnels, de faciliter l'acquisition de pouvoirs d'autoréglementation et affectif; de stimuler l'identification des facteurs qui peuvent influencer sur les comportements et de promouvoir l'acquisition de compétences sociales et de résolution de problèmes (Negreiros, 2001; Hahn et al., 2007).

Ainsi, nous présentons une étude soutenue dans l'application d'un programme de prévention primaire de la violence, dont le groupe d'intervention visa à évaluer les travaux et les croyances au sujet de la violence et des stratégies pour y faire face chez les enfants et les adolescents. 64 élèves ont participé à ce projet de la 7 et la 9 année d'un Lycée du nord du Portugal, âgés entre 11 et 18 ans. Le programme était composé de 6 sessions de 90 minutes, organisé en quatre volets: 1) les informations concernant la violence, 2) auto-réglementation émotionnel, 3) les compétences sociales, 4), faire le processus de prise de décision. Pour évaluer l'impact du programme, on a lancé appel à une méthodologie de pré-et post-test, sur la base de la *Escala de Crenças da Criança Sobre a Violência* (Sani, 2003) et le *Schoolagers' Coping Strategies Inventory* (Lima, Lemos & Guerra, 2002).

Les résultats ont montré des différences statistiquement significatives entre la formation initiale et les derniers instants ($t = 7,337$; $g.l. = 31$; $p < .001$) qui ont entraîné une diminution des croyances au sujet de la violence. Les données de cette étude soulignent l'importance de l'application de ce type de programmes. On a examiné les implications de cette étude, notamment pour l'intervention en particulier dans l'école et pour la recherche future.

ABSTRACT

The literature shows that most programs of primary prevention show positive effects, with practical and statistical significance (eg Durlak & Wells, 1997; Durlak et. al., 2007; Wilson & Lipsey, 2007). At this level, it has been demonstrated the importance of interventions that aim the development of social-cognitive and behavioural skills, and among other things, it helps individuals to take responsible decisions, it promotes better self-knowledge of their emotional states; it facilitates the acquisition of self regulation and emotional skills; it stimulates the identification of factors that can have an influence on behaviour and it promotes the acquisition of social and problem-solving skills (Negreiros, 2001; Hahn et. al, 2007).

Thus, we present a study in the application of a programme for Primary Prevention of Violence, whose intervention group aimed at evaluating and changing beliefs about violence and coping strategies of the children and adolescents. In this project 64 students at the 7th and the 9th grades of a high school in the North of Portugal participated. Their ages were between 11 and 18 years old. The program was composed of 6 sessions of 90 minutes, organized into four components: 1) information concerning violence, 2) emotional self-regulation, 3) social skills, 4), decision-making process. To evaluate the impact of the programme, it was used a pre-and post-test design, using the *Escala de Crenças da Criança Sobre a Violência* (Sani, 2003) and Schoolagers' Coping Strategies Inventory (Lima, Lemos & Guerra, 2002).

The results showed statistically significant differences between initial and final moments ($t = 7,337$; $df = 31$; $p < .001$) which resulted in a decrease of irrational beliefs about violence. The data from this study highlight the importance of applying this type of programmes. The implications of this study are discussed, specifically for the intervention in the school setting and for future research.

À minha Mãe,

por tudo.

Ao Rui, ao André e à Bárbara

pelo que são.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar aos jovens que aceitaram participar neste estudo, possibilitando a realização do mesmo.

À Professora Doutora Ana Isabel Martins Sani estou imensamente agradecida pela preciosa orientação, pela partilha de conhecimento e pela confiança demonstrada durante todo o percurso de construção deste trabalho.

Aos meus pais pelo apoio que sempre me deram para que crescesse e procurasse os meus sonhos.

À minha família pelo amor, coragem e espírito de sacrifício demonstrados.

Às minhas “sócias do coração” por estarem sempre presentes e pela tranquilidade transmitida.

Aos meus amigos e colegas de trabalho na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, pelo incentivo e por todas as condições que me disponibilizaram para a concretização deste trabalho.

A todos aqueles que tenho a certeza de estar a omitir, mas que contribuíram de forma directa ou indirecta para este trabalho.

ÍNDICE

Introdução	1
-------------------	---

PARTE I – A VIOLÊNCIA – PERSPECTIVAS TEÓRICAS

CAPÍTULO 1 – A violência. Aspectos conceptuais e modelos teóricos

Introdução	3
1.1. Aspectos conceptuais	3
1.1.1. O conceito de violência	3
1.1.2. Representações sociais da violência	6
1.2. Hipóteses e modelos explicativos da violência	8
1.2.1. Teorias Biológicas e Inatistas	8
1.2.2. Teorias Psicossociais	10
1.2.2.1. Teoria da aprendizagem social	10
1.2.2.2. Cognitivismo neo-associacionista	11
1.2.2.3. Processamento da informação social	12
1.2.2.4. Interaccionismo social	14
1.2.2.5. Modelo geral da agressão baseado em estruturas do conhecimento	15
Síntese conclusiva	16

CAPÍTULO 2 – A violência na vida da criança e do adolescente

Introdução	18
2.1. Variáveis desencadeadoras da violência	19
2.2. Tipos de violência e seu impacto na criança e no adolescente	21
2.2.1. Violência na família	21
2.2.2. Violência na escola	29
2.2.3. Violência na comunidade	32
2.3. Integração: Factores de risco e protecção na violência	36
2.4. As estratégias de <i>coping</i> como mediadoras do impacto da violência	40
Síntese conclusiva	43

CAPÍTULO 3 – O desenvolvimento de programas de prevenção da violência

Introdução	45
3.1. Perspectivas teóricas no desenvolvimento de programas	46
3.2. O conceito de prevenção aplicado à violência: níveis e estratégias	48
3.2.1. O contexto escolar como base da intervenção preventiva	51
3.3. Estratégias de prevenção: abordagens e programas	54
3.3.1. Estratégia baseada nos pais e na família	55
3.3.2. Estratégia de visitas domiciliárias	57
3.3.3. Estratégia sociocognitiva	58
3.3.4. Estratégia de tutoria	59
3.3.5. Intervenções multifocais/compreensivas	60
Síntese conclusiva	61

PARTE II – A INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 4 – Uma abordagem da prevenção da violência

Introdução	62
4.1. Construção do programa de Prevenção da violência	63
4.1.1 Fundamentação teórica e objectivos gerais do programa	63
4.1.2 Estruturação geral do programa	64
4.1.3 As sessões do programa: características temáticas, conceptuais e estruturais	70
4.1.3.1 Informação sobre a violência	71
4.1.3.2 Auto-regulação emocional	72
4.1.3.3 Competências sociais	73
4.1.3.4 Processo de tomada de decisão	74
Síntese conclusiva	75

CAPÍTULO 5 – Implementação do programa de intervenção

Introdução	77
5.1. Plano de intervenção	78
5.2. Objectivos do estudo	79
5.3. Hipóteses e variáveis	81
5.3.1. Hipóteses	81
5.3.2. Variáveis	83
5.4. Procedimentos de implementação	83
5.4.1. A selecção dos participantes	84
5.4.2. A selecção dos instrumentos de avaliação	85
5.5. A implementação do programa	88
5.5.1. Questões éticas consideradas na implementação do programa	89
5.5.2. Os participantes no programa: características descritivas	90
Síntese conclusiva	92

CAPÍTULO 6 – Apresentação e discussão dos resultados

Introdução	93
6.1. Apresentação dos resultados	94
6.1.1. Resultados relativos à equivalência dos grupos	94
6.1.2. Resultados relativos à comparação pré-teste e pós-teste para o grupo experimental	97
6.1.3. Comparação entre grupos no pós-teste para as variáveis dependentes	101
6.1.4. Resultados complementares	103
6.2. Discussão dos resultados	105
Síntese conclusiva	109
Conclusão Geral	111
Referências bibliográficas	116

Índice de Tabelas e Figuras

Figuras

Capítulo 1	Pág.
Figura 1. Processos episódicos do modelo geral de agressão, traduzido de Bushman e Anderson (2001).	15
Capítulo 5	
Figura 5.1 – Sequência de etapas subjacentes ao estudo <i>quasi</i> -experimental.	78

Tabelas

Capítulo 2	
Tabela 2.1 - Sumário de alguns dos factores de risco e protectores conhecidos no âmbito da violência.	39
Capítulo 3	
Tabela 3.1 - Definições dos princípios dos programas eficazes, adaptado de Nation et al, 2003.	47
Tabela 3.2 Características predominantes dos programas por nível escolar. Adaptado de Hahn et al, 2007.	52
Capítulo 5	
Tabela 5.1 Características descritivas dos participantes dos grupos experimental e de controlo	91
Capítulo 6	
Tabela 6.1 – Resultados do teste <i>t</i> de <i>Student</i> para a variável idade nos Grupos Experimental e de Controlo.	95

Tabela 6.2 – Resultados do teste paramétrico X^2 para a variável género nos Grupos Experimental e de Controlo.	95
Tabela 6.3 – Teste t de <i>Student</i> para o pré-teste aos Grupos Experimental e de Controlo, no total da escala ECCV e por factores.	96
Tabela 6.4 – Teste t de <i>Student</i> para o pré-teste aos Grupos Experimental e de Controlo, no total da escala de frequência da SCSI e por factores.	96
Tabela 6.5 – Teste t de <i>Student</i> para o pré-teste aos Grupos Experimental e de Controlo, no total da escala de eficácia da SCSI e por factores.	97
Tabela 6.6 – Teste T de <i>Student</i> para o Grupo Experimental no conjunto dos itens da escala E.C.C.V. e por factores.	98
Tabela 6.7 – Teste t de Student para o Grupo Experimental para as Estratégias de <i>coping</i> .	100
Tabela 6.8 – Teste t de <i>Student</i> para os Grupos Experimental e de Controlo nas escalas E.C.C.V. e Escalas de Frequência e de Eficácia da SCSI, no pós-teste.	102
Tabela 6.8 – Caracterização e ilustração dos temas da avaliação qualitativa.	103

INTRODUÇÃO

No âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária, apresentada à Universidade Fernando Pessoa, teve-se como objectivo construir, implementar e avaliar a eficácia de um programa de prevenção da violência.

A opção pela temática da prevenção da violência fundamentou-se por um lado na relevância do tema na actualidade e por outro na importância para a prática profissional da autora, procurando construir uma resposta de intervenção pertinente para o seu contexto profissional.

Antes ainda de serem descritos os procedimentos relativos à construção, implementação e avaliação do programa de prevenção, procura-se contextualizar tais procedimentos a nível teórico, tendo por referência a revisão da literatura sobre o tema em estudo. Assim, definiram-se três capítulos no âmbito do enquadramento teórico.

O primeiro envolve os aspectos conceptuais e modelos teóricos sobre a violência, iniciado com a definição do conceito, para em seguida abordar as hipóteses e modelos explicativos da ocorrência do fenómeno.

O segundo capítulo tem por finalidade abordar a presença da violência na vida da criança e do adolescente, abordando as variáveis presentes no seu desencadeamento, as tipologias e respectivo impacto, referindo especificamente os factores de risco e factores protectores que têm vindo a ser identificados neste âmbito, particularizando as estratégias de *coping*, alvo de especial interesse neste trabalho.

Finalmente, num terceiro capítulo aborda-se o desenvolvimento de programas de prevenção da violência, contextualizando do ponto de vista teórico e apresentando o conceito de prevenção aplicado à violência, especificamente os níveis e estratégias, bem como o contexto escolar, o qual apresenta resultados positivos comprovados. De seguida apresenta-se uma organização das diferentes estratégias que têm sido desenvolvidas, enunciam-se perspectivas teóricas pelas quais os autores se regem na construção de um programa; abordam-se as componentes dos programas, e analisa-se o valor a atribuir a cada uma, tendo em conta a população-alvo junto da qual se pretende

intervir, bem como o nível de intervenção definido; descrevem-se distintas abordagens de carácter metodológico na intervenção; e comentam-se questões relacionadas com a dimensão avaliativa.

Na segunda parte deste trabalho, dedicada à investigação que o corporiza, definiram-se igualmente três capítulos. O quarto capítulo incide sobre a construção do programa de prevenção da violência. Assim, num primeiro momento procura-se fundamentar teoricamente o programa, bem como os seus objectivos gerais, para posteriormente se descrever a sua estruturação geral e as características temáticas e conceptuais das sessões que o compõem.

No quinto capítulo, cuja finalidade é explicitar a implementação do programa, começamos por apresentar a descrição do plano de intervenção, especificando objectivos, hipóteses e variáveis em estudos; descrevemos os procedimentos havidos para a prossecução da implementação e as características descritivas dos participantes na investigação.

Por fim, no sexto capítulo descrevem-se os dados relativos à avaliação dos resultados do programa: num primeiro momento apresentam-se os resultados do programa, os quais são posteriormente sujeitos a uma discussão.

O trabalho termina com uma conclusão geral, na qual se procede a algumas reflexões sobre o estudo, apontando também possíveis direcções futuras que outras investigações nesta área poderão tomar.



PARTE I – A VIOLÊNCIA – PERSPECTIVAS TEÓRICAS

CAPÍTULO 1 – A violência. Aspectos conceptuais e modelos teóricos

Cada sociedade tem a sua própria violência, definida segundo os seus próprios critérios que variam de cultura para cultura.

(Pais, 1996, citado por Dias, 2004)

Introdução

Neste primeiro capítulo apresentamos aspectos conceptuais sobre a violência. Partimos de uma tentativa de definição do conceito, complementada com uma distinção de conceitos entre violência e agressão, e de uma referência às representações sociais associadas ao comportamento violento. Em seguida, tendo presente que o estudo da violência e do comportamento agressivo tem sido abordado a partir de quadros conceptuais muito diversos e de perspectivas distintas que vão desde o contexto social até posições estritamente biológicas, abordamos as diferentes teorias (umas situadas no pólo do ambiente, outras no do sujeito e outras, ainda, na interacção entre ambas) sem nos circunscrevermos a nenhuma delas, já que o fenómeno é tão complexo que optar por uma equivalência a ficarmos sem conhecer, realmente, o alcance do mesmo.

De facto, o conceito de violência, como quase todos os que se reportam aos comportamentos humanos complexos, muito particularmente aos ditos comportamentos desviantes, está em permanente transformação, fruto de processos de construção social que, em cada momento, traduzem as condições sociohistóricas e políticas, mas também as condições de produção discursiva dominantes nessa sociedade (Oliveira & Manita, 2003).

1.1. Aspectos conceptuais

1.1.1. O conceito de violência

Etimologicamente, a palavra violência deriva do latim *violentia,ae* que significa violência, carácter bravo, força (Houaiss & Villar, 2003). Pode significar, ainda, qualidade de violento, qualidade daquele que actua com força ou grande ímpeto, empregando a acção violenta, opressão ou tirania, ou mesmo qualquer força contra a

vontade, liberdade ou resistência de pessoa ou coisa, constrangimento físico ou moral exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a submeter-se à vontade de outrem. Violento, por sua vez, é um adjectivo que indica aquilo que ocorre com uma força extrema ou uma enorme intensidade.

Os entendimentos do que é ou não violência têm variado em função dum complexo processo de construção das nossas sensibilidades e das diversas definições pelas quais o fenómeno vai passando (Pais, 1996, citado por Dias, 2004).

De acordo com Domenach (1978, citado por Dias, 2004) a violência é o uso de uma força “aberta” ou “fechada” cuja finalidade consiste em obter de um indivíduo ou grupo o que eles não consentem directamente. Já Khan (1978, citado por Dias, 2004) considera que o sentido mais corrente da palavra violência se refere ao exercício de uma força física, acção, comportamento, tratamento ou costume com o objectivo de atingir ou causar danos a pessoas ou bens ou a usurpar pela força a liberdade de um indivíduo¹.

Pestieu (1992, citado por Dias, 2004) destaca na violência o carácter desproporcionado da agressão, referindo termos como ‘gratuita’, ‘impulsiva’, ‘excessiva’, ‘despropositada’ ou ‘desmedida’. Também Cauchy (1992, citado por Dias, 2004) se refere ao carácter, pelo menos implícito, de transgressão quando define violência.

Fischer (1994) considera que a violência se manifesta através da agressão e significa o uso material da força; acrescenta que a agressão como forma de violência social deve ser enquadrada numa perspectiva que considere o peso do contexto social, as condições económicas em que vivem os indivíduos e os seus valores culturais. Assim, de acordo com esta perspectiva, a questão da violência está ligada a representações sociais, que a codificam de forma positiva ou negativa, consoante determinado quadro de referências o admita ou não.

Enquanto para Fischer o que se considera mais relevante na violência é o uso material da força, Guillotte (1999, citado por Galego, 2004) destaca o seu carácter de reacção a algo exterior, considerando imprescindível apreender o que pode accionar a violência e o seu sentido. À semelhança de Fischer, Guillotte considera que os actos

¹Khan acrescenta que a violência é, ela própria, um símbolo e uma metáfora, conduzindo a que o termo seja aplicado a qualquer fenómeno ou comportamento. Como exemplo podemos referir “violência na rua” ou “violência política”.

violentos devem ser compreendidos na relação com outros fenómenos que os acompanham, isto é, não se pode descurar do contexto social, económico e cultural, onde os indivíduos se inserem (Galego, 2004).

Anderson e Bushman (2002) definem violência como a agressão que tem como objectivo o dano extremo (e.g., morte), considerando que toda a violência é agressão, mas muitas situações de agressão não são violentas.

Na definição da Organização Mundial de Saúde considera-se a violência como o uso intencional de força ou poder físico, real ou ameaça, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resultem ou tenham uma grande probabilidade de resultar em ferimentos, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano, 2002).

O campo jurídico, por seu lado, trabalha com conceitos de doloso e culposos, sendo que o que diferencia doloso de culposos é a intenção em praticar a infracção. Como intenção é um constructo subjectivo por estar sujeito à contaminação do juízo moral do observador (Tremblay, 2000, citado por Leme, 2004), determiná-la torna-se uma tarefa difícil e propícia a equívocos.

Apenas com estas, de entre muitas, tentativas de definir a violência torna-se evidente que se trata de um conceito carregado de sentidos que apresenta uma multiplicidade de aspectos. Acresce o facto de que houve tempos em que a violência era considerada como natural ou até um comportamento de honra ou desafio, sendo tolerada ou até exaltada. Actualmente a sensibilidade e intolerância face aos comportamentos violentos faz com que seja mais evidenciada a sua existência e mais frequentes a identificação e intervenção em situações a esse nível.

Para além da falta de consenso na definição de violência temos, ainda, necessidade de compreender a sua relação com conceitos próximos. É o caso de agressão, termo oriundo do latim *aggressio, onis* (Houaiss & Villar, 2003), o qual significa disposição para agredir, disposição para o encadeamento de condutas hostis e destrutivas. Significa, ainda, ataque à integridade física ou moral de alguém ou acto de hostilidade e provocação. A Psicologia Social, por exemplo, não fala de violência, utilizando sim o termo agressão que designa, em situações de interacção, um tipo de comportamento através do qual um indivíduo ofende outro (Fisher, 1994).

No âmbito das ciências humanas, a distinção entre a agressão premeditada e impulsiva remonta há pelo menos dois séculos, actualizando-se nos conceitos de agressão instrumental e reactiva (ou afectiva). Esta distinção, embora comumente empregue, não representa um consenso entre os pesquisadores da área (Bushman & Anderson, 2001).

Assim, como é possível constatar, embora não seja grande a variação, são muitas as definições de violência que podemos encontrar na bibliografia. Uma vez que entre todas elas não encontramos nenhuma que considerássemos suficientemente abrangente ou consensual, optámos pela adopção de uma definição de Oliveira e Manita (2003), intencionalmente de largo espectro, resultante da composição de algumas das existentes. Assim, sempre que no presente trabalho falarmos de violência, estaremos a falar do *“uso intencional da força, coacção ou intimidação contra terceiro ou de toda a forma de acção intencional que, de qualquer modo, lese os direitos e as necessidades dessa pessoa”* (Oliveira & Manita, 2003, p. 217).

1.1.2. Representações sociais da violência

O comportamento violento é, por definição, social na medida em que pressupõe, como a maioria das condutas humanas, uma relação diádica. É uma interacção social na medida em que tem a sua origem e se efectiva na relação com o outro, sendo uma relação que condiciona e modela o repertório comportamental dos indivíduos (Moser, 1991, citado por Guimarães & Campos, 2007).

Os julgamentos sociais acerca do que é violento são, assim, muito importantes e, de acordo com Feldman (1979) dependem da intensidade das respostas do executor, do nível da exibição de dor ou dano pela vítima, das intenções atribuídas ao executor e das características deste - género, idade, classe social, entre outras. As características do observador - a pessoa que está a fazer o juízo social - determinarão, em certa medida, a atribuição que ele faz, levando-o, por exemplo, a interpretar os comportamentos observados em termos do modo como ele próprio agiria numa situação semelhante.

Com a actual mudança cultural e as transformações do sistema de valores e das relações sociais, observa-se que as tensões sociais que anteriormente apresentavam desfechos onde tendiam a predominar acordos e negociações, encontram actualmente na

violência física ou verbal uma tendência predominante. Nota-se assim, de acordo com Guimarães e Campos (2007), uma disposição cultural para se considerar fenômenos de violência explícita (actos agressivos) como sendo, além de frequentes, ‘comuns’, ‘naturais’ e até ‘banais’, destituindo a violência do lugar da excepcionalidade, para se tornar uma vivência do cotidiano.

De acordo com os mesmos autores, o que caracteriza fundamentalmente esta noção de banalização da violência é a legitimação do uso da agressão (física ou simbólica) como forma de regulação/resolução de conflitos de interesses, seja entre pessoas ou grupos. Um reflexo dessa disposição pode ser observado tanto nos noticiários televisivos, que mostram assassinatos e brutalidades cada vez mais atribuídos a razões consideradas, do ponto de vista jurídico e social, fúteis, ou seja, banais e que aparentemente já não chocam os telespectadores, como também nos discursos do cotidiano em que agressões consideradas leves não são caracterizadas como violências.

De referir, ainda, a tendência, verificada principalmente em estudos com adolescentes (Campos & Guimarães, 2003 citados por Guimarães & Campos, 2007), para o reconhecimento da violência somente em situações marcadas pela existência da agressão física. Neste contexto ocorre uma vinculação da noção ou representação da violência ao acto agressivo e, prioritariamente, ao acto agressivo resultante em morte, excluindo comportamentos menos evidentes como sejam a intimidação, a coacção e a negligência. Outro ponto que merece destaque diz respeito ao grande envolvimento de jovens em contextos e episódios de violência, tanto como autores, quanto como vítimas. Aparentemente, a associação entre juventude (especificamente o período da adolescência) e violência é uma inquietação presente na maioria das sociedades, sejam elas portadoras de elevados índices de desenvolvimento humano, condições e qualidade de vida, ou não. Nota-se uma tendência da opinião pública e do senso comum em relacionar adolescência e violência (principalmente a criminalidade) tão forte como a tendência para associar pobreza e violência (Guimarães & Campos, 2007).

Guimarães e Campos (2007) referem estudos recentes realizados no Brasil tendo como foco central a representação social da violência na escola, onde se encontram importantes elementos para a compreensão do envolvimento e percepção dos adolescentes acerca da violência. No quadro de investigações realizadas neste contexto,

referem os autores, a violência surge como fenómeno inscrito nas experiências de vida e presentes no quotidiano da escola, sendo que a grande proximidade que os adolescentes experimentam desta realidade encontra expressão no discurso detalhado sobre episódios de violência física, uso de armas, influência de *gangs* e drogas, falta de segurança e actuações policiais violentas.

Em Portugal, um estudo de caso realizado em escolas revelou que as situações de violência grave são raras, embora revelando a existência de situações que poderíamos designar globalmente como violência de reduzida gravidade e de baixa intensidade. Este tipo de violência é recorrente e quotidiana, atingindo toda a população escolar. É contudo interessante constatar que não lhe é atribuída grande importância pela própria escola, verificando-se uma certa “naturalização” das situações de violência pelos diferentes actores presentes no espaço educativo (Sebastião, Campos, Alves & Amaral, 2004).

Assim, a violência apresenta um carácter instrumental, sendo, portanto, destituída de valoração absoluta, podendo ser válida ou não dependendo de factores como a motivação, o objectivo, o contexto e contra quem é dirigida. Nesse sentido, torna-se válida, por exemplo, em resposta às provocações, em casos em que é necessário “impor moral”, e como defesa a agressões, humilhações, ou reacção a assaltos e roubos (Guimarães & Campos, 2007).

1.2. Hipóteses e modelos explicativos da violência

Várias têm sido as tentativas de explicação da violência nos seres humanos. Nesta secção destacam-se algumas das estruturas teóricas mais relevantes. Estas posições teóricas tentaram trazer compreensão sobre as causas prováveis da agressividade, para permitirem explicar, prever e, potencialmente, modificar o comportamento agressivo.

1.2.1. Teorias Biológicas e Inatistas

O estudo da violência de uma perspectiva inatista e biológica vem de há vários séculos. Para os seguidores desta corrente, a violência e o desvio provêm de qualidades que são inatas aos indivíduos. Exemplos são Lombroso (1870, citado por Mendo,

Rodríguez & Macias, 2004), o qual defendia que alguns indivíduos, não se tendo desenvolvido totalmente como seres humanos, tendiam a actuar de forma discordante com a sociedade; ou Sheldon (1949) e Glueck e Glueck (1956) citados por Mendo et al. (2004) os quais distinguem três tipos de estrutura física humana e afirmavam que um deles (os musculosos e activos, designados por mesomorfos) estava directamente associado com a violência. Mendo et al. (2004) apresentam uma revisão de estudos que defendem explicações biológicas (Sanmartín, estudos das características cerebrais dos indivíduos que são violentos); teorias psicobiológicas (centram-se mais no conceito de agressividade e no carácter inato desta para explicar a violência: Szegal, 1985; Kazdin, 1985; Rutter & Giller, 1983; Espinet, 1991); teorias psicológicas de personalidade (procuram explicações para a violência dentro do indivíduo, nos tipos de personalidade: Eysenck, 1964; Baumeister, Smart & Bodem, 1996).

No entanto, as teorias de natureza biológica ou psicobiológica, embora contribuam com dados importantes sobre a influência dos factores puramente biológicos que podem contribuir para a conduta delinvente, descuram o peso de outros factores como sejam a personalidade, a aprendizagem ou a interacção com os outros e o ambiente. Deste modo, podemos concluir que as teorias baseadas em aspectos individuais trazem alguns dados sobre os factores que contribuem de algum modo para a acção violenta. Mas não se pode dizer que estes aspectos sejam os determinantes únicos, nem mais relevantes, para que se produza irremediavelmente a conduta em si (Mendo et al., 2004).

De entre as teorias biológicas e inatistas, destacamos, pela sua maior abrangência e importância para o debate académico, as teorias do instinto e a da frustração-agressão.

Originalmente propostas por Freud (1925, citado por Wihe, 1998), as teorias do instinto assumem que a agressividade é uma reacção inata e natural em todos os indivíduos, tendo evoluído até ao seu estado presente através de uma luta pela sobrevivência, sobretudo em relação ao território (Lorenz, 1966, citado por Wihe, 1998). Segundo esta posição teórica, a agressividade gera-se nos seres humanos e deve ser libertada. Esta libertação, ou catarse, pode ser levada a cabo através de canais inaceitáveis (comportamento criminoso) ou aceitáveis (actividade física) (Lorenz, 1966, citado por Wihe, 1998).

O conceito de frustração levando a uma reacção de agressividade foi estudado e desenvolvido por um grupo de psicólogos de Yale (Dollard, Doob, Miller, Mowere &

Sears, 1939, citados por Wihe, 1998). A princípio, esta hipótese defendia que qualquer contrariedade a um comportamento direccionado para um determinado objectivo resultaria em frustração, tendo como resultado inevitável uma reacção agressiva. Esta hipótese foi modificada por Berkowitz (1978, citado por Wihe, 1998) que lhe adicionou duas condições para que a frustração leve à agressividade: a oportunidade para a acção agressiva e a presença de estímulos apropriados, como a ira, por exemplo.

1.2.2. Teorias Psicossociais

De um modo diferente do das teorias anteriormente descritas, a psicologia social postula que o contexto social e ambiental determina em grande medida as condutas violentas dos sujeitos. Existem dentro da Psicologia social, diferentes teorias e modelos que ajudam a descrever e explicar as condutas violentas em geral e podem ser úteis para explicar as condutas violentas que se produzem em vários contextos.

1.2.2.1. Teoria da aprendizagem social

Bandura (1977) tem sustentado consideravelmente a posição da aprendizagem social² que encara a agressividade como um padrão de resposta que é aprendido através de reforço e de modelagem. Concretamente, o observador aprende qual o nível de sucesso atingido por determinado modelo de agressividade e se o comportamento desse modelo de agressividade foi punido ou recompensado. Assim, o observador fica a conhecer, não só o acto agressivo em si, mas também em que circunstâncias esse acto agressivo é elogiado ou penalizado.

Bandura afirma que os actos extremamente violentos não podem ser espontâneos (logo, não são inatos), mas precisam de ser aprendidos e treinados para que sejam executados. São aprendidos lentamente e necessitam de modelos que os pratiquem (família, pares ou ídolos), que demonstrem tipos de acções que são recompensadoras ou passíveis de punição. A aprendizagem da agressividade através de modelagem (aprendizagem vicariante) concretiza-se pela actuação de quatro processos interligados: a) o sujeito deve estar atento às pistas que estão disponíveis; b) deve codificar as

² Para mais informação cf. A. Bandura (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

observações, para que sejam representadas na memória; c) as representações são transformadas em padrões de imitação de comportamento e d) estão presentes incentivos adequados à implementação do que foi assimilado (Bandura, 1983, citado em Tedeschi & Felson, 1994). Na selecção do tipo de modelo a ser seguido, intervêm critérios como inteligência e *status*, sendo mais provável que o modelo seleccionado ocupe uma posição mais elevada que a do sujeito na hierarquia social.

1.2.2.2. Cognitivismo neo-associacionista

Berkowitz (1993) propôs que acontecimentos aversivos como frustrações, provocações, barulhos altos, temperaturas desconfortáveis, e odores desagradáveis produzem afectos negativos. Estes estimulam automaticamente vários pensamentos, memórias, reacções motoras expressivas e respostas fisiológicas associadas com as tendências de luta e fuga. As associações de luta ocasionam sentimentos de raiva, enquanto as associações de fuga ocasionam sentimentos rudimentares de medo. Além disso, a teoria do cognitivismo neo-associacionista assume que as pistas presentes durante um acontecimento aversivo podem associar-se com o acontecimento e com as respostas emocionais e cognitivas por ele despoletadas.

A perspectiva neo-associacionista procura explicar um potencial de agressividade que havia sido previamente abordado a partir da utilização de outros constructos, como a frustração, oferecendo um mecanismo causal através do conceito de afecto negativo (Anderson & Bushman, 2002). Na concepção de Berkowitz, nem toda a frustração leva necessariamente à expressão do comportamento agressivo, pois nem sempre a frustração apresenta um carácter aversivo, dependendo basicamente de como o sujeito vivencia determinado evento.

Podem ser utilizados, então, dois sistemas de comportamento agressivo: agressão reactiva ou afectiva e agressão instrumental. O primeiro sistema refere-se à reacção agressiva provocada por estímulos aversivos, de tal forma que a agressão consiste na propensão inata para atacar impulsivamente a fonte do estímulo aversivo, ou outro alvo qualquer. Um indivíduo irá expressar menos agressividade logo após ter dado uma resposta agressiva - pois o objectivo de agredir foi atingido, mas isto não o impedirá de ser mais agressivo da próxima vez em que for estimulado (Berkowitz, 1990, citado por

Bushman & Anderson, 2001). O componente raiva, neste modelo, actua não como determinante da resposta violenta, mas como um facilitador desta. O estímulo negativo exercido sobre uma pessoa será avaliado por um sistema de cognições associadas e este induzi-la-á, com mais ou menos intensidade, dependendo do estímulo, a reagir agressivamente (Berkowitz, 1993). Por outro lado, Berkowitz explora um segundo sistema de comportamento agressivo: a agressão instrumental. Ao invés de uma reacção, trata-se aqui de um comportamento apreendido com o objectivo de alcançar recompensas e evitar punições. Embora o sistema de agressão instrumental se estabeleça a partir do sistema anterior é o sistema de agressão reactiva impulsiva o mais significativo na compreensão da agressão nos seres humanos (Tedeschi & Felson, 1994).

Bushman e Anderson (2001) consideram que os processos cognitivos envolvidos no acto agressivo estão presentes na forma de mecanismos semelhantes tanto na agressão reactiva quanto na instrumental (embora os objectivos sejam diferenciados), indicando que a distinção deve ser estabelecida em relação aos objectivos imediatos e últimos do comportamento. Especificamente, estes autores propõem que a dicotomia entre os dois sistemas seja abandonada, favorecendo assim a formulação de modelos teóricos inovadores que, na concepção dos autores, representariam uma segunda geração de paradigmas.

1.2.2.3. Processamento da informação social

A utilização de modelos de processamento de informação na explicação do comportamento social foi sobretudo apresentada por Dodge e Coie (1987, citado por Kristensen, Lima, Ferlin, Flores & Hackmann, 2003). Inicialmente foi formulada tendo em vista o ajustamento social em crianças a partir de quatro processos mentais: a) codificação das pistas situacionais, b) representação e interpretação dessas pistas, c) procura mental de possíveis respostas à situação e d) selecção de uma resposta (Dodge & Coie, 1987, citado por Kristensen et al, 2003).

Segundo Dodge (1986, 1991, citado por Almeida, 2006), os défices de processamento estão na origem de diferentes tipos de agressão, levando a que a atribuição de intencionalidade negativa ao outro, seja ela resultante de erros de

percepção ou insuficiências na percepção dos estímulos, desencadeia ou, pelo menos, predispõe a uma resposta agressiva e a uma reacção hostil de contra-ataque. Também a previsão de benefícios ou a antecipação de conseguir algum objectivo social ou material pode motivar a manifestação de comportamentos agressivos, uma vez que os objectivos condicionam a escolha da estratégia agressiva e relegam para segundo plano a possibilidade de concertação de perspectivas ou a distribuição de ganhos (Almeida, 2006).

Enquanto a abordagem de Dodge e colegas se focalizou basicamente nas percepções e atribuições do indivíduo, Huesmann propôs uma abordagem mais detalhada e específica do processamento da informação social (Anderson & Bushman, 2002). Huesmann (1986, 1998, citado por Anderson & Bushman, 2002) sugere que quando as crianças observam violência nos *media* aprendem *scripts* mentais agressivos. Os *scripts* mentais definem situações e orientam comportamentos: a pessoa primeiro selecciona um *script* para representar a situação e então assume um papel nesse *script*. Uma vez aprendido o *script*, ele pode ser recuperado a qualquer altura e utilizado como indicador para o comportamento.

Os *scripts* são conjuntos de conceitos memorizados particularmente bem ensaiados e altamente associados, frequentemente envolvendo ligações causais, objectivos e planos de acção (Abelson, 1981, Schank & Abelson 1977, citados por Anderson & Bushman, 2002). Quando os itens estão tão fortemente ligados que formam um *script*, tornam-se um conceito unitário na memória semântica. Além disso, mesmo poucos ensaios do *script* podem mudar as expectativas e intenções de uma pessoa no que diz respeito a comportamentos sociais importantes (Anderson, 1983; Anderson & Godfrey, 1987; Mars et al., 1998, citados por Anderson & Bushman, 2002). Estas cognições desenvolvem-se na infância e, uma vez cristalizadas, podem tornar-se resistentes à mudança.

No modelo unificado de Huesmann (1998, citado por Kristensen et al, 2003), o processamento de informação social envolve quatro partes: a) a percepção de hostilidade frente a situações ambíguas; b) a aquisição, permanência e recuperação de *scripts* e esquemas mentais para o comportamento social; c) a avaliação e selecção do *script*, o qual uma vez activado, poderá ser ou não utilizado, caso seja avaliado negativamente; e d) a interpretação que o indivíduo faz das respostas oferecidas pelo

ambiente às suas acções, que influenciará a permanência ou não do *script*, uma vez que nem sempre o sujeito irá atribuir, por exemplo, uma resposta negativa da sociedade directamente ao acto agressivo que cometeu.

1.2.2.4. Interaccionismo social

Tedeschi e Felson (1994), apresentam a perspectiva do interaccionismo social. Estes autores consideram que o essencial é compreender porque razão as pessoas escolhem produzir comportamentos agressivos, designados pelos autores como acções coercivas. Nesta perspectiva o indivíduo analisa meios alternativos para chegar a um de três objectivos: a) controlar o comportamento de outros indivíduos, b) repor a justiça ou c) assegurar e proteger identidades. Na procura destes objectivos, o indivíduo tem as suas escolhas direccionadas pelas recompensas, custos e probabilidades de resultados esperados (Anderson & Bushman, 2002).

Definindo-se agressão como a intenção de causar dano, torna-se necessário clarificar o termo ‘intenção’, o qual é bastante impreciso. Nesta abordagem, intenção é definida no contexto de tomada de decisões, referindo-se a um valor associado à acção escolhida. Logo, temos um objectivo (ou resultado imediato) que é a submissão; relacionado com outro objectivo final, denominado motivo. Assim, mesmo a agressão reactiva pode ter um objectivo racional subjacente, como punir o provocador no intuito de diminuir futuras provocações (Anderson & Bushman, 2002).

Por outro lado, a agressão hostil pode ter algum objectivo racional por detrás, como seja punir o provocador de forma a reduzir a probabilidade de provocações futuras. Esta teoria fornece um excelente instrumento para a compreensão das recentes descobertas que dão conta que a violência surge nos indivíduos que têm uma auto-estima elevada, pessoas com conceitos muito positivos delas mesmas as quais, em certas circunstâncias, são mais propensas a cometer actos de violência que aqueles que têm auto-conceitos moderados ou negativos (Baumeister, Smart & Bodem, 1996, citados por Mendo et al, 2004; Bushman & Baumeister 1998, citados por Anderson & Bushman, 2002).

1.2.2.5. Modelo geral da agressão baseado em estruturas do conhecimento

O modelo geral de agressão (Anderson & Bushman, 2002; Bushman & Anderson, 2001) caracteriza uma das mais recentes tentativas de integração teórica sobre a agressão humana. Nos fundamentos deste modelo (cf. Figura 1) encontramos estruturas de conhecimento para percepção, interpretação, tomada de decisão e acção. São enfatizados especificamente três subtipos de estruturas: esquemas perceptuais, esquemas pessoais e *scripts* comportamentais. Estas estruturas, que se desenvolvem a partir da experiência dos sujeitos, acabam por influenciar as percepções em diferentes níveis. Na medida em que vão sendo utilizadas, tendem a tornar-se automatizadas, mantendo-se associadas a estados afectivos e orientando a resposta comportamental do sujeito face às solicitações ambientais (Anderson & Bushman, 2002).

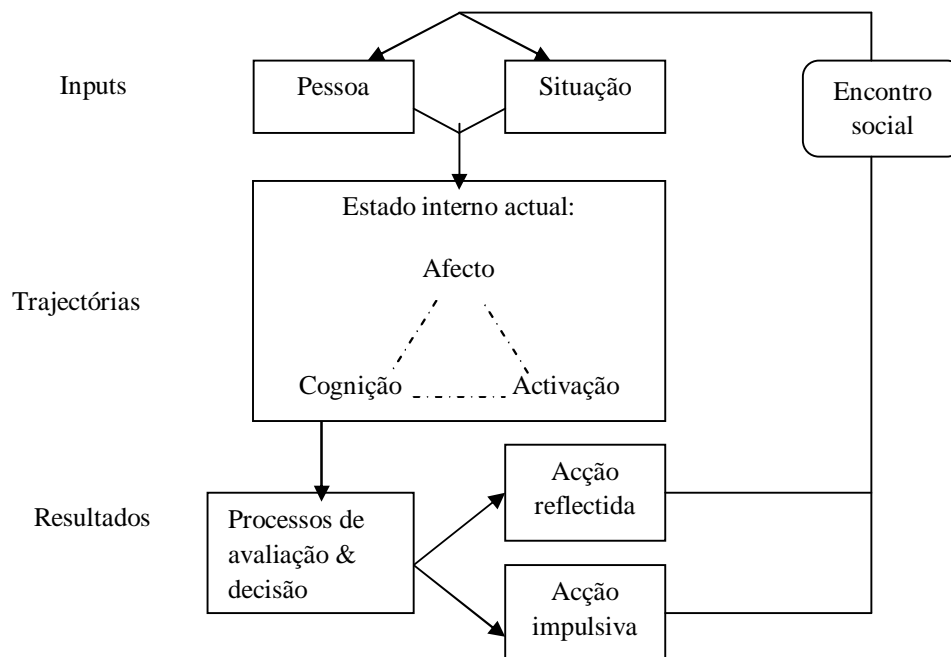


Figura 1. Processos episódicos do modelo geral de agressão, traduzido de Bushman e Anderson (2001).

O modelo geral de agressão baseado em estruturas do conhecimento pode ser empregue na compreensão de actos agressivos que envolvam múltiplos motivos, servindo, então, como uma tentativa de ligação entre a agressão instrumental e a reactiva (Bushman & Anderson, 2001). Como se pode ver na figura 1, três aspectos são centrais neste modelo: a) *inputs* referentes à pessoa (traços, género, crenças, atitudes, valores, objectivos e *scripts*) e à situação ('deixas' agressivas, incentivos, frustração,

provocação, drogas, e dor e desconforto), b) trajectórias do estado interno actual (afecto, cognição, activação) e c) resultados decorrentes dos processos de avaliação (imediate ou automática e secundária ou controlada) e decisão. Este modelo assume um carácter cíclico evidente no facto de os resultados finais do processo de decisão servirem como *inputs* a um próximo episódio.

Anderson e Bushman (2002) referem, ainda, a existência de várias outras características da agressão humana que devem ser explicadas com sucesso pelo modelo geral. A oportunidade (ou a situação social), o ignorar das inibições presentes em todos os indivíduos, as motivações partilhadas, o papel desempenhado pela raiva, são características que os autores consideram encaixar nos pressupostos do modelo que apresentam e na estrutura de conhecimento subjacente.

Síntese Conclusiva

Definir o comportamento violento não é uma tarefa simples, pois este pode ser entendido de formas muito diversas. Também a sua finalidade é equívoca, já que, embora a característica mais saliente seja o desejo de ferir, por vezes é o desejo de sobressair, de exercer controlo e domínio e, até, de ensinar ao outro o que é ou não permitido.

Não nos propusemos fazer uma análise pormenorizada das diversas teorias sobre a violência, mas tão pouco pudemos optar por uma explicação circunscrita a uma em particular, para não incorrer em interpretações redutoras. Assim, apresentámos neste capítulo, de modo resumido, as teorias consideradas mais relevantes, agrupadas segundo a interpretação que adoptam do agente causador (Berkowitz, 1993). Umam situam-se na perspectiva do sujeito e entendem a agressão como um distúrbio da personalidade que põe em evidência instintos destrutivos; como uma reacção impulsiva, quase fisiológica, à dor, seja esta real, recordada ou imaginada; como reacção perante um impedimento ou uma barreira (real ou atribuída) a conseguir algo desejado; ou, então, como uma forma de libertar tensão acumulada ou uma reacção catártica. Outros, pelo contrário, postulam uma explicação psicossocial para clarificar os mecanismos da violência, considerando um comportamento aprendido através do reforço e da modelagem; como resposta à frustração pela presença de afectos negativos; devido a défices de processamento que

levam à atribuição de intencionalidade negativa ao outro e, conseqüentemente, à activação de *scripts* condicionantes desse tipo de resposta; ou como escolha direccionada para recompensas, custos e probabilidades de resultados esperados.

O modelo geral apresentado por Bushman e Anderson enuncia uma explicação que assume um carácter cíclico manifesto no facto de os resultados finais do processo de decisão servirem como *inputs* a um próximo episódio, numa dinâmica que envolve os *inputs* referentes à pessoa e à situação, o estado interno e os resultados decorrentes dos processos de avaliação e decisão.

Como referimos na introdução, não foi nossa intenção assumir uma perspectiva explicativa da violência, antes, trazer alguns aspectos sobre a complexidade que este fenómeno encerra na sua definição.

CAPÍTULO 2 – A violência na vida da criança e do adolescente

Dadas as suas características próprias, por ser mais pequena, dependente e indefesa, a criança é um dos elementos da família de maior vulnerabilidade, constituindo um alvo fácil e frequente na violência doméstica e de todo o tipo de abuso ou exploração. (Canha, 2003, p. 15)

Introdução

A história da violência contra crianças e adolescentes acompanha a trajetória humana das relações sociais e, sobretudo, familiares. Alguns autores afirmam que a violência contra crianças e adolescentes percorre a história do mundo, desde os acontecimentos mais primitivos de que se tem registo, expressando-se por inúmeras e diferentes modalidades dentro das mais diversificadas culturas (Assis, 1994). Apesar dos problemas de registo e notificação e da omissão demonstrada pelo silêncio de muitos, as estatísticas começam a realçar a violência contra a criança e o adolescente como um fenómeno universal e endémico, sem distinção de raça, classe social, género ou religião.

Os maus-tratos infantis são, antes de tudo, uma produção social, isto é, comportamentos produzidos por seres humanos adultos em contextos ideológicos e de *stress* ambiental desfavoráveis. Desta forma, não devemos perder de vista que o sofrimento infantil é essencialmente o resultado da incapacidade do mundo adulto em satisfazer as necessidades das crianças e garantir os seus direitos (Barudy Labrin, 2005).

De facto, os diferentes tipos de maus-tratos que incidem sobre as crianças denunciam a incompetência dos seus pais, mas sobretudo a de uma sociedade em que os adultos não foram capazes de assegurar-lhes bem-estar e um bom trato. As vítimas infantis não têm a possibilidade de denunciar e corrigir as incoerências e as situações de violência gerada pelos adultos, encontrando-se à mercê deles e, a maioria das vezes, assumindo a culpa dos danos provocados pelos erros dos adultos (familiares ou profissionais) que têm como função assegurar-lhes protecção (Barudy Labrin, 2005).

Neste capítulo pretendemos apresentar uma abordagem geral da presença da violência na vida da criança e do jovem, bem como das implicações que traz para os mesmos. Referenciamos, especificamente os factores de risco, os factores protectores e, especificamente, as estratégias de *coping* como mediadoras nesta situação.

1.3. Variáveis desencadeadoras da violência

Em relação às variáveis que influem sobre o surgimento e manutenção da violência, verificamos que, apesar das indicações da existência de um componente biológico, de função adaptativa, podem ser apontados muitos outros factores que intervêm sobre o processo: variáveis pessoais como personalidade, experiências anteriores, expectativas sócio-culturais, que formam o potencial individual de agressão, dirigindo o comportamento. Dentre estas últimas, variáveis como a cultura familiar e a exposição à violência nos *media* também influenciam, no sentido do aumento ou diminuição, através da aprendizagem (Geen, 1990). Por outro lado, intervêm também no processo variáveis situacionais como frustração, ataque, conflito, violações da norma e elementos ambientais *stressantes*, como calor, ruído, que influem no sentido de activar o indivíduo, predispondo-o para o comportamento agressivo. É importante ressaltar, porém, que este comportamento é desencadeado após um processo de avaliação complexo, no qual interagem as variáveis pessoais e situacionais citadas, que aumentam ou diminuem o nível de activação necessário para impulsionar a conduta agressiva (Leme, 2004).

Segundo Geen (1990) a exposição à violência traz como consequência o aumento da probabilidade de manutenção activa na memória de *scripts*, também violentos, possivelmente resultando numa maior activação, que pode influenciar o processo de avaliação de situações complexas, novas ou ambíguas. Assim, todas as emoções passam por um processo de avaliação cognitiva, bastante complexo e universal, das várias dimensões envolvidas na situação. Este processo inclui a avaliação do evento desencadeador como positivo ou negativo, a análise do agente causador da emoção, da intenção da mesma, da adequação às normas sociais do evento desencadeador e da própria emoção resultante, do grau de incerteza sobre as consequências envolvidas na situação, do grau de controlo, e, finalmente, do esforço a ser dispendido ao lidar com a situação (Leme, 2004). Esta avaliação é dinâmica, isto é, à medida que decorre o tempo

em que novas informações são incorporadas, as dimensões são reavaliadas, reordenadas, resultando, às vezes, na mudança na própria emoção experimentada. Embora estas dimensões sejam provavelmente universais, na medida em que fazem parte de situações comuns na vida de qualquer indivíduo, em qualquer sociedade (eg. ataque, perda, surpresa) também variam, no sentido em que cada cultura estabelece normas sobre o que constitui novidade ou ameaça. Um terceiro aspecto importante diz respeito à incorporação gradual de tais normas no sistema de crenças e valores do indivíduo, à medida que se processa a sua socialização numa dada cultura (Ellsworth, 1994, citado por Leme, 2004). Como a tendência do sistema cognitivo é a organização, abstracção e retenção destas experiências recorrentes em esquemas de situações típicas, a exposição à violência representa um risco, principalmente no início da vida: os esquemas de interacção social que estariam em formação e organização nesta fase, para a solução de problemas do tipo conflito interpessoal, teriam maior probabilidade de ser também de natureza mais violenta, ocasionado distorções na interpretação de intenções, estreitando o espectro de opções de resolução (Leme, 2004).

A perspectiva da aprendizagem vicariante por observação ou modelagem é também largamente aprofundada em estudos sobre os efeitos negativos da televisão nas crianças, nomeadamente pela observação das cenas televisivas agressivas. Muito embora possa admitir-se esse efeito, alguns autores acreditam que, aparentemente, a combinação de violência real e simulada constitui uma influência significativamente maior no desenvolvimento do comportamento violento, porventura criminal, do que somente uma das formas de apresentação da violência (Heath, Kruttschnitt & Wrad, 1986, citados por Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990). As conclusões dos estudos não colocam reservas em afirmar os efeitos de aprendizagem de qualquer uma das situações, todavia, o que continua a faltar é uma explicação adequada, que descreva em que condições a pessoa que observa aceita esse comportamento para guiar as suas próprias acções. Segundo Jaffe, Wolfe e Wilson (1990), uma hipótese possível poderia relacionar-se com o testemunho continuado de episódios violentos em vários contextos; no entanto, a informação disponível não é suficiente para avançar com certezas sobre que características e condições da criança (e.g., idade, género, hereditariedade, contexto ambiental) poderiam criar uma maior vulnerabilidade à influência negativa da exposição a modelos violentos (Sani, 2003).

1.4. Tipos de violência e seu impacto na criança e no adolescente

Para além de serem diversas, embora não muito variadas, as definições de violência encontradas na literatura, surge ainda a dificuldade na sua classificação. As classificações mais frequentes são as que se baseiam no objecto a que se dirige (e.g. violência doméstica, violência contra as mulheres, violência contra os idosos, violência contra as crianças) e as que se baseiam nas vertentes que mais directamente afecta (e.g. violência psicológica, violência física, violência emocional, violência sexual) (Oliveira & Manita, 2003).

Para o presente trabalho optámos por destacar os tipos de violência com os quais as crianças e jovens são confrontados, dividindo-as pelos contextos em que os mesmos se movimentam. Temos, assim, a violência que ocorre no ambiente familiar, a violência que ocorre no ambiente escolar (o que inclui as relações com os pares) e a que ocorre no espaço comunitário.

O *World report on violence and health* (Krug et. al, 2002), fazendo referência à literatura, menciona que as diferentes formas de violência presentes em cada um dos ambientes que servem de palco às vivências dos jovens podem ser explicadas se compreendermos a violência como um acto de excesso, qualitativamente distinto, que se verifica no exercício de cada relação de poder presente nas relações sociais de produção social. Salienta-se a ideia de força, ou de coerção, a qual supõe um dano que se produz noutro indivíduo ou grupo social, seja pertencente a uma classe ou categoria social, a um género ou uma etnia, a um grupo etário ou cultural.

1.4.1. Violência na família

A violência em contexto familiar, nomeadamente entre pessoas ligadas por laços de intimidade, não é um fenómeno recente. A história tem mostrado que a violência sob as mais diversas formas tem sido prática comum desde os tempos mais remotos (Caridade & Machado, 2006).

A violência doméstica pode ser definida como *“qualquer acto, conduta ou omissão que sirva para infligir, reiteradamente e com intensidade, sofrimentos físicos, sexuais, mentais ou económicos, de modo directo ou indirecto (por meio de ameaças, enganos, coacção ou qualquer outro meio), a qualquer pessoa que habite no mesmo*

agregado doméstico privado (pessoas – crianças, jovens, mulheres adultas, homens adultos ou idosos – a viver em alojamento comum) ou que, não habitando no mesmo agregado doméstico privado que o agente da violência, seja cônjuge ou companheiro marital ou ex-cônjuge ou ex-companheiro marital” (Antunes, 2003, p.47).

É do conhecimento científico e geral que as relações íntimas, quer sejam maritais, coabitacionais ou de namoro, são por vezes pautadas pela presença de algum índice de disfunção e de abuso (e.g. Barnett, Miller-Perrin, & Perrin, 1997; Gelles & Straus, 1988, citados por Paiva & Figueiredo, 2005). Por outro lado, a investigação recente tem mostrado a frequente coexistência de múltiplas formas de violência dentro da mesma família (e.g. Slep & O’Leary, 2001, citados por Machado, Gonçalves & Vila-Lobos, 2003). A investigação permite, ainda, concluir que as famílias multi-violentas tendem a a) acumular dificuldades de vida que aumentam o nível de *stress* nelas experienciado; b) ser caracterizadas por padrões interactivos aversivos, replicados em várias relações, e pela percepção da agressão como uma resposta legítima ao desconforto/conflito emocional; e c) potenciar, pela presença de uma forma de agressão, a ocorrência de outros relacionamentos violentos (Machado et al., 2003).

No entanto, a violência só se constituiu como um problema social específico em meados do século passado, sendo que em Portugal a partir da década de 90 se começou a verificar uma maior consciencialização sobre a gravidade e dimensão do problema da violência na intimidade. Através da administração de inquéritos de vitimação a outros grupos sociais verificou-se, recentemente, o alargamento a outros grupos específicos como é o caso da violência nos sectores juvenis. Os estudos demonstram que nestas situações, e caso a relação se prolongue no tempo, a violência tende a aumentar em termos de frequência e gravidade, constituindo um factor preditor da violência conjugal. Efectivamente, de uma forma geral, os casamentos abusivos são precedidos de relações de namoro violentas e caracterizadas por estratégias de controlo e restrição da autonomia da mulher (Caridade & Machado, 2006).

O abuso no relacionamento íntimo é geralmente descrito como um fenómeno integrado no quadro da saúde dos indivíduos, pela frequência com que implica a procura dos serviços médicos, pelo elevado mal-estar físico e doenças de diversa ordem que causa (Coker, Reeder, Fadden & Smith, 2003; Coker, Sanderson, Fadden & Pirisi, 2000, citados por Paiva & Figueiredo, 2005), e por ser um factor que suscita uma

resposta de *stress* aumentada e por vezes contínua (Paiva & Figueiredo, 2003 citados por Paiva & Figueiredo, 2005).

Os efeitos da qualidade do relacionamento íntimo no estado de saúde dos indivíduos têm sido cada vez mais estudados (e.g. Campbell et al., 2002; Coker et al., 2000; Rush, 2000, citados por Paiva & Figueiredo, 2005) De acordo com estudos referenciados por estes autores³, as mulheres que foram vítimas de abuso no contexto do relacionamento com o companheiro recorrem mais a serviços médicos, têm maior taxa de absentismo, ficam mais dias de cama e exibem mais sintomas de *stress* e depressão, assim como ideação e/ou tentativas de suicídio, *stress* pós-traumático, baixa auto-estima, abuso de álcool e de outras drogas. Em termos dos seus efeitos, as experiências de abuso no relacionamento íntimo originam um vasto leque de reacções emocionais que incluem medo, raiva, isolamento e mal-estar emocional; englobam queixas somáticas, tais como insónia, dores de cabeça, problemas gastrointestinais, e dor pélvica, e também sequelas físicas, como ossos partidos e concussões.

A nível nacional, segundo Caridade e Machado (2006), existem estudos sobretudo dedicados a determinar a prevalência da perpetração e vitimização dos diferentes tipos de abuso no relacionamento íntimo dos jovens adultos universitários, a par de outros que estendem este objectivo a diferentes grupos etários e sociais (e.g. Caridade, 2004, citada por Caridade & Machado, 2006) procurando investigar a forma como esta população percebe e significa os diferentes tipos de maus-tratos experienciados na intimidade.

Paiva e Figueiredo (2005) referem que os estudos são contraditórios quanto à essência da violência na intimidade juvenil. Vários autores apoiam a tese de que o homem é o seu perpetrador e a mulher a sua vítima, mas a maioria das investigações internacionais e nacionais desenvolvidas nesta área revela que a violência entre companheiros amorosos se caracteriza por trocas mútuas de agressões, evidenciando que as mulheres podem ser fisicamente tão violentas como os homens e, por vezes, ainda mais. No que concerne à legitimação da violência, de um modo geral, os estudos mais quantitativos demonstram que os adolescentes, quer do género feminino quer do género masculino, evidenciam uma baixa concordância com o uso da violência nas

³ Cf. Paiva e Figueiredo (2005) uma recolha de vários estudos sobre as consequências dos abusos no relacionamento íntimo, realizados com várias populações.

relações íntimas. Em Portugal, os resultados encontrados pelos escassos estudos conduzidos vão ao encontro a estas evidências (e.g., Machado, Matos & Moreira, 2003; Matos & Silva, 2001, citados por Paiva & Figueiredo, 2003).

A ocorrência de violência sobre outros elementos da família, nomeadamente mãe ou irmãos, não só afecta directamente o bem-estar emocional da criança, como constitui um factor de risco para que esta seja directamente vitimada (Machado et al., 2003). Segundo Finkelhor (1984, citado por Machado et al., 2003) a ocorrência de maus-tratos ou abuso em relação a outros elementos da fratria constitui um factor de desinibição de um potencial ofensor, podendo conduzir a uma extensão das condutas abusivas a outras crianças do agregado.

A violência exercida sobre a criança é conhecida ao longo dos tempos, desde a antiguidade até aos nossos dias, confundindo-se com a história da própria humanidade. A evolução científica, sobretudo o conhecimento das necessidades básicas da criança, o seu reconhecimento como ser autónomo e interactivo desde o nascimento, a importância da vinculação mãe-filho e da estimulação do meio ambiente para o seu crescimento e desenvolvimento, bem como a necessidade da sua protecção, modificaram decisivamente a postura e as atitudes face à criança (Canha, 2003).

A definição de maus-tratos tem sido alvo de acesa controvérsia, uma vez que diferentes perspectivas teóricas têm tentado definir este conceito, tornando difícil encontrar uma definição consensual (Azevedo & Maia, 2006). Deste modo, Martínez Roig e De Paul (1993, citados por Maia, Guimarães, Carvalho, Capitão, Carvalho & Capela, 2007), utilizando critérios operacionais e atendendo às diversas condições e formas de maus-tratos, definem este fenómeno como *“as lesões físicas ou psicológicas não acidentais ocasionadas pelos responsáveis do desenvolvimento, que são consequência de acções físicas, emocionais ou sexuais, de acção ou omissão e que ameaçam o desenvolvimento físico, psicológico e emocional considerado como normal para a criança.”* (p. 23).

Assim, no que diz respeito à violência sobre a criança, em contexto familiar, podemos ter o maltrato físico (inclui a criança batida, a criança abanada, os ferimentos, as equimoses e hematomas, as queimaduras, as fracturas, os traumatismos cranioencefálicos, a sufocação, o afogamento e as intoxicações); a negligência (consiste na incapacidade de proporcionar à criança a satisfação das suas necessidades básicas de

higiene, alimentação, afecto, saúde e vigilância, indispensáveis ao seu crescimento e desenvolvimento normais); o abuso sexual (implica o envolvimento da criança ou adolescente em actividades que visam a satisfação sexual de um adulto ou de outra pessoa, geralmente sob coacção da força ou da ameaça e inclui a participação da criança em actividades de exibicionismo, fotografia ou filmes pornográficos, contactos com os órgãos sexuais, penetração anal ou vaginal ou práticas sexuais aberrantes, com ou sem a apresentação de lesões físicas, nomeadamente ao nível dos órgãos genitais); o maltrato psicológico (resulta da incapacidade em proporcionar à criança um ambiente de tranquilidade, bem estar emocional e afectivo, e inclui a ausência de afecto, as recriminações e humilhações verbais frequentes, as situações de grande violência e conflito familiar que originem um clima de terror e de medo); o abandono (inclui as crianças abandonadas nas maternidades, hospitais ou outras instituições ou as crianças fechadas em casa ou deixadas na rua, sem providência de alimentação e vigilância); a rejeição (entendida como o não reconhecimento da criança como elemento da família por parte de um ou de ambos os progenitores, associado à ausência de ligação afectiva e emocional); e o síndrome de Munchausen por procuração (simulação de sinais e sintomas por um elemento da família, criando doenças na criança que obrigam a sucessivos internamentos e investigações) (Canha, 2003).

Embora cada um destes tipos de maus-tratos possa ser exercido isoladamente, é, claramente, mais frequente a associação de vários tipos de agressão na mesma criança, o que naturalmente agrava as suas repercussões (Canha, 2003). Na experiência desta autora, grande parte das crianças apresenta mais do que um diagnóstico, surgindo associações muito frequentes entre abuso sexual com os maus-tratos físico e psicológico, bem como entre a negligência, o abandono e a rejeição com o maltrato físico.

Na sociedade contemporânea, reconhecidos os direitos da criança, as condições e os requisitos necessários e indispensáveis ao desenvolvimento pleno das suas capacidades, tornar-se-ia mais fácil identificar as situações que violam esses princípios e esses direitos. Mas muitas situações de maus tratos infantis e do adolescente ficam ainda no anonimato e dolorosamente silenciadas por incapacidade na sua identificação, ou porque as pessoas ingenuamente acreditam (ou preferem acreditar) que essas situações possam vir a melhorar e até a resolver-se com o passar do tempo. No entanto a

experiência mostra que o maltrato exercido sobre a criança tem um carácter recorrente e progressivo, o que significa que se repete sucessivamente, atingindo proporções e provocando lesões cada vez mais graves (Canha, 2003).

Sabemos, por outro lado, que os maus-tratos acontecem em todas as camadas sociais, económicas e culturais, embora seja mais frequente nas famílias mais pobres, com baixo nível de instrução e cultura, nas famílias mais desorganizadas e disfuncionais, com más condições habitacionais, de sobrelotação e ambientes de promiscuidade (Canha, 2003). Por outro lado, e ao contrário do que se possa pensar, apenas cerca de 10% dos pais maltratantes sofrem de perturbações psiquiátricas graves.

A literatura tem, na maioria dos casos, procurado discriminar o impacto específico das diferentes formas de maltrato, sendo relativamente omissa quanto às situações em que estas condições de risco desenvolvimental se acumulam. Bifulco e Moran (1998, citados por Machado et al., 2003) salientam, contudo, que o impacto a longo prazo da exposição a múltiplas formas de violência é mais grave do que o dos diferentes tipos de maltrato isolados, sejam estes a negligência, a violência física ou o abuso sexual. Para Machado, Gonçalves e Vila-Lobos (2003) isto acontece em primeiro lugar porque a violência sobre outros elementos da família é um factor causador de sofrimento e desencadeador de desinibição de um potencial ofensor; em segundo lugar porque o grau de disfunção nestas famílias é maior; e em terceiro lugar devido à dificuldade da criança encontrar noutros elementos do agregado a securização e o afecto que lhe permitiriam adquirir modelos de desenvolvimento alternativos à violência.

Esta problemática está a assumir percentagens preocupantes na população (em Portugal, 15 a 50% segundo Maia, 2006, citada por Maia et al, 2007), pelo que se torna impreterível conhecer mais detalhadamente estes efeitos no bem-estar físico e psicológico do indivíduo, ao longo da sua trajectória.

Algumas das consequências⁴ dos maus-tratos são o desenvolvimento de um padrão de vinculação desorganizado, défices no desenvolvimento intelectual, cognitivo, social, físico e sexual, dificuldades na regulação emocional, problemas interpessoais em contexto escolar e familiar, sintomas dissociativos, suicídio e desenvolvimento de perturbações psicológicas, quer na infância, quer na idade adulta.

⁴ Cf. Maia et al (2007) uma recolha de vários estudos sobre as consequências dos maus-tratos, realizados com várias populações.

Dentro destas possíveis consequências dos maus-tratos, destacamos o desenvolvimento de perturbações psicopatológicas, uma vez que a investigação tem demonstrado que as histórias de abuso são muito mais frequentes nas pessoas com diagnóstico psiquiátrico do que noutras populações avaliadas na comunidade (e.g. Figueiredo, Fernandes, Matos & Maia, 2002, citados por Maia et al, 2007). Vários autores⁵ referem que a ocorrência de maus-tratos durante a infância pode ser um factor de risco para o desenvolvimento de depressão e perturbações da ansiedade.

Outra das facetas importantes da violência familiar é a vivência pela criança de situações de violência interparental, às quais ela pode assistir de forma directa (presença no local por altura do incidente violento) ou indirecta (ouvir de longe ou ver as marcas). De facto, o impacto da vivência de situações de violência interparental, não sendo necessariamente acompanhada de violência sobre a criança ou jovem é, em si, uma forma de vitimação, de abuso psicológico. Acontece, no entanto, alguns ofensores ameaçarem intencionalmente a criança para conseguirem desta forma intimidar e controlar a vítima adulta (Sani, 2003).

Os conflitos interparentais constituem para as crianças, um dos *stressores* mais significativos, com efeitos tipicamente negativos ao nível do seu ajustamento, nomeadamente se tais conflitos são inadequadamente resolvidos e envolvem agressões (Davies & Cummings, 1994, citado por Sani, 2004). Alguns modelos conceptuais⁶ que procuram compreender a relação entre o conflito interparental e o ajustamento da criança, fundamentam as suas explicações em inconsistências ao nível das práticas parentais, influenciando indirectamente as crianças. A investigação tem permitido uma melhor compreensão dos potenciais mecanismos através dos quais o conflito marital influencia directamente a criança, havendo uma primeira geração de investigações nesta área que teve como principal propósito documentar a existência de uma associação entre conflitos maritais e o ajustamento da criança e, posteriormente, uma segunda geração preocupada em encontrar explicações plausíveis para o desenvolvimento dessa associação. Significou isto que, guiados por fundamentos conceptuais e teóricos e descobertas empíricas, os investigadores começaram a focar-se mais nos mediadores do

⁵ Cf. Maia et al (2007) uma recolha de vários estudos sobre as consequências dos maus-tratos, realizados com várias populações.

⁶ Cf Sani (2006b) uma recolha de estudos sobre os modelos conceptuais explicativos da Violência Interparental.

impacto na criança da exposição à violência, bem como nos mecanismos e processos envolvidos (Rossman, Hughes & Rosenberg, 2000, citados por Sani, 2003)

A hipótese sobre o ciclo de violência, ancorada fortemente na teoria da aprendizagem social de Bandura, vem sugerir que a criança exposta a padrões de comportamento violento em casa terá uma maior probabilidade de usar padrões similares no futuro (Feldman, 1993; Jaffe, Wolfe & Wilson, 1990; Nash, 1985, citados por Sani, 2003), inclusive de experienciar violência no seu próprio relacionamento conjugal. Uma das razões prende-se com a modelagem exercida pelo progenitor violento e o reforço associado aos actos agressivos no contexto doméstico, onde a agressão é validada e surge como uma forma de obter controlo (Sani, 2003). Assim, a criança pode aprender a manipular, a seduzir e coagir os outros para satisfazer as suas necessidades, e em essência, começar a revelar uma personalidade anti-social, enquanto outras crianças, talvez pela maior identificação com a vítima, podem aprender que a única forma de coexistir com os outros é através da submissão, da culpabilização ou desistência perante as dificuldades. (Graham-Bermann, 1998, citado por Sani, 2003)

A violência contra crianças na família pode frequentemente ocorrer no contexto de medidas disciplinares e assumir a forma de castigo físico, cruel ou humilhante (Pinheiro, 2006). O facto de, ainda hoje, se encontrar enraizada na nossa sociedade a crença no castigo corporal como método disciplinador, aceite e defendido como método legítimo de educação, ajuda a compreender que esta tolerância face ao castigo físico possa contribuir para a perpetuação da violência familiar, em maior ou menor escala.

Sabe-se que as experiências boas ou más se reflectem de alguma forma na personalidade adulta, entretanto, é fácil comprovar que a violência que acontece silenciosamente dentro das famílias e na sociedade, como se fosse um fenómeno banal, é ainda um assunto rodeado de mitos e tabus. A literatura refere que as famílias podem estar pouco preparadas para compreender, administrar e tolerar os seus próprios conflitos e tornarem-se violentas por tradição (Machado, 1996; Sani, 2002).

1.4.2. Violência na escola

Os problemas de violência na escola, que eram no passado tendencialmente relacionados com problemas de conduta, com manifestações agressivas de alguns alunos ou grupos e com o aumento da indisciplina, passaram a ser analisados com relação à influência da cultura da escola, das atitudes e das normas sociais, ou seja, na natureza interpessoal e social do fenómeno (Almeida & Barrio, 2003).

A violência escolar tem sido caracterizada, por diferentes autores, como um fenómeno multifacetado, abrangendo uma variedade de manifestações, desde comportamentos anti-sociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros (Vale & Costa, 1998, citados por Seixas, 2005). Mais recentemente tem sido abordado o fenómeno do *bullying* (e.g. Berthold & Hoover, 2000; Weinhold, 2000; Endresen & Olweus, 2001, citados por Seixas, 2005).

A tradução do termo *bullying*⁷ tem levantado dificuldades na consistência, pelo que se tem optado pela utilização do termo original. O *bullying*, segundo a definição proposta por Olweus (2000, citado por Almeida & Barrio, 2003), ocorre quando um aluno ou uma aluna são expostos, repetidamente e durante um período de tempo, a acções negativas por parte de um ou mais alunos. É unânime para vários autores que o *bullying* abrange uma variedade de comportamentos de maus-tratos entre os pares podendo essas acções ser de carácter físico ou psicológico (Branwhite, 1994; Borg, 1998; Mynard & Joseph, 2000, citados por Seixas, 2005); com carácter intencional (com o intuito de magoar terceiros), repetitivo e sistemático e, em geral, dirigido a vítimas mais novas ou mais fracas que os agressores (Seixas, 2005).

O *bullying* manifesta-se de várias formas, habitualmente designadas físicas, psicológicas, verbais e relacionais, cada uma distinta das outras mas podendo ser perpetradas pelo mesmo agressor e dirigidas ao mesmo alvo (Benbenishty & Astor, 2005; Nishina, 2004; Rigby, 2002, citados por Berger, 2007; Seixas, 2005).

Segundo Berger (2007) o *bullying* físico – bater, pontapear, empurrar, e outros – é o mais óbvio e reconhecido por adultos e crianças de todas as idades, em qualquer

⁷ João Amado e Isabel Freire (Amado & Freire, 2002) propõem a designação “maltrato entre iguais” para designar um aspecto particular da violência na escola e que deve ser usada quando existe uma relação assimétrica de poder entre alunos. Este tipo de agressões pode ser levado a cabo quer por um aluno individualmente quer por um grupo.

ambiente. Uma forma relacionada é o *bullying* comportamental – fazer maldades, como seja roubar o lanche, riscar um trabalho, apertar o nariz – e pode ser muito prejudicial. O *bullying* verbal – comentários ou nomes depreciativos repetidos – é, no entanto, mais comum que o *bullying* físico, especialmente nos jovens. Muitos episódios de *bullying* são designados *bullying* relacional (Crick & Grotpeter, 1995, citados por Berger, 2007) – ignorar deliberadamente uma tentativa de aproximação de um colega para jogar ou conversar, afastar-se quando o colega se aproxima ou repetindo um boato humilhante – porque perturba as relações sociais entre as vítimas e os seus pares, e é especialmente notório na puberdade, quando as crianças se tornam mais competentes socialmente e a aprovação dos pares é primordial. As crianças e jovens frequentemente condenam o *bullying* físico mas envolvem-se noutras formas de *bullying* social (Berger, 2007). Uma forma de *bullying* cada vez mais comum é através do uso das novas tecnologias, o que Berger designa como *ciberbullying*. Nesta designação inclui-se a disponibilização *online* ou para *download* de fotografias, filmes ou montagens não autorizadas, criação de páginas de *internet* destinadas a comentários obscenos sobre colegas (e.g. Hi5), elevando de algumas dezenas para milhões de testemunhas da situação.

Uma outra forma de classificar o *bullying* é distinguir entre ataques directos e indirectos. Num ataque directo a vítima vê o agressor, num ataque indirecto, a vítima sofre (por boatos, evitamento, entre outros) mas não sabe quem responsabilizar. No *bullying* indirecto os ataques tornam-se mais fáceis, a detecção mais difícil, a auto-defesa quase impossível (Vaillancourt, 2005, citado por Berger, 2007) e os adultos quase nunca intervêm.

Qualquer comportamento de *bullying* é manifestado por alguém (um indivíduo ou um grupo de indivíduos) e tem como alvo outro indivíduo. Assim sendo, encontra-se sempre subjacente o envolvimento activo de, pelo menos, dois sujeitos: o agressor (aquele que agride) e a vítima (aquele que é vitimizado). Nesta perspectiva, quando ocorre um episódio de *bullying* ocorre simultaneamente uma situação de vitimização (Seixas, 2005).

Os dados recolhidos na investigação inicialmente desenvolvida por Olweus (2000, citado por Almeida & Barrio, 2003) revelaram padrões comportamentais bastante regulares por idade e género em diferentes países, evidenciando a predominância de rapazes envolvidos como perpetradores e como vítimas, a diminuição

regular dos maus tratos com o aumento de idade e, ainda, um efeito de género nas formas que assumem os maus tratos, sendo as agressões físicas e verbais directas mais observadas nos rapazes e as formas indirectas (segredinhos, queixinhas, rumores) mais habituais e precoces nas raparigas. Os números dessas pesquisas apontam para percentagens que variam entre os 10 e os 27% de crianças que referem sofrer maus-tratos regularmente, sendo que cerca de 50% destas agressões não são comunicadas, quer aos pais quer aos professores (Almeida & Barrio, 2003).

Os resultados de alguns estudos permitiram verificar que as vítimas não aparentavam ser um grupo tão homogéneo como se pensaria, nomeadamente nas respostas expressas face à sua vitimização. Olweus (1978, citado por Seixas, 2005) apresentou uma primeira distinção entre vítimas passivas (inseguras, ansiosas e incapazes de se defenderem) e vítimas agressivas (de temperamento exaltado e que retaliam o ataque). As vítimas agressivas, alunos que simultaneamente agredem e são vitimizados, assumem-se, assim, como um grupo distinto tanto dos agressores como das vítimas ainda que ambos partilhem algumas características (Seixas, 2005).

Entretanto, vários estudos citados por Martins (2005) sugerem que este é um fenómeno grupal, no qual é possível identificar vítimas, agressores, sujeitos que são simultaneamente vítimas e agressores (vítimas provocadoras) e ainda observadores cujo papel pode variar do apoio aos agressores principais, até à ajuda à vítima, passando pela indiferença e menos frequentemente pela ignorância das ocorrências.

A agressão e a vitimação parecem ter consequências nefastas para os principais envolvidos no fenómeno *bully-vítima*, quer a curto prazo, quer a longo prazo. Assim, as vítimas tendem a exibir um auto-conceito geralmente desfavorável; baixa auto-estima; problemas de saúde física (sintomas psicossomáticos) e de saúde mental (sintomas depressivos, insegurança e ansiedade); e tendem ainda a ser rejeitadas pelos pares⁸. O sentido causal destas relações não é claro, mas a maioria dos estudos sugere um círculo vicioso, no qual estes problemas parecem predispor à vitimação e são, sem dúvida, por ela seriamente agravados (e.g. Egan & Perry, 1998, citados por Martins, 2005).

⁸ Seixas (2005) refere um conjunto de investigações realizadas nos últimos 10 anos, as quais alertam para as implicações ao nível da auto-estima, outras realçam a associação a comportamentos de risco como o consumo de substâncias e outras, ainda, salientam as repercussões ao nível da saúde, nomeadamente sintomatologia física e psicológica.

Relativamente aos agressores, os estudos sugerem que, com a idade, estes indivíduos podem evoluir no sentido da delinquência e criminalidade mais séria na vida adulta (Olweus, 1997, citado por Martins, 2005). Em contextos sociais em que a agressão não é valorizada estes alunos tendem também a ser rejeitados pelos pares, porém em contextos sociais que valorizam a agressão tendem a ter um estatuto sociométrico controverso, médio ou mesmo popular. Os dados relativos ao auto-conceito dos agressores (cf. Martins, 2005) não são conclusivos, uns apontando no sentido de um auto-conceito favorável, outros apontando no sentido de um auto-conceito desfavorável. É provável que os agressores construam o seu auto-conceito a partir do poder e protagonismo social que as condutas agressivas lhes fornecem, face aos pares, e que percebam a sua competência social também em função do facto do contexto social em que estão inseridos valorizar ou não a agressão. Muitas das crianças e adolescentes agressivos são diagnosticados com quadros do foro clínico, como o distúrbio de conduta e/ou o défice de atenção e hiperactividade (de acordo com a classificação proposta pela DSM-IV). Tem sido também repetidamente identificado um grupo de alunos que são simultaneamente vítimas e agressores, que parecem situar-se numa situação de maior risco psicossocial, por apresentarem conjuntamente, e de forma mais acentuada, as características das vítimas e dos agressores, atrás descritas (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, 2000, citado por Martins, 2005).

1.4.3. Violência na comunidade

A comunidade é uma fonte de protecção e solidariedade para crianças, mas pode também ser um ambiente de violência, inclusive por parte de colegas, relacionada com armas de fogo e outras armas, de *gangs*, da polícia e pode assumir a forma de violência física e sexual, raptos e tráfico. A violência pode também estar associada aos *media* e a novas tecnologias de informação e comunicação.

A expressão violência na comunidade traz, habitualmente, de imediato associadas várias imagens, desde tiroteios de *gangs*, vandalismo, violações até assaltos na rua. O *National Center for children exposed to violence* (NCCEV, da responsabilidade do Departamento de Justiça dos Estados Unidos, Yale Child Study Center) define violência comunitária (*community violence*) como a exposição a actos de violência interpessoal cometidas por indivíduos que não estão intimamente relacionados

com a vítima. Alguns dos actos que se incluem nesta designação são agressão sexual, roubo, uso de armas, assaltos, ouvir tiroteios, bem como situações de desordem como sejam a presença de gangs juvenis, drogas, e divisões raciais. Uma definição de violência comunitária que tem sido utilizada para abranger todos estes tipos de violência é proposta por Osofsky (1995) referindo a exposição frequente e contínua ao uso de armas, facas e drogas, e violência fortuita.

As crianças e jovens que vivem em comunidades violentas podem ser vítimas ou testemunhas de crime. Mesmo as crianças pequenas estão em grande risco de ferimentos, perturbações de desenvolvimento, delinquência juvenil, perturbação de *stress* pós-traumático e outras perturbações de ansiedade. Outras respostas que as crianças podem desenvolver quando expostas à violência comunitária envolvem descrença nos adultos e aumento da agressividade. As crianças aprendem pelo exemplo, e algumas podem começar a sentir que a violência é justificada e a ver a violência como um método válido para lidar com os conflitos interpessoais. Cada criança reage de forma diferente às situações violentas e algumas podem ser mais resilientes que outras (Richters & Martinez, 1993, citados por Mazza & Reynolds, 1999).

A percepção mais comum é que a violência na comunidade acontece apenas entre membros de gangues em bairros de grandes cidades. Apesar de ser verdadeiro que o risco de exposição à violência na comunidade é maior para habitantes de área urbanas densamente povoadas, pobres e com residentes predominantemente ‘não brancos’, os estudos sobre incidência da violência comunitária começam a demonstrar que a violência comunitária afecta um leque mais vasto da população. Num estudo realizado nos Estados Unidos, com jovens de ambos os sexos dos 10 aos 16 anos, verificou-se que a violência comunitária é tão prevalente que mais de um terço referiram ser vítimas directas de violência, incluindo assalto grave, tentativa de rapto e assalto sexual (Boney-McCoy & Finkelhor, 1995, citados por Hamblen & Goguen, 2003). No mesmo estudo, mais de 75% das crianças referiram ter estado expostas a violência na comunidade (Hill & Jones, 1997, citados por Hamblen & Goguen, 2003). Um dado especialmente perturbador deste tópico é que, geralmente, os pais referem que os seus filhos são expostos a cerca de metade da violência que as próprias crianças relatam (Richters & Martinez, 1993, citados por Mazza & Reynolds, 1999).

Não conhecemos estudos neste âmbito realizados em Portugal. No entanto podemos referir que entre 2000 e 2006, o número de crimes registados pelas autoridades policiais aumentou 10,2% e em 2006, face a 2005, o número de crimes registados aumentou 1,5%, tendo as variações mais significativas, pela sua importância estrutural, ocorrido em crimes contra as pessoas, os quais registaram uma variação positiva de 6,1% do total de crimes registados.

De acordo com Osofsky (1999) o alcance da exposição das crianças a diferentes tipos de violência é variável. Algumas crianças, especialmente as que vivem em bairros desfavorecidos, experienciam “violência comunitária crónica” – isto é, exposição frequente e contínua ao uso de armas, drogas, e violência fortuita na sua vizinhança. É raro hoje em dia não encontrar em escolas básicas urbanas crianças que foram expostas a estes eventos negativos. A exposição à violência comunitária ocorre com menos frequência para crianças que não vivem em bairros desfavorecidos, mas a exposição à violência familiar e nos *media* atravessa todos os grupos sociais (Osofsky, 1999).

Alguma pesquisa que tem sido realizada dá suporte à ideia de que os pensamentos e o comportamento violentos aumentam após a exposição a filmes, música, televisão ou jogos violentos. O argumento da aprendizagem pela observação – que as crianças aprendem por imitação do que vêem – está na base da maioria destes estudos. Algumas crianças são, no entanto, mais capazes que outras de ver a diferença entre faz-de-conta e acontecimentos reais. A exposição à violência nos *media* – através da televisão, do cinema, e da *internet* – toca virtualmente todas as crianças. As estatísticas da Associação Psiquiátrica Americana dão conta que a criança americana típica vê 28 horas de televisão por semana, e aos 18 anos terá visto 16.000 assassinios simulados e 200.000 actos de violência (Osofsky, 1999). Para Portugal, os dados disponíveis apontam, em 2004, para uma média de 3 horas diárias, contabilizando cerca de 21 horas semanais.

A pesquisa sobre a exposição à violência na comunidade em relação aos jovens revelou que aquela está associada a problemas de saúde mental, como depressão, ideação suicida, e perturbação de stress pós-traumático (e.g. Freeman, Mokros, & Poznanski, 1993; Osofsky, Wewers, Hann, & Fick, 1993; Pynoos & Nader, 1988; Richters & Martinez, 1993, citados por Mazza & Reynolds, 1999).

Estudos realizados nos Estados Unidos mostraram uma relação significativa entre o testemunho de actos de violência comunitária e o relato de sintomas de ansiedade por crianças e adolescentes; alterações no sono, pesadelos e outras manifestações de ansiedade em crianças e adolescentes expostos cronicamente à violência, bem como sintomas depressivos e de stress pós-traumático (cf. Polanczyk, Zavaschi, Benetti, Zenker & Gammerman, 2003). Além de sintomas desencadeados directamente na criança ou no adolescente, sabe-se que famílias inseridas num contexto de violência comunitária frequentemente descrevem sensações de desesperança e de frustração quanto à capacidade de proteger os filhos (Polanczyk et al, 2003). Os pais podem, nestas circunstâncias, encorajar os jovens a não tomar atitudes autónomas na tentativa de impedir que se exponham a situações de violência, incentivando comportamentos de dependência e interferindo no processo normal de desenvolvimento e autonomia dos adolescentes (Polanczyk et al, 2003).

Crianças e adolescentes que vivenciam actos de violência quotidiana, como vítimas directas, testemunhas ou convivendo com pessoas vitimizadas, podem desenvolver uma dessensibilização emocional à violência, ou seja, podem passar a percebê-la como componente normal da realidade, deixando de reagir negativamente a eventos dessa natureza e incorporando-a aos seus contextos culturais. O comportamento agressivo pode passar a ser um modo predominante de expressão dos sentimentos, conforme experiências prévias, impedindo o desenvolvimento de empatia e outros modos adaptativos de funcionamento (Polanczyk et al, 2003).

Segundo Berman, Silverman e Kurtines (2000), muitos estudos (e.g. Fitzpatrick & Boldizar, 1993; Schwab-Stone et al., 1995; Berman, Kurtines, Silverman & Serafini, 1996; Ensink, Robertson, Zissis & Leger, 1997; Kliewer, Lepore, Oskin & Johnson, 1998) documentam que as crianças e adolescentes estão significativamente expostos ao crime e à violência na comunidade e que a maioria destes jovens experienciam sintomas de *stress* pós-traumático como resultado desta exposição. Embora estes estudos tenham, em geral, sido realizados nos Estados Unidos e em regiões urbanas médias a grandes e seja necessário realizar mais estudos, será razoável supor que ocorreriam reacções similares entre as crianças e adolescentes de outros países, bem como nouro tipo de regiões.

No entanto, os efeitos negativos para as crianças expostas a violência na comunidade, nas famílias e nos *media* pode variar entre perturbação temporária e sintomas claros de distúrbio de *stress* pós-traumático e ao aumento de comportamentos agressivos e violentos. De que forma o desenvolvimento a longo prazo de uma criança é afectado pela exposição a diferentes tipos e a múltiplos níveis de violência exige mais estudos sistemáticos (Osofsky, 1999).

1.5. Integração: Factores de risco e de protecção na violência

A pesquisa sobre violência juvenil aumentou a compreensão existente sobre os factores que fazem com que certas populações sejam mais vulneráveis à vitimização e à perpetração da violência. Muitos dos factores de risco são, em parte, causados pela proximidade entre vítimas e agressores (Dhalberg, Toal, Shawn & Behrens, 2005).

Quer na literatura científica quer popular, os conceitos relacionados de risco, protecção e resiliência emergem como constructos úteis para a conceptualização do desenvolvimento de problemas sociais e de saúde, particularmente os problemas de *coping* das crianças e das suas famílias. Quando os investigadores e os profissionais da intervenção utilizam estes termos, trazem uma nova e promissora forma de compreender os distúrbios de saúde mental e os problemas sociais, que vão desde baixos resultados escolares até violência juvenil (Richman & Fraser, 2001).

A tese da orientação para “o risco e a resiliência” é baseada na ideia de que o comportamento adaptativo emerge da interacção entre: a) combinações de factores preditores de resultados desenvolvimentais negativos (factores de risco) e b) combinações de factores equilibrantes que reduzem ou melhoram o risco (usualmente referidos como factores protectores e por vezes referidos como recursos ou forças). Estes últimos proporcionam um grau de protecção na presença do risco. Além disso, eles levam – em algumas crianças – a *coping* bem sucedido e adaptação apesar da exposição a altos níveis de adversidade. Prevaler com sucesso sobre a adversidade é denominado resiliência (Richman & Fraser, 2001).

De acordo com Richman e Fraser (2001, p.2 e 3) o risco define-se “*pela presença de um ou mais factores ou influências que aumentam a probabilidade de um resultado negativo para uma criança ou jovem*”. Os factores de risco podem ter etiologia genética

ou biológica, uma base ecológica ou uma origem biossocial combinada; podem ser traços e atributos individuais ou condições do meio. Os factores de risco aumentam a probabilidade de um jovem se tornar violento. Não são, contudo, causa directa da violência juvenil, contribuem para a sua ocorrência (Mercy et al., 2002, citados por Dahlberg et al, 2005).

Fraser, Richman e Galinsky (citados por Richman & Fraser, 2001) conceptualizam os factores de risco em específicos e não específicos. Os não específicos não estão directamente ligados a um aumento num resultado particular, antes estão ligados a uma variedade de condições e resultados negativos. Pensa-se que os factores específicos (e.g. o alcoolismo dos pais) estejam ligados a um resultado negativo específico.

Outro conceito relevante é o de risco cumulativo (Gest, Reed & Masten citados por Richman & Fraser, 2001), são factores de risco que afectam muitos e diferentes problemas sociais e de saúde. O número de factores de risco pode ser mais importante do que a sua natureza específica. Isto deriva da pesquisa que sugere que os problemas sociais são determinados de forma múltipla, o que, por exemplo, pode significar que há diversas maneiras de uma criança se tornar violenta.

Para os mesmos autores (Richman & Fraser, 2001) os factores protectores são aquelas características individuais ou condições ambientais que ajudam as crianças e jovens a resistir ou então a contrabalançar os riscos aos quais estão expostas. Eles atrasam, suprimem ou neutralizam os resultados negativos e podem dividir-se em três categorias de factores: individuais, familiares e extra-familiares. Independentemente da sua categoria, os factores protectores exercem efeitos compensatórios e/ou amortecedores (Fraser, Richman & Galinsky, citados por Richman & Fraser, 2001). Um efeito protector compensatório melhora directamente uma condição problemática, isto é, baixa proporcionalmente as probabilidades de um resultado negativo para cada nível de uma condição de risco. Quando um factor protector interage com o risco encontra-se um efeito amortecedor. *“Os factores protectores proporcionam pistas importantes para desenhar programas de prevenção mais eficazes”* (Richman & Fraser, 2001, p. 5) uma vez que ao compreender que factores protectores, pessoais ou recursos ambientais, ajudam as crianças a contrariar as probabilidades, podem definir-se estratégias que promovam, desenvolvam e aumentem a protecção, ao mesmo tempo que se procura reduzir o risco.

A resiliência (Richman & Fraser, 2001) não é necessariamente baseada em características individuais; ela ocorre na ligação entre um elevado risco e a presença de recursos excepcionais, sejam esses recursos de natureza pessoal ou ambiental. Os adultos que trabalham com crianças nas categorias de maior risco perceberam que existiam “sobreviventes” – crianças que, apesar do grande número de factores de risco presentes nas suas vidas, eram relativamente bem sucedidas e ajustadas.

Numa síntese sobre o conceito de resiliência, Pereira (2004) refere que os autores se dividem na explicação sobre a origem da resiliência, sendo que alguns acreditam que a flexibilidade e versatilidade são características da pessoa resiliente, outros apontam a resiliência como traço de personalidade ou temperamento (Flach, 1991; Garmezy, 1985; Wolin, 1993, citados por Pereira, 2004). Também se interrogam sobre a resiliência ser um atributo individual ou fruto da interacção com o ambiente (e.g. Rutter, 1993; Tavares, 2001; Pereira, 2001; Ralha-Simões, 2001; Trombeta e Guzzo, 2002, citados por Pereira, 2004). Desta forma, o conceito de resiliência apresenta algumas imprecisões e controvérsias. Rutter (1993, citado por Pereira, 2004), considerado um dos primeiros teóricos do tema, rediscute o termo invulnerabilidade, afirmando que pesquisas recentes demonstram que a resiliência não é apenas uma característica individual, como entendido na invulnerabilidade, mas inclui, além das bases constitucionais, também as ambientais, bem como o facto do grau de resistência variar de acordo com as circunstâncias.

Em suma, é consensual que a resiliência é complexa de medir e, para se poder identificar, requer que tenha havido exposição a um risco significativo, que o risco ou a adversidade tenham sido ultrapassados e que o sucesso tenha acontecido para além das expectativas previsíveis.

Na tabela 2.1 apresenta-se uma síntese de factores de risco e factores protectores baseados na pesquisa efectuada. Os factores aparecem divididos em Individuais, Familiares, Escolares/de pares e Comunitários, uma divisão comum na bibliografia consultada (Gonçalves, 2003; Lipsey & Derzon 1998; Resnick et al. 2004 citados por Dahlberg et al., 2005; Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer, 2001; Douglas & Skeem, 2005; Williams, Rivera, Neighbours & Reznik, 2007).

Tabela 2.1 - Sumário de alguns dos factores de risco e protectores conhecidos no âmbito da violência.

	Factores de risco	Factores protectores
Individuais	<ul style="list-style-type: none"> § História de vitimização ou envolvimento com a violência; § Défice de atenção, hiperactividade ou problemas de aprendizagem; § Disfunções no Sistema Nervoso Central; § Desordem de conduta; § História de comportamento agressivo precoce; § Envolvimento com drogas, álcool, tabaco; § Baixo Quociente Intelectual; § Controlo comportamental pobre; § Défices ao nível das competências sócio-cognitivas ou de processamento da informação; § Crenças e atitudes anti-sociais; § Elevado <i>stress</i> emocional; § Exposição a violência e conflito na família. 	<ul style="list-style-type: none"> § Atitude intolerante face à violência; § Elevado Quociente Intelectual ou bons resultados escolares; § Orientação social positiva; § Competências de gestão de <i>stress</i> e regulação emocional; § Temperamento resiliente; § Percepção do apoio social de adultos e pares; § Valorização do envolvimento em actividades religiosas; § Saudável sentido de si; § Expectativas positivas/optimismo face ao futuro.
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> § Rectaguarda familiar autoritária; § Práticas disciplinares rígidas, desleixadas ou inconsistentes; § Baixo envolvimento parental; § Baixa vinculação emocional aos pais ou cuidadores; § Baixos rendimento e nível de educação parental; § Criminalidade ou abuso de substâncias parental; § Funcionamento familiar pobre; § Monitorização ou supervisão familiar pobre. 	<ul style="list-style-type: none"> § Ligação a familiares ou adultos fora da família nuclear; § Capacidade para discutir os problemas com os pais; § Altas expectativas parentais percebidas face ao desempenho escolar; § Actividades partilhadas com os pais frequentes; § Presença consistente dos pais durante pelo menos um de entre: ao acordar, ao chegar a casa da escola, na refeição da noite e ao deitar; § Envolvimento em actividades sociais.
Escolares/de pares	<ul style="list-style-type: none"> § Associação com pares delinquentes; § Envolvimento com gangs; § Rejeição social pelos pares; § Falta de envolvimento em actividades convencionais; § Baixos resultados académicos; § Baixo compromisso com a escola e fracasso escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> § Compromisso com a escola; § Boa relação com os pares; § Aprovação dos amigos pelos pais; § Motivação/atitude positiva face à escola; § Escolas de elevada qualidade/regras/padrões/critérios claros; § Envolvimento em actividades sociais.
Comunitários	<ul style="list-style-type: none"> § Oportunidades económicas diminutas; § Alta concentração de residentes pobres; § Elevado nível de transitoriedade; § Elevado nível de disrupção familiar; § Baixos níveis de participação comunitária; § Vizinhanças socialmente desorganizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> § Coesão social; § Expectativas elevadas por parte da comunidade; § Comunidades economicamente estáveis; § Ambientes promotores de segurança e saúde.

Por último, referimos que os factores protectores e de risco foram bastante investigados, mas poucos resultados sólidos encontrados, excepto que as raparigas são mais vulneráveis a problemas familiares graves. Uma observação interessante relacionada com este aspecto (Loeber & Hay, 1997) é a necessidade de mais pesquisas que se focalizem nos factores protectores, principalmente, se aqueles que resguardam as raparigas, de modo geral menos transgressoras, protegeriam também os rapazes, não esquecendo que, de acordo com resultados encontrados da literatura sobre Psicopatologia do Desenvolvimento, os rapazes tendem a exteriorizar os sintomas de má adaptação pela agressividade ou adição a drogas, enquanto as raparigas tendem a internalizá-los pela depressão e ansiedade.

1.6. As estratégias de *coping* como mediadoras do impacto da violência

Lazarus e Folkman apresentam um modelo em que o *stress* psicológico é definido como “*uma relação particular entre a pessoa e o ambiente, a qual é avaliada pelo indivíduo e considerada como algo que sobrecarrega ou excede os seus recursos e prejudica o seu bem-estar*” (Stroebe & Stroebe, 1995, p.257).

Ao descrever o processo de *stress*, Lazarus (1993) evidencia a presença de quatro aspectos principais: um agente causal interno ou externo, *stressor* na relação pessoa-ambiente; uma avaliação que permite distinguir o benigno do ameaçador; os processos de *coping* para lidar com as exigências do *stressor*; e as reacções mais ou menos complexas ao *stress*.

Deste modo, para Lazarus os indivíduos não são meras vítimas do *stress*: o modo como avaliam os acontecimentos geradores de *stress*, vendo-os como desafio ou ameaça, e os seus recursos e opções para os enfrentarem é que determinam a natureza do *stress*. O *stress* aparece quando a pessoa considera que as exigências do meio-ambiente ultrapassam os seus recursos pessoais, o que coloca em causa o seu bem-estar (Lazarus & Folkman, 1984, citados por Cruz, 1987).

Assim, a avaliação cognitiva, processo através do qual a pessoa avalia os diferentes elementos do problema e as suas consequências, adquire primordial importância na emergência e experiência do *stress* e do processo de *coping* com o mesmo (Lazarus, DeLongis, Folkman & Gruen, 1985). De facto os sujeitos podem

diferenciar-se não só no modo como avaliam as transacções indivíduo-meio (se são ou não geradoras de *stress*) mas também na avaliação do próprio *stress* em três tipos distintos: *dano* efectivo, *ameaça* de dano potencial, ou *desafio* se o indivíduo acredita conseguir ultrapassar as dificuldades (Lazarus, 1993).

Na sua perspectiva transaccional, Lazarus e Folkman debruçam-se ainda detalhadamente sobre os processos de *coping*, considerado central na relação pessoa-ambiente. O *coping* pode definir-se como um processo, já que traduz o conjunto de “*esforços pessoais cognitivos e comportamentais, em mudança constante, para controlar exigências específicas internas e/ou externas, que são avaliadas como ultrapassando ou excedendo os recursos da pessoa*” (Folkman, Lazarus, Dunkell-Schetter, DeLongis & Gruen 1986, p. 993). Para Lazarus não existe bom ou mau *coping* embora os esforços possam ser mais ou menos eficazes (Folkman et. al., 1986).

As origens do *coping* encontram-se, assim, tanto na pessoa (ex. capacidades de resolução de problemas, atitudes), como no meio (ex: recursos financeiros, apoio social), ambos determinando a forma como o *coping* é expresso numa situação particular. Lazarus considera ainda que, embora existam e sejam importantes estilos estáveis de *coping*, o *coping* é altamente contextual já que para ser eficaz precisa de mudar ao longo do tempo e através de diferentes condições *stressantes* (Folkman & Lazarus, 1985).

Lazarus resumiu os conhecimentos resultantes de inúmeros estudos sobre o *coping* através das seguintes afirmações (Lazarus, 1993):

1 - O *coping* é multidimensional e as pessoas usam a maioria das estratégias básicas de *coping* em cada encontro gerador de stress;

2 - A escolha das estratégias de *coping* depende da avaliação se algo pode ser feito para mudar a situação, logo existem diferenças no predomínio dos estilos de *coping*: centrado no problema ou na emoção;

3 - Algumas estratégias de *coping* são mais estáveis, enquanto outras estão mais dependentes dos contextos particulares;

4 - Num encontro gerador de stress as estratégias de *coping* mudam de uma fase para outra;

5 - O *coping* age como um mediador poderoso dos resultados emocionais;

6 - A utilidade de cada estratégia de *coping* varia com o tipo de encontro, o tipo de personalidade do sujeito e o tipo de resultados observados (bem estar subjectivo, funcionamento social ou saúde somática).

O *coping* é crítico nos modelos de competência/vulnerabilidade da psicopatologia da criança e do adolescente (Rutter, 1979; 1990, citados por Berman, Silverman & Kurtines, 2000). Nestes modelos o *coping* é visto como um processo que pode servir como factor protector que ajuda a potenciar as respostas individuais aos acontecimentos de vida *stressantes*. Portanto, a exposição ao crime e à violência desafia a capacidade da vítima/testemunha de gerar respostas de *coping* adaptativo, e promove o uso de respostas de *coping* maladaptativo. Estes podem incluir auto-culpabilização, raiva, desistência, culpabilização de outros, entre outras (Schepple & Bart, 1983, citados por Berman et al, 2000).

Essas estratégias de *coping* vão depender de características desenvolvimentais da criança (e.g., a idade, a maturidade, capacidade cognitiva) e da existência de uma rede de suporte disponível (Sani, 2003). Hendessi (1997, citada por Sani, 2003) refere que as crianças mais velhas usam métodos mais complexos e diversos, e o grau de inadequação pode variar em função das capacidades de aprendizagem da pessoa e da extensão do isolamento dos pares e adultos. As crianças com dificuldades de aprendizagem exibem um nível de vulnerabilidade maior. As suas estratégias de *coping* podem passar por externalizar os seus sentimentos através de vários incidentes traumáticos repetidos em detalhes gráficos e jogos de papéis como vítima e ofensor ou desenhando o perpetrador como um demónio (Hendessi, 1997, citada por Sani, 2003).

A abordagem de Lazarus e Folkman (1984) deu origem às denominações de estratégias focadas no problema (de controlo primário ou de aproximação, inclui acções concretas por parte da criança, através das quais ela procura lidar com os desafios que lhe são colocados pelo meio externo, controlando-os ou modificando-os de alguma forma; são estratégias sobretudo do tipo comportamental) e estratégias focadas na emoção (de controlo secundário ou de evitamento, mais centradas numa transformação emocional da experiência, inclui todas as tentativas da criança no sentido de lidar com as suas respostas internas aos *stressores* e desta forma manter um equilíbrio interno)

Ryan-Wenger (1990, citada por Lima, Lemos & Guerra, 2002) defende que nas crianças não faz sentido diferenciar entre estes dois tipos de estratégias, uma vez que em muitas situações, a criança não tem qualquer possibilidade de alterar os *stressores* (e.g. nas situações de conflitos parentais ou quando existem diferenças de estrutura física relativamente aos pares). Nestas situações, comportamentos de distração e evitamento podem ser adaptativos, uma vez que são as únicas soluções que se apresentam à criança.

O treino de competências de *coping* pode tomar uma variedade de formas. O processo de exposição a si próprias e perante os outros pode servir para reforçar as competências de *coping* das crianças, na medida em que as suas expectativas de competência são aumentadas através de experiências de exposição bem sucedidas (Bandura, 1977, citado por Berman, et al, 2000).

Síntese conclusiva

Partindo da constatação de que a personalidade adulta é o reflexo das experiências vividas, positivas ou negativas, constata-se, entretanto, que a violência é ainda um assunto rodeado de mitos e preconceitos, acontecendo, muitas vezes, silenciosamente dentro das famílias e na sociedade, como se fosse um fenómeno trivial. Na literatura encontramos a assumpção de que muitas famílias encontram dificuldades na compreensão e resolução dos seus próprios conflitos, podendo criar o hábito de utilizar a violência nessas situações (Machado, 1996; Sani, 2002).

Neste segundo capítulo abordámos a presença da violência nos vários contextos de vida da criança e do adolescente, problematizando a sua influência na qualidade de vida dos mesmos. Na revisão que apresentámos, verifica-se que a violência, quer ocorra em contexto familiar, escolar ou comunitário, e assuma seja que forma, tem consequências ao nível da saúde física, do ajustamento psicológico ou, ainda, do comportamento social dos indivíduos.

Esta situação tem contornos mais graves quando temos em conta os recursos em desenvolvimento das vítimas infantis ou adolescentes. Neste âmbito, abordámos a influência dos factores de risco na exposição das crianças e jovens à violência e os factores protectores que poderão contrabalançar a sua influência. Até à actualidade os factores protectores não foram tão intensiva e rigorosamente estudados como os factores

de risco, contudo, a sua identificação e compreensão é tão importante como pesquisar os factores de risco.

Por último referimos as estratégias de *coping* como um processo que pode servir como factor protector que ajuda a potenciar as respostas individuais aos acontecimentos de vida *stressantes* como é o caso da violência.

CAPÍTULO 3 – O desenvolvimento de programas de prevenção da violência

Mastigar chicletes, mexer-se nas formações, correr pelos corredores e fazer barulho eram comportamentos que levavam a acções disciplinares para os jovens nos anos 40. As escolas de hoje devem responder a situações de abuso de álcool e drogas, posse de armas, pertença a gangs, gravidez juvenil e vários tipos de ataques.

(Osofsky & Osofsky, 2001, citados por Eisenbraun, 2007).

Introdução

Quando se fala de violência e juventude há uma forte tendência a pensar nos jovens que perpetram violência, não considerando a violência que é cometida contra os jovens. Como já vimos nos capítulos 1 e 2, a agressão é um comportamento que apresenta dificuldades para ser investigado em função, sobretudo, de quatro factores: 1) da grande amplitude de condutas consideradas agressivas manifestas e encobertas; 2) da dependência de critérios subjectivos, como os valores de quem observa o comportamento e emite um juízo; 3) do facto de ser causado por vários factores, cujo peso varia de acordo com a idade e género dos envolvidos; 4) da variabilidade do seu surgimento e evolução. Porém, um dado animador neste cenário complexo é a sua permeabilidade à aprendizagem, e conseqüentemente, à intervenção (Leme, 2004).

Conhecer quais os factores envolvidos neste tipo de incidentes poderá ter elevado interesse, não só em termos da prevenção primária, como também em termos da intervenção a encetar junto das pessoas envolvidas em situações de violência.

De facto, a violência juvenil é um problema social complexo que associa numerosos factores de risco, entre os quais se encontram as crenças e condutas de cada um, (e.g. a agressividade infantil, o consumo de álcool ou outras drogas); as características da família (e.g. o maltrato conjugal e falta de supervisão por parte dos pais); a influência por parte dos amigos e colegas de escola, (e.g. andar com amigos delinquentes); e por último, factores relacionados com o meio ambiente que rodeia a criança (e.g. o acesso a armas de fogo). Esta complexidade apresenta numerosos desafios para aqueles que trabalham na prevenção da violência juvenil (Dahlberg, 1998, citado por Thornton et al., 2001).

Este capítulo apresenta genericamente os níveis de abordagem da prevenção da violência, bem como, uma sinopse de diferentes estratégias para combater o problema da violência que afecta a população juvenil e explicando, para cada uma destas, exemplos de práticas, elementos e actividades de design, planificação e execução da intervenção. As propostas apresentadas pressupõem o que de mais adequado se dispõe na actualidade, resultado de uma ampla revisão do material escrito sobre o tema e de entrevistas com peritos realizada por Thornton e colaboradores (Thornton et al, 2001).

3.1. Perspectivas teóricas no desenvolvimento de programas

Dentre as diferentes maneiras de conceptualizar os sistemas sociais, a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979, citado por Durlak, Taylor, Kawashima, Pachan, DuPre, Celio, Berger, Dymnicki & Weissberg, 2007) apresenta relevante utilidade na categorização das influências sistémicas. Segundo o autor, há quatro níveis sistémicos complexos, interactuantes que influenciam os indivíduos. O microsistema inclui grupos como as famílias, escolas e várias organizações de base comunitária; o mesosistema consiste nas possíveis relações entre microsistemas (e.g. parcerias escola-família); o exosistema consiste nos processos ao nível comunitário como sejam os recursos e serviços disponíveis na comunidade local; o macrosistema envolve influências de nível societal amplo relacionados com esses aspectos como sejam normas e valores políticos, económicos e culturais.

Nos ambientes escolares procura-se intervir ao nível das três primeiras categorias supracitadas através de programas de aprendizagem social e emocional que se dirigem (a) à mudança do meio escolar, (b) a mudanças na organização ou rotina das turmas, ou (c) ao ambiente psicossocial das turmas ou escolas inteiras (Durlak et al, 2007).

A elevada prevalência de abuso de drogas, delinquência, violência juvenil, e outros problemas da juventude (e.g. comportamentos sexuais de risco e insucesso escolar) cria a necessidade de identificar e disseminar estratégias de prevenção eficazes (Nation, Crusto, Wandersman, Kumpfer, Seybolt, Morrissey-Kane & Davino, 2003). Partindo da premissa de que os princípios gerais colhidos das intervenções eficazes podem ajudar os profissionais a seleccionar, modificar ou criar programas mais

eficazes, e atendendo igualmente à análise de revisões das áreas referidas, Nation e colaboradores (2003) identificaram 9 características (c.f. detalhe na tabela 3.1) consistentemente associadas a programas de prevenção eficazes: os programas eram abrangentes, incluíam métodos de ensino variados, forneciam dosagens suficientes, eram sustentados em teorias, forneciam oportunidades para relacionamentos positivos, ocorriam no *timing* apropriado, eram socioculturalmente relevantes, incluíam avaliação dos resultados e envolviam pessoal bem treinado (Nation et al, 2003).

Tabela 3.1 - Definições dos princípios dos programas eficazes, adaptado de Nation et al, 2003.

Princípio	Definição
Abrangente	As intervenções multimodais são dirigidas a domínios críticos (e.g. família, pares, comunidade) que influenciam o desenvolvimento e a perpetuação dos comportamentos a prevenir
Métodos de ensino variados	Os programas incluem diversos métodos de ensino que se centram no aumento da consciência e compreensão dos comportamentos problemáticos e em adquirir ou reforçar competências
Dosagem suficiente	Os programas proporcionam intervenção suficiente para produzir os efeitos desejados e fornecer o <i>follow-up</i> necessário para manter os efeitos
Suportados pela teoria	Os programas têm uma justificação teórica, são baseados em informação exacta e são suportados por pesquisa empírica.
Relações positivas	Os programas proporcionam exposição a adultos e pares de uma forma que promove relacionamentos fortes e sustenta resultados positivos
No tempo apropriado	Os programas são iniciados suficientemente cedo para terem um impacto no desenvolvimento do comportamento problema e são sensíveis às necessidades desenvolvimentais dos participantes
Relevantes do ponto de vista sócio-cultural	Os programas são formatados de acordo com as normas comunitárias e culturais dos participantes e fazem esforços para incluir o grupo alvo no planeamento e implementação do programa
Avaliação dos resultados	Os programas têm metas e objectivos claros e fazem um esforço para documentar de forma sistemática os resultados relativos às metas
Pessoal bem treinado	O pessoal do programa dá suporte ao programa e recebe treino para a sua implementação

Assim, os programas de intervenção deverão, sempre que possível, envolver a comunidade, a organização escolar, as turmas, as práticas pedagógicas, e sobretudo, deverão dirigir-se mais aos grupos que aos indivíduos. Isto porque vários são os indicadores a sugerir que a agressão em contexto escolar é um fenómeno grupal, no qual a condição de vítima e de agressor nem sempre são independentes uma da outra (Martins, 2003; Salmivalli et al., 1998, citados por Martins, 2005).

3.2. O conceito de prevenção aplicado à violência: níveis e estratégias

Uma das conceptualizações referidas na literatura (e.g. Negreiros, 2001; Matos, Machado, Caridade & Silva, 2006) sobre o conceito de prevenção aplicada ao domínio da violência é a que se inscreve globalmente no modelo da saúde pública, postulando a existência de três tipos de intervenções preventivas: a) prevenção primária; b) prevenção secundária; c) prevenção terciária. Esta divisão é especialmente útil para definir diferentes tipos de população-alvo das intervenções, englobando a prevenção primária acções dirigidas à população em geral, a prevenção secundária acções orientadas para grupos em risco e a prevenção terciária acções visando a recuperação/tratamento dos indivíduos envolvidos, sejam agressores ou vítimas.

Na caracterização que envolve o nível de intervenção temos: 1) As abordagens centradas na pessoa (individuais) tentam chegar à população alvo directamente, sem prever qualquer mudança significativa nos contextos. São elementos deste tipo de intervenção as técnicas de tratamento extraídas da literatura clínica ou de consulta, como a aprendizagem social e abordagens de instrução directa (e.g. Petermann, Jugert, Tänzer, & Verbeek, 1997, citados por Atria & Spiel, 2007). 2) As intervenções centradas no contexto (ecológicas) tentam mudar os indivíduos através de mudanças nos seus contextos. Habitualmente, estes programas são integrados numa “política global de escola” ou pelo menos uma “política de turma”. O principal objectivo destas intervenções é constituir um ambiente que sustente um desenvolvimento saudável. Obviamente, numa categorização utilizando os termos intervenção *individual* e *ecológica*, estes devem ser interpretados como os dois extremos de um *continuum*; muitos programas oferecem uma combinação das duas abordagens, embora centrando-se numa ou na outra.

Na caracterização através da forma como as populações são seleccionadas para a intervenção, diferencia-se entre três estratégias: 1) uma estratégia universal, a qual inclui todos os membros de uma população disponível 2) uma estratégia que inclui grupos considerados em risco para o desenvolvimento de problemas, mas que ainda não são disfuncionais; 3) uma estratégia que selecciona grupos-alvo de pessoas que estão prestes a experienciar acontecimentos de vida ou transições potencialmente *stressantes* (c.f. Atria & Spiel, 2007).

Os programas de prevenção primária diferem de outros em relação à duração e intensidade. Por exemplo o Programa de Prevenção do *Bullying* de Olweus (Olweus, 2001, 2002, citado por Gollwitzer, Eisenbach, Atria, Strohmeier & Banse 2006) inclui a implementação de “regras escolares”, supervisão de recreios escolares e instrução e supervisão de professores. Estas estratégias desenvolvimentais intensivas contextuais ou “organizacionais” requerem geralmente vários anos de implementação. No entanto, a eficácia dos programas compreensivos (globais e abrangentes), surpreendentemente, não foi muitas vezes alcançada. De acordo com Wilson e Lipsey (2007) isto deve-se ao facto de estas intervenções trazerem associada uma diluição da intensidade e da focalização dos programas, levando a que os estudantes se envolvam menos que nos programas universais, e de nestas intervenções haver menor orientação cognitiva.

Em contrapartida, existe uma grande quantidade de treinos mais curtos e mais centrados, organizados em 8 a 12 sessões semanais com 1,5 horas de treino que apresentam resultados positivos (e.g., Faller, Kerntke, & Wackmann, 1996; Jefferys & Noack, 1995; Petermann, Jugert, Rehder, Tänzer, & Verbeek, 1999; Walker, 1995, citados por Gollwitzer et al, 2006).

A maioria dos autores (e.g. Wolfe & Jaffe, 1999, citados por Beja, 2003), defendem a utilização de estratégias de prevenção primária, centradas na educação da população geral de forma a chegar aos potenciais agressores que não seriam normalmente identificados com “em risco”. As estratégias de prevenção primária procuram aumentar a consciência e melhorar as atitudes quanto à violência entre as crianças e jovens de forma a mudar positivamente o seu comportamento e torná-las mais autónomas e capazes da sua própria defesa; são, por outro lado, menos dispendiosas (Wolfe & Jaffe, 1999, citados por Beja, 2003) e têm maior impacto a longo prazo e na prevenção do futuro abuso (Beja, 2003).

Por outro lado, porque muitas eventuais vítimas de abuso, especialmente crianças, podem ser difíceis de identificar, os programas de prevenção primária podem ser a única forma de assegurar que estas crianças recebem os serviços de apoio que necessitam. Como Weis, Marusza e Fine (1998, citados por Beja, 2003) salientam, há uma cultura de ocultação entre as crianças em idade escolar (neste caso especificamente crianças que testemunharam violência doméstica), devido ao medo de discriminação e embaraço público. De acordo com Peled e Davis (1995, citados por Beja, 2003), muitos

programas que seleccionam as crianças que vivenciaram situações de abuso constroem inevitavelmente uma identidade social desviante para estes jovens, portanto estigmatizando e ostracizando-os em relação aos seus colegas. Nesses casos, os programas primários que se destinam a todos os alunos da escola têm a capacidade de chegar à criança envolvida em situações de violência socialmente invisível num processo não estigmatizante. Os programas de prevenção primária são não só mais inclusivos destas crianças, como têm também mais probabilidade de conseguir o apoio dos pais que de outro modo se sentiriam culpados ou ameaçados pelo assinalar dos seus filhos (Beja, 2003).

Durlak e Wells (1997) fizeram uma revisão de artigos sobre a utilização de estratégias de prevenção com o principal objectivo de determinar o impacto da prevenção primária, utilizando procedimentos meta-analíticos num esforço para identificar variáveis que moderam os resultados dos programas. Para além disso procuraram, em particular, determinar se os programas eram bem sucedidos na redução dos problemas e na melhoria de competências. Os autores relataram que, de 177 avaliações, os resultados indicam que a maior parte dos programas de prevenção primária consegue efeitos positivos significativos, a maior parte das intervenções reduziram significativamente problemas, aumentaram significativamente competências e afectaram o funcionamento em muitos domínios de ajustamento (diminuição nos níveis sub-clínicos de problemas de internalização e externalização e melhoria do desempenho académico). Estes resultados são ainda mais relevantes, uma vez que os participantes na prevenção primária estão a funcionar desde início numa escala normal e, portanto, não se esperam mudanças dramáticas. As análises indicaram que os programas de prevenção primária alcançam resultados que possuem significância prática e estatística (Durlak & Wells, 1997, citados por Durlak et al, 2007).

Mais recentemente, numa análise de 399 estudos de intervenções preventivas em contexto escolar Wilson e Lipsey (2007) encontraram relatos de efeitos a diversos níveis, desde impacto nos níveis de agressão e violência a melhorias nas competências sociais, resultados académicos e auto-estima. As abordagens mais comuns e mais eficazes eram programas universais destinados a todos os alunos na sala de aula e programas para crianças seleccionadas (indicados) que participam nos programas fora das suas aulas regulares. Os programas universais analisados usavam maioritariamente

abordagens cognitivas, não sendo, portanto, claro se os seus efeitos, geralmente positivos, derivavam mais do formato universal ou da modalidade de intervenção cognitivamente orientada (Wilson & Lipsey, 2007)

Num estudo, no Brasil, sobre programas de prevenção, muitos destes de nível primário, Gomes, Minayo, Assis, Njaine e Schenker (2006), concluíram que a maioria dos sujeitos referiram aumento da auto-estima, melhor preparação para entrar no mercado de trabalho, melhor consciência de direitos e deveres cívicos, e investimento de tempo e energia em actividades educativas e recreativas.

3.2.1. O contexto escolar como base da intervenção preventiva

A ideia que as escolas se apresentam como uma oportunidade crucial para mudar o comportamento societal recolhe consenso alargado (Macy, 2007). De facto, a quase totalidade da população passa por estas instituições, começando numa fase precoce do período formativo e continuando, na sua maioria, durante pelo menos 9 anos. Por outro lado, as situações de forte agressividade e violência ou indisciplina grave, algo que até há algum tempo era pouco mais que um assunto privado das escolas, transformaram-se lentamente em elementos recorrentes na agenda política e educativa (e.g. Asseiceira, 2007). O crescendo de referências às situações de violência na escola tem sido acompanhada, em paralelo, pela exposição mediática dos fenómenos de delinquência juvenil, coincidindo na ideia de que ambas convergem e constituem uma ameaça grave para a própria estrutura da instituição escolar, encontrando-se fora de controlo (Sebastião, Campos, Alves & Amaral, 2004).

Numa extensa revisão da literatura, Hahn e colaboradores (Hahn, Fuqua-Whitley, Wethington, Lowy, Crosby, Fullilove, Johnson, Liberman, Moscicki, Price, Snyder, Tuma, Cory, Stone, Mukhopadhaya, Chattopadhyay & Dahlberg, 2007) consideraram 53 estudos de programas universais em contexto escolar. Os autores verificaram que nos 1º e 2º ciclos do ensino básico os programas centram-se no comportamento anti-social e disruptivo, passando, a partir do 3º ciclo, a centrar-se na violência geral e em formas específicas de violência como sejam o *bullying* e a violência no namoro (c.f. Tabela 3.2). As abordagens interventivas mudam de uma abordagem cognitiva/afectiva, a qual se baseia na modificação do comportamento através da mudança dos

mecanismos cognitivos e afectivos ligados a tais comportamentos, para uma abordagem que faz maior apelo ao treino de competências sociais, a qual enfatiza o desenvolvimento de competências comportamentais em vez de mudanças nas cognições, pensamento consequencial ou processos afectivos.

Tabela 3.2 Características predominantes dos programas por nível escolar. Adaptado de Hahn et al, 2007.

Nível de escolaridade	Foco (%)	Estratégia de intervenção (%)
Pré-escolar	Comportamento anti-social e disruptivo (86%)	Abordagem cognitiva/afectiva (50%) Competências sociais (33%)
1º Ciclo Ensino Básico	Comportamento anti-social e disruptivo (57%) Violência em geral (29%)	Competências sociais (48%) Mudança ambiental (14%)
2º e 3º Ciclo Ensino Básico	Comportamento anti-social e disruptivo (30%) Violência em geral (43%) <i>Bullying</i> (17%)	Conhecimento/informação (21%) Competências sociais (52%)
Ensino Secundário	Violência em geral (50%) <i>Bullying</i> (25%) Violência no namoro (25%)	Conhecimento/informação (33%) Competências sociais (33%) Mudança no ambiente escolar (14%)

Os programas universais em contexto escolar revelaram-se eficazes para todos os níveis escolares e diferentes populações. Na sua revisão, Hahn et al (2007) concluíram que se verificavam efeitos em todos os níveis de escolaridade, variando de 7,3% de redução relativa do comportamento violento para os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico que usufruíram do programa até 29,2% de redução relativa do comportamento violento entre os alunos do Secundário. Os autores concluíram, ainda, que tanto a generalidade das estratégias de intervenção em contexto escolar (e.g., informativa, cognitiva/afectiva, e desenvolvimento de competências sociais) como todos os focos programáticos (e.g., comportamento anti-social ou disruptivo, *bullying*, violência no namoro) estavam associadas a uma redução do comportamento violento. A duração do programa também não foi factor diferenciador. Os autores encontraram ainda outros benefícios dos programas universais em contexto escolar (e.g. melhorias no comportamento social mais amplo, incluindo redução no abuso de drogas e delinquência, e melhorias substanciais na assiduidade e resultados escolares) bem como evidências que sustentam alguns desses efeitos.

Numa outra revisão, Wilson e Lipsey (2007) também encontraram, para além da redução de comportamentos violentos ou agressivos, benefícios adicionais destes programas, incluindo redução no absentismo e melhorias nos resultados escolares, e menor incidência de “comportamentos problemáticos”, como sejam níveis de actividade, problemas de atenção, competências sociais e problemas de internalização (e.g., ansiedade e depressão).

De acordo com Beja (2003) as salas de aula são talvez o local mais importante para a implementação de programas de prevenção primária porque permitem o acesso regular às crianças e jovens e oferecem maiores possibilidades para disseminar competências-chave e valores, monitorizando a assiduidade e recompensando a participação nos programas.

A pesquisa sobre prevenção e educação determinou que os programas eficazes são aqueles que mudam a forma como os jovens pensam sobre riscos de saúde e os comportamentos de risco em saúde nos quais se envolvem. Mais importante, as mudanças comportamentais devem ser discutidas e praticadas no contexto do trabalho em grupo de pares. A eficácia do programa aumenta quando há múltiplas oportunidades de praticar o novo pensamento e comportamento. Os planos de implementação devem proporcionar prática activa de competências numa variedade de contextos como a escola, a casa e a comunidade (Botvin, 2002).

Osofsky (1997, citado por Beja, 2003) refere que testemunhar violência tem um forte impacto no sentido de “contrato social”, ainda em desenvolvimento na criança. Este inclui a percepção e internalização por parte da criança das suas responsabilidades e direitos morais, bem como o seu entendimento da justiça social e imparcialidade. Pohan (2000, citado por Beja, 2003) argumenta que as escolas podem formar este sentido do contrato social e contrariar as atitudes negativas aprendidas em casa promovendo atitudes de imparcialidade, respeito, empatia e igualdade entre as crianças através de programas de prevenção primária da violência.

Por outro lado, porque na adolescência, os jovens confiam sobretudo nos grupos de pares para conselhos e orientação em termos de atitudes e comportamentos sociais, vestuário e identidade, a educação de pares tem sido uma ferramenta importante nos esforços de prevenção primária da violência na medida em que concentra a atenção num processo natural a partir do qual os jovens aprendem uns com os outros como parte do

seu dia-a-dia (Shiner, 1999, citado por Beja, 2003). Neste sentido Avery-Leaf e Cascardi (2002, citados por Beja, 2003) advogam que as escolas são um local excelente para programas de prevenção primária porque podem ajudar a introduzir um clima de tolerância zero entre os grupos de pares, os quais podem então tornar-se agentes de mudança para os seus membros.

A esse nível é pertinente referir o estudo de Hilton e colaboradores (1998, citados por Beja, 2003), envolvendo *workshops* sobre violência no namoro dirigido a jovens do 11º ano em 4 Escolas Secundárias de Ontário. Os autores concluíram que apesar de no pós-teste imediato, os níveis de conhecimento sobre assuntos relacionados com violência dos estudantes só terem melhorado para os *workshops* que escolheram frequentar, no *follow-up* após 6 semanas os resultados dos alunos tinham melhorado em assuntos abordados em *workshops* que os alunos não frequentaram. Os autores deste estudo acreditam que os alunos se tornaram eles próprios multiplicadores da informação de prevenção da violência dentro dos seus grupos de pares, partilhando a informação aprendida nos seus respectivos *workshops*.

3.3. Estratégias de prevenção: abordagens e programas

Um critério possível de selecção das abordagens preventivas consiste em escolher os programas com base na eficácia demonstrada.

Alguns estudos recentes conduziram à identificação de um conjunto de abordagens que podem ser consideradas como mais promissoras nesta área, numa selecção baseada no conhecimento extraído das exaustivas avaliações dos relatórios sobre intervenções que aparecem na literatura revista sobre este tema (e.g. Thornton et al, 2001). Não obstante, alguns factores fazem com que esta abordagem seja algo complicada para identificar as práticas mais eficazes nos esforços para a prevenção da violência juvenil.

Em primeiro lugar, a investigação no campo da prevenção da violência juvenil é muito recente, tendo sido realizados poucos estudos longitudinais e de controlo aleatório. Em segundo lugar, os estudos que avaliaram os resultados das intervenções, geralmente não avaliaram a eficácia na execução de cada uma das práticas. Por conseguinte, a maioria das práticas apresentadas baseiam-se nas observações empíricas

e directas dos profissionais que participam na intervenção e dos avaliadores (Thornton et al, 2001).

Negreiros (2001) identificou três classes fundamentais de abordagens preventivas dos comportamentos anti-sociais: a) estratégias baseadas no desenvolvimento de competências; b) intervenções ao nível da família; c) intervenções em contextos escolares. Na revisão apresentada por Thornton e colaboradores (2001) encontramos uma distinção similar: a) estratégia sócio-cognitiva; b) estratégias baseadas no contexto familiar, incluindo a estratégia centrada nos pais e na família e a estratégia de visitas domiciliárias; c) estratégias baseadas no contexto escolar, incluindo a estratégia de tutoria, embora esta não seja exclusiva daquele contexto. Estes autores acrescentam, ainda, as intervenções multifocais, abrangentes, as quais podem incluir estratégias de várias classes.

3.3.1. Estratégia baseada nos pais e na família

Está demonstrado que o tipo de convivência entre os pais, o seu comportamento face aos seus filhos e o seu estado emocional são elementos importantes que podem prever o aparecimento de condutas violentas nas crianças (Webster-Stratton, 1997, citado por Thornton et al, 2001). Tais condições familiares, combinadas com certas características da criança como a impulsividade, criam condições negativas de socialização. Nestas situações, refere Negreiros (2001) os pais recorrem frequentemente a castigos corporais extremos e são inconsistentes nos limites que impõem à criança (e.g., punição severa por parte do pai; disciplina permissiva por parte da mãe). Com efeito, os pais de crianças com comportamentos anti-sociais manifestam menos comportamentos positivos, são mais violentos e críticos no que diz respeito à disciplina, têm tendência a ser mais permissivos, bem como a reforçar comportamentos inadequados e a ignorar ou punir comportamentos pró-sociais (Sansbury & Whale 1992; Patterson, 1982; 1992; Dishion et al., 1995, citados por Negreiros, 2001). Estes pais manifestam ainda uma deficiente supervisão das actividades da criança (Patterson, 1982; Larzelere & Patterson, 1990, citados por Negreiros, 2001).

As intervenções baseadas nos pais e na família são desenhadas para melhorar as relações familiares. Dia após dia cresce a evidência que demonstra que tais intervenções

(em especial aquelas que começam numa idade precoce e reconhecem todos os factores que influem numa família) podem ter efeitos substanciais e de longa duração na redução de condutas violentas por parte das crianças. As intervenções deste tipo combinam o treino das competências que os pais necessitam para cuidar da criança, com educação sobre o desenvolvimento infantil e sobre os factores que predispõem a criança a uma conduta violenta, assim como exercícios que ajudam os pais a adquirir competências para comunicar com os seus filhos e resolver os conflitos sem violência (Thornton et al, 2001). Segundo os autores, este tipo de intervenção é especialmente indicada para famílias com crianças muito pequenas e para pais em situações de risco que esperam um filho.

Na linha destes resultados, que destacam a primazia dos pais no desenvolvimento de comportamentos anti-sociais, uma atenção particular tem sido dedicada às estratégias que visam genericamente o treino dos pais (Kumper et al., 1996; Dishion et al., 1996, Printz & Miller, 1996; Garrido, 1993; Fraser et al., 1988, citados por Negreiros, 2001). Revisões avaliativas de uma diversidade de programas de treino dos pais têm, além disso, fornecido um suporte considerável à eficácia deste tipo de abordagem de intervenção (e. g., Serketich & Dumas, 1996; Patterson, et al., 1982). Tal eficácia parece ser extensível a famílias originárias de diferentes meios socioculturais (Forehand & Kotchick, 1996, citados por Negreiros, 2001).

A intervenção chamada *Programa de Transição do Adolescente* (Irvine, Biglan, e colaboradores, 1999, citados por Thornton et al, 2001) demonstrou, porém, a sua eficácia para as famílias com crianças maiores. Idealizado para pais de estudantes do secundário em situação de risco de consumo de drogas e álcool, insucesso escolar e conduta anti-social; esta intervenção procura melhorar sete competências consideradas necessárias na criança: a formulação de pedidos de forma neutra, o uso da recompensa, o persistir nas actividades, a elaboração de normas, a estipulação de consequências razoáveis por violação das normas, a resolução de problemas e a escuta eficaz. Após a frequência de um programa de cerca de 12 sessões baseado no treino de competências, os pais apresentaram uma menor tendência a reagir de maneira exagerada perante o comportamento dos seus filhos, uma maior predisposição para tratar os problemas de comportamento e menos depressão. Além disso, observaram-se alguns indícios de

diminuição dos níveis diários de conduta anti-social da criança (Irvine et al., 1999, citados por Thornton et al, 2001).

Outro exemplo deste tipo de estratégia, referenciado na mesma revisão, é o programa FAST (Programa de famílias e escolas unidas), dinamizado por Lynn McDonald, no Milwaukee. Trata-se de uma intervenção para crianças e adolescentes dos 3 aos 14 anos de idade em situação de risco cuja estrutura confere aos pais e aos jovens uma voz e um papel no processo de prevenção. A intervenção desenvolve redes de apoio separadas para jovens e para pais, mediante o uso de um modelo multi-familiar, e reúne-os para as actividades familiares.

3.3.2. Estratégia de visitas domiciliárias

A conduta violenta e criminal, os transtornos mentais, o consumo de drogas e o baixo rendimento escolar foram associados a numerosos factores de risco infantil, entre os quais se incluem os maus-tratos e o abandono infantil, a pobreza, uma relação pouco satisfatória com algum dos pais ou com ambos, saúde física e mental débeis e consumo indevido de drogas o álcool por parte dos pais (Wolfner & Gelles 1993; Oates et al. 1995; Krysik et al. 1997; Norton 1998, citados por Thornton et al, 2001). Ao eliminar estes factores de risco, pode reduzir-se o aparecimento de comportamentos violentos e agressivos nas escolas e nas comunidades. As visitas domiciliárias são uma estratégia que se tem apresentado como eficaz no combate a estes factores.

A intervenção de visitas domiciliárias leva os recursos da comunidade às habitações das famílias em situação de risco. Durante as visitas domiciliárias, o pessoal da intervenção proporciona informação, cuidados sanitários, apoio psicológico e outros serviços de que os participantes necessitem para funcionarem como pais de uma forma mais eficaz. Estes programas contribuíram para melhorar a saúde materna e o decorrer da gravidez, aumentar o emprego e a educação entre os jovens pais, diminuir a dependência dos serviços de bem-estar social, melhorar a saúde física e mental das crianças, diminuir as lesões durante a infância, e reduzir a conduta criminal nos jovens. Esta estratégia é considerada indicada para aplicar em famílias que esperam ou que acabam de ter o seu primeiro filho. Estudos comprovam resultados positivos desta

estratégia (e.g. Olds & colegas, 1997; McMillan & colegas, 1994 citado por Cabanillas & González, 1997).

3.3.3. Estratégia sociocognitiva

Vários investigadores relacionaram a carência de competências para resolver situações sociais problemáticas com a violência juvenil (Pepler & Slaby 1994; Baranowski et al. 1997, citados por Thornton et al, 2001; Negreiros, 2001). Quando as crianças e adolescentes enfrentam situações sociais para as quais não estão preparados do ponto de vista emocional ou cognitivo, é possível que reajam com agressividade ou violência. Muitos afirmam que é possível melhorar a capacidade das crianças para evitar situações violentas e resolver problemas de forma não violenta, ao ampliar as relações sociais que mantêm com outras crianças da sua idade, mostrando-lhes como interpretar as normas de conduta e melhorar as suas competências para a resolução de conflitos (e.g. Kahle, 1984; Romer, 1981, citados por Pereira & Moreira, 2000).

Nas intervenções sociocognitivas, ou baseadas no desenvolvimento de competências, desenvolvem-se esforços no sentido de proporcionar às crianças as competências de que necessitam para enfrentar com eficácia situações sociais difíceis, como sejam, por exemplo, quando são vítimas de burlas ou são os últimos a ser escolhidos para integrarem uma equipa. Estas intervenções baseiam-se na teoria sócio-cognitiva de Bandura, a qual postula que as crianças aprendem as suas competências sociais observando e interagindo com os pais, familiares e amigos adultos, professores, pares e outras pessoas com as quais se relacionam, incluindo os modelos de conduta que observam nos meios de comunicação social (Bandura, 1986, citado por Thornton et al, 2001). As intervenções sociocognitivas incorporam lições, modelos e actividades de actuação com o objectivo de aumentar as interacções sociais positivas, ensinar métodos não violentos para resolver conflitos e estabelecer ou reforçar crenças não violentas nos jovens.

Dentro destas estratégias referimos, para a prevenção primária, o Projecto de Prevenção da Violência (VPP), aplicado em três escolas secundárias de Boston, e envolveu os estudantes em actividades como conferências, discussões e actividades práticas, uma vez por semana durante 10 semanas. As descobertas deste projecto

indicam que o VPP pode reduzir os comportamentos negativos na escola quando conjuntamente se realizam outras actividades e se proporcionam serviços de apoio (Hausman, Pierce & Briggs, 1996, citados por Thornton et al, 2001).

3.3.4. Estratégia de tutoria

A investigação demonstrou que a presença de um modelo adulto de comportamento positivo que supervisione e guie o comportamento da criança é um factor essencial para o proteger da violência (National Resource Center, 1999, citado por Thornton et al, 2001). A ausência deste modelo - quer seja um dos pais quer outra pessoa - foi relacionada com o risco que a criança corre de usar de forma indevida drogas e álcool, de incorrer em promiscuidade sexual, o comportamento agressivo ou violento e a incapacidade de conservar um emprego estável na sua vida adulta (Beier et al., 2000; Walker & Freedman, 1996, citados por Thornton et al, 2001).

A tutoria foi considerada por muitos como um excelente meio para proporcionar influência adulta positiva à criança ou adolescente que necessita dela (Council 1996; Brewer et al. 1995, citados por Thornton et al, 2001). A evidência mostrou que a tutoria pode aumentar significativamente a assiduidade e o rendimento académico, reduzir os comportamentos violentos, reduzir a probabilidade de uso de drogas e melhorar as relações com pais e amigos (Sipe 1996, citado por Thornton et al, 2001).

A maioria das iniciativas de tutoria dirige-se a jovens em risco por causa de problemas académicos e sociais. Num estudo de 722 programas de tutoria (Sipe & Roder, 1999), a maioria das intervenções eram dirigidas a crianças com necessidade de modelos adultos; esta condição definiu-se com frequência como crianças de famílias monoparentais. No estudo de Sipe e Roder (1999), pouco mais de metade dos programas era desenhado para a comunidade. Na maioria destas intervenções programaram-se sessões individuais entre tutores e tutorados, muitas das quais se concentraram em actividades sociais e recreativas.

3.3.5. Intervenções multifocais/compreensivas

Estes programas envolvem distintos e múltiplos elementos de intervenção (e.g., um programa de treino de competências sociais para alunos e de treino de competências parentais) e/ou uma mistura de diferentes formatos de intervenção. Podem ainda incluir programas para pais ou formação para os professores ou outro pessoal em complemento da intervenção junto dos alunos.

As intervenções multifocais, desenhadas para a população estudantil geral, podem não ter qualquer impacto nas crianças em alto risco de serem agressivas. Para cobrir as necessidades tanto da população estudantil geral como a de alto risco, planificam-se intervenções com vários níveis de actividades. Estes esforços múltiplos podem combinar, por exemplo, uma programação dirigida a todos os alunos com actividades especiais para grupos pequenos desenhadas para jovens em situação de alto risco. Algumas destas intervenções também incluem actividades para os pais ou para toda a família.

Um exemplo de esforço multidimensional é o Estudo de Crianças na Área Metropolitana (MACS), um estudo de oito anos realizado entre estudantes de escolas primárias em comunidades suburbanas de alto risco. O seu objectivo era mudar os processos de pensamento e as atitudes associadas com a conduta agressiva e modificar o ambiente escolar para promover as competências sociais das crianças. O MACS inclui 3 componentes: uma intervenção geral para ampliar as actividades da sala de aula chamada programação “Eu sim, posso”; uma intervenção para grupos pequenos de crianças em situação de alto risco; e um componente familiar para os pais ou representantes de crianças em situação de alto risco. Este programa de 22 semanas foi desenhado com o propósito de intervir sobre vários factores relacionados com a conduta anti-social das crianças, entre eles falta de disciplina, baixos níveis de supervisão por parte dos pais, pouca capacidade para resolver problemas, atitudes defensivas nas interacções familiares e carência de laços emocionais (Huesmann et al., 1996, citados por Thornton et al, 2001).

Os resultados desta intervenção multidimensional foram mistos e comprovam que estes programas só têm resultados positivos se iniciados precocemente e em escolas com recursos apropriados (Huesmann, 2000, citado por Thornton et al, 2001).

Síntese Conclusiva

Na revisão apresentada pudemos verificar que as estratégias de prevenção que têm vindo a ser implementadas por diversos investigadores em diferentes contextos apresentam variações quanto à população abrangida, às estratégias seleccionadas e mesmo aos objectivos propostos e resultados pretendidos. Várias revisões (e.g. Thornton et al, 2003; Wilson & Lipsey, 2007, Gomes, et al, 2006; Hahn et al, 2007) apresentam uma meta-análise de estudos sobre programas de intervenção experimentais ou quasi-experimentais, a maioria dos quais conduzidos no contexto de pesquisas ou projectos demonstrativos com considerável envolvimento do investigador na implementação do programa. Apesar de não serem necessariamente representativos da prática comum nos vários contextos, estes programas revelaram elevado potencial para reduzir o comportamento agressivo e disruptivo, especialmente para os participantes cujos níveis de base eram já elevados. As diferentes abordagens interventivas pareciam igualmente eficazes, mas conseguiam-se reduções significativamente maiores dos comportamentos agressivos e disruptivos com aqueles programas melhor implementados, isto é, que conseguiam uma mais completa comunicação dos objectivos aos destinatários (Wilson & Lipsey, 2007).

Por outro lado, é notória a ausência de evidência de que uma modalidade é significativamente mais eficaz que outra na redução de comportamentos agressivos e disruptivos, pelo que o maior benefício será conseguido ao considerar uma intervenção com a facilidade de implementação adequada aos recursos disponíveis e, depois de seleccionados, concentrar-se na qualidade da sua implementação.



PARTE II – A INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 4 – Uma abordagem da prevenção da violência

Não podemos mudar tudo o que enfrentamos, mas enquanto não o enfrentarmos não poderemos mudar nada. James Baldwin (s.d.)

Introdução

Uma questão crucial na área da prevenção da violência consiste em definir critérios gerais que permitam seleccionar os programas ou modalidades de intervenção preventiva mais adequados nesta área. No entanto, a multiplicidade das intervenções existentes, aliada à sua aplicação em contextos socioculturais diferentes dos da realidade portuguesa, podem tomar esta tarefa particularmente difícil.

Sendo a violência um comportamento aprendido, os valores, atitudes e competências interpessoais que se adquirem em idades precoces constituem um factor preponderante no desenvolvimento do comportamento agressivo. Considera-se frequentemente que as crianças de idade pré-escolar e básica são os sujeitos ideais para intervenções que promovam a não-violência e a melhoria da capacidade para resolver conflitos, uma vez que as tendências agressivas ou não agressivas de uma pessoa podem estabelecer-se na primeira infância (Thornton et al., 2001).

Por outro lado, as escolas têm um papel muito importante na modelação de valores, atitudes e comportamentos das crianças e jovens e podem ser o único local no qual as crianças podem contactar com modelos positivos, quer sejam pares ou adultos, tornando-se um local chave para a implementação de programas de prevenção da violência (Beja, 2003).

Neste capítulo, apresenta-se e fundamenta-se a opção por um programa de prevenção da violência junto de adolescentes que visa a obtenção de mudanças em dimensões sociopsicológicas específicas.

4.1. Construção do programa de Prevenção da violência

4.1.1 Fundamentação teórica e objectivos gerais do programa

As intervenções centradas no contexto escolar ou em turmas inteiras são maioritariamente prevenção *primária*. No entanto, a fronteira que separa as abordagens preventivas das abordagens de tratamento é pouco nítida, verificando-se, não raro, situações em que uma determinada abordagem ou modelo de intervenção é definida como preventiva, para uns autores, e descrita como estratégia de tratamento, para outros (Negreiros, 2001).

As fortes relações observadas em diversos estudos entre o envolvimento do adolescente em várias situações relacionadas com a violência (sofrida ou perpetrada) e outros comportamentos desviantes (e.g. o abuso de substâncias), aponta para que os esforços preventivos se devam orientar no sentido de serem elaborados programas de âmbito mais alargado, em vez de se dirigirem a um comportamento-problema isolado (Negreiros, 1997, citado por Negreiros, 2001). De facto, se é verdade que a existência de comportamentos temporalmente correlacionados coloca questões importantes acerca das suas possíveis inter-relações, a mera co-ocorrência destes comportamentos no jovem parece reforçar as vantagens de uma intervenção preventiva de largo espectro.

Deste modo, um dos pressupostos básicos subjacentes à elaboração deste programa de prevenção universal foi o de enfatizar a importância de uma linha de investigação significativa que tem demonstrado, consistentemente, que o envolvimento em variadas situações de violência e outros comportamentos desviantes não só co-ocorrem como partilham de muitos antecedentes comuns (e.g. Rosenbaum & Kandel, 1990; Farrel et al., 1992, citados por Negreiros 2001; Botvin, 2002; Hahn et al, 2007).

A pesquisa sobre prevenção e educação determinou que os programas eficazes são aqueles que mudam a forma como as crianças e jovens pensam sobre riscos de saúde e os comportamentos de risco em saúde nos quais se envolvem. Mais importante, as mudanças comportamentais devem ser discutidas e praticadas no contexto do trabalho em grupo de pares. A eficácia do programa aumenta quando há múltiplas oportunidades de praticar o novo pensamento e comportamento. Os planos de implementação devem proporcionar prática activa de competências numa variedade de contextos como a escola, a casa e a comunidade (Botvin, 2002).

Por outro lado, a evidência de literatura específica (e.g. prevenção de abuso sexual) demonstrou que os programas que se centram exclusivamente em componentes atitudinais ou educacionais não serão provavelmente eficazes na mudança de comportamento (Cornelius & Resseguie, 2007). A não ser que os programas incorporem treino específico e *feedback* em competências como resolução de conflitos, resolução de problemas e gestão da raiva, é improvável que se consigam mudanças comportamentais duradouras e disseminadas. Assim, na elaboração de programas a este nível deve considerar-se a inclusão de uma significativa componente de promoção de competências, para além de se dirigir a possíveis concepções erradas das causas e factores que contribuem para a ocorrência de violência (Cornelius & Resseguie, 2007).

Muitas intervenções conseguiram melhorar as competências emocionais e sociais das crianças, aumentar os seus comportamentos pró-sociais e, em alguns casos, reduzir o nível de comportamentos negativos em casa, na escola ou na comunidade (e.g. Catalano et al, 2002; Durlak & Weissberg, 2005, 2007; Weissberg, Durlak, Taylor, Dynmicki & O'Brien, no prelo, citados por Durlak et al, 2007). Estes programas que promovem a aprendizagem social e emocional centram-se no auto-controlo de comportamentos e emoções, auto-eficácia, estratégias de *coping* eficazes, tomada de perspectiva, empatia, resolução de problemas interpessoais, resolução de conflitos, tomada de decisões e conexões positivas à escola, família e outros modelos adultos (Durlak et al, 2007).

Por último, mas também fundamental, a adolescência é uma época de exploração, transição e desenvolvimento social, e os programas de prevenção devem ser enquadrados neste contexto (Cornelius & Resseguie, 2007).

4.1.2 Estruturação geral do programa

Nesta secção, a ênfase será colocada na apresentação e fundamentação de um programa de prevenção da violência que visa a obtenção de mudanças em dimensões sociopsicológicas específicas. Privilegia-se, assim, um modelo psicológico, entendido, aqui, em sentido muito lato. De salientar, no entanto, como refere Negreiros (2001), que a adopção de uma abordagem psicológica não tem implícita a ideia de uma eventual superioridade deste tipo de estratégias nem o menosprezo dos contributos essenciais fornecidos por outras áreas disciplinares neste domínio específico da intervenção.

O aparecimento de programas inscritos nesta abordagem apoia-se num conjunto muito diversificado de pressupostos teóricos. São abordagens que se dirigem, genericamente, à prevenção de comportamentos agressivos na criança por reconhecerem o valor preditivo da agressividade, em especial a que se manifesta precocemente, no comportamento anti-social futuro (Trembley, Mâsse, Vítaro & Dobkin, 1995).

As suas bases conceptuais parecem resultar de duas orientações teóricas distintas. A primeira será de uma perspectiva geral que tende a destacar a importância de certas competências cognitivas, sociais e comportamentais na adaptação, com base no pressuposto de que os comportamentos anti-sociais não são activados unicamente por acontecimentos externos, “*mas sobretudo pela forma como esses acontecimentos são idiossincraticamente percebidos e cognitivamente processados*” (Negreiros, 2001, p. 129), destacando-se a importância dos processos cognitivos para a compreensão e resolução de conflitos interpessoais. A segunda orientação, complementar da anterior, refere-se à identificação de uma diversidade de défices nas capacidades neuropsicológicas da criança com comportamentos anti-sociais, particularmente quando tais comportamentos têm um início precoce (Negreiros, 2001).

Deste modo, este tipo de abordagens de intervenção inclui uma grande diversidade de actividades e estratégias de intervenção que visam promover a aprendizagem de competências avaliadas com tendo uma função primordial na adaptação e na promoção de um comportamento pró-social. Estão nesse caso as competências: sociais e de resolução de problemas; de tomada de perspectiva; e de regulação emocional e de auto-controlo. Muitos programas neste âmbito combinam a aprendizagem destas diferentes competências e recorrem, geralmente, a uma multiplicidade de técnicas orientadas para a sua aquisição (e. g. discussão, *role-play*, modelagem, ensaio comportamental).

Por outro lado, o treino de competências sociais baseia-se genericamente no pressuposto de que os indivíduos que apresentam comportamentos anti-sociais não possuem as competências necessárias para funcionar adequadamente em termos interpessoais. Embora as competências variem significativamente em função de aspectos como a idade e a situação social dos indivíduos, vários programas centram a aprendizagem em competências do tipo: a) empatia; b) dar e receber cumprimentos; c) fazer perguntas; d) comportamento não verbal; e) formular pedidos (Negreiros, 2001).

Tratando-se de uma abordagem de prevenção dos comportamentos anti-sociais que enfatiza a importância dos processos cognitivos para a compreensão e resolução de conflitos interpessoais, a intervenção focaliza-se nas distorções e défices cognitivos que a investigação tem demonstrado existir nas crianças com comportamentos agressivos (e. g. Little & Kendall, 1979; Lochman, 1992, citados por Negreiros, 2001).

De acordo com Negreiros (2001), de entre os diferentes programas de prevenção que esta abordagem de intervenção tem originado merece especial referência, por constituir o projecto mais desenvolvido nesta área, o *Treino de competências de resolução de problemas numa perspectiva interpessoal e cognitiva* de Spivack e Shure (1982). O programa aborda a resolução de problemas em situações sociais, visando modificar processos de pensamento, os quais diferem em função das características do adolescente. Assim, aborda no decurso da intervenção um conjunto de operações cognitivas que incluem, genericamente, actuar ao nível das percepções, expectativas, atribuições e auto-verbalizações negativas a par de estratégias orientadas, especificamente, para a aprendizagem de competências de resolução de problemas. Segundo os autores do modelo, tais competências incluem a sensibilidade a problemas interpessoais, o pensamento causal, a procura de soluções alternativas, o pensamento meios-fim, o pensamento consequencial e a tomada de perspectiva.

O programa *Responder de Maneira Pacífica e Positiva* (RIPP) é um programa para alunos do sexto ano, e faz parte do “*Programa Contra a Violência da Juventude*” de Richmond. Este programa foi idealizado para jovens com altos índices de processos disciplinares, baixas médias escolares, problemas de absentismo e antecedentes de comportamentos violentos. O programa (desenhado a partir de um programa anterior baseado no modelo de Prothrow-Stith de 1987 e no *Programa para Crianças de Respostas Criativas aos Conflitos* de 1988) incluía sessões de 25 a 50 minutos dirigidas por especialistas com treino em resolução de conflitos (Farrell & Meyer 1997). Em todas as sessões combinavam-se repetições de comportamentos e ensaios mentais, actividades práticas baseadas em vivências e oportunidades de aprendizagem didáctica. As primeiras sessões objectivavam consolidar o grupo e ampliar o conhecimento dos participantes sobre as condutas não violentas; as últimas sessões pretendiam reforçar as competências aprendidas e a análise crítica. As competências ensinadas aos alunos do 6º ano eram reforçadas mediante uma intervenção na qual participavam outros alunos da

mesma idade de toda a escola e mediante os programas de 7º e 8º ano dirigidas pelos docentes (Meyer & Farrell, 1998). Os resultados obtidos imediatamente após a intervenção revelaram que os participantes no RIPP cometeram um número significativamente menor de infracções disciplinares, começaram a transportar armas com menor frequência e receberam menos suspensões escolares em comparação com os grupos de controlo. Os participantes deste programa também ampliaram os seus conhecimentos sobre os materiais da intervenção, recorreram ao programa de mediação da escola com mais frequência e reportaram menos lesões resultantes de lutas. Um estudo de seguimento do RIPP, mostrou efeitos significativos quanto à frequência das condutas violentas, supressão de condutas agressivas e conhecimento dos materiais utilizados na intervenção. O controlo de impulsos negativos melhorou significativamente entre os participantes do género masculino, e um número menor deixaram de faltar à escola devido a preocupações quanto à sua segurança pessoal. Entre as participantes do género feminino observou-se uma notável melhoria quanto à tendência para recorrer a métodos não violentos para resolver hipotéticas situações de conflito (Farrell, Meyer & White, 2001).

O *Life Skills Training* (LST, Botvin, 2002) é um programa de prevenção do abuso de substâncias validado pela pesquisa e com provas de resultados na redução dos riscos do álcool, tabaco, abuso de drogas e violência através da actuação sobre os mais importantes factores sociais e psicológicos que promovem a iniciação do uso de substâncias e outros comportamentos de risco. Mais do que simplesmente transmitir informação sobre os perigos do abuso de drogas, o LST promove alternativas saudáveis aos comportamentos de risco através de actividades projectadas para: ensinar aos estudantes as competências necessárias para resistir à pressão social (dos pares) para fumar, beber e usar drogas; ajudar os estudantes a desenvolver uma maior auto-estima e auto-confiança; permitir aos estudantes que lidem eficazmente com a ansiedade; aumentar o seu conhecimento das consequências imediatas do abuso de substâncias; aumentar as competências cognitivas e comportamentais para reduzir e prevenir uma variedade de comportamentos de risco para a saúde (Botvin, 2002).

Na Europa, a *Viennese Social Competence* (ViSC, Atria & Spiel, 2007) baseia-se nas ideias principais da Teoria do Processamento da Informação Social (e.g. Crick & Dodge, 1996; Huesmann, 1998, citados por Atria & Spiel, 2007) e da pesquisa do

bullying como fenómeno de grupo (e.g. Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997, citados por Atria & Spiel, 2007). A estrutura e linhas gerais do programa baseiam-se em dois princípios: enriquecimento do repertório comportamental (especificamente reduzir a tendência para atribuições agressivas e aumentar a saliência e acessibilidade cognitiva das opções de resposta “socialmente competentes” não agressivas em situações de conflito) e da participação (abordagem do papel-participante, o qual realça a importância da responsabilidade social). Portanto, a intervenção enfatiza os processos sociais que ocorrem dentro do grupo (aqui, a turma), não tem como objectivo apenas mudar comportamentos ao nível individual, mas também ao nível do grupo. Os alunos são treinados a tomarem consciência do seu papel social em situações críticas (e.g., como perpetrador, vítima ou espectador), e da sua responsabilidade em produzir uma resolução pacífica. A ViSC consiste em 13 sessões divididas em 3 fases, “fase do impulso”, “fase de reflexão” e “fase da acção”. Atria e Spiel (2007) encontraram efeitos relativamente ténues na agressão auto-relatada (*bullying*) no pós-teste e no *follow-up* (quatro meses depois), mas um forte aumento na democracia percebida nas turmas trabalhadas. Numa outra intervenção com o mesmo programa, Gollwitzer (2005) descobriu que apenas em uma das três turmas trabalhadas houve redução significativa da agressão entre o pré-teste e o pós-teste e o *follow-up* (quatro meses depois).

Como verificamos, muitos programas inseridos nesta estratégia, como o *Responding in Peaceful and Positive Ways* (RIPP, Meyer e colaboradores) e o *Students for Peace* (Kelder e colaboradores) citam a Teoria da Aprendizagem Social como fundamento para o *design* das suas intervenções. O programa *Second Step* (Grossman e colaboradores), por exemplo, postula que mudar a forma como as crianças experienciam e pensam sobre os problemas sociais e proporcionar treino nesta nova forma de pensar irá melhorar o seu comportamento em relação ao conflito e à agressão; o programa centra-se no desenvolvimento, na criança, de competências de empatia, resolução de problemas sociais e controlo dos impulsos. Modelar estas competências pelos professores é outra componente deste programa, bem como tentar envolver os pais e o resto da escola. Os nomes de alguns programas reflectem uma abordagem similar: *Resolução de problemas cognitivos interpessoais* e *Fornecer estratégias alternativas de pensamento* (Hahn et al, 2007).

Em Portugal, destacamos a proposta de Negreiros (2001) de um programa baseado no desenvolvimento de competências destinado a crianças do 3º ao 6º ano de escolaridade. De um modo geral, o programa teve como finalidade fornecer às crianças os conhecimentos e as competências de que necessitam no sentido de as proteger do abuso de drogas e prevenir o aparecimento de comportamentos agressivos. A intervenção foi organizada em quatro componentes básicas: informação relativa às drogas; sentimentos; processo de tomada de decisão; e competências sociais. Os resultados, baseados na avaliação feita pelos professores envolvidos na sua implementação, vão no sentido da percepção de que o programa teve um impacto na redução do uso de drogas e de comportamentos agressivos nos alunos (Negreiros, 2001).

Em suma, a literatura tem fornecido algum suporte, quer conceptual quer clínico, à utilização deste tipo de estratégias no quadro de um programa de prevenção dos comportamentos agressivos (e. g., Fabes & Eisenberg, 1992, citados por Negreiros 2001). Por outro lado, as investigações demonstraram que, entre os 6 e os 12 anos, as crianças desenvolvem muito rapidamente crenças sobre a agressão, para além da tendência a atribuir intenções hostis às acções dos outros (e.g. Aber et al. 1996, citados por Negreiros, 2001; Thornton et al, 2001; Hahn et al., 2007). Portanto, muitas das intervenções sociocognitivas dirigem-se a este grupo específico.

Como referimos, as intervenções sociocognitivas visam genericamente actuar sobre as crenças e atitudes que geram as condutas agressivas e ensinam as seguintes competências (Greene, 1998, citado por Thornton et al, 2001): negociação, pensamento crítico e tomada de decisões; identificação, controlo e gestão de sentimentos como a ira; antecipação das consequências das condutas agressivas verbais e não verbais; procura de alternativas não violentas perante os conflitos; e raciocínio moral.

Muitas intervenções conseguiram melhorar as competências emocionais e sociais das crianças, aumentar os seus comportamentos pró-sociais e, em alguns casos, reduzir o nível de comportamentos negativos em casa, na escola ou na comunidade (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2002; Durlak & Weissberg, 2005, 2007; Weissberg, Durlak, Taylor, Dynmicki & O'Brien, no prelo; Weissberg & Greenberg, 1998, citados por Durlak et al, 2007).

Os peritos na área da prevenção da violência juvenil sugerem os seguintes aspectos adicionais para preparar os materiais das intervenções sociocognitivas (e. g. Aber et al., 1996; Wiist, Jackson & Jackson, 1996; Orpinas et al. 1996; Huesmann, Pierce & Briggs, 1996; Greene, 1998, citados por Thornton et al, 2001):

§ Garantir a participação, desde o início, dos docentes e das direcções das escolas;

§ Utilizar os termos que as crianças utilizam umas com as outras da sua idade quando estão enervadas;

§ Incluir modos de actuação e exercícios em pequenos grupos para ajudar as crianças a praticar comportamentos não violentos que fomentem a sua adaptação à sociedade e a desenvolver respostas positivas automáticas;

§ Incluir o treino em matéria de entendimento intercultural, para que os jovens possam tolerar diferenças e compreender os pontos de vista dos outros;

§ Abordar os factores de risco ou factores desencadeantes que podem conduzir a confrontos violentos.

Finalmente, os estudos indicam que ao integrar os componentes das intervenções sociocognitivas realizados nas escolas (por exemplo, o desenvolvimento das competências sociais) com outros tipos de intervenções é possível melhorar a eficácia (e.g. McGinnis & Goldstein 1998, citados por Thornton et al., 2001).

Em suma, segundo Hahn et al. (2007) os programas mais eficazes a este nível são programas universais, dirigidos a violência em geral e ao comportamento disruptivo/antisocial e centram-se sobretudo em conhecimento/informação e competências sociais.

4.1.3 As sessões do programa: características temáticas, conceptuais e estruturais

O programa foi concebido para aplicação a alunos a frequentar do 7.º e o 9.º anos de escolaridade, tendo sido aplicado numa escola do concelho de Vila Nova de Famalicão, durante o ano lectivo de 2007/08.

Tratando-se de uma intervenção a realizar no âmbito de um Mestrado, com as consequentes limitações de tempo, optamos por nos centrar na intervenção directa junto

dos alunos. A intervenção foi, assim, organizada em quatro componentes básicas a trabalhar com os alunos: 1) informação relativa à violência; 2) auto-regulação emocional; 3) competências sociais; 4) processo de tomada de decisão.

Apresenta-se, de seguida, uma descrição dos objectivos que se pretende atingir em cada componente do programa. Optou-se por colocar em anexo (cf. anexo 1) uma descrição das actividades referentes a cada unidade do programa, organizadas em seis sessões de 90 minutos. Esta organização permitirá, se as condições específicas (e. g. as características do grupo) em que o programa vai ser aplicado determinarem variações no tempo necessário à execução de cada actividade, fazer essa adaptação incluindo ou retirando actividades de uma sessão para a anterior ou seguinte.

4.1.3.1 Informação sobre violência

A inclusão de uma unidade do programa que aborda, especificamente, aspectos relacionados com a violência, nas vertentes da identificação e dos efeitos que produz, inscreve-se na perspectiva defendida por inúmeros investigadores da área (e.g. O'Brien, 2001, citado por Matos et al., 2006), segundo as quais os programas eficazes são aqueles que mudam a forma como as crianças e jovens pensam sobre a violência e os comportamentos violentos nos quais se envolvem (e.g. programas como LST, RIPP, ViSC, já referidos). Assim, uma das áreas de intervenção recomendadas é a promoção de competências de resistência pessoal, inclusivamente através do conhecimento relacionado com a prevenção e sobre as influências sociais nas suas crenças a este nível.

Neste sentido, esta componente do programa centra-se na exploração activa de informação sobre diferentes formas de violência, seus mecanismos e consequências. As metodologias utilizadas são activas e procuram estimular o indivíduo a recolher informação diversa sobre o assunto ao mesmo tempo que se procura criar condições, através de actividades específicas, para uma reflexão centrada nos factores que podem promover situações de violência.

Outro aspecto relevante é a abordagem da violência nos meios de comunicação, os quais a romantizam e enaltecem, muitas vezes, nos seus noticiários e programas de entretenimento. Isto pode criar nos jovens uma visão distorcida acerca das consequências da violência e levá-los a acreditar que é aceitável ou mesmo esperada.

Segundo Thornton e colaboradores (2001), as intervenções sociocognitivas deveriam ensinar competências para interpretar os meios de comunicação com o objectivo de ajudar as crianças a analisar as cenas violentas às quais assistem pela televisão, nos filmes e que ouvem nas composições musicais.

Tendo em atenção estes aspectos, esta componente informativa visa os seguintes objectivos:

- Contactar com informação sobre as definições legais e criminais da violência;
- Abordar as consequências emocionais, sociais, de saúde e legais da violência (incluindo violência emocional, física e sexual ou violência baseada na raça, classe, idade, género, orientação sexual e capacidades) e o seu impacto nas vítimas, perpetradores e comunidade;
- Alterar estereótipos, crenças, atribuições e argumentos cognitivos que estão na base da violência;
- Desenvolver argumentos cognitivos para o comportamento pró-social;
- Compreender a forma pela qual os *media* populares reforçam o sexismo, a violência sobre raparigas e mulheres, estereótipos sociais e racismo;
- Facultar conhecimento para favorecer a utilização de formas não violentas de realização e resolução de conflitos.

4.1.3.2 Auto-regulação emocional

Teorias e estudos empíricos sustentam que os indivíduos com problemas de abuso de substâncias e comportamento anti-social apresentam *deficits* na capacidade de tolerar e modular experiências emocionais (e.g., Fonagy, Moran & Target, 1993; Khantzian, 1985, citados por Hien & Miele, 2003). Os resultados do estudo de Hien e Miele (2003) fornecem suporte qualificado para a noção de que distúrbios na regulação emocional – especificamente estratégias de *coping* centradas na emoção – podem levar a comportamentos anti-sociais em mulheres consumidoras. No geral, as descobertas fornecem algum suporte (limitado) para a noção de “ciclo de violência” que sugere que as pessoas com história de abuso são compelidas a repetir as suas próprias experiências com as suas crianças.

A pesquisa indica que as estratégias adaptativas (e.g., resolução de problemas, procura de suporte, procura de informação, e atingir uma sensação de controlo sobre os acontecimentos de vida) são geralmente mais úteis (Collins, Taylor & Skokan, 1990, citados por Macy, 2007) que outras estratégias de *coping* na gestão de uma variedade de ameaças e *stressores* do que estratégias de *coping* que podem ser consideradas maladaptativas, como a negação, a separação, a atenção aos afectos negativos e o abuso de substâncias (e.g. Folkman & Moskowitz, 2004, citados por Macy, 2007).

A componente auto-regulação emocional visa essencialmente promover um melhor auto-conhecimento dos estados emocionais, auto-controlo e de regulação emocional. A inclusão desta componente justifica-se, entre outras razões, pela forte correlação, documentada na literatura, entre comportamentos agressivos e problemas de controlo da impulsividade e regulação emocional (Negreiros, 2001).⁹

Em função do exposto, foram definidos os seguintes objectivos para esta componente do programa:

- Tomar consciência das emoções e sentimentos, identificação adequada de diferentes sentimentos e aumento da capacidade de percepção dos motivos dos outros;
- Identificar e exprimir sentimentos, desejos e necessidades de formas não violentas, e aceitar a rejeição;
- Fortalecer competências pró-sociais e de auto-estima, e como lidar com a pressão dos pares;
- Promover a auto-monitorização e reforço.

4.1.3.3 Competências sociais

A inclusão de uma componente centrada no treino de competências sociais decorre por um lado da assumpção de que a aquisição deste tipo de competências

⁹ São exemplos: o Programa *Calgary* (Tutty, 2002) que inclui a identificação e expressão de sentimentos, desejos e necessidades de formas não violentas, e aceitação da rejeição, o fortalecimento de competências pró-sociais e de auto-estima e de como lidar com a pressão dos pares; e o RIPP (Meyer & Farrell, 1998), o qual inclui a identificação de sentimentos e a identificação de pistas para interpretar os sentimentos dos outros.

específicas e complexas parece conduzir a padrões de interacção mais adaptados e, consequentemente, exercer um efeito preventivo ao nível da agressividade (Negreiros, 2001) e, por outro, do facto de diversas investigações mostrarem de forma consistente que os programas que incluem componentes orientadas para o desenvolvimento de competências sociais estão associadas à diminuição da violência (e.g. programas como LST, RIPP, ViSC, já referidos).

O treino de competências sociais baseia-se genericamente no pressuposto de que os indivíduos que apresentam comportamentos anti-sociais não possuem as competências necessárias para funcionar adequadamente em termos interpessoais.

Assim, inclui-se uma componente que tem como finalidade não só facilitar a aprendizagem de requisitos não verbais básicos (e.g. postura corporal, contacto ocular, tom de voz), mas igualmente de competências relacionais mais elaboradas (e. g., auto-afirmação, competências assertivas).

Especificamente, esta parte do programa visa promover a aquisição de competências sociais e de comunicação, através dos seguintes objectivos:

- Tomar consciência de que a comunicação pode efectuar-se através de canais verbais e não verbais;
- Promover a aquisição de competências de escuta;
- Identificar diferentes estilos de comunicação e reconhecer efeitos diferenciais de cada um no interlocutor;
- Desenvolver competências assertivas e treinar o estilo de comunicação assertivo.

4.1.3.4 Processo de tomada de decisão

Numa análise dos programas de prevenção realizada por Wilson e Lipsey (2007), dos 77 programas de prevenção universal analisados, 54 eram orientados cognitivamente, com actuação centrada em mudar o pensamento ou as competências cognitivas; resolução de problemas sociais; controlo da raiva e inibição das atribuições hostis.

A componente Processo de tomada de decisão visa facilitar a identificação de factores que podem ter uma influência nas decisões individuais, bem como favorecer a aquisição de competências de resolução de problemas através da definição de objectivos, do desenvolvimento da capacidade de gerar e avaliar diferentes soluções, do exame das suas consequências e da execução de um plano. Esta secção do programa objectiva ainda ajudar o indivíduo a tomar consciência das pressões que influenciam as decisões pessoais.

Em síntese, pretende-se chamar a atenção do indivíduo para certos aspectos do problema ou tarefa passíveis de conduzir a soluções mais eficazes, enfatizando uma aprendizagem sequencial de resolução de problemas, particularmente ao nível interpessoal.

- Aumentar o repertório de competências de resolução de conflitos não violenta e tomada de riscos positiva.
- Facultar oportunidades para treinar mentalmente formas não violentas de realização e resolução de conflitos.
- Promover a auto-regulação através da utilização repetida de modelos de resolução de problemas.
- Permitir aos participantes a identificação e o treino de estratégias óptimas de prevenção da violência numa dada situação e com certas competências pessoais.

Síntese conclusiva

Neste primeiro capítulo da parte empírica do nosso trabalho abordámos mais pormenorizadamente as características consideradas mais relevantes para a intervenção de prevenção da violência em contexto escolar.

Fizemos referência a intervenções (e.g. Negreiros, 2001; Catalano et al, 2002; Durlak & Weissberg, 2005, 2007, citados por Durlak et al, 2007; Atria & Spiel, 2007) que obtiveram melhorias nas competências emocionais e sociais das crianças, aumento dos seus comportamentos pró-sociais e, em alguns casos, a redução do nível de comportamentos negativos em casa, na escola ou na comunidade. Trata-se de programas centrados no auto-controlo de comportamentos e emoções, auto-eficácia, estratégias de

coping eficazes, tomada de perspectiva, empatia, resolução de problemas interpessoais, resolução de conflitos, tomada de decisões e conexões positivas à escola, família e outros modelos adultos (Durlak et al, 2007).

No mesmo sentido, apresentámos os pressupostos teóricos e objectivos de um programa de prevenção da violência, organizado em 4 componentes básicas e concebido para aplicação a jovens a frequentar o 7º e 9º anos de escolaridade, utilizando metodologias activas na abordagem dos temas.

CAPÍTULO 5 – Implementação do programa de intervenção

A violência existe nas sociedades, marcando presença de forma consistente no seu quotidiano através da violência doméstica, da delinquência, da criminalidade, da guerra, da violência no desporto ou da violência nos *media*. A violência na escola, com todas as suas especificidades, faz parte integrante deste fenómeno, não sendo facilmente compreendida se ignorarmos os laços que as ligam. O(s) fenómeno(s), deve(m) por isso ser enfrentados em todas as suas expressões. Asseiceira (2007)

Introdução

Na literatura surgem vários argumentos que fundamentam a asserção de que as escolas têm um papel muito importante na modelação de valores, atitudes e comportamentos das crianças e jovens e se apresentam como um espaço privilegiado no qual estes podem contactar com modelos positivos, quer sejam pares ou adultos, tornando-as locais chave para a implementação de programas de prevenção da violência (e.g. Beja, 2003).

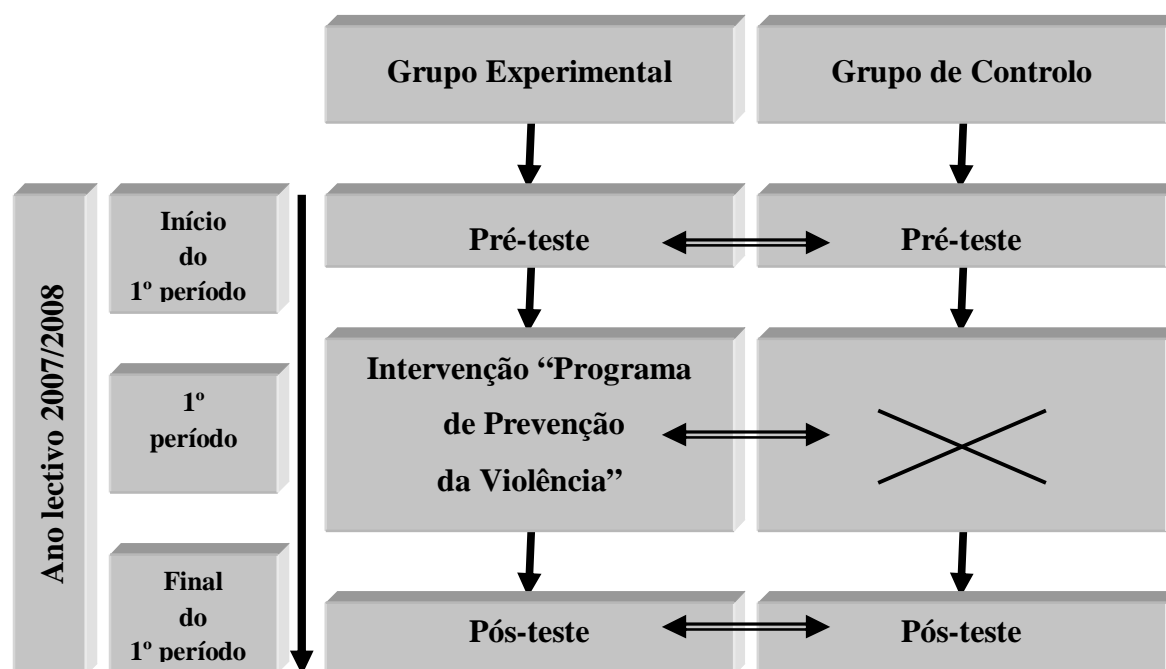
Nesta linha, o presente estudo procura apresentar não só uma investigação sobre a violência, mas ao incluir a preparação e implementação de um programa de prevenção a aplicar a grupos-turma numa escola, configura-se numa perspectiva mais prática que é contribuir para o alargamento do conhecimento sobre estas questões e os seus contornos numa população jovem portuguesa.

Neste capítulo e após a apresentação do plano de intervenção, serão apresentados os objectivos, as hipóteses, as variáveis, e a metodologia do estudo realizado no âmbito do presente trabalho, nomeadamente, a selecção dos participantes e a descrição e qualidades psicométricas dos instrumentos de avaliação. Terminamos com algumas questões éticas e com a descrição das características dos participantes do estudo.

5.1. Plano de intervenção

O estudo aqui apresentado tem subjacente um plano quasi-experimental, recorrendo a medidas pré e pós tratamento, com grupo experimental e grupo de controlo (cf Figura 5.1). O desenho desta investigação não é do tipo experimental pelo facto dos sujeitos que integraram o grupo experimental e controlo não terem sido escolhidos aleatoriamente, mas sim os grupos (as turmas) a que pertenciam, estando estes formados naturalmente (Almeida & Freire, 2000).

Figura 5.1 – Sequência de etapas subjacentes ao estudo *quasi*-experimental.



As variáveis manipuladas nesta investigação são, portanto, a variável programa de prevenção da violência, com duas condições, designadamente participação e não participação na intervenção, e a variável momento de avaliação, igualmente com duas condições, a saber, pré e pós-teste.

Ao grupo experimental corresponde a condição de participação na intervenção, e ao grupo de controlo a condição de não participação. Junto dos dois grupos de estudo procede-se a uma recolha de dados no momento pré-teste (prévio à implementação do programa) e no momento pós-teste (posterior à implementação).

As variáveis dependentes avaliadas em ambos os grupos naqueles dois momentos são: estratégias de *coping* e crenças sobre a violência.

Espera-se que a condição de participação no programa venha a ter um impacto positivo nos valores destas variáveis na fase pós-teste. Uma vez que os grupos de estudo se consideram equivalentes à partida, as diferenças que eventualmente se venham a encontrar nos valores das variáveis dependentes na avaliação pós-teste poderão ser atribuídas à participação no programa.

No primeiro período do ano lectivo de 2007/2008, após a aplicação do pré-teste, implementou-se o programa de prevenção da violência aos alunos do grupo experimental.

As sessões, seis sessões de 90 minutos, ocorreram nos tempos lectivos da disciplina de Área de Projecto (no 7º ano) e de Cidadania e Mundo Actual e Práticas de Jardinagem (no 9ºano) e desenrolaram-se conforme o que estava previsto.

Após a aplicação do programa, os alunos dos grupos experimental e de controlo preencheram os mesmos questionários, funcionando agora como pós-teste, de modo a verificar a evolução das crenças sobre a violência e das estratégias de *coping*.

Os dados recolhidos foram introduzidos no programa *Statistical Package for the Social Sciences* e foram comparados os resultados obtidos pelos dois grupos (experimental e controlo), antes da intervenção e após a intervenção. Assim, a eficácia das intervenções foi inferida com base na evolução dos alunos, relativamente às crenças sobre a violência e nas suas estratégias de *coping*.

5.2. Objectivos do Estudo

Na revisão da literatura consideraram-se os principais modelos de intervenção para a prevenção da violência. Uma das conclusões desta revisão foi que as avaliações realizadas indicam que a maior parte dos programas de prevenção primária consegue efeitos positivos significativos, apresentando resultados que possuem significância prática e estatística (e. g. Durlak & Wells, 1997; Durlak *et. al.*, 2007; Wilson & Lipsey, 2007). Por outro lado tem sido demonstrada a importância das intervenções que objectivam o desenvolvimento de competências sociocognitivas e comportamentais que

permitam, entre outros aspectos, ajudar os indivíduos a tomar decisões responsáveis, promover um melhor auto-conhecimento dos seus estados emocionais; facilitar a aquisição de competências de autocontrolo e de regulação emocional; estimular a identificação dos factores que podem ter uma influência nos comportamentos e favorecer a aquisição de competências sociais e de resolução de problemas (Negreiros, 2001; Hahn et. al, 2007).

A intervenção apresentada inscreve-se nas estratégias de prevenção baseadas no desenvolvimento de competências. Trata-se de abordagens que se dirigem, de um modo geral, à prevenção de comportamentos agressivos na criança, destacando a importância dos processos cognitivos para a compreensão e resolução de conflitos interpessoais (Negreiros, 2001). Nesse pressuposto optou-se por incluir todos os aspectos da violência embora se especifiquem na componente informativa determinados aspectos. Também se considerou que os aspectos motivacionais e a informação/conhecimento sobre a violência e as consequências que implica a sua utilização constituem elementos essenciais da prevenção da violência.

A construção deste programa baseia-se na asserção de que o envolvimento em comportamentos violentos se relaciona com o tipo de crenças que os indivíduos têm a esse respeito (e. g. Negreiros, 2001; Botvin, 2002; Matos et al., 2006). Por se tratar de preocupações centrais, as competências sociais e de resolução de problemas são fundamentais para induzir a mudança de comportamento.

Assim, o objectivo geral do presente estudo é a avaliação da eficácia de um programa de prevenção da violência para jovens do 3º ciclo do Ensino Básico, tendo por comparação um grupo de controlo (sem intervenção), procurando responder à seguinte questão: O treino e desenvolvimento de competências tem efeitos positivos ao nível da percepção da violência e das estratégias para lidar com ela?

Desta questão surgem os seguintes objectivos específicos que orientaram o desenvolvimento da investigação:

- 1) Analisar as crenças sobre a violência dos alunos envolvidos na investigação
- 2) Estudar as estratégias de *coping* dos alunos envolvidos na investigação.

3) Avaliar a eficácia relativa de um programa de prevenção da violência. Considerando a especificidade do programa, pretende-se mais concretamente refinar e testar uma abordagem de desenvolvimento de competências para prevenir a ocorrência de situações de violência envolvendo os jovens.

4) Adaptar e desenvolver materiais para realizar intervenções de prevenção da violência junto da população escolar em estudo.

5) Utilizar os resultados obtidos para a implementação de programas preventivos mais eficazes junto a esta população específica, ou seja, derivar orientações para as intervenções futuras.

5.3. Hipóteses e variáveis

As hipóteses e variáveis do presente estudo foram seleccionadas com base na revisão da literatura e nos objectivos de investigação previamente mencionados.

5.3.1. Hipóteses

Reconhecendo a importância das intervenções de desenvolvimento de competências, tal como a presença de variáveis que podem moderar a sua eficácia, este estudo pretende testar as hipóteses sobre a eficácia da intervenção e eventuais variáveis mediadoras.

Prevê-se uma diferença significativa entre o grupo submetido a intervenção e o grupo de controlo (sem intervenção), nos ganhos obtidos do momento pré-teste para o momento pós-teste, nas variáveis estudadas (crenças sobre a violência e estratégias de *coping*) no sentido de melhores resultados para a intervenção preventiva quando comparada com o grupo de controlo. Espera-se, portanto, que no grupo experimental as mudanças encontradas apontem no sentido de uma maior discordância com as frases/asserções apresentadas e na utilização de estratégias de *coping* mais eficazes.

Durlak e colaboradores (2007) apresentam uma revisão na qual se conclui que muitas intervenções conseguiram melhorar as competências emocionais e sociais das crianças e aumentar os seus comportamentos pró-sociais. Estes programas que

promovem aprendizagem social e emocional centram-se no auto-controlo de comportamentos e emoções, auto-eficácia, estratégias de *coping* eficazes, tomada de perspectiva, empatia, resolução de problemas interpessoais, resolução de conflitos, tomada de decisões e conexões positivas à escola, família e outros modelos adultos (Durlak et al, 2007). No que se refere às estratégias de *coping* as do tipo Distracção cognitivo-comportamental representam uma forma de lidar com os problemas através do seu evitamento enquanto as Activas incluem estratégias através das quais a criança se centra no problema e inclusive procura de alguma forma solucioná-lo, pelo que são um pouco mais elaboradas (Lima, Lemos & Guerra, 2003). As estratégias de *Acting out* exprimem tentativas de bloquear ou agir emoções negativas e incluem uma componente negativa extravasada, de impulsividade e baixa auto-regulação, ficando o jovem mergulhado em emoções negativas e extravasando a sua frustração. Assim, formulam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: A participação num programa de prevenção da violência baseado no treino e desenvolvimento de competências está associada a uma diminuição significativa de crenças erróneas sobre a violência nos participantes.

Hipótese 2: A participação num programa de prevenção da violência baseado no treino e desenvolvimento de competências promove uma utilização menos frequente de estratégias de *coping* de Distracção cognitivo-comportamental.

Hipótese 3: A participação num programa de prevenção da violência baseado no treino e desenvolvimento de competências favorece uma percepção de menor eficácia na utilização de estratégias de *coping* de Distracção cognitivo-comportamental.

Hipótese 4: A participação num programa de prevenção da violência baseado no treino e desenvolvimento de competências promove uma utilização mais frequente de estratégias de *coping* Activas.

Hipótese 5: A participação num programa de prevenção da violência baseado no treino e desenvolvimento de competências favorece uma percepção de maior eficácia na utilização de estratégias de *coping* Activas.

Hipótese 6: A participação num programa de prevenção da violência baseado no treino e desenvolvimento de competências promove uma utilização menos frequente de estratégias de *coping* de *Acting out*.

Hipótese 7: A participação num programa de prevenção da violência baseado no treino e desenvolvimento de competências favorece uma percepção de menor eficácia na utilização de estratégias de *coping* de *Acting out*.

Para além da testagem das hipóteses supracitadas pretende-se ainda realizar algumas análises exploratórias com o intuito de investigar se existe influência das variáveis controladas (idade, género e nível de escolaridade) na eficácia da intervenção.

5.3.2. Variáveis

De acordo com as hipóteses formuladas, consideram-se variáveis independentes a variável programa de prevenção da violência, com duas condições, designadamente participação e não participação na intervenção, e a variável momento de avaliação, igualmente com duas condições, a saber, pré e pós-teste. Estas variáveis foram manipuladas podendo analisar-se os seus efeitos nas variáveis de resultado abaixo indicadas (Almeida & Freire, 2000).

As variáveis dependentes avaliadas em ambos os grupos naqueles dois momentos são: estratégias de *coping* e crenças sobre a violência. O *coping* é definido como o conjunto multidimensional de esforços pessoais para controlar exigências específicas internas ou externas geradores de *stress* e ansiedade. As crenças sobre a violência são definidas como a percepção resultante de um processo cognitivo acerca da violência e dos seus determinantes; engloba, assim, uma avaliação da tendência dos sujeitos para percepcionarem o exercício da violência como justificável.

Foram controladas as variáveis ano de escolaridade, género e idade.

5.4. Procedimentos de implementação

De seguida descrevem-se os vários procedimentos realizados, com vista à implementação do programa de prevenção da violência, designadamente: a selecção dos participantes para a intervenção; a escolha dos instrumentos de avaliação; a preparação do estudo; a implementação do programa; por fim, tecem-se algumas considerações éticas relativas à realização do programa de prevenção da violência.

5.4.1. A selecção dos participantes

Aquando da selecção inicial, a amostra era constituída por 75 estudantes portugueses de ambos os géneros de duas turmas do 7º ano de escolaridade e de duas turmas do 9º ano de escolaridade, oriundos de uma escola secundária da Zona Norte.

A opção por uma escola pública relaciona-se com o facto de a maioria dos estudantes portugueses frequentarem o ensino básico em estabelecimentos de ensino público. Para além disso, estes estabelecimentos não seleccionam os sujeitos em função de critérios sócio-económicos o que permite assim uma amostra mais heterogénea a esse nível.

A opção por alunos do 7º ano e de 9ºano prendeu-se com os objectivos deste estudo. Assim, optamos pelos níveis inicial e terminal do terceiro ciclo do Ensino Básico, sendo que no 9º ano seleccionamos duas turmas de percursos de Educação e Formação, um percurso curricular específico que engloba alunos com pelo menos uma retenção na sua escolaridade e idade igual ou superior a 15 anos. Assim, conseguimos uma maior amplitude ao nível da idade mantendo-nos no mesmo ciclo de ensino.

A selecção da amostra para o presente estudo foi feita a partir das turmas existentes dos anos de escolaridade em causa na escola, de onde se retiraram aquelas que constituiriam o grupo experimental e o grupo controlo. Assim, foram seleccionadas duas de três turmas do 7º ano e as duas turmas de Educação e Formação Tipo 3 que frequentam a Escola.

O primeiro passo no sentido da implementação do programa de prevenção da violência consistiu na recolha das autorizações para a realização da investigação na instituição de ensino seleccionada. Assim, foi elaborado um pedido (cf. Anexo 2.1) a submeter ao Conselho Pedagógico, o qual aprovou a realização da investigação em reunião ordinária realizada no dia 19 de Setembro de 2007.

Em seguida procedeu-se à recolha de autorizações para a participação na investigação, por parte dos participantes ou seus responsáveis legais. Para isso foram elaboradas fichas por grupo, nas quais se explicitavam os objectivos da investigação e se clarificava o tipo de participação pretendida informando-se, ainda, que todos os participantes seriam solicitados para a recolha de dados em dois momentos (cf. Anexo 2.2 a 2.5). Todos os participantes na investigação apresentaram a respectiva autorização por escrito, assinada pelos respectivos Encarregados de Educação. Apenas dois alunos

do grupo de controlo trouxeram a informação de não autorizada a recolha de dados, sendo respeitada esta opção.

As questões de confidencialidade dos dados recolhidos foram devidamente salvaguardadas, quer na carta dirigida aos Encarregados de Educação quer no momento de recolha de dados junto dos participantes, onde se reafirmou a possibilidade de desistirem se e quando o desejassem.

5.4.2. A selecção dos instrumentos de avaliação

Os procedimentos de selecção dos instrumentos de avaliação para o programa de prevenção da violência tiveram em consideração os objectivos e conteúdos que tinham já sido definidos para a intervenção.

Neste processo avaliativo recorreremos a instrumentos de carácter quantitativo, mediante a utilização de escalas de recolha de dados aferidas para a população portuguesa. Assim, optámos pela técnica do inquérito por questionário anónimo, por se tratar da forma mais fácil e mais rápida de obter informações e pela possibilidade de ser efectuado com reduzidos recursos humanos. Apesar de o questionário completamente não identificado ser claramente o mais adequado, pois evitaria constrangimentos por parte dos alunos no seu preenchimento, tivemos necessidade de algum tipo de identificação (neste caso a data de nascimento e a profissão dos pais) para permitir observar a evolução dos alunos do pré para o pós-teste, viabilizando a recolha de elementos para testar a eficácia da intervenção. Os dados elementares para a identificação recolhidos foram: data de nascimento, idade, género, ano e turma, profissão do pai e da mãe.

As crenças sobre a violência foram avaliadas através da Escala de Crenças da Criança sobre a Violência (ECCV), uma escala construída por Sani (2003) no âmbito da sua investigação sobre o impacto da Violência Interparental nas crianças (cf. Anexo 3.1). A escala não pretende a quantificação de crenças, mas sobretudo permite uma análise qualitativa das ideias que cada criança tem acerca de um fenómeno.

A escala apresenta-se num formato tipo *Likert*, com quatro opções de resposta definidas como 1 (não concordo), 2 (concordo pouco), 3 (concordo) e 4 (concordo muito). Para cada item, correspondente a uma crença, as respostas organizam-se no

geral (excepto em 3 itens do factor 4, que têm cotação invertida) desde menos irracionais (1) a mais irracionais (4), significando uma pontuação alta que a criança possui ideias bastante congruentes com as afirmações presentes em cada item, suscitando ter crenças erróneas quanto maior o grau de concordância com tais alíneas (Sani, 2006). Como exemplos podemos referir frases como “*É porque se confia nas pessoas que algumas abusam ou magoam outras*” (item 5, determinantes individuais), “*Só conseguimos lidar com a violência se formos violentos também*” (item 14, determinantes socioculturais), “*Um pai ou uma mãe tem direito a tratar mal o seu filho, porque eles é que mandam em casa*” (item 17, determinantes educativos) ou “*A violência é algo que se aprende*” (item 27, etiologia da violência).

A E.C.C.V. é uma escala que apresenta uma estrutura diferenciada (heterogénea), que originou a emergência de quatro factores: 1) determinantes socioculturais (o qual remete para as assimetrias históricas e culturais que numa sociedade podem servir de fundamento para o exercício da violência; integra processos ligados com a discriminação, relacionados com a idade ou o género; e ainda crenças relacionadas com o *coping* com a violência; engloba os itens 7, 11, 13, 14, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29), 2) determinantes individuais (remete para a variedade de razões pessoais para a ocorrência de violência entre indivíduos: patologia, comportamentos aditivos, sendo que a aceitação destes aspectos pode pressupor uma desculpabilização da conduta violenta e/ou do ofensor, engloba os itens 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 15, 16, 19, 20, 22), 3) determinantes educacionais (remete para a ideia da violência como justificada pela necessidade de utilizar uma estratégia punitiva para educar, o que a legitimaria; engloba os itens 4, 12, 17, 18, 30, 31) e 4) etiologia da violência (remete para as crenças centrais sobre a origem da violência: argumento biológico – assumpção de que a violência é inata e não adquirida - e argumento psicossocial, a violência não deriva das diferenças entre os indivíduos pelo que há igualdade psicológica e social; engloba os itens 3, 27, 32) (Sani, 2006a).

Considerando a análise factorial, o índice de consistência interna (*alpha* de Cronbach de .84), e a validade discriminante, verifica-se que a presente escala apresenta qualidades psicométricas adequadas, que possibilitam a análise das crenças sobre a violência (Sani, 2003).

A autora refere que esta é uma escala que tem subjacente a necessidade de identificação de problemas e irregularidades específicas com o objectivo de potenciar algum tipo de intervenção (Sani, 2003).

O *Coping* foi avaliado pelo SCSI – *Schoolagers’ Coping Strategies Inventory* (Ryan-Wenger, 1992), na versão traduzida e adaptada para Portugal por Lima, Lemos e Guerra (2002) (cf. Anexo 3.2). Este questionário revela um índice de constância interna, avaliada a partir do *alpha de Cronbach* de .77, para a totalidade dos itens. O estudo com a população portuguesa revelou a existência de três sub-escalas correspondentes a três tipos de estratégias de *coping* (Distracção cognitivo-comportamental, comportamentos de *Acting-out* e Activas), não obstante para Ryan-Wenger (1992) o SCSI ser um instrumento unidimensional.

A opção por este instrumento baseou-se em várias razões. A primeira diz respeito à conceptualização do *coping* inerente ao instrumento que o considera como uma resposta a acontecimentos geradores de *stress*, num processo dinâmico de interacção entre o sujeito e a situação; a segunda prende-se com o facto de discriminar três dimensões distintas de *coping*.

A versão do questionário utilizada é constituída por 21 itens que incluem frases como “*Desenhar, escrever ou ler qualquer coisa*” e avalia a frequência de ocorrência e a eficácia percebida das estratégias de *coping*. Da escala original de 26 itens, as autoras optaram por não incluir os itens 2, 16, 20, 22 e 23 devido, nomeadamente, ao facto de na análise da consistência interna da escala (*alfa de Cronbach*) esses itens apresentarem valores baixos, sugerindo que a interpretação que as crianças portuguesas fazem destes itens não é suficientemente consistente com a maioria dos outros itens e, que, portanto, há uma probabilidade elevada de que não estejam a avaliar o que se pretende (Lima, Lemos & Guerra, 2002).

A escala apresenta-se num formato tipo Likert, numa escala de 0 a 3, avalia a frequência de utilização de diferentes tipos de estratégias durante a ocorrência de um acontecimento *stressante* (“Quantas vezes fazes isto?”) e a sua eficácia (“Quanto é que isto te ajuda?”). Relativamente à frequência, as opções de resposta variam entre: o nunca (0) e a maior parte das vezes (3), e quanto à eficácia, as respostas variam entre nunca faço isto (0) e ajuda muito (3). A cotação do instrumento é feita separadamente

para a escala de Frequência e para a escala de Eficácia e a pontuação total varia entre 0 (mínima) e 126 (máxima) (Lima, Lemos & Guerra, 2002).

O instrumentamento apresenta três dimensões de *coping*, para as sub-escalas de frequência e eficácia, conceptualmente definidas como de “distracção cognitivo-comportamental” (afastamento ou evitamento relativamente ao *stressor* – itens 2, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 16, 19 e 20), de “*acting-out*” (exteriorização de afectos negativos – itens 9, 10, 11, 12 e 21), Activas (procurar lidar com os problemas ou situação *stressante*, centrando-se nos seus próprios recursos ou procurando ajuda exterior – itens 1, 3, 5, 15, 17 e 18). De entre estas estratégias as autoras consideram dois conjuntos que podem ser distinguidos do ponto de vista conceptual: um conjunto mais baseado nas emoções (1 e 3) e outro mais proactivo, de resolução de problemas (5, 15, 17 e 18) (Lima, Lemos & Guerra, 2002).

Num estudo realizado em 2005, com crianças e adolescentes do 5º ao 9º ano de escolaridade da zona de Lisboa, utilizando a escala de 26 itens adaptada por Lima, Lemos e Guerra (2002), foram encontrados os mesmos factores, tendo as autoras optado por diferenciar as estratégias Activas em Activas e de Isolamento social (Raimundo, 2005 citada por Raimundo & Pinto, 2006).

Optamos por utilizar a escala de 21 itens apresentada por Lima, Lemos e Guerra (2002) por considerarmos válido o argumento apresentado pelas autoras, de que a interpretação que as crianças portuguesas fazem destes itens não é suficientemente consistente com a maioria dos outros itens havendo, portanto, uma probabilidade elevada de que não estejam a avaliar o que se pretende. Acresce o facto de a adaptação apresentada por Lima, Lemos e Guerra (2002) ter sido realizada no mesmo concelho onde foi realizada a presente investigação enquanto que o estudo de Raimundo (2005) foi realizado em Lisboa.

5.4.3. A implementação do programa

Numa fase prévia à implementação da intervenção, organizou-se o horário das sessões, procurando-se não sobrecarregar o horário lectivo dos participantes. Assim optou-se pela realização das mesmas nas aulas de Área de Projecto e/ou Estudo Acompanhado (para o 7º ano) e na área da Cidadania no caso do CEF, uma vez que se

pretende trabalhar em períodos de 90 minutos. Assim, as sessões decorreram às quintas, entre as 8h20 e as 9h50 para o Grupo de 9º ano e às sextas, entre as 16h50 e as 18h20 para o Grupo de 7º ano.

Quanto ao local de realização das sessões, a escolha recaiu numa sala de reuniões da escola, um espaço confortável que dispõe de condições e recursos para projecção multimédia, visualização de filmes e trabalho em pequeno e grande grupo, bem como espaço para os participantes se movimentarem quando necessário.

Ainda antes de descrever a implementação propriamente dita, importa referir que as sessões de avaliação pré e pós-teste tiveram lugar, respectivamente, num momento imediatamente anterior ao início da implementação das sessões e num momento posterior à última sessão, numa sala onde os alunos se encontravam para as suas aulas. Ambas as avaliações consistiram em sessões de grupo, com uma duração média de trinta minutos, no decorrer das quais se procedeu à recolha de dados mediante o recurso às escalas de avaliação seleccionadas.

A fase de implementação das sessões junto do grupo experimental viria a ter lugar no período compreendido entre 25 de Outubro de 2007 e 14 de Dezembro do mesmo ano. Também em acordo com o que se havia antecipado aquando da construção do programa, a dinamização das sessões do mesmo seguiu um modelo colaborativo de intervenção, mediante a construção de uma relação apoiante e recíproca com o grupo, e recorrendo a metodologias activas e participativas. No final de todas as sessões, os elementos do grupo eram levados a realizar uma avaliação contínua do programa. Paralelamente à implementação do mesmo, e sempre que solicitado pelos participantes no estudo, procedeu-se à realização pontual de atendimentos individuais, sendo que as temáticas subjacentes tiveram por base a exploração de determinado acontecimento ocorrido na vida do(a) aluno(a).

5.4.4. Questões éticas consideradas na implementação do programa

A implementação do programa de prevenção da violência ancora-se num conjunto de responsabilidades e regras éticas, realçadas por Fine (1980), nomeadamente: a clara definição dos objectivos do programa de intervenção perante os participantes; o esclarecimento junto dos sujeitos e seus responsáveis sobre o nível de

qualificação do dinamizador das sessões, até mesmo porque para a maior parte daqueles a técnica em causa era já uma figura familiar, em virtude de ser a Psicóloga da Escola; exposição aos jovens dos fundamentos para as actividades e intervenções sugeridas, e apoio no sentido de minorar os níveis de ansiedade decorrente do facto de se encontrarem integrados naquele contexto, estabelecendo uma relação de segurança e recíproca; dever do dinamizador de defender cada um dos participantes de eventuais comentários depreciativos de outros elementos do grupo, certificando-se de que todos se mantêm concentrados na partilha dinâmica de aprendizagens e experiências, e não na emissão de juízos valorativos sobre o seu comportamento ou dos outros; compreensão e sensibilidade perante o meio cultural de proveniência dos participantes, do qual podem depender determinadas crenças sobre violência, tentando adaptar conteúdos e procedimentos às condições e sistemas de valores da comunidade local.

Almeida e Freire (2000) mencionam um conjunto de princípios éticos relacionados especificamente com a investigação. Neste estudo consideraram-se os seguintes: a pesquisa teve início apenas após a avaliação da aceitabilidade do estudo a nível ético, uma vez que era necessário assegurar o respeito pelos direitos dos potenciais participantes bem como a sua integridade física, mental e moral; assegurou-se o consentimento dos sujeitos e dos seus responsáveis legais (cf anexos 2.2 a 2.5) para tomarem parte no estudo depois de ambos serem esclarecidos acerca dos objectivos da investigação, ou seja, o consentimento informado; nos casos em que se verificou recusa para integrar a investigação foi respeitada esta posição; e a protecção da identidade dos sujeitos e a confidencialidade dos resultados obtidos no estudo foi também assegurada.

Foi, ainda, facultada aos participantes, aos seus encarregados de educação e à comunidade escolar informação sobre os dados recolhidos na investigação e as conclusões daí retiradas.

5.5. Os participantes no programa: características descritivas

Da amostra inicial que seleccionamos iniciaram a investigação um total de 72 estudantes portugueses de ambos os sexos de duas turmas do 7º ano de escolaridade e de duas turmas do 9º ano de escolaridade, oriundos de uma escola secundária da Zona Norte.

No grupo experimental houve a desistência de três sujeitos: dois que participaram somente em cinco das seis sessões do programa, tendo faltado por se encontrarem doentes, e um outro sujeito não participou no pré-teste e participou nas sessões pelo que não se consideraram os seus resultados. No grupo de controlo não foi possível recolher o pós-teste de cinco sujeitos, quatro do 9º ano (três dos quais desistiram do curso entre o pré e o pós- teste) e um do 7º ano de escolaridade. Participaram, então, no presente estudo um total de 64 sujeitos, 32 no grupo experimental e 32 no grupo de controlo.

A tabela 5.1 descreve as características dos participantes, obtidas através de dados recolhidos no momento de avaliação prévia à implementação do programa. No que diz respeito à idade os participantes no estudo que frequentavam o 7º ano tinham idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, tendo como média aproximada os 12 anos. Quanto ao género verifica-se quer no grupo experimental quer no de controlo um predomínio feminino, de idêntica distribuição em ambos. Por outro lado, os participantes no estudo que frequentavam o 9º ano tinham idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, tendo como média aproximada os 16 anos. Quanto ao género verifica-se uma distribuição equitativa, quer no grupo experimental quer no de controlo.

Tabela 5.1 Características descritivas dos participantes dos grupos experimental e de controlo

Ano esc.	Grupo	N	Género		Idade								Média	DP
			M	F	11	12	13	14	15	16	17	18		
7º	Experimental	22	9	13	3	16	3	0	0	0	0	0	12	0,53
9º		10	5	5	0	0	0	0	5	3	1	1	15,80	1,03
7º	Controlo	22	8	14	2	16	2	2	0	0	0	0	12,18	0,73
9º		10	5	5	0	0	0	0	4	6	0	0	15,60	0,52
Total	Experimental	32	8	14	3	16	3	0	5	3	1	1	13,19	1,92
	Controlo	32	5	5	2	16	2	2	4	6	0	0	13,25	1,74

Aproximadamente 85% dos alunos de 7º ano nunca ficaram retidos e dos que ficaram apenas o fizeram uma vez (11%). Relativamente ao estatuto sócio-económico

(ESE), analisado a partir de dados recolhidos das fichas socioeconómicas realizadas pelos Directores de Turma e partindo de uma divisão em cinco níveis (um corresponde ao ESE elevado e cinco ao ESE baixo), verificou-se que a média foi de 2,64 para o grupo experimental e de 2,67 para o grupo de controlo, o que significa que os grupos são equivalentes quanto a este aspecto.

Dos alunos de 9º ano todos ficaram retidos, pelo menos uma vez ao longo da sua escolaridade. A média de retenções é de 1,73 para o grupo experimental e de 1,87 para o grupo de controlo. Em ambos os grupos apenas 14% dos alunos apresentam mais de duas retenções. Relativamente ao estatuto sócio-económico (ESE), analisado a partir de dados recolhidos das fichas socioeconómicas realizadas pelos Directores de Turma e partindo de uma divisão em cinco níveis (um corresponde ao ESE elevado e cinco ao ESE baixo), verificou-se que a média foi de 3,64 para o grupo experimental e de 3,47 para o grupo de controlo. Mais uma vez, verifica-se que os grupos são equivalentes quanto a este aspecto.

Síntese conclusiva

O nosso estudo tem subjacente um plano quasi-experimental, recorrendo a medidas pré e pós tratamento, com grupo experimental e grupo de controlo. Pretende-se avaliar a eficácia de um programa de prevenção da violência para jovens do 3º ciclo do Ensino Básico, tendo por comparação um grupo de controlo (sem intervenção), procurando averiguar se o mesmo tem impacto ao nível das crenças sobre a violência (hipótese 1) e da selecção das estratégias de *coping* para lidar com as situações de violência (hipóteses 2 a 7).

CAPÍTULO 6 – Apresentação e discussão dos resultados

Should interventions prevent children from learning to aggress or should they help children learn to inhibit aggressive reactions? (Tremblay, 2000)

Introdução

Neste capítulo do presente trabalho, debruçamo-nos especificamente sobre a avaliação de resultados, no sentido de emitir conclusões sobre o sucesso do programa, designadamente aspectos que devem ter continuidade e outros que devem ser alvo de alteração em intervenções futuras. Será feita referência à avaliação que teve lugar nos momentos pré e pós-teste, mediante a utilização dos instrumentos já descritos nos procedimentos de implementação.

Procurou-se, neste trabalho, ponderar a avaliação como uma componente da construção e implementação do programa de prevenção da violência, e não como um momento que ocorre separadamente da intervenção. Quanto à avaliação da implementação, cujos dados foram recolhidos de modo informal na última actividade de cada sessão, refira-se que aqueles dados não foram sujeitos a um tratamento específico, pelo que será feita uma referência qualitativa aos mesmos no ponto deste capítulo que aborda a discussão de resultados.

Este capítulo está dividido, assim, em duas secções principais, a primeira dedicada à apresentação dos resultados e a segunda à sua discussão.

A apresentação dos resultados encontra-se por sua vez subdividida em três pontos principais. Começar-se-á pela apresentação dos resultados descritivos relativos à equivalência entre os grupos experimental e de controlo quanto às variáveis controladas e dependentes. De seguida apresentam-se os resultados relativos às hipóteses formuladas. A análise das comparações de médias permitirá a confirmação ou infirmação dessas hipóteses. Finalmente, esta apresentação terminará com a análise de outros resultados que contribuirão para uma melhor compreensão da problemática e das possibilidades de intervenção.

A segunda secção principal destina-se à discussão dos resultados obtidos no estudo empírico; efectua-se assim a análise e sùmula dos mesmos num processo que se procura integrativo/reflexivo com os conhecimentos teóricos e hipóteses anteriormente referidas.

6.1. Apresentação dos resultados

Nesta primeira parte, para efeitos de análise e tratamento estatístico dos dados foram utilizados diversos procedimentos e análises, disponíveis no programa “*Statistical Package for Social Sciences*” – SPSS for Windows (Versão 15.0).

Os resultados que apresentamos em seguida dizem respeito às análises estatísticas dos dados recolhidos e estão organizados de forma a dar resposta as questões de investigação que orientaram este estudo, bem como a testar as hipóteses previamente formuladas. Também serão apresentados os resultados referentes às análises exploratórias realizadas.

Optamos por iniciar esta parte do trabalho com os resultados relativos às escalas quantitativas utilizadas – Crenças sobre a violência e Estratégias de *coping* - para, num segundo momento, descrever os resultados encontrados mediante a recolha informal.

6.1.1. Resultados relativos à equivalência dos grupos

Aquando da constituição dos grupos procurou-se encontrar grupos equivalentes quanto às variáveis a controlar. Apresentam-se, em seguida, as estatísticas descritivas relativas às características idade e género dos participantes nos grupos.

Para averiguar se o grupo de controlo e o grupo experimental seriam equivalentes quanto à variável controlada idade utilizou-se o teste paramétrico *t* de *Student* para a comparação de amostras independentes (cf. tabela 6.1). Quanto a esta variável, a média do grupo experimental é de 13,19 anos e a do grupo de controlo de 13,25. Esta diferença não é estatisticamente significativa ($p > .05$).

Tabela 6.1 – Resultados do teste *t* de *Student* para a variável idade nos Grupos Experimental e de Controlo.

	Grupo	N	Média	D P	T	g. l.	p.
Idade	Experimental	32	13,19	1,93	-,136	62	,892
	Controlo	32	13,25	1,74			

Para averiguar se o grupo de controlo e o grupo experimental seriam equivalentes quanto ao género utilizou-se o teste paramétrico X^2 . Os dados obtidos (cf. tabela 6.2) revelam não existir diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Tabela 6.2 – Resultados do teste paramétrico X^2 para a variável género nos Grupos Experimental e de Controlo.

Grupo	N total	N Masculino	N Feminino	X^2	p.
Experimental	32	14	18	,064	,800
Controlo	32	13	19		

Relativamente às variáveis dependentes, Crenças e Estratégias de *coping*, quisemos apreciar como se caracterizam os dois grupos previamente à administração do programa de prevenção.

Assim, e no que diz respeito à variável Crenças sobre a violência (cf. tabela 6.3), verificamos que a média do grupo experimental é de 58,75 (D.P. 7,77), enquanto a do grupo de controlo é de 55,66 (D.P. 7,99), sendo a dispersão semelhante entre os grupos. Esta diferença não é, no entanto, estatisticamente significativa ($p > .05$), o que nos permite afirmar que não existem diferenças entre os dois grupos na forma de pensar sobre a violência.

Na distribuição por factores (cf. tabela 6.3), os dados reforçam a ideia da inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em todos dos componentes.

Tabela 6.3 – Teste *t* de *Student* para o pré-teste aos Grupos Experimental e de Controlo, no total da escala ECCV e por factores.

Pré-teste	Grupo	N	Média	D P	t	g. l.	p.
Total ECCV	Experimental	32	58,75	7,77	1,571	62	,121
	Controlo	32	55,66	7,99			
ECCV Factor Determ. Socioculturais	Experimental	32	15,84	3,66	,351	62	,727
	Controlo	32	15,56	2,69			
ECCV Factor Determ. Individuais	Experimental	32	27,53	4,96	1,489	62	,142
	Controlo	32	25,66	5,11			
ECCV Factor Determ. Educativos	Experimental	32	8,88	2,44	1,950	62	,056
	Controlo	32	7,81	1,87			
ECCV Factor Etiologia da violência	Experimental	32	6,50	1,72	-,257	62	,798
	Controlo	32	6,63	2,15			

No que diz respeito à variável Estratégias de *coping* (cf. tabela 6.4), verifica-se que na escala de frequência da SCSI a média do grupo experimental é de 26.50 (D.P. 6.83), enquanto a do grupo de controlo é de 24.91 (D.P. 9.21). Esta diferença não é, no entanto, significativa ($p > .05$). Na escala de eficácia (cf. tabela 6.5) a diferença também não é significativa ($p > .05$) com a média do grupo experimental de 32,09 (D.P. 6.64), enquanto a do grupo de controlo é de 30,97 (D.P. 10.32). Na análise por factores verificamos que, à excepção da estratégia “*Acting out*”, o grupo experimental pontua mais alto que o de controlo. Não se verificam diferenças significativas em qualquer dos factores.

Tabela 6.4 – Teste *t* de *Student* para o pré-teste aos Grupos Experimental e de Controlo, no total da escala de frequência da SCSI e por factores.

Pré-teste	Grupo	N	Média	D P	t	g. l.	p.
Total SCSI na escala de frequência	Experimental	32	26,50	6,83	,786	62	,435
	Controlo	32	24,91	9,21			
SCSI Frequência Estratégias Distração Cognitivo. Comp.	Experimental	32	13,66	5,01	,928	62	,357
	Controlo	32	12,34	6,24			
SCSI Frequência Estratégias Acting Out	Experimental	32	2,88	2,25	-,630	62	,531
	Controlo	32	3,25	2,50			
SCSI Frequência Estratégias Activas	Experimental	32	9,97	2,99	,828	62	,411
	Controlo	32	9,31	3,35			

Tabela 6.5 – Teste *t* de *Student* para o pré-teste aos Grupos Experimental e de Controlo, no total da escala de eficácia da SCSI e por factores.

Pré-teste	Grupo	N	Média	D P	t	g. l.	p.
Total SCSI na escala de eficácia	Experimental	32	32,09	6,64	,519	62	,606
	Controlo	32	30,97	10,32			
SCSI Eficácia Estratégias Distração Cogn. Comp.	Experimental	32	16,88	4,71	,938	62	,352
	Controlo	32	15,44	7,28			
SCSI Eficácia Estratégias Acting Out	Experimental	32	3,28	2,45	-,584	62	,562
	Controlo	32	3,66	2,68			
SCSI Eficácia Estratégias Activas	Experimental	32	11,94	2,95	,083	62	,934
	Controlo	32	11,88	3,09			

Assim, podemos concluir pela presença de dois grupos equivalentes quanto às variáveis dependentes (crenças sobre a violência e estratégias de *coping*) e controladas (género e idade).

6.1.2. Resultados relativos à comparação pré-teste e pós-teste para o grupo experimental

Para verificarmos se a participação no programa de prevenção da violência teve os efeitos esperados quanto às variáveis dependentes, efectuamos a comparação entre as respostas dadas pelos sujeitos no pré-teste com as respostas obtidas no pós-teste, utilizando o teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas.

A hipótese 1 previa que a participação num programa de prevenção da violência baseado no treino e desenvolvimento de competências estaria associada a uma diminuição significativa de crenças erróneas sobre a violência nos participantes. Assim, esperava-se que no grupo experimental as mudanças encontradas apontassem no sentido de uma diminuição na concordância com as asserções legitimadoras e explicativas da violência apresentadas.

Os dados considerados mais relevantes, quanto a esta variável, podem ser observados mediante a análise da tabela 6.6. Como podemos constatar, o grupo experimental apresenta resultados diferentes, com relevância estatística, da avaliação de pré-teste para a avaliação de pós-teste. A média de resultados na escala ECCV diminuiu

de 58,75 para 51,97, uma diferença muito significativa ($p < .001$). Os valores do desvio-padrão são de 7,77 e 6,99 para as fases pré e pós-teste, respectivamente, indicando que a dispersão das respostas também diminuiu. Genericamente isto significa que o grupo de jovens sujeito a intervenção situa-se em termos de aceitação de determinada crença numa posição menos concordante que antes da frequência do programa de prevenção, confirmando a hipótese 1.

Tabela 6.6 – Teste T de *Student* para o Grupo Experimental no conjunto dos itens da escala E.C.C.V. e por factores.

Grupo Experimental	Momento	N	Média	Desvio Padrão	t	g. l.	p.
ECCV total	Pré-teste	32	58,75	7,77	7,337	31	,000**
	Pós-teste	32	51,97	6,99			
ECCV - Determinantes Socioculturais	Pré-teste	32	15,84	3,66	1,856	31	,073
	Pós-teste	32	14,84	2,73			
ECCV - Determinantes individuais	Pré-teste	32	27,53	4,96	7,781	31	,000**
	Pós-teste	32	22,34	4,42			
ECCV - Determinantes educativos	Pré-teste	32	8,88	2,45	2,344	31	,026*
	Pós-teste	32	7,81	1,66			
ECCV - Etiologia da violência	Pré-teste	32	6,50	1,72	-,765	31	,450
	Pós-teste	32	6,97	2,34			

* $p < .05$

** $p < .001$

Na distribuição por factores (cf. tabela 6.6), observam-se resultados bastante interessantes, os quais apontam, em dois dos componentes, para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, no que toca à definição de alguns aspectos subjacentes às crenças dos sujeitos.

A maior diferença encontrada situa-se ao nível do factor Determinantes individuais, dado que a diminuição de 27,53 para 22,34 é estatisticamente muito significativa ($p < .001$), indicando grandes alterações na percepção dos jovens quanto às razões pessoais legitimadoras da utilização da violência. A análise pormenorizada das diferenças de médias para cada item dos respectivos factores (cf. Anexo 4.1) permite-nos compreender melhor, pela especificidade dessas crenças, as alterações ocorridas de uma fase para a outra. Assim, no que concerne aos determinantes individuais é de realçar o facto de que, para quase todos os itens deste primeiro factor, se registaram

valores inferiores no pós-teste, comparativamente aos encontrados no pré-teste. Os principais itens responsáveis por esta alteração são: 1 “*Para uma pessoa magoar outra tem que haver um motivo*”, 2 “*Quando se bate em alguém é porque essa pessoa fez algo de errado*”, 10 “*Quem se droga não tem culpa de ser violento*”, 15 “*A violência está ligada a relacionamentos pouco afectivos entre as pessoas*” e 20 “*Só quando a violência ocorre na rua ou noutros sítios públicos devemos metermo-nos para acabar com a situação*”. Em todos estes itens verificou-se uma diminuição estatisticamente muito significativa ($p < .001$), sendo a amplitude das diferenças nas médias de 0,69, 0,63, 0,50, 0,72 e 0,91 pontos respectivamente. No item 9 “*O álcool é responsável pela violência das pessoas*” a diminuição registada é significativa ($p < .05$). O item 22 “*As pessoas que são maltratadas e não pedem ajuda é porque não se importam de apanhar*” foi o único item deste factor que registou um aumento (média 1,25 para 1,38, estatisticamente não significativa, $p > .05$).

Quanto aos Determinantes educativos encontramos uma diferença estatisticamente significativa, com uma diminuição de 8,88 para 7,81 ($p < .05$). Neste caso o único item onde ocorreu uma diferença estatisticamente significativa para $p < .01$, foi no item 30 “*Quando os pais batem nos filhos é para eles se corrigirem*” com uma descida na média de 2,38 para 1,81. Todos os outros itens, à excepção do 12, registaram descidas, embora estatisticamente não significativas.

Quanto aos Determinantes socioculturais e à Etiologia da violência as diferenças de médias encontradas não possuem relevância estatística, nem globalmente nem em itens específicos.

As hipóteses 2 e 3 previam que a participação num programa de prevenção da violência baseado no treino e desenvolvimento de competências levaria, respectivamente, a uma utilização menos frequente e a uma percepção de menor eficácia da utilização de estratégias de *coping* de Distracção cognitivo-comportamental.

Na análise comparativa dos resultados do pré e do pós-teste do grupo experimental (cf. tabela 6.7) não se encontraram diferenças significativas para os valores da estratégia de Distracção cognitivo-comportamental quer na escala de frequência quer na escala de eficácia da SCS. Infirmam-se, assim, as hipóteses 2 e 3. Não obstante verifica-se que, na escala de frequência ocorreu uma diminuição estatisticamente não significativa ($p > .05$) mas importante ao nível destas estratégias (de

13,66 para 12,19). Quando avaliamos a percepção de eficácia verifica-se que ocorreu igualmente uma diminuição não significativa (de 16,88 para 15,59; $p > .05$).

Tabela 6.7 – Teste *t* de Student para o Grupo Experimental para as Estratégias de *coping*.

	Grupo Experimental	Momento	N	Média	D P	t	g. l.	p.
Frequência	Estratégias de <i>coping</i> Distracção Cognitivo-comportamental	Pré-teste	32	13,66	5,01	1,924	31	,064
		Pós-teste	32	12,19	5,40			
	Estratégias de <i>coping</i> de Acting-out	Pré-teste	32	2,88	2,25	-1,740	31	,092
		Pós-teste	32	3,34	2,65			
	Estratégias de <i>coping</i> Activas	Pré-teste	32	9,97	2,99	-,414	31	,682
		Pós-teste	32	10,19	2,62			
Eficácia	Estratégias de <i>coping</i> Distracção Cognitivo-comportamental	Pré-teste	32	16,88	4,71	1,597	31	,120
		Pós-teste	32	15,59	6,42			
	Estratégias de <i>coping</i> de Acting-out	Pré-teste	32	3,28	2,54	-,881	31	,385
		Pós-teste	32	3,59	2,45			
	Estratégias de <i>coping</i> Activas	Pré-teste	32	11,94	2,95	-1,315	31	,198
		Pós-teste	32	12,59	2,49			

As hipóteses 4 e 5 previam que a participação num programa de prevenção da violência baseado no treino e desenvolvimento de competências levaria, respectivamente, a uma utilização mais frequente e a uma percepção de maior eficácia da utilização de estratégias de *coping* Activas.

No que diz respeito a estas estratégias, a análise comparativa dos resultados do pré e do pós-teste do grupo experimental (cf. tabela 6.7) não revelou diferenças significativas quer para a escala de frequência quer para a escala de eficácia. Verificou-se que, na escala de frequência ocorreu um aumento não significativo ($p > .05$) ao nível das estratégias Activas (de 9,97 para 10,19) e na escala de eficácia um aumento também não significativo ($p > .05$) ao nível destas estratégias (de 11,94 para 12,59). Em ambos os casos diminuiu a dispersão dos resultados. Infirmam-se, assim, as hipóteses 4 e 5.

As hipóteses 6 e 7 previam que a participação num programa de prevenção da violência baseado no treino e desenvolvimento de competências levaria,

respectivamente, a uma utilização menos frequente e a uma percepção de menor eficácia da utilização de estratégias de *coping* de *Acting out*.

No que diz respeito a estas estratégias, a análise comparativa dos resultados do pré e do pós-teste do grupo experimental (cf. tabela 6.7) não revelou diferenças significativas quer para a escala de frequência quer para a escala de eficácia. Verificou-se, ao contrário do esperado, que em ambas as escalas (de frequência e de eficácia) ocorreu um aumento não significativo ($p > .05$) ao nível das estratégias de *Acting out* (de 2,88 para 3,34 e de 3,28 para 3,59, respectivamente). Infirmary-se, assim, as hipóteses 6 e 7.

Quando refinamos a análise especificamente a alguns itens (cf. Anexo 4.2) verificamos que o item 4 da escala de frequência “*Pensar em coisas boas*”, do factor estratégias de Distracção cognitivo-comportamental, apresenta uma diminuição estatisticamente muito significativa da pontuação do pré para o pós-teste: de 2,09 para 1,63 ($p < .01$). Na mesma escala verifica-se, do pré para o pós-teste, um aumento estatisticamente significativo no item 21 “*Gritar ou berrar*”, do factor estratégias de *Acting out*, de 0,53 para 0,78 ($p < .05$) e um aumento importante mas estatisticamente não significativo do item 1 “*Ficar sozinho, comigo mesmo*” das estratégias Activas de 1,41 para 1,72 ($p > .05$).

Na escala de eficácia, observa-se apenas no item 7 “*Desenhar, escrever ou ler qualquer coisa*” do factor Distracção cognitivo-comportamental, uma diminuição estatisticamente significativa de pontuação do pré para o pós-teste: de 1,72 para 1,32 ($p < .05$).

Quanto à análise da influência das variáveis controladas (idade, género e nível de escolaridade) na eficácia da intervenção, as análises realizadas não apresentam diferenças com a análise geral já descrita, pelo que optamos por não as apresentar.

6.1.3. Comparação entre grupos no pós-teste para as variáveis dependentes

Quando comparamos os grupos experimental e de controlo após a implementação do programa de prevenção (cf. tabela 6.8), verificamos que, no que diz respeito à variável Crenças sobre a violência passou a verificar-se uma diferença

estatisticamente muito significativa ($p < .001$) entre as médias dos grupos, o que nos permite afirmar que ocorreu uma evolução diferenciada entre os grupos quanto à forma de pensar sobre a violência.

Tabela 6.8 – Teste *t* de *Student* para os Grupos Experimental e de Controlo nas escalas E.C.C.V. e Escalas de Frequência e de Eficácia da SCSI, no pós-teste.

	Pós-teste	Grupo	N	Média	D P	T	g. l.	p.																																																																					
	ECCV total	Experimental	32	51,97	6,99	-3,44	62	,001**																																																																					
		Controlo	32	59,44	10,07				Frequência	Estratégias de <i>coping</i> Dist. Cognitivo-comportamental	Experimental	32	12,19	5,40	-.431	62	,668	Controlo	32	12,75	5,04	Estratégias de <i>coping</i> de Acting-out	Experimental	32	3,34	2,65	-1,032	62	,306	Controlo	32	4,09	3,95	Estratégias de <i>coping</i> Activas	Experimental	32	10,19	2,62	1,078	62	,285	Controlo	32	9,41	3,15	Eficácia	Estratégias de <i>coping</i> Dist. Cognitivo-comportamental	Experimental	32	15,59	6,42	,206	62	,838	Controlo	32	15,28	5,70	Estratégias de <i>coping</i> de Acting-out	Experimental	32	3,59	2,49	-1,167	62	,248	Controlo	32	4,47	3,46	Estratégias de <i>coping</i> Activas	Experimental	32	12,59	2,49	1,463	62
Frequência	Estratégias de <i>coping</i> Dist. Cognitivo-comportamental	Experimental	32	12,19	5,40	-.431	62	,668																																																																					
		Controlo	32	12,75	5,04					Estratégias de <i>coping</i> de Acting-out	Experimental	32	3,34	2,65	-1,032	62	,306	Controlo	32	4,09	3,95	Estratégias de <i>coping</i> Activas	Experimental	32	10,19	2,62	1,078	62	,285	Controlo	32	9,41	3,15	Eficácia	Estratégias de <i>coping</i> Dist. Cognitivo-comportamental	Experimental	32	15,59	6,42	,206	62	,838	Controlo	32	15,28		5,70	Estratégias de <i>coping</i> de Acting-out	Experimental	32	3,59	2,49	-1,167	62	,248	Controlo	32	4,47	3,46	Estratégias de <i>coping</i> Activas	Experimental	32	12,59	2,49	1,463	62	,149	Controlo	32	11,59	2,96						
	Estratégias de <i>coping</i> de Acting-out	Experimental	32	3,34	2,65	-1,032	62	,306																																																																					
		Controlo	32	4,09	3,95					Estratégias de <i>coping</i> Activas	Experimental	32	10,19	2,62	1,078	62	,285	Controlo	32	9,41	3,15	Eficácia	Estratégias de <i>coping</i> Dist. Cognitivo-comportamental	Experimental	32	15,59	6,42	,206	62	,838	Controlo	32	15,28		5,70	Estratégias de <i>coping</i> de Acting-out	Experimental	32	3,59	2,49	-1,167	62	,248	Controlo	32		4,47	3,46	Estratégias de <i>coping</i> Activas	Experimental	32	12,59	2,49	1,463	62	,149	Controlo	32	11,59	2,96																	
	Estratégias de <i>coping</i> Activas	Experimental	32	10,19	2,62	1,078	62	,285																																																																					
		Controlo	32	9,41	3,15				Eficácia	Estratégias de <i>coping</i> Dist. Cognitivo-comportamental	Experimental	32	15,59	6,42	,206	62	,838	Controlo	32	15,28	5,70		Estratégias de <i>coping</i> de Acting-out	Experimental	32	3,59	2,49	-1,167	62	,248	Controlo	32	4,47		3,46	Estratégias de <i>coping</i> Activas	Experimental	32	12,59	2,49	1,463	62	,149	Controlo	32	11,59	2,96																														
Eficácia	Estratégias de <i>coping</i> Dist. Cognitivo-comportamental	Experimental	32	15,59	6,42	,206	62	,838																																																																					
		Controlo	32	15,28	5,70					Estratégias de <i>coping</i> de Acting-out	Experimental	32	3,59	2,49	-1,167	62	,248	Controlo	32	4,47	3,46		Estratégias de <i>coping</i> Activas	Experimental	32	12,59	2,49	1,463	62	,149	Controlo	32	11,59	2,96																																											
	Estratégias de <i>coping</i> de Acting-out	Experimental	32	3,59	2,49	-1,167	62	,248																																																																					
		Controlo	32	4,47	3,46					Estratégias de <i>coping</i> Activas	Experimental	32	12,59	2,49	1,463	62	,149	Controlo	32	11,59	2,96																																																								
	Estratégias de <i>coping</i> Activas	Experimental	32	12,59	2,49	1,463	62	,149																																																																					
		Controlo	32	11,59	2,96																																																																								

** $p < .001$

Já no que diz respeito às estratégias de *coping* continuam a não se verificar diferenças com significância estatística entre os grupos no pós-teste, embora o grupo de controlo apresente agora (cf. Tabela 6.8) valores mais altos que o grupo experimental nas estratégias de Distração cognitivo-comportamental, na escala de frequência, comparativamente ao pré-teste (cf. Tabela 6.4).

Por outro lado, o grupo experimental apresenta diferente evolução quanto às médias por estratégia, registando uma diminuição nas médias da estratégia de Distração cognitivo-comportamental e um aumento na das estratégias Activas, para ambas as escalas. O grupo de controlo, embora não sujeito a intervenção, registou valores mais altos na escala de frequência para as estratégias de Distração cognitivo-comportamental e valores mais baixos nas médias das estratégias Activas quer na escala

de frequência quer na escala de eficácia. Quanto às estratégias de *Acting out* ambos os grupos registaram valores superiores no pós-teste, embora sejam mais expressivos no grupo de controlo, nas médias das duas escalas.

6.1.4. Resultados complementares

Depois de apresentados os resultados relativos às escalas utilizadas, sistematizam-se de seguida os resultados encontrados através da avaliação qualitativa do programa, realizada na parte final de cada sessão e mais especificamente na última sessão. Nesse âmbito optamos por fazer antes um comentário qualitativo dos textos, visto que, em virtude do seu conteúdo, não parecia fazer muito sentido a contabilização de ocorrências e sujeitos.

Definiram-se, na avaliação, alguns temas a partir dos quais se efectuará o comentário qualitativo. São os seguintes temas que, além de serem definidos, são também ilustrados com recurso a citações dos sujeitos, na tabela que se segue:

Tabela 6.8 – Caracterização e ilustração dos temas da avaliação qualitativa.

Temas
<p><i>Interesse dos temas trabalhados:</i> incide sobre o impacto dos temas trabalhados nas sessões nas vivências dos participantes.</p> <p>- “...fez-me reflectir sobre a vida, sobre o dia-a-dia.”</p>
<p><i>Adequação das metodologias:</i> refere-se à forma como as metodologias utilizadas foram avaliadas pelos participantes.</p> <p>- “Gostei dos trabalhos que fizemos e discutir acerca desses trabalhos!”</p>
<p><i>Aspectos metodológicos a ajustar:</i> diz respeito a possíveis alterações a efectuar nas metodologias utilizadas no programa, de forma a responder melhor às expectativas dos participantes.</p> <p>Não houve referências a este aspecto.</p>
<p><i>Contributos do programa para a mudança:</i> diz respeito a possíveis contributos da participação no programa de prevenção da violência para mudanças a nível pessoal.</p> <p>- “...aprendi que em certas situações não se resolve as coisas à porrada, mas sim falando.”</p> <p>- “...aprendi como resolver os conflitos de outra maneira, quando for preciso.”</p> <p>- “...sei que pensar mais antes de fazer asneiras pode ajudar a evitar problemas.”</p>

No que diz respeito ao tema *Interesse dos temas trabalhados*, a generalidade dos participantes referiu um impacto positivo, pelo alargamento dos conhecimentos sobre o fenómeno, pela reflexão desencadeada e pela pertinência para o seu dia-a-dia. Quanto ao tema *Adequação das metodologias*, a generalidade dos participantes referiram agrado pela alternância entre os momentos de trabalho, individual ou em grupo, e a reflexão/acção. Os participantes referiram em particular, as situações de *role-play* como oportunidades de aprendizagem mais significativas e ricas. Quanto ao tema *Aspectos metodológicos a ajustar*, os sujeitos não referiram qualquer aspecto. Por fim, no tema *Contributos do programa para a mudança*, os sujeitos referem mudanças ao nível da regulação emocional e das estratégias de resolução de problemas.

6.2. Discussão dos resultados

No que diz respeito aos resultados das escalas de recolha de dados utilizadas, verificamos, mediante o recurso ao teste *t* de *Student*, que para nenhuma das variáveis em análise existiam diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo na fase pré-teste. Após a aplicação do programa de prevenção, na fase pós-teste, passaram a existir para uma delas – crenças sobre a violência – diferenças reconhecidas estatisticamente entre os grupos. Estas diferenças seguem o sentido esperado, uma vez que o grupo experimental registou valores totais mais baixos ao nível da ECCV. Podemos supor que a participação dos elementos deste grupo no programa de prevenção da violência poderá, eventualmente, ter contribuído de alguma forma para explicar a tendência encontrada.

A análise das dimensões subjacentes a algumas dessas crenças revelou que as diferenças se devem sobretudo à influência de determinados factores. Assim, podemos referir que os resultados do teste de comparação de médias sugerem que a evolução nas crenças ocorreu sobretudo ao nível da percepção do controlo individual da violência e do seu papel na educação. Isto pode significar que os jovens do grupo experimental passaram a apresentar crenças sobre a violência entre os indivíduos menos sustentadas por factores particulares e/ou pessoais e uma menor aceitação da violência como estratégia correctiva. Por outro lado, os sujeitos do grupo experimental apresentam crenças enraizadas a um substrato social e cultural, as quais não registaram evolução com a aplicação do programa.

Tais resultados vêm ao encontro dos estudos que evidenciam a influência da participação em programas de prevenção da violência sobre a forma como os sujeitos percebem e justificam ou não a utilização de violência (e.g. Botvin, 2002, Thornton e colaboradores, 2001). Assim, o facto de se terem realizado, sobretudo mas não exclusivamente nas duas primeiras sessões, actividades de análise e disputa de crenças associadas à violência presentes nos vários contextos de vida dos adolescentes (e.g. actividades 2 – conceitos de violência - e 3 – razões do comportamento violento - da 1ª sessão e actividades 2 – factores que concorrem para a conduta violenta - e 3 – a violência e os *media* - da 2ª sessão; cf. anexo 1) terá proporcionado a oportunidade para os jovens questionarem e alterarem os conceitos que tinham construído, nomeadamente no sentido de uma menor concordância com a legitimação da violência com base em

causas externas ao agressor como o abuso de substâncias pelo agressor ou o comportamento da vítima.

Um outro aspecto de especial relevância é, em nosso entender, o facto de os participantes se revelarem bastante mais capazes de reconhecerem situações de abuso, competência que previamente à intervenção estaria menos desenvolvida. Esta asserção baseia-se no facto de da 1ª sessão para a 2ª (cf. anexo 1) se ter notado uma evolução na resposta dos jovens aos tópicos colocados a discussão (cf. actividade 4 da 2ª sessão - factos e mitos - no anexo 1).

Estes resultados têm, ainda, em nosso entender, especial relevância por se tratar de um grupo de alunos funcionando num registo normativo, isto é, seleccionados aleatoriamente num contexto com índices de comportamento violento idênticos aos encontrados em grande parte dos contextos educativos a nível nacional.

No respeitante à variável estratégias de *coping*, ao contrário do esperado, as diferenças observadas não têm significado estatístico. Seguem, no entanto, a tendência esperada, na medida em que os seus valores são, para o grupo experimental, mais elevados na fase pós-teste para o factor estratégias Activas, e são mais baixos na fase pós-teste para o factor estratégias de Distracção cognitivo-comportamental. Pressupomos que a participação na intervenção também poderá, eventualmente, contribuir para explicar aquela tendência. De facto, quando abordadas as questões relativas à resolução de problemas (nas 5ª e 6ª sessões, cf. anexo 1) foram elencadas alternativas para a regulação das situações de conflito apresentadas e analisados os seus possíveis efeitos quanto ao resultado final da negociação. Por outro lado, nas actividades de simulação realizadas os participantes tiveram oportunidade de testar a eficácia das diferentes estratégias sugeridas quer pelos elementos do grupo quer pela Psicóloga, apreendendo os significados daí resultantes.

Quanto ao aumento observado ao nível da frequência e da percepção de eficácia das estratégias de *Acting out*, pensamos, com base na nossa prática profissional, que o facto de ter ocorrido em ambos os grupos pode estar ligado à dinâmica própria de uma escola deste tipo (nomeadamente tendo em conta que se tratava do 1º ano de frequência desta escola para a maioria dos participantes), na qual ocorrem situações de maior conflitualidade à medida que se avança no primeiro período escolar. Não obstante

pensamos que a participação no programa pode ter actuado como factor protector para o grupo experimental, o qual apresenta um aumento menos expressivo.

Por outro lado, aquando da realização das actividades 3 e 4 da 3ª sessão (- as emoções e o comportamento – e – as pressões do meio - cf. anexo 1) verificou-se que os alunos referiam situações de *stress* (e.g. proibição dos pais para sair e discordância com os amigos), para as quais elegiam respostas impulsivas e que denotavam dificuldade em encontrar posições conciliadoras, exprimindo emoções negativas e egocentrismo. Os jovens revelavam consciência da maior eficácia quando eram utilizadas tais estratégias, mas reconheciam dificuldades na sua mobilização em situações de *stress*, nomeadamente quando envolviam violência. Esta constatação contraria, em certa medida, os resultados obtidos no pré-teste quanto à frequência utilização de estratégias Activas de *coping*, lançando a questão de, eventualmente, as respostas na SCSI terem sido influenciadas, até certo ponto, pela desejabilidade social.

Nas simulações realizadas na actividade 4 da 3ª sessão (cf. anexo 1), elaboradas a partir de situações sugeridas no programa e desenvolvidas pelos grupos de alunos, verificou-se inicialmente a utilização predominante de um estilo agressivo nas propostas de resolução apresentadas pela sua maioria. Após a abordagem do tema dos estilos de comunicação (cf. anexo, actividade 2 da 4ª sessão) os jovens realizaram dramatizações e revelaram maior eficácia na utilização de estratégias assertivas e uma maior compreensão das suas vantagens. Estas aquisições foram evidentes para a maioria dos participantes, ainda, na realização das actividades propostas na 5ª e 6ª sessões.

Destacamos, assim, que os resultados das dinâmicas realizadas, bem como as avaliações realizadas na parte final de cada sessão confirmam uma mais eficaz auto-regulação emocional e mais consciência da necessidade de atentar aos diferentes aspectos na resolução de uma situação de discordância ou conflito.

Estes resultados são, em geral, congruentes com as conclusões apresentadas por vários autores (e.g. Catalano et al, 2002; Durlak & Weissberg, 2005, 2007, citados por Durlak et al, 2007) de que programas centrados no auto-controlo de comportamentos e emoções, na auto-eficácia, na promoção de estratégias de *coping* eficazes, de tomada de perspectiva, da empatia, e da resolução de problemas e conflitos interpessoais têm produzido melhorias nas competências emocionais e sociais das crianças, aumento dos

seus comportamentos pró-sociais e, em alguns casos, redução do nível de comportamentos negativos em casa, na escola ou na comunidade.

Quanto às informações obtidas através da análise das avaliações informais preenchidas pelos participantes, sugerem que o programa de prevenção da violência poderá efectivamente contribuir para a mudança ao nível da compreensão do fenómeno da violência e para uma maior sensibilização quanto ao seu impacto na vida das pessoas, para além de se tornar um espaço propício ao desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas e ter um impacto positivo ao nível da gestão de sentimentos, promovendo, por um lado, a capacidade de expressão de sentimentos positivos e, por outro lado, a capacidade de regulação de sentimentos negativos.

É também expressivo, em nosso entender, o facto de os jovens que integraram a intervenção referirem, após o termo da mesma, ter alcançado algumas mudanças pessoais, quando comparavam o período antes e depois da participação no programa. Esta percepção por parte dos participantes é concordante com a observação efectuada pela autora, e que vai no sentido de que na última sessão os participantes se mostravam, no geral, mais reflexivos e ponderados, mais aptos a falar sobre si próprios e de questionarem as suas experiências e motivações.

Concluimos, então, que se verificou, de facto, uma melhoria na qualidade das estratégias de *coping* utilizadas pelos jovens que participaram no programa. Como referem Lima e colaboradoras (2002), enquanto o primeiro tipo de estratégia (Distracção cognitivo-comportamental) representa uma forma de lidar com os problemas através do seu evitamento, o terceiro grupo (Activas) inclui estratégias através das quais o jovem se centra no problema e inclusive procura de alguma forma solucioná-lo, pelo que podemos dizer que a terceira dimensão inclui estratégias um pouco mais elaboradas.

Estes resultados têm, do nosso ponto de vista, particular relevância dado tratar-se de prevenção primária junto de um grupo de alunos que não apresentam especial incidência de factores de risco para situações de violência. Assim, com uma população com um funcionamento normativo, as mudanças encontradas ao nível do *coping*, mais difícil de alterar que os comportamentos observáveis, parece-nos encorajadora. Relevo, por outro lado, para o facto salientado por vários autores de referência neste domínio (e.g. Ryan-Wenger, 1992, citada por Lima et al., 2002), de as estratégias de *coping*

serem funcionais de acordo com o contexto e as situações vivenciadas, especialmente com uma população de jovens em pleno desenvolvimento emocional, social e afectivo.

Por último gostaríamos de acrescentar um comentário qualitativo quanto aos dados da avaliação da implementação apesar de, como já referimos, não terem sido sujeitos a um tratamento específico. Contudo, cremos que são elementos expressivos e a assinalar neste ponto do trabalho: assim, foi evidente que os participantes na intervenção demonstraram bem-estar e agrado ao longo da implementação da mesma, quer pela atitude de envolvimento e participação activa que foram assumindo, quer pelos comentários que faziam, os quais indiciavam que a intervenção decorria em consonância com as suas necessidades e características.

Sem dúvida que parece encorajadora a avaliação do programa de prevenção, o que nos leva a crer que faz sentido a implementação da intervenção junto de outros grupos da escola. No entanto, esta situação, a ter lugar, já não faz parte integrante do âmbito deste trabalho.

Quanto aos elementos do grupo experimental, deve sublinhar-se que alguns deles continuaram a procurar o apoio do Serviço de Psicologia e Orientação para abordar questões de relacionamento interpessoal, o que nos parece um aspecto positivo, na medida em que poderá contribuir para a manutenção de mudanças alcançadas. De referir o facto de se ter mantido o acompanhamento iniciado após a conclusão do programa da situação de uma aluna que referenciou durante o programa viver uma situação de violência doméstica (entretanto deslocada informalmente do ambiente familiar).

Síntese conclusiva

Os resultados da administração do pré e do pós-teste relativos às variáveis em estudo apontam, ao nível das crenças sobre a violência, para a influência muito significativa do programa de prevenção da violência quanto às cognições sobre a violência interpessoal.

No que diz respeito às estratégias de *coping*, apesar de não se encontrarem diferenças significativas, encontramos sinais positivos, no sentido da utilização mais

frequente e da avaliação de maior eficácia das estratégias de *coping* Activas, habitualmente tidas como mais funcionais, em detrimento das estratégias mais disfuncionais. A observação das respostas dos participantes no decorrer das actividades realizadas na intervenção confirma uma melhoria ao nível da auto-regulação emocional e mais consciência da necessidade de atentar aos diferentes aspectos na resolução de situações de conflito.

CONCLUSÃO

Sendo o objectivo deste trabalho a construção, implementação e avaliação de um programa de prevenção da violência, iniciamos forçosamente pela análise do conceito de violência e pela apresentação de um conjunto de hipóteses e teorias explicativas sobre o fenómeno. Tratando-se de um conceito, como quase todos os que se reportam aos comportamentos humanos complexos, em permanente transformação, não foi nossa intenção assumir uma perspectiva explicativa, antes, mencionar alguns aspectos sobre a complexidade que o fenómeno encerra na sua definição.

Objectivamos, por outro lado, abordar com maior especificidade a violência que afecta a população infantil e juvenil, alvo do nosso especial interesse. Assim, referimo-nos, no segundo capítulo, às diferentes tipologias e contextos nos quais se encontram crianças e jovens expostos a situações de violência, constatando que esta, não obstante diferentes representações e frequente ausência de relatos exactos, tem acompanhado a história da humanidade, expressando-se por inúmeras e diferentes modalidades dentro das mais diversificadas culturas (Assis, 1994).

No terceiro capítulo procuramos apresentar informação pertinente para a definição de critérios gerais que nos permitissem seleccionar os programas ou modalidades de intervenção preventiva mais adequados nesta área. Fizemos especial referência a programas (e.g. Negreiros, 2001; Farrel, Meyer & White, 2001; Atria & Spiel, 2007) centrados no auto-controlo de comportamentos e emoções, auto-eficácia, estratégias de *coping* eficazes, tomada de perspectiva, empatia, resolução de problemas interpessoais, resolução de conflitos e tomada de decisão, as quais obtiveram resultados positivos ao nível das competências emocionais e sociais das crianças, aumento dos seus comportamentos pró-sociais (Durlak et al, 2007).

Assim, e conscientes de que, como refere Beja (2003) as escolas têm um papel muito importante na modelação de valores, atitudes e comportamentos das crianças e jovens, constituindo-se como um local chave para a implementação de programas de prevenção da violência, apresentamos e fundamentamos, no quarto capítulo, a opção por um programa de prevenção da violência em contexto escolar destinado a adolescentes do 3º ciclo do Ensino Básico, organizado em 4 componentes: a)

informação sobre a violência; b) auto-regulação emocional; c) competências sociais e d) resolução de problemas.

O estudo comparativo realizado aponta para o facto de que, de uma maneira geral, os jovens que participaram no programa de prevenção da violência passaram a apresentar menos cognições distorcidas sobre a violência interpessoal, em comparação com o momento anterior a essa participação.

Quanto às estratégias de *coping*, embora os resultados descritivos apontem largamente para efeitos positivos do Programa de Prevenção da Violência, estes são não-significativos do ponto de vista estatístico. Consideramos, no entanto, que os resultados são encorajadores quanto aos efeitos do programa na selecção e percepção de eficácia das estratégias para lidar com a violência.

Assim, uma reflexão que julgamos válida prende-se com as variáveis tomadas para análise. Neste estudo procurou-se que tais variáveis fossem relevantes para o problema em questão, e suficientemente abrangentes para o analisar da forma mais adequada. Se porventura a avaliação deste programa atendesse às manifestações de violência dos jovens antes da intervenção e após o seu termo, provavelmente confirmar-se-ia mais claramente a eficácia da mesma. Todavia, se a avaliação se centra em variáveis mais complexas, como acontece neste trabalho, tais como as Crenças sobre a violência e as Estratégias de *coping*, seria de prever, logo à partida, que os resultados poderiam não sugerir essa eficácia de uma forma tão evidente.

Pensamos que o facto de os resultados serem pouco expressivos resulta de considerarmos que para um treino de competências sociais, de curta duração e não específico de prevenção primária como este, a alteração de estratégias de *coping* é um critério de eficácia demasiado exigente. Além disso, o próprio treino não está vocacionado primordialmente para essas estratégias, mas antes para fortalecer a competência social e promover respostas não agressivas em situações críticas. Por outro lado, como o tempo de intervenção foi curto não terá propiciado a ocorrência de mudanças significativas e a sua consolidação.

O presente estudo apoia a necessidade de elaboração e implementação de programas de prevenção e intervenção escolar ao nível da utilização, por parte das

crianças e adolescentes, de estratégias de *coping* mais ajustadas, face a situações percebidas como ameaçadoras (Raimundo & Pinto, 2006).

Limitações do estudo

Independentemente da relevância das questões estudadas e dos dados obtidos para o debate científico no âmbito da prevenção primária da violência, especificamente junto de jovens a frequentar o 3º ciclo do Ensino Básico, o estudo desenvolvido encerra algumas limitações que podem ter influenciado os resultados e sobre as quais interessa reflectir.

Uma limitação deste estudo é o facto da intervenção ter sido efectuada em duas turmas provenientes da mesma escola. Sabemos que a eficácia de um programa poderá variar em função do contexto em que se vai aplicar, pelo que não se poderão tirar muitas ilações sobre a sua eficácia noutros contextos.

Creemos que a selecção de instrumentos de avaliação é um outro procedimento que, em certa medida, pode interferir com os resultados de um estudo. Neste trabalho, utilizamos dois instrumentos de carácter quantitativo, um construído, outro adaptado para a população portuguesa. Neste âmbito, não podemos negligenciar que as condições de avaliação podem, igualmente, influenciar os resultados. De facto, um inquérito de auto-administração, em grupo, pode ser vivido de forma diferente pelos vários participantes numa investigação. No caso da presente investigação acresce o facto de se tratar de jovens, muito sensíveis à “monotonia” exigida pela tarefa. A desejabilidade social poderá, também, ter contaminado algumas respostas dos indivíduos. Torna-se, pois, importante ter em conta que os resultados poderão, de alguma forma, ter recebido influência das especificidades dos instrumentos e das condições nas quais decorreu a avaliação.

De todo em todo, é importante ter em consideração que quaisquer que sejam as mudanças produzidas nos sujeitos que integraram o estudo, estas são necessariamente de carácter múltiplo e diverso, dado que a intervenção psicológica não opera de modo instrutivo e linear, pelo que não podemos generalizar as diferenças encontradas, mesmo aquelas que são significativas ou assinaláveis, a todos os sujeitos dentro de cada grupo,

assim como também não é possível proceder a generalizações para a população jovem em geral, em virtude de o programa ter sido construído para um público específico.

Outra limitação é que um elemento considerado relevante no âmbito da investigação da prevenção da violência não foi considerado neste estudo: a ocorrência de comportamentos violentos na amostra. De referir que a integração desse tipo de dimensões acrescentaria uma grande complexidade à própria análise dos casos.

Por último, não foi possível por limitações de tempo efectuar uma avaliação *follow-up* mas consideramos que seria importante analisar resultados mais distantes (e.g., seis meses após o programa). Considerando os estudos que comprovam a influência das crenças nas atitudes face às situações de violência (e.g. Cornelius & Resseguie, 2007), sendo de prever que os efeitos do programa se prolonguem para além da sua administração, seria útil avaliar este aspecto.

Perspectivas futuras

Considerando animadores os resultados obtidos na presente investigação pretendemos alargar o âmbito da intervenção a todas as turmas do Ensino Básico da Escola que serviu de contexto base da intervenção (local de trabalho da autora), utilizando a mesma metodologia e integrando-o nas aulas de Formação Cívica, eventualmente administrado pelos professores. Pretendemos assim, estudar mais amplamente a sua adequação e utilidade.

O programa de prevenção da violência foi implementado durante o primeiro período escolar, em apenas 2 turmas. Tendo em conta que se trata de um período escolar fortemente marcado por dinâmicas de adaptação e constituição de grupos, nomeadamente para os novos alunos que chegam às escolas, poder-se-ia iniciar a intervenção no segundo período lectivo e/ou estendê-la por mais tempo, por exemplo pela divisão das 6 sessões de 90 minutos em 12 sessões de 45 minutos. Seria, por outro lado, interessante desenhar e testar um modelo organizacional da sua aplicação a nível de escola, onde se fizesse a ligação com a família e com a comunidade em que a escola se insere, estando também a comunidade educativa sensibilizada para a “tolerância zero” face à violência. Ou seja, poder-se-ia estudar um modo de organização diferente

por parte da escola, para garantir que o programa possa ser implementado mais eficazmente.

Não temos a garantia de que os ganhos obtidos com esta intervenção se mantenham com o tempo. Por esta razão, também seria interessante estudar o impacto deste programa a longo prazo. Assim, poder-se-ia investigar se o programa testado consegue, para além de melhorar as crenças sobre a violência, favorecer comportamentos interpessoais adequados.

Terminamos com a ideia de que no seu estudo meta-analítico Durlak e Wells (1997) concluíram que as menções a resultados menos expressivos surgiam associadas a programas com duas características metodológicas específicas: a) a utilização de múltiplas medidas de resultados e b) a utilização de pelo menos uma medida normalizada. Apesar do risco de obterem resultados estatisticamente menos expressivos, os autores consideram que os investigadores devem continuar a avaliar de que forma a prevenção modifica os diferentes aspectos do ajustamento e utilizar as medidas mais confiáveis e válidas para o fazer.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. & Barrio, C. (2003). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coord.), *Violência e Vítimas de Crimes*. (pp. 169-197). Volume 2 - Crianças. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, A. M. T. (2006). Para além das tendências normativas: o que aprendemos com o estudo dos maus-tratos entre pares. *Psychologica*, 43, 79-104.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ª edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. & Freire, I (2002) Indisciplina e violência na escola – Compreender para prevenir. Porto: Edições Asa.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51.
- Antunes, M. A. F. (2003). Violência e vítimas em contexto doméstico. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coord.), *Violência e Vítimas de Crimes*. (pp. 43-77). Volume 1 - Adultos. Coimbra: Quarteto Editora.
- Asseiceira, F. (2007). *Relatório Final do Grupo de Trabalho Violência nas Escolas*. Assembleia da República Portuguesa: Comissão de Educação, Ciência e Cultura.
- Assis, S. G. (1994). Crianças e adolescentes violentados: presente e perspectivas para o futuro. *Cadernos de Saúde Pública*, 10 (1), 126-134.
- Atria, M., & Spiel, C. (2007). *Viennese Social Competence (ViSC) Training for Pupils: Program and Evaluation*. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment. A Handbook of Prevention and Intervention*. (pp. 179-198). New York: Haworth Press.
- Azevedo, M. C. & Maia, A. C. (2006). *Maus-tratos à criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

- Barudy Labrin, J. (2005). La integración escolar como parte de un modelo de protección infantil basado en la promoción de la resiliencia. I Jornades “Menors en edat escolar: Conflictes y oportunitats”. Retirado em 12 de Junho de 2007 de http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades_menors/j_barudy.pdf.
- Beja, T. (2003). *Educating a Generation of Healthy Families: Building Partnerships Between schools and Children Who Witness Abuse Programs*. Retirado em 3 de Julho de 2007 de http://www.bcysth.ca/resources/documents/vip_lit_rev.pdf.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90–126.
- Berkowitz, L. (1993) *Agression: its causes, consequences and control*. Boston: MacGraw Hill.
- Berman, S. L., Silverman, W. K. & Kurtines, W. M. (2000). Children's and Adolescents' Exposure to Community Violence, Post-Traumatic Stress Reactions, and Treatment Implications. *The Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, Volume 2000-1. Retirado em 3 de Julho de 2007 de <http://www.massey.ac.nz/~trauma/issues/2000-1/berman.htm>.
- Botvin, G. J. (2002). *LifeSkills Training Planning Workbook: A Guide for Implementing Program*. National Health Promotion Associates, Inc. Retirado em 10 de Junho de 2007 de http://www.lifeskillstraining.com/uploads/files/LST_Planning_WB.pdf.
- 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.
- Bushman, B. J. & Geen, R. G. (1990). Role of cognitive-emotional mediators and individual differences in the function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71, 257-272.
- Cabanillas, M. C. & González, J. M. (1997). La prevención el maltrato infantil. In J. C. Flores, J. A. D. Huertas & C. M. González, (org.), *Niños maltratados*. (pp. 325-336) Madrid: Diaz de Santos.

- Canha, J. (2003). A criança vítima de violência in Machado, C. & Gonçalves, R. A. (Coord.) *Violência e Vítimas de Crimes*. (pp. 13-33) Volume 2 - Crianças. Coimbra: Quarteto Editora.
- Caridade, S. & Machado, C. (2006). Violência na intimidade juvenil: Da vitimação à perpetração. *Análise Psicológica*, 4 (XXIV), 485-493.
- Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behaviour in children and adolescents: Research and treatment*. New York: Guilford.
- Cornelius, T. L. & Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364–375.
- Cunningham, A. & Baker, L. (2004). *What about me? Seeking to understand a child's view of violence in the family*. Centre for Children & Families in the Justice System. Retirado em 5 de Maio de 2007 de http://www.lfcc.on.ca/what_about_me.html.
- Dahlberg, L. L., Toal, S. B., Swahn, M. H. & Behrens, C. B. (2005). *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools*. (2ª ed.) Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Devine, J., Gilligan, J., Miczek, K. A., Shaikh, R. & Pfaff, D. (Eds.). (2004). *Youth violence: Scientific approaches to prevention*. New York: New York Academy of Sciences.
- Dias, I. (2004). *Violência na Família. Uma abordagem Sociológica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Douglas, K. S. & Skeem, J. L. (2005). Violence risk assessment: Getting Specific About Being Dynamic. *Psychology, Public Policy, and Law*, 11 (3) 347–383.
- Durlak, J. A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 207–214.

- Durlak, J. A., Taylor, R. D., Kawashima, K., Pachan, M. K., DuPre, E. P., Celio, C. I., Berger, S. R., Dymnicki, A. B. & Weissberg, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39, 269–286.
- Ehrensaft, M. K., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E., Chen, H. & Johnson, J. G. (2003). Intergenerational Transmission of Partner Violence: A 20-Year Prospective Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (4) 741–753.
- Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention *Aggression and Violent Behaviour*, 12, 459–469.
- Fachada, M. O. (1998). *Psicologia das relações interpessoais*. Rumo: Lisboa
- Farrell, A. D., & Camou, S. (2005). School-based interventions for youth violence prevention. In J. Lutzker (Ed.), *Preventing violence: Research and evidence-based intervention strategies* (pp. 125-145). Washington DC: American Psychological Association.
- Farrell, A. D., & Flannery, D. J. (2006). Youth violence prevention: Are we there yet? *Aggression and Violent Behavior*, 11, 138-150.
- Farrell, A. D., & Meyer, A. L. (1997). The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among sixth grade students. *American Journal of Public Health*, 87, 979-984.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., & White, K. S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): A school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 451-463.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Kung, E. M. & Sullivan, T. N. (2001). Development and evaluation of school-based violence prevention programs. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 207-220.
- Farrell, A. D., Meyer, A. L., Sullivan, T. N. & Kung E. M. (2003). Evaluation of the Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP) seventh grade violence prevention curriculum. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 101-120.

- Farrell, A. D., Valois, R. & Meyer, A. L. (2002). Evaluation of the RIPP-6 violence prevention program at a rural middle school. *American Journal of Health Education*, 33, 167-172.
- Farrell, A. D.; Valois, R. F.; Meyer, A. L. & Tidwell, R. (2003). Impact of the RIPP violence prevention program on rural middle school students. *Journal of Primary Prevention*, 24, 143-167.
- Feldman, P.M. (1979). *Comportamento criminoso: uma análise psicológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Felner, R. D., Jason, L. A., Moritsugu, J. N. & Farber, S. S. (1983). *Preventive psychology: theory, research and practise*. New York: Praeger publishers.
- Figueiredo, B., Fernandes, E., Matos, R. & Maia, A. (2003) Maus tratos na infância: Trajectórias desenvolvimentais e intervenção psicológica na idade adulta. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coord.) *Violência e Vítimas de Crimes*. (pp. 163-210) Volume 1 - Adultos. Coimbra: Quarteto Editora.
- Fine, M. J. (1980). The parent education movement: an introduction. In M. J. Fine (Ed.), *Handbook on parent education*. (pp. 3-26) New York: Academic Press
- Fischer, G. (1994). *A Dinâmica Social: Violência, Poder, Mudança*. Lisboa: Planeta ISPA.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (1) 150-170.
- Folkman, S., Lazarus, R. S, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen (1986). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (5) 992-1003.
- Folkman, S., Lazarus, R. S, Gruen & DeLongis (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3)571-579.

- Freire, I., Veiga Simão, A. & Ferreira, A. (2006) O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico - um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 157-183.
- Furniss, T. (1993) *Abuso Sexual da Criança: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Galego, C. (2004) Violência nas escolas: Representação social dos mass media. *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia*. Retirado em 28 de Junho de 2007 de http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628bc0b8d9c4_1.pdf
- Geen, R. G.(1990). *Human aggression*. New York: Academic Press.
- Goldblat, H. (2003). Strategies of coping among adolescents experiencing interparental violence. *Journal of interpersonal violence*, 18 (5), 532-552.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D., & Banse, R. (2006). Evaluation of aggression-reducing effects of the "Viennese Social Competence Training". *Swiss Journal of Psychology*, 65 (2), 125-135.
- Gomes, R., Minayo, M. C., Assis, S. M., Njaine, K. & Schenker, M. (2006). Êxitos e limites na prevenção da violência: estudo de caso de nove experiências brasileiras. *Ciência & Saúde Colectiva*, 11 (2), 397-408.
- Gomide, P. & Sperancetta, A. (2002). O efeito de um filme de abuso sexual no comportamento agressivo das adolescentes. *Interação em Psicologia*, 6 (1), 1-11.
- Guimarães, S. P. & Campos, P. (2007). Norma Social Violenta: Um Estudo da Representação Social da Violência em Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 188-196.
- Habigzang L. F., Koller, S. H., Azevedo, G. A. & Machado, P. X. (2005) Abuso Sexual Infantil e Dinâmica Familiar: Aspectos Observados em Processos Jurídicos *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (3), 341-348.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhaya, K., Chattopadhyay, S. & Dahlberg, L. Task Force on Community Preventive Services (2007). Effectiveness of Universal School-Based

- Programs to Prevent Violent and Aggressive Behavior: A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 114-129.
- Hamblen, J. & Goguen, C. (2003) *Community Violence. National Center for PTSD Fact Sheet*. Retirado a 18 de Setembro de 2007 de [http:// www.ncptsd.org/facts/specific/ fs-comm -violence .html](http://www.ncptsd.org/facts/specific/fs-comm-violence.html).
- Henry, D. B., Farrell, A. D. & The Multi-Site Violence Prevention Project (2004). The study designed by a committee: Design of the Multi-Site Violence Prevention Project. *American Journal of Preventive Medicine*, 26 (1S), 12-19.
- Hetherington, E. M. & Blechman, E. A. (1996). *Stress, coping and resiliency in children and families*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Hien, D. A. & Miele, G. M. (2003). Emotion-focused coping as a mediator of maternal cocaine abuse and antisocial behavior, *Psychology of Addictive Behavior*, 17 (1), 49-55.
- Houaiss, A. & Villar, M. (2003). *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Hughes, H. M., Graham-Bermann, S. A & Gruber, G. (2001) Resilience in children exposed to domestic violence in S. A. Graham-Bermann & J. L. Edelson (Eds) (2001) *Domestic violence in the lives of children: the future of research, intervention, and social policy*. (pp. 67-90). Washington: American Psychological Association.
- Jaffe, P. G., Wolfe, D. A. & Wilson, S. K. (1990). *Children of battered women*. Newbury Park: Sage Publications.
- 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 (Natal)*, 8 (1), 275-279.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. & Lozano, R. (2002) *World Report on violence and health*. Genebra: World Health Organization.

- Lazarus, R. S., DeLongis, A., Folkman, S. & Gruen, R. (1985). Stress and adaptational outcomes. The problem of confounded measures. *American Psychologist*, 40 (7) 770-779.
- Lazarus, S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Leme, M. I. (2004) Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 367-380.
- Lima, L., Lemos, M. S. & Guerra, M. P. (2002). Estudo das qualidades psicométricas do SCSII (Schoolagers' Coping Strategies Inventory) numa população portuguesa. *Análise Psicológica*, 4 (XX), 555-570.
- Limbos, M.A., Chan, L.S., Warf, C., Schneir, A., Iverson, E., Shekelle, P. & Kipke, M. D. (2007). Effectiveness of Interventions to Prevent Youth Violence: A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33 (1), 65-74.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- 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, N. & Lisboa, M. (1992). *Representações da violência*. Lisboa: Cadernos do Centro de Estudos Jurídico-sociais, 2, 91.
- Lovett, B. J. & Sheffield, R. A. (2007) Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13.
- Machado, C. (1996). Maus-tratos de menores, vitimação e poder: proposta de um modelo integrado de análise. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 133-148.
- Machado, C. (2003). Abuso sexual de crianças in C. Machado & R. A. Gonçalves (Coord.) *Violência e Vítimas de Crimes*. (pp. 39-91). Volume 2 - Crianças. Coimbra: Quarteto Editora.

- Machado, C., Gonçalves, M. & Vila-Lobos, A. J. (2003). Crianças expostas a múltiplas formas de violência. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coord.) *Violência e Vítimas de Crimes*. (pp. 133-166). Volume 2 - Crianças. Coimbra: Quarteto Editora.
- Machado, C., Matos, M. & Moreira, A. I. (2003). Violência nas relações amorosas: Comportamentos e atitudes na população universitária. *Psychologica*, 33, 69-83.
- Machado, C. & Gonçalves, R. A. (2003) Vitimologia e Criminologia. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coord.) *Violência e Vítimas de Crimes*. (pp. 17-41). Volume 1 - Adultos. Coimbra: Quarteto Editora.
- Magalhães, T. (2002). *Maus-tratos em crianças e jovens. Guia prático para profissionais*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Maia, A., Guimarães, C., Carvalho, C., Capitão, L., Carvalho, S. & Capela, S. (2007). Maus-tratos na infância, psicopatologia e satisfação com a vida: um estudo com jovens portugueses. *Actas do Congresso Família, Saúde e Doença*. Braga: Universidade do Minho. Retirado em 3 de Fevereiro de 2008 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/7066/1/%27Maus-tratos%20na%20inf%C3%A2ncia%2c%20psicopatologia%20e%20satisfa%C3%A7%C3%A3o%20com%20a%20vida.pdf>
- Maldonado, D. P. & Williams, L. (2005). O comportamento agressivo de crianças do género masculino na escola e sua relação com a violência doméstica. *Psicologia em estudo*. Volume 10 (3), 353-362.
- Margolin, G. & Gordis, E. B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445 – 479.
- Martins, M. J. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 401-425.
- Matos, M. G. & Carvalhosa, S. F. (2005) *Bullying entre pares: Os comportamentos de provocação nas escolas portuguesas*. II Congresso Hispano-Português de Psicologia. IberPsicologia, Retirado em 10 de Julho de 2007 de http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/fonseca/fonseca.htm.

- Matos, M., Machado, C., Caridade, S. & Silva, M. J. (2006). Prevenção da violência nas relações de namoro: intervenção com jovens em contexto escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 8 (1), 55-75.
- Mazefsky, C. A., & Farrell, A. D. (2005). The role of witnessing violence, peer provocation, family support, and parenting practices in the aggressive behaviour of rural adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 14, 71-85.
- Mazza, J. J. & Reynolds, W. M. (1999). Exposure to violence in young inner-city adolescents: relationships with suicidal ideation, depression, and PTSD symptomatology - posttraumatic stress disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 27, (3), 203-213.
- Mendo, A. H., Rodríguez, J. M. & Macias, M. I. (2004). Debate conceptual abierto: violencia y deporte. Revista Digital - Buenos Aires. Retirado em 10 de Junho de 2007 de <http://www.efdeportes.com/efd70/violen.htm>.
- Meyer, A. L., & Farrell, A. D. (1998). Social skills training to promote resilience and reduce violence in African American Middle School Students. *Education and Treatment of Children*, 21, 461-488.
- Monahan, J. (1981) *Predicting violent behaviour. An assessment of clinical techniques*. London: Sage Publications.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What Works in Prevention: Principles of Effective Prevention Programs. *American Psychologist*, 58, 6/7, 449 – 456.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências juvenis*. Lisboa: Editorial Notícias
- Norris, F. H., Kaniasty, K. & Thompson, M. P. (1997). The Psychological consequences of crime: Findings from a longitudinal population-based study. In R. C. Davis, A. J. Lurigio & W. G. Skogan (Eds) *Victims of crime*. California: Sage publications Inc.
- Oliveira, A. & Manita, C. (2003). Prostituição, violência e vitimação. In C. Machado & R. A. Gonçalves (Coord.) *Violência e Vítimas de Crimes*. (pp. 213-239) Volume 1 - Adultos. Coimbra: Quarteto Editora.

- Osofsky, H. J., & Osofsky, J. D. (2001). Violent and aggressive behaviours in youth: A mental health and prevention perspective. *Psychiatry, Interpersonal and Biological Processes*, 64, 285–295.
- Osofsky, J. D. (1995). Children Who Witness Domestic Violence: The Invisible Victims. *Social Policy Report, Society for Research in Child Development*. IX (3), 1-16.
- Paiva, C. & Figueiredo, B. (2005). Abuso no relacionamento íntimo e estado de saúde em jovens adultos portugueses. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (2), 243-272.
- Peled, E., Jaffe, P. G. & Edleson, J. L. (Eds) (1995). *Ending the cycle of violence: Community responses to children of battered women*. London: Sage publications.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, M. G. & Moreira, P. (2000). Prevenção primária das toxicodependências: Avaliação de uma intervenção de grupo em crianças com idades entre 8 e 9 anos. *Análise Psicológica*, 4 (XVIII), 455-463.
- Pereira, M. G., Sarrico, L., Oliveira, S., & Parente, S. (2000). Aprender a escolher: Promoção da saúde no contexto escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 147-158.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N. & Oliveira, R. V C. (2004). Risco e Protecção: Em Busca de Um Equilíbrio Promotor de Resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 135-143.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinheiro, P. S. (2006). *Relatório do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças*. Assembleia-Geral das Nações Unidas.

- Polanczyk, G. V., Zavaschi, M. L., Benetti, S., Zenker, R., Gammerman, P. W. (2003). Violência sexual e sua prevalência em adolescentes. *Revista de Saúde Pública*, 37 (1), 8-14.
- Prothrow-Stith, D. (2001). Youth risk and resilience: Community approaches to violence prevention. In J. M. Richman & M. W. Fraser (Eds.). *The context of youth violence: Resilience, risk, and protection*. (pp. 97-114) Westport, CT: Praeger.
- Quinn, G. P., Bell-Ellison, B. A., Loomis, W. & Tucci, M. (2007). Adolescent perceptions of violence: Formative research findings from a social marketing campaign to reduce violence among middle school youth. *Public Health*. 121, 357–366.
- Raimundo, R. C. & Pinto, M. A. (2006) Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar. *Aletheia*, 24, 9-19.
- Reid, J. B., Patterson, G. R. & Snyder, J. (2002). *Antisocial behaviour in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention*. Washington: American Psychological Association.
- Resnick, M. D., Ireland, M. & Borowsky, I. (2004). Youth violence perpetration: what protects? What predicts? Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 35, 424–424.
- Richman, J. M. & Fraser, M. W. (2001). *The context of youth violence Resilience, Risk and Protection*. Westport, CT: Praeger.
- Rodrigues, L. & Sani, A. I. (2001). Programa de promoção da auto-estima e de competências de comunicação assertiva: análise de uma investigação/ intervenção realizada. *Revista Infância e Juventude*, 3, 41 - 58.
- Rogers, M. J. & Holmbeck, G. N. (1997). Effects of interparental aggression on children's adjustment: the moderating role of cognitive appraisal and coping. *Journal of family psychology*, 11 (1), 125-130.
- Rossmann, B. B. (2001). Long term effects of children's exposure to domestic violence. In S. A. Graham-Bermann & J. Edleson (Eds.), *Domestic violence in the lives of*

- children. The future of research, intervention and social policy.* (pp. 35-65). Washington: American Psychological Association.
- Sani, A. I. & Gonçalves, R. A. (1999). Análise de característica sócio-familiares em menores (pré)delinquentes. In R. A. Gonçalves, C. Machado, A. I. Sani & M. Matos (Orgs.), *Crimes: práticas e testemunhos*. Actas do Congresso “Crimes Ibéricos. (pp. 125-136) Universidade do Minho: Centro de Estudos de Educação e Psicologia.
- Sani, A. I. (1999). As vítimas silenciosas: a experiência de vitimação indirecta nas crianças. *Psicologia: Teoria, investigação e Prática*, 2, 247-257.
- Sani, A. I. (2002). *As crianças e a violência: Narrativas de crianças vítimas e testemunhas de crimes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sani, A. I. (2003). *As crenças, o discurso e a acção: as construções de crianças expostas à violência interparental*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Sani, A. I. (2006a). Escala de Crenças da Criança sobre a Violência (ECCV) in C. Machado, L. C. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (org.) *Actas XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. (pp. 917-926). Braga: Psiquilíbrios.
- Sani, A. I. (2006b). O problema da vitimação indirecta das crianças no contexto familiar. *Análise Social*, XLI (180), 849-864.
- Sebastião, J., Campos, J., Alves, M. G. & Amaral, P. (2004) *Escola e Violência: Conceitos, Políticas, Quotidianos*. Relatório de pesquisa. Centro de Investigação e estudos de sociologia.
- Sege, R. D. & Licenziato, V. G. (2001) *Recognizing and Preventing Youth Violence: A Guide for Physicians and Other Health Care Professionals*. Waltham, MA: Massachusetts Medical Society. Retirado em 3 de Setembro de 2007 <http://www.massmed.org/pages/youthviolence.asp>.
- Seiffge- Krenke, I. (1995). *Stress, Coping and Relationships in Adolescence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 23, 97-110.
- Short, J., Roosa, M., Sandler, I., Ayers, T., Gensheimer, L., Braver, S. & Tein, J. (1995). Evaluation of a preventive intervention for a self-selected subpopulation of children. *American Journal of Community Psychology*, 23 (2), 223-247.
- Silva, A. P & Rossetti-Ferreira, M. C. (2002) Continuidade/descontinuidade no envolvimento com o crime: uma discussão crítica da literatura na psicologia do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 15 (3), 573-585.
- Stroebe, W. & Stroebe, M. S., (1995) *Psicologia social e saúde*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sullivan, T. N., Kung, E. M., & Farrell, A. D. (2004). Relation between witnessing violence and drug use initiation in early adolescence: parental monitoring and family support as protective factors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 488-498.
- Tedeschi, J. T., & Felson, R. B. (1994). *Violence, aggression, and coercive actions*. Washington: American Psychological Association.
- Thabet, A., Tischler, V. & Vostanis, P. (2004) Maltreatment and coping strategies among male adolescents living in the Gaza Strip. *Child abuse and neglect*, 28. 77-91.
- The Multi-Site Violence Prevention Project (2004). The Multi-Site Violence Prevention Project: Background and Overview. *American Journal of Preventive Medicine*, 26 (1S), 3-11.
- Thornton, T. N., Craft, C. A., Dahlberg, L. L., Lynch, B. S. & Baer, K. (2001) *Práticas ótimas para la prevención de la violencia juvenil*. Libro de referencia para la acción comunitaria. Department of Health and Human Services. Centers for disease control and prevention.
- Tremblay, R. E (2000) The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioural Development*, 24 (2), 129-141.

- Trembley, R. E., Mâsse, L.C., Vítaro, F. & Dobkin, P. L. (1995) The impact of friend's deviant behaviour on early onset of delinquency: Longitudinal data from 6 to 13 years of age. *Development and Psychopathology*, 7, 649-667.
- Tutty, L. M. (Coordenadora da Pesquisa) (2002) School-based violence prevention programs: A resource manual. Retirado em 10 de Junho de 2007 de <http://www.ucalgary.ca/resolve/violenceprevention/English/prevprog.htm>.
- Wiehe, V. R. (1998) *Understanding family violence, treating and preventing partner, child, sibling and elder abuse*. London: Sage Publications.
- Williams, K., Rivera, L., Neighbours, R. & Reznik, V. (2007) Youth Violence Prevention Comes of Age: Research, Training and Future Directions. *Annual Review of Public Health*, 28, 195-211.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007) School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behaviour Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2S), 130-143.

ANEXOS

Anexo 1

Descrição das sessões e materiais do Programa de Prevenção da Violência

1.1 Descrição das sessões	i
1.2 Materiais das sessões - fichas	xvii
1.3 Materiais das sessões - Apresentações	xxix

1ª SESSÃO

TEMÁTICA

Informação sobre violência

OBJECTIVOS

- ✓ Apresentação do grupo e da psicóloga;
- ✓ Apresentação do programa e avaliação de expectativas e crenças face ao mesmo;
- ✓ Discussão dos conceitos/crenças relacionados com o confronto de cada pessoa com violência nos seus diferentes contextos de funcionamento (familiar, escolar, social);
- ✓ Discussão e clarificação dos conceitos relacionados com a violência;
- ✓ Discussão das razões que levam as pessoas a ter comportamentos violentos.

MATERIAIS

- ✍ Computador e Projector Multimédia (material utilizado em todas as sessões do programa)
- ✍ Ficha nº 1: Autógrafos
- ✍ Powerpoint nº 1
- ✍ Figuras impressas com imagens de violência
- ✍ Recortes de jornais com notícias sobre situações violentas

ACTIVIDADES/PROCEDIMENTOS

Actividade 0: “Autógrafos” - apresentação do grupo e da psicóloga.

- ➡ Material: Ficha nº 1: Autógrafos.
- ➡ Descrição: A psicóloga apresenta-se, referindo algumas características semelhantes às da actividade para quebrar eventuais atitudes de resistência no grupo. Em seguida, cada elemento do grupo percorre a sala procurando colegas que rubriquem a sua ficha na característica que se lhe aplica. No final cada um preenche os elementos que se referem ao próprio. No final a Psicóloga procede à apresentação do programa e à avaliação, em debate de grande grupo, das expectativas e crenças dos participantes face ao mesmo. Espera-se que esta actividade funcione também como “quebra-gelo”.

Actividade 1 – A violência no dia-a-dia

- Material: Figuras impressas com imagens de violência; recortes de jornais com notícias sobre situações violentas.
- Descrição: o grupo é dividido em vários subgrupos. O objectivo de cada grupo é recolher informação sobre várias situações de violência, quer, num primeiro momento, através de *brainstorming* quer, num segundo momento, utilizando materiais e recursos apresentados pelo dinamizador (pode dividir-se por grupo o contexto onde sinalizar a violência, ou as pessoas envolvidas); Cada grupo apresenta a informação recolhida ao plenário dos participantes.

Actividade 2: Conceitos de violência

- Material: Apresentação *powerpoint* nº 1; Figuras impressas com imagens de violência; Papel branco.
- Descrição: Em trabalho de grupo (podem ser os grupos da actividade anterior) construir uma história a partir de uma imagem (da actividade anterior, que retrata um tipo específico de violência). Emparelhar imagem/história. No final dessa tarefa, apresentar as imagens, uma a uma, para emparelhar imagem/história e apresentar um *powerpoint* com os conceitos. Referência a como a violência se mantém e alimenta.

Actividade 3: Razões do comportamento violento

- Material: Apresentação *powerpoint* nº 1
- Descrição: Analisar as histórias anteriores e procurar identificar o(s) momento(s) marcantes na situação de violência e aflorar eventuais possibilidades de evitar. A Psicóloga deve fazer referência aos pensamentos irracionais e à forma como levam a formas violentas de resolução de conflitos.

Actividade 4: Conclusão da sessão

- Material: não tem material.
- Descrição: Promove-se a reflexão e sumariação das principais fases da sessão, e procede-se à avaliação da mesma, mediante a discussão em grupo. Esta actividade

constituir-se-á como a última a realizar em cada uma das 6 sessões do programa. Desta forma, a dimensão da avaliação é discutida, no sentido de sublinhar a sua importância nas eventuais adequações do programa aos jovens que integram os grupos.

Proposta de actividade inter-sessões: Procurar encontrar consequências negativas específicas do comportamento violento.

ACTIVIDADES	TEMPO ESTIMADO
0. "Autógrafos" – apresentação do grupo e da psicóloga	10 m
1. A violência no dia-a-dia	20 m
2. Conceitos de violência	35 m
3. Razões do comportamento violento	15 m
4. Conclusão da sessão	10 m

2ª SESSÃO

TEMÁTICA

Informação sobre violência

OBJECTIVOS

- ✓ Tomada de consciência do impacto da violência na qualidade de vida das pessoas;
- ✓ Tomada de consciência de que considerar a diversidade e as diferenças como negativas pode estar na origem de disputas;
- ✓ Afirmação da diversidade e das diferenças como construtivas;
- ✓ Análise crítica da violência nos *media*;
- ✓ Início do reconhecimento das vantagens da recusa do comportamento violento.

MATERIAIS

- ✍ Filme nº 1
- ✍ Cartões complementares
- ✍ Ficha nº 3
- ✍ Excerto de Notícias televisivas de uma estação nacional, em formato *mpeg*;
- ✍ Excertos de notícias da imprensa escrita (papel e Internet)
- ✍ Fichas nº 4 e 4R

ATIVIDADES/PROCEDIMENTOS

Atividade 1: Consequências da violência

- ➡ Material: Filme nº 1, Cartões.
- ➡ Descrição: Visualizar um filme que ilustre as consequências da violência na vida das pessoas e fazer o comentário em grande grupo. Distribuir por cada elemento do grupo um dos cartões complementares com a) situações de violência e b) consequências, e solicitar a leitura de cartões a) e a respectiva b), no sentido de emparelhar para fazer sentido. Discutir em grande grupo estes aspectos.

Actividade 2: Factores que concorrem para a conduta violenta

- Material: Ficha nº 3
- Descrição: Em grupos de 3 elementos, tomar um exemplo de disputa da ficha nº 3, pedindo aos participantes que apresentem diferentes razões pelas quais essa situação se pode tornar uma situação violenta. No plenário dinamizado pela psicóloga, assegurar-se que os factores sociais (e. g. pressão do grupo, publicidade) e pessoais (e. g., sentir-se nervoso) são incluídos. Procurar ainda dar exemplos de factores internos e externos susceptíveis de explicar outros comportamentos; analisar a importância relativa de cada um destes grupos de factores no nosso comportamento.

Actividade 3: A violência e os *media*

- Material: Recortes de notícias da imprensa escrita e excertos de notícias televisivas.
- Descrição: Com os exemplos referidos pelos alunos ou apresentados pela psicóloga, comparar as mensagens em diferentes tipos de media, abordando as imagens negativas sobre cada sexo.

Actividade 4: Factos e mitos sobre a violência

- Material: Fichas nº 4 e 4R
- Descrição: Cada elemento do grupo responde individualmente ao questionário da ficha. Num momento seguinte juntam-se em pares e procuram chegar a um consenso sobre as respostas. Em plenário ir solicitando as respostas e desenvolvendo-as de acordo com a ficha 4R.

Proposta de actividade inter-sessões: Reflectir sobre se os factores do meio têm todos a mesma importância em influenciar os nossos comportamentos?

ACTIVIDADES	TEMPO ESTIMADO
1. Consequências da violência	20 m
2. Factores que concorrem para a conduta violenta	20 m
3. A violência e os <i>media</i>	15 m
4. Factos sobre a violência	25 m
5. Conclusão da sessão	10 m

3ª SESSÃO

TEMÁTICA

Auto-regulação emocional

OBJECTIVOS

- ✓ Tomada de consciência das formas de comunicar emoções e sentimentos;
- ✓ Identificar adequada de diferentes sentimentos;
- ✓ Expressão de sentimentos, desejos e necessidades de formas não violentas;
- ✓ Aceitação da rejeição;
- ✓ Compreensão da diferença entre sentimentos e comportamentos;
- ✓ Reconhecimento da influência negativa das emoções no comportamento;
- ✓ Abordagem ao conceito de pressão do meio.

MATERIAIS

- ✍ Ficha nº 5
- ✍ *Powerpoint* nº 2 e 3
- ✍ Quadro e marcadores

ACTIVIDADES/PROCEDIMENTOS

Actividade 1 – Identificação de emoções

- ➡ Material: *Powerpoint* nº 2
- ➡ Descrição: Identificação de emoções e sentimentos a partir de diapositivos, nos quais se apresentam olhares, expressões; pedir a alguns participantes que dramatizem uma emoção através de expressões faciais e os restantes deverão identificá-la. Para permitir maior facilidade na tarefa a Psicóloga faz a primeira simulação que servirá para modelagem.

Actividade 2 – Treino de identificação e expressão de emoções

- Material: Ficha nº 5
- Descrição: Através do diálogo no grupo-turma, inventariar diferentes formas de exprimir sentimentos, desejos e necessidades, bem como as suas consequências quanto à consecução dos objectivos. De seguida, a partir da ficha nº 5, realizar o treino (*role-play*) de formas de comunicar não violentas, mesmo perante a rejeição, e debate de como cada grupo de participantes conseguiu concretizar o que pretendia. No final sublinhar que os nossos gestos são elementos importantes na revelação dos nossos verdadeiros sentimentos, mesmo que os tentemos disfarçar com palavras.

Actividade 3 – As emoções e o comportamento

- Material: Quadro e marcadores
- Descrição: Pedir aos participantes que dêem exemplos de situações em que um determinado sentimento (e. g., frustração) deu origem a um comportamento específico (e. g., agressividade). A psicóloga deve: explorar a forma de evitar a escalada de violência; explicitar as diferenças entre auto-avaliações positivas e negativas; identificar fontes de suporte.

Actividade 4 – As pressões do meio

- Material: *Powerpoint* nº 3

Descrição: Debate, em plenário, levando à identificação das pressões do meio, pedindo aos participantes que indiquem factores externos susceptíveis de levar à violência. Responder questões como: Que pressões encontraram durante a semana que passou? Como reagiram a essas pressões? Como gostariam de ter reagido? Estiveram mais atentos a outras pressões para se envolverem em situações de violência?

Proposta de actividade inter-sessões: os factores do meio têm todos a mesma importância em influenciar os nossos comportamentos?

ACTIVIDADES	TEMPO ESTIMADO
1. Identificação de emoções	10 m
2. Treino de identificação e expressão de emoções	35 m
3. As emoções e o comportamento	20 m
4. As pressões do meio	15 m
5. Conclusão da sessão	10 m

4ª SESSÃO

TEMÁTICA

Competências sociais

OBJECTIVOS

- ✓ Tomada de consciência de que a comunicação pode efectuar-se através de canais verbais e não verbais;
- ✓ Promoção da aquisição de competências de escuta;
- ✓ Identificação de diferentes estilos de comunicação e reconhecimento de feitos diferenciais de cada um no interlocutor;
- ✓ Desenvolvimento de competências assertivas e treino do estilo de comunicação assertivo.
- ✓ Promoção do reconhecimento das vantagens da recusa do comportamento violento.

MATERIAIS

- ✎ *Powerpoint* nº 4 e 5
- ✎ Ficha nº 6

ACTIVIDADES/PROCEDIMENTOS

Actividade 1: Treino de competências de comunicação

- ➡ Material: *Powerpoint* nº 4
- ➡ Descrição: Breve apresentação *powerpoint* do que é a comunicação verbal e não verbal. Treinar expressão de sentimentos, saudações, pedidos, em pares e depois para o grupo. Treino de formas de comunicar diferentes conceitos apresentados em cartões; discutir, sublinhar que os nossos gestos revelam os nossos verdadeiros sentimentos mesmo que tentemos disfarçar esses sentimentos com palavras.

Atividade 2: Os estilos de comunicação

- Material: *Powerpoint* nº 5; Ficha nº 6
- Descrição: Caracterizar brevemente os três estilos de comunicação recorrendo ao *powerpoint* nº 5, utilizando a sua interactividade. De seguida, pedir aos participantes, por grupos, para escreverem, a partir das propostas da ficha nº 6, uma história onde a personagem principal utiliza (pode ser sucessivamente e pela ordem que escolherem) um estilo de comunicação passivo, um estilo de comunicação agressivo, um estilo de comunicação assertivo. Cada grupo faz a dramatização da(s) história(s) que construiu e os restantes procuram anotar os estilos e a sua sequência. No final, em grande grupo, analisar os efeitos junto do interlocutor associados à utilização de cada estilo de comunicação.

Proposta de actividade inter-sessões: O que posso eu fazer quando me sinto frustrado?
Como evitar a utilização de estratégias de confronto?

ACTIVIDADES	TEMPO ESTIMADO
1. Treino de competências de comunicação	30 m
2. Os estilos de comunicação	50 m
3. Conclusão da sessão	10 m

5ª SESSÃO

TEMÁTICA

Processo de tomada de decisão

OBJECTIVOS

- ✓ Reflexão sobre a necessidade de tomar decisões;
- ✓ Tomada de consciência do impacto de diferentes decisões;
- ✓ Identificação dos factores envolvidos na tomada de decisões;
- ✓ Aumento do repertório de competências de resolução de conflitos não violenta e tomada de riscos positiva.

MATERIAIS

- ✍ Quadro e marcadores
- ✍ *Powerpoint* nº 6
- ✍ Papel branco
- ✍ Ficha nº 7
- ✍ Ficha nº 8

ACTIVIDADES/PROCEDIMENTOS

Actividade 1- Tomar decisões

- Material: Quadro e marcadores
- Descrição: Fazer um levantamento de decisões ocorridas nas últimas 48 horas. Começar individualmente, solicitar que partilhem com o par e depois em grupo de 4, com o objectivo de encontrar semelhanças entre as situações apresentadas. Explorar em grande grupo por que razão foram aquelas decisões lembradas e inventariar outras.

Actividade 2- O impacto das decisões

- Material: papel branco, ficha nº 7
- Descrição: Apresentar um dilema dos apresentados na ficha nº 7 a cada um dos grupos de 4 elementos que se formam. Dar instruções para cada grupo lhe encontrar uma resolução como definido pela psicóloga. Pretende-se que com um início semelhante, sejam apresentadas três diferentes sequências, sendo que em cada uma delas se aponta para uma decisão construtiva, uma destrutiva e uma neutra.

Actividade 3- Factores envolvidos na tomada de decisões

- Material: *Powerpoint* nº 6
- Descrição: Partir das situações anteriores para analisar os factores que poderão estar envolvidos na tomada de decisão. Sublinhar que as decisões individuais resultam de uma ponderação de razões internas (e. g., gostos pessoais) e externas (e. g., pressões para actuarmos de uma certa maneira). Pedir aos participantes que indiquem decisões que tomaram como resultado de pressões do meio; discutir as razões e sentimentos que conduzem as pessoas a dizer sim quando gostariam de dizer não.

Actividade 4: Consolidação

- Material: Ficha nº 8
- Descrição: Cada aluno preenche a ficha nº 8, e discute-a posteriormente no grupo de 3 até chegarem a uma resposta consensual. A psicóloga procura apoiar os grupos na metodologia utilizada para chegarem a consenso. Apresentação de uma questão por cada grupo e debate em grande grupo.

Proposta de actividade inter-sessões: Listar as cinco decisões mais difíceis com as quais já se viram confrontados

ACTIVIDADES	TEMPO ESTIMADO
1. Tomar decisões	20 m
2. O impacto das decisões	35 m
3. Factores envolvidos na tomada de decisões	15 m
4. Consolidação	10 m
5. Conclusão da sessão	10 m

6ª SESSÃO




TEMÁTICA

Processo de tomada de decisão

OBJECTIVOS



- ✓ Facilitação de oportunidades para treinar mentalmente formas não violentas de realização e resolução de conflitos.
- ✓ Promoção da auto-regulação através da utilização repetida de modelos de resolução de problemas.
- ✓ Recapitulação dos conteúdos abordados ao longo do programa.
- ✓ Comparação das expectativas iniciais e crenças sobre o programa com a actual avaliação do mesmo.
- ✓ Avaliação do impacto e eficácia, bem como dos pontos altos e baixos do programa de intervenção.

MATERIAIS

-  Ficha nº 9
-  *Powerpoint* nº 7
-  Ficha nº 10

ACTIVIDADES/PROCEDIMENTOS

Actividade 1: Treino de análise de decisões

-  Material: Ficha nº 9
-  Descrição: Preencher a ficha nº 9, procurando aplicar as etapas analisadas na sessão anterior. Debate, em grande grupo das questões colocadas na ficha.

Actividade 2: As luzes dos semáforos¹⁰

- Material: *powerpoint* nº 7
- Descrição: Apresentar ao grupo uma situação-problema (e. g., um problema social, um problema vivido por uma personagem de uma história, ou uma das situações trabalhadas anteriormente); Pedir aos participantes que façam sugestões sobre meios possíveis de resolver o problema. Nenhuma sugestão deve ser rejeitada ou mesmo discutida nesta fase; Tendo por base as sugestões apresentadas, solicitar aos participantes que indiquem as consequências, i. e. o que aconteceria se cada uma daquelas decisões fosse tomada; Utilizar as luzes dos semáforos para ilustrar um modelo em três etapas de resolução de problemas: 1. luz vermelha: pensar e parar antes de agir (identificar o problema); 2. luz amarela: traçar um plano, considerando as soluções possíveis e escolhendo a melhor solução); 3. luz verde: experimentar o plano e avaliar a sua eficácia. *Role-playing* de situações/decisões.

Actividade 3: Actividade de consolidação

- Material: Ficha nº 10
- Descrição: Promove-se a análise de conteúdo e a reflexão em grande grupo sobre a ficha nº 10.

ACTIVIDADES	TEMPO ESTIMADO
1. Treino de análise de decisões	20 m
2. As luzes do semáforo	45 m
3. Actividade de consolidação	15 m
3. Conclusão do programa	10 m

¹⁰ Adaptado de Negreiros, 2001.



A recolha de autógrafos

Procura entre os teus colegas aquele ou aquela que apresenta as características que se seguem. Cada característica poderá apenas ser autógrafa por um(a) colega e cada colega apenas poderá autógrafar uma característica.

- Adora andar de bicicleta _____
- Adora comer, de preferência salgadinhos _____
- Adora ler, sobretudo aventuras _____
- Consegue convencer bem as pessoas _____
- É boazou e precisa um desporto _____
- É boazou considerável de medos _____
- É muito comunicativa(s) _____
- Toca ber guitarra _____
- Gosta de usar roupa de marca _____
- É muito (sortido/a) _____
- Tem uma história curiosa/ridícula _____
- Fala bem uma língua estrangeira _____
- Gosta de carregar cães _____
- Gosta de ver futebol _____
- Gosta muito de jogar no computador _____
- Não gosta de desporto _____
- Gosta muito de música hip-hop _____
- Tem fobia a aranhas _____
- Tem habilidade para trabalhos manuais _____

Eu:

Adoro _____ Detesto _____

Gosto _____ Tenho medo de _____

Nome: _____

Data: ____/____/____

Ficha nº 1





Casos para debater

CASO 1

A Ana, 15 anos, vai a sair da Escola. Acabou de se despedir das amigas com quem tinha estado a trabalhar num projecto e dirige-se para casa, a 300 m da Escola. Alguns metros depois um grupo de jovens de cerca de 11 anos, que ela não conhece, aborda-a e diz-lhe para ir comprar cigarros para eles. São 18 horas e já anoitece. A Ana olha à sua volta e vê algumas pessoas que não estão a prestar atenção. Então diz-lhes alto: "Deixem de ser crianças. Se querem vão vocês." Um dos jovens dá-lhe um pontapé na perna e outros desferem-lhe murros nas costas e empurram-na. A Ana grita mas quando chegam adultos junto dela já não se vê ninguém.

1. Quais são os momentos chave desta situação?

2. Como poderias a Ana evitar a situação de violência?

CASO 2

Eu sou um homem normal, de classe média, criado a respeitar as mulheres e nunca lhes bater. Considero-me um bom trabalhador e com sucesso após o sucesso que obtive com a publicação de dois livros "*best-sellers*" e a venda de uma empresa que criei. Trabalho arduamente e considero-me um homem decente. Nunca acreditei que uma coisa destas iria acontecer-me.

Testei o termo "mulher abusada" e sou um sobrevivente da violência doméstica. A minha ex-mulher deu-me uma grande bofetada quando recusei procurar um novo especialista em fertilidade para estudar a dificuldade dela engravidar. Já tínhamos consultado um que nos tinha informado que não existiam problemas físicos que impedissem a gravidez. Só estávamos a tentar há 4 meses, e eu considerava que devíamos tentar mais algum tempo. No entanto, ela sentia-se no direito de bater em quem quer que se opusesse à sua vontade.

Mais tarde confrontei-a com o facto de não ter o direito de me levantar a mão e do meu recalcio do que ela faria a um futuro filho. Ela respondeu "se vais pôr em causa os teus mediocres sentimentos por causa de uma pequena bofetada, PRECISAS DE TE TRATAR". Fiz as malas e fui embora imediatamente.

Mais tarde ela encontrou a minha mãe e agrediu-a; quando me encontravam, ela e a família dela, provocavam para que eu lhes batesse (nunca conseguiram). Soube, ainda por uma amiga dela que o plano era engravidar (nem que para isso fizesse batota) e depois abandonar-me, para mais tarde pedir uma grande pensão de alimentos.

Ficha nº 2 A

Osório, 2008





Casos para debater

CASO 1

○ Luis, 15 anos, vai a sair da Escola. Acabou de se despedir dos amigos com quem tinha estado a trabalhar num projecto e dirige-se para casa, a 400 m da Escola. Alguns metros depois um grupo de jovens de cerca de 11 anos, que ele não conhece, aborda-o e diz-lhe para ir comprar cigarros para eles. São 18 horas e já anoitece. ○ Luis olha à sua volta e vê algumas pessoas que não estão a prestar atenção. Então decide não arranjar confusões. Vai com eles até um café próximo, entra e compra os cigarros. Sai e os jovens tiram-lhe os cigarros, empurram-no e vão-se embora a rir e a chamar-lhe “nabo”. ○ Luis fica sem a semanada.

1. Quais foram os momentos chave desta situação?

2. Como poderia o Luis evitar a situação de violência?

CASO 2

Foi-me diagnosticada a Perturbação de Stress Pós-traumático e, em simultâneo, eu percebi o que está a acontecer.

○ Meu ex-marido começou a bater-me antes de nos casarmos. Em vez de ver isso como um “atalho varrido” eu quis acreditar que tinha acontecido apenas por causa de qualquer coisa que eu tinha feito. Acreditei nisso durante 26 anos de casamento. Era sempre “minha culpa” e se eu conseguisse “mudar”, o abuso físico e emocional acabaria. Claro que não acabou.

Entretanto, eu tornei-me cada vez mais recessa, ansiosa e doente, tornei-me alcoólica, o que só aumentou as agressões. Tomei-me “perita” em mentir sobre porque não podia ir trabalhar, porque não podia aceitar convites sociais e em aplicar maquilhagem para cobrir as nódoas negras. Depois de uma certa agressão, eu disse ao meu ex-marido que achava que tinha uma costela partida. Ele disse “Sabes onde é o hospital, vai lá.”

No dia em que o meu filho mais novo foi para a escola pela primeira vez houve uma discussão, e quando o meu ex-marido saiu com o carro da garagem, levando o nosso filho, eu fiquei no chão da garagem inconsciente. Quando recuperei a consciência, os meus olhos estavam partidos, tinha os dois olhos negros, um dente partido e o lábio ferido. Fugi nessa noite.

Desde essa altura, tenho estado a recuperar do abuso de álcool e tenho tomado anti-depressivos. Recomecei a trabalhar, iniciando uma “vida nova”. No entanto, tenho sentido crescente depressão, ansiedade e problemas físicos (gastrointestinais, insónia, transpiração excessiva). Também tenho pesadelos nos quais o meu ex-marido me bate e num deles eu gritei mesmo alto.

A minha sorte foi que não desisti e encontrei a ajuda de uma terapeuta.

Ficha nº 2 B

Osório, 2008





Lidar com a intimidação

Para cada situação descrita abaixo, debate e tenta chegar a um acordo quanto às seguintes questões:

- ⇔ O que pode a vítima fazer?
- ⇔ O que podem os pares da vítima fazer? (Pares são jovens da mesma idade)
- ⇔ O que podem os adultos envolvidos na vida da vítima ou do agressor fazer? (Assume que os jovens de cada situação têm adultos na sua vida, incluindo pais, professores, outros profissionais).

Situações

- A. A caminho da escola o Joel, um rufo (bully) de 14 anos, disse ao Amur (11 anos) para lhe dar o casaco. O Amur deu o casaco ao Joel e o Joel deu-lhe vários pontapés nas pernas. Outros dois jovens viram o que aconteceu.
- B. A Teresa, uma aluna do sétimo ano, inclina-se com regularidade outra aluna do sétimo ano, a Carla, obrigando-a a fazer-lhe os TPC de Matemática. Um dia a Carla esquivou-se dos TPC e a Teresa ameaça de levantar boatos sobre ela (como por exemplo dizer a outras raparigas que a Carla é feia). Isto acontece numa polivalente cheia de alunos.
- C. Todos os dias no caminho de casa à escola, o Florin, um aluno portador, tem de passar por um grupo de rapazes portugueses. Eles gritam frequentemente insultos raciais e ameaçam bater-lhe. Há outros jovens e adultos por perto.
- D. O Bruno (13 anos) é repetidamente rastejado na sala de aula pelo "Xangor" (também de 13 anos). Era segunda o "Xangor" costuma tirar-lhe a pasta e deitar as coisas dele para o chão. O Bruno vê o "Xangor" apreciar-se outra vez. Há vários outros alunos na sala nesse momento.
- E. A Andreia (16 anos) é constantemente assediada por um grupo de raparigas no parque. Elas gozam com ela por causa das roupas que usa e chamam-lhe nomes. O parque está cheio de outros jovens.
- F. A Maria trabalha num restaurante de *fast food* após as aulas. Um homem com quem ela trabalha queixa-se muitas vezes do trabalho dela e critica-a em frente dos clientes e dos outros colegas de trabalho. Ele usa linguagem insultuosa e ameaça dizer ao patrão que ela faz muitas asneiras de modo a fazer com que seja despedida.
- G. O Paulo é um homem reservado e atento. Tem tendência a manter-se isolado no trabalho, apesar de as pessoas serem geralmente sociáveis com ele. O seu supervisor, o João, é outra história. O Paulo está atrasado na conclusão de um relatório. Quando o João descobriu perdeu as estribeiras. Ele encostou a cara à do Paulo e gritou-lhe, dizendo-lhe que era um falhado, e depois empurrou o Paulo e bateu-lhe com a porta na cara.

Ficha nº 3 Adaptado de Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer, 2001)

Osório, 2008





Factos e Mitos

Verdadeiro ou Falso? Responde com V ou F na coluna da direita.

- A. A violência no namoro afecta apenas uma ínfima percentagem da população.
- B. O abusador é, por vezes, uma pessoa carinhosa.
- C. Os ciúmes e o sentido de posse são sinais de verdadeiro amor.
- D. Um murro ocasional é aceitável; não é abuso.
- E. A maior parte dos agressores (violência doméstica) são pobres e sem instrução.
- F. Os homens são vítimas de violência doméstica tão frequentemente como as mulheres.
- G. As mulheres vítimas de violência doméstica são constantemente abusadas sexualmente.
- H. Não há nada que uma vítima de abuso possa fazer - e nenhum lugar para os agressores pedirem ajuda.
- I. Se és homossexual não tens de te preocupar com violência no namoro.
- J. Às vezes as pessoas pedem para serem violadas por se vestirem ou agirem de certa maneira.
- K. Se alguém de livre vontade vai a uma casa onde sabe não ter a supervisão de um adulto, essa pessoa está a arriscar ser atacada. Se acontecer algo na coisa é culpa da vítima.
- L. Não é abuso sexual se acontecer depois de beber em excesso ou utilizar drogas ilícitas.
- M. A maioria dos abusos sexuais são cometidos por estrangeiros. Não é violação se as pessoas envolvidas se conhecem.
- N. Se te afastares de becos escuros e outros locais perigosos, não serás violado(a).
- O. Uma pessoa abusada sexualmente ficará histérica.
- P. Só é violação se a vítima der luta e resistir.

Ficha nº 4 Adaptado de Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer, 2001)

Osório, 2008





Factos e Mitos

- A. **Falso** Os estudos mostram que aproximadamente um terço dos jovens experimentou violência numa relação de namoro. Estes números são maiores do que a maioria das pessoas imagina porque a violência no namoro fica muitas vezes escondida. Estes números são provavelmente maiores porque a violência no namoro fica muitas vezes por denunciar. Qual achas que é a razão porque este problema é escondido.
- B. **Verdadeiro** Os abusadores são muitas vezes descritos pelos seus parceiros como brincalhões, atenciosos, sensíveis, divertidos, e afectuosos quando não estão a ser abusadores.
- C. **Falso** Não, não são. São sinais de que a pessoa vos vê como um objecto de posse e são os primeiros sinais mais comuns do abuso.
- D. **Falso** É abuso - e é crime.
- E. **Falso** Os agressores encontram-se em todas as classes: ricos, pobres, e remediados; profissionais e desempregados; e em todos os grupos étnicos.
- F. **Falso** De acordo com várias pesquisas, 95% dos incidentes registados de agressão numa relação são cometidos por homens. Aproximadamente 2% da população adulta masculina é gravemente agredida. Na escolaridade Básica e Secundária são idênticos os números de rapazes e raparigas que usam a violência. Contudo, a violência por homens é muito mais prevalente que outro tipo de violência no namoro. Quando as jovens usam a violência fazem-no frequentemente em legítima defesa. Outro factor a considerar é que, por causa da vergonha, as rapazes provavelmente relatam menos do caso em que foram vítimas de violência no namoro.
- G. **Falso** O abuso é intrínseco num ciclo repetitivo que tem três fases: Fase I- *Aumento da tensão*: Um aumento gradual de tensão; o agressor utiliza o chamar nomes, críticas constantes e pequenos abusos físicos. Fase II- *Explosão*: Um acto de forte agressão física, resultante em ferimentos sérios na vítima. Fase III- *Luz de Meia*: O agressor sente-se arrependido do seu comportamento e age de uma forma carinhosa e cheio de desculpas. Pode pedir à vítima que peça desculpa e prometer não a voltar a magoar. Eventualmente, contudo, o romance (arrepentimento) dá lugar a novos pequenos incidentes de abuso e o ciclo reinicia-se.
- H. **Falso** Há ajuda - desde terapias psíquicas para ambas as partes a programas de apoio esportivo. Há também serviços para os homens que abusaram das suas esposas ou namoradas.
- I. **Falso** Num estudo realizado com envolvimento de adolescentes homossexuais e bissexuais, concluiu-se que os jovens que namoraram jovens da mesma sexo tinham a mesma probabilidade de experimentar violência no namoro que os jovens que namoraram jovens de sexo oposto.
- J. **Falso** A violação é um acto de violência. Não é causada por paixão sexual pela vítima mas "uma tentativa de controlar, humilhar" e conseguir poder sobre a vítima, usando o sexo como uma arma. É SEMPRE errado. É sempre um CRIME SÉRIO. NUNCA é culpa da vítima.
- K. **Falso** A responsabilidade por uma violação é do agressor, não da vítima. As vítimas não provocam violações. Mesmo se alguém consente alguma actividade sexual, isso não significa que consentiu TODA a actividade sexual. Quando alguém diz "NÃO" ou "PÁRA", isso significa pára. A actividade sexual forçada com alguém sem o seu consentimento é abuso sexual.
- L. **Falso** Um agressor sob a influência de substâncias não é culpa por ser agredido por outros, os outros escolhem tirar partido da sua vulnerabilidade e abusar sexualmente dela.
- M. **Falso** De acordo com um inquérito de 2004, 75% de todos os abusos sexuais são cometidos por um conhecido da vítima. Legalmente a violação por um conhecido da vítima tem as mesmas implicações legais que a cometida por estranhos. Cerca de sete em dez mulheres vítimas de violação ou abuso sexual referiram que o agressor foi uma pessoa íntima, um familiar, um amigo ou um conhecido. No caso dos homens só 4% são íntimos e 50% são estranhos. O abuso sexual pode ocorrer no namoro e no casamento, em relações homo ou heterossexuais. Actividade sexual não desejada é abuso sexual e é crime. Mesmo que a pessoa tenha tido relações sexuais com aquele(a) parceiro(a) antes, não quer dizer que seja forçada a voltar a ter se não o desejar.
- N. **Falso** Quase 70% das situações de abuso sexual relatadas às autoridades ocorrem na residência da vítima, do agressor ou outra pessoa.
- O. **Falso** As vítimas de violência sexual podem ser calmas, histéricas, prostradas, zangadas, apáticas, em negação ou em choque. Cada vítima lida com a situação traumática de forma pessoal e pode mudar ao longo do tempo.
- P. **Falso** Pode não ser necessário, perante a lei, provar que a vítima resistiu. Muitos peritos na área dizem que a vítima deve confiar nos seus instintos e fazer o que lhe parecer mais adequado para salvar a própria vida.

Ficha nº 4R Adaptado de Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer, 2001)

Osório, 2008





Actividade – Consegues ouvir-me agora?

Em pares, simular como pai/mãe (A) e filho/filha (B), as seguintes situações em que os pais pretendem fazer cumprir regras, continuando o diálogo com o filho(a).

Situação 1.

A: Não podes aceitar boleia de um colega que bebeu bebidas alcoólicas numa festa.

B: _____

Situação 2.

A: Tens de me telefonar para o emprego quando chegares a casa.

B: _____

Situação 3.

A: Tens de estar em casa cedo em noites de semana.

B: _____

Situação 4.

A: Não podes jogar no computador até es trabalhos da escola estarem feitos.

B: _____

Situação 5.

A: Não podes parar pelo Parque de Jogos perto da tua casa.

B: _____

Ficha nº 5 Adaptado de Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer, 2001)

Osório, 2008





Estilos de Comunicação: **Caso 1:** ____ **Caso 2:** ____ **Caso 3:** ____

Considero importante ser:

porque:

Lidar com situações difíceis - Cenários para simulação

- A. Tu não cumpriste a hora de chegar a casa pela segunda vez esta semana. Agora o teu pai diz que não te dará semanada durante o próximo mês.
- B. O teu melhor amigo(a) tem um novo namorado(a) e repentinamente passou a estar com ele(a) todo o seu tempo livre e a ignorar-te.
- C. O teu irmão(ã) está a jogar na Internet e tu precisas de usar o computador para fazer um trabalho da escola.
- D. Tu estás meia-hora atrasado(a) para ir ter com o teu namorado(a) ao cinema. É a terceira vez que isto acontece. Ele(a) está zangado(a).
- E. Tu e o teu irmão(ã) partilham um quarto. Ele(a) deixa as roupas e os livros pelo chão e pelas cadeiras. Tu gostas das coisas arrumadas e ficas zangado(a) quando vês o quarto numa condição. Tu queres que a situação melhore.
- F. Tu estás numa aula e o teu professor diz-te que por causa de não teres entregue um trabalho, o teu pai passará a 3. Tu lembra-te de o ter entregue e estás muito aborrecido(a).
- G. Masmo quando estás a prepara-te para pagar o teu bilhete de cinema, alguém que tu conheces fica a fila na tua frente sem dizer sequer "Com licença." Tu estiveste à espera na fila muito tempo, ficas zangado e queres dizer à pessoa.
- H. Os teus pais deixaram que arranjasses um part-time depois das aulas, desde que as tuas notas não descessem. Eles vêem que as tuas notas e testes mais recentes são baixas e querem que deixes o trabalho.

Fazer críticas

1. Mantém a calma;
2. Diz uma coisa positiva, se poderes;
3. Diz à pessoa o que tens na cabeça;
4. Pergunta à pessoa se entende;
 - a. Pedes mudança;
 - b. Pergunta o que a pessoa se sente sobre isso;
5. Agradece à pessoa por ouvir, se poderes.

Receber críticas

1. Mantém a calma e ESCUTA o que a outra pessoa tem a dizer;
2. PEDE à pessoa para explicar se não entendes alguma coisa;
3. PERGUNTA à pessoa o que quer que tu faças;
4. Diz à pessoa que COMPREENDES e concordas e pedes desculpa ou pergunta se podes explicar o teu ponto de vista;
5. Agradece à pessoa por ouvir, se poderes.

Ficha nº 6 Adaptado de Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer, 2001)

Osório, 2008





Actividade—Dilemas

Caso Um

Dois suspeitos, A e B, são presos pela polícia. A polícia tem provas insuficientes para os condenar, mas, separando os prisioneiros, oferece a ambos o mesmo acordo: se um dos prisioneiros, confessando, testemunhar contra o outro e esse outro permanecer em silêncio, o que confessou sai livre enquanto o cúmplice silencioso cumpre 10 anos de sentença. Se ambos ficarem em silêncio, a polícia só pode condená-los a 6 meses de cadeia cada um. Se ambos traírem o comparsa, cada um leva 2 anos de cadeia. Cada prisioneiro faz a sua decisão sem saber que decisão o outro vai tomar, e nenhum tem certeza da decisão do outro. A questão que o dilema propõe é: o que vai acontecer? Como vai o prisioneiro reagir?

(Flood & Dresher, 1950).

Caso Dois

Tu e um amigo montam nas vossas bicicletas e pedalarão até à beira de um precipício. O primeiro a parar ou a mudar de rumo é a "cobarde". Se ambos pararem ("cooperarem") simultaneamente, então ninguém é a "cobarde", mas também ninguém vence. O melhor resultado para ti será se o teu amigo parar primeiro: tu vais vencer e ele vai ser a "cobarde". O pior resultado para ambos é se nem ele nem tu pararem — isto é, se os dois "teimarem": ambos cairão no precipício. O que deves fazer?

Caso Três

Uma mulher que estava à morte devido a uma doença pouco conhecida. Uma droga pode salvá-la, uma nova fórmula que um farmacêutico de sua cidade havia desenvolvido. O farmacêutico está a cobrar 2000€ pelo medicamento, cerca de dez vezes o preço de custo. O marido desta senhora, chamado Heinz, procurou todas as pessoas que conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas conseguiu apenas metade da quantia necessária. Ele falou com o farmacêutico que a sua esposa estava a morrer e pediu que lhe vendesse a droga mais barata ou que deixasse para complementar o pagamento posteriormente. Mas o farmacêutico disse "Não!". O marido ficou desesperado e arrombou a farmácia para roubar a droga para sua esposa. O marido deveria fazer isto? Porquê? (Kohlberg, dilema de Heinz)

Caso Quatro

Fazes parte de um grupo, que incluiu 8 crianças, feito refém por terroristas, na selva. O líder dos terroristas garante a tua liberdade e a das crianças se matares um refém a quem tomou de conta. Caso contrário, afirma que matará todos os reféns na manhã seguinte. Matarias o teu amigo refém para escapar aos terroristas e salvar as vidas das 8 crianças?





Questões para debate

Pensa numa experiência pessoal relacionada com violência. Pode envolver-te a ti, a um amigo, a um familiar, ou a um vizinho. Depois responde às questões que se seguem.

1. Porque razão achas que os jovens envolvidos tiveram os comportamentos violentos. Que situações contribuíram para isso?

2. Quais foram as consequências da violência?

3. Como reagiram os pais/família/amigos quando souberam dessa situação?

4. Que estratégias podem ser usadas para evitar a violência?

5. O que conheces na tua zona residencial e/ou escola que educa as pessoas sobre questões relacionadas com a violência?

6. Se tivesses oportunidade de desenvolver uma campanha de prevenção da violência como farias? A quem a dirigirias?

Ficha nº 8 Adaptado de Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer, 2001)

Osório, 2008





Como recusar (competências para dizer não)

1. Tu estás com os teus amigos numa festa em casa de um deles. Oferecem-te pastilhas e bebidas alcoólicas. O que deves fazer?

2. Tu sentes-te triste e zangado porque discutiste com os teus pais. O teu irmão diz que podes fazer uma coisa para te sentires melhor: partir a caixa de música que os teus pais receberam como prendas de casamento. O que lhe respondenas?

3. Estiveste numa festa super-divertida em casa de um amigo. Quando é hora de regressar, reparas que a pessoa que te deu boleia (o irmão de um amigo) está alcoolizado e, talvez, dirigindo. O que fazes?

4. Descreve os passos que te parecem importantes para tomar uma decisão





O que podes fazer:

A um nível pessoal, pode provar a sua força ajudando a prevenir a violências das seguintes formas:

Sabendo que pode ser forte, recuando. Algumas vezes a coisa mais sensata a fazer é afastar-se do confronto. Pode exigir mais coragem - e ser mais fixe - do que ceder à fúria e lutar. A polícia diz que a maior parte dos homicídios juvenis resultam de alguém não se afastar da luta.

Compreender formas de lidar com o confronto. Há situações para os evitar, situações para usar o debate ou o humor, e situações para se defender. Tem um conjunto apropriado de formas de reagir, não um botão de ligado e desligado.

Ouvir. Usa competências de escuta activa, mesmo repetindo em voz alta o ponto de vista da outra pessoa para teres a certeza que a entendes.

Reconhece o que diz a tua linguagem corporal. Um só olhar pode ser interpretado como um enfrentar e pode despoletar uma grande disputa.

Sê assertivo quando for seguro e apropriado. As respostas eficazes podem ser "Não ligas isso!" ou "Para!" e ir embora. A fúria e a combatividade só agilizam o conflito.

Sê duro contigo próprio. Sê firme em relação à responsabilidade pelo teu próprio comportamento. Mantém a tua fúria sob observação. Quando não há árbitros para te colocar de castigo, faz a tua auto-vigilância. Não reajas, respira fundo, e conta até 10 quando te sentires confrontativo. Mantém uma barreira nas tuas tendências para a violência. Agradecerás essa decisão.

Evita as más situações. Faz o que for preciso, seja juntar-te a um grupo que te apoie, afastar-te, ou usar um caminho diferente para chegar a casa.

Usa a mediação de pares. Procura na tua escola ou pede que te arranjem um. Usa um intermediário para falar e resolver um conflito para que ambas as partes fiquem bem.

Procura actividades extra-curriculares. Envolve-te nas actividades que a tua escola te proporciona, de acordo com os teus interesses. São boas alternativas aos grupos marginais e podem reforçar a tua auto-estima.

Se tens um problema com a violência - seja contigo seja com outra pessoa - procura ajuda. Procura um professor ou outro adulto em quem confies.

Ficha nº 10 Adaptado de Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer, 2001)

Osório, 2008



Apresentação Powerpoint nº 1

Slides 1 a 6

VIOLÊNCIA

O QUE É?

"Durante os próximos 12 meses, cerca de 3.500 crianças com menos de 15 anos morrerão em resultado de ataques físicos e negligência nas nações mais ricas do mundo. Uma em cada dez crianças em idade escolar enfrenta violência na escola – em alguns casos tão traumáticos que lhes dá a sensação de que o suicídio é a única saída."

Kit Comunicacional para consumo Regional da UN Study on Violence Against Children, Julho 2009

O que é a violência?

- o "uso intencional de força ou poder físico, real ou ameaça, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade, que resultem ou tenham uma grande probabilidade de resultar em ferimentos, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação"

Definição da OMS

O que é a violência?

- A violência é agressão que tem um dano extremo como objectivo
- Implica intenção de provocar dano
- Não inclui situações em que é necessário ganhar uma competição (ex. boxe)

A violência:

- Em diferentes contextos:
 - Familiar
 - Escolar
 - Social
- Diferentes formas
 - Física
 - Psicológica
 - Sexual
 - Negligência

Apresentação Powerpoint nº 1

Slides 7 a 12

Formas de violência familiar

- ⊗ A **Violência física** "é o emprego de força física contra a criança de forma não acidental, causando-lhe diversos tipos de ferimentos e perpetrada por pai, mãe, padrasto ou madrasta".
- ⊗ A **Violência psicológica** é "a interferência negativa do adulto ou pessoa mais velha sobre a competência social da criança, produzindo um padrão de comportamento destrutivo". Entre as mais frequentes estão: a negação, o isolamento e as agressões verbais.

Formas de violência familiar

- ⊗ A **Violência sexual** é "todo o acto ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade estimular sexualmente a criança ou utilizá-la para obter estimulação sobre a sua pessoa ou de outra pessoa."
- ⊗ **Negligência** é "o facto da família se omitir em prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente".

Formas de violência escolar

- ⊗ O **Bullying** é a agressão entre pares:



De que resulta exclusão social, sentimentos de medo e outros efeitos nocivos nas vítimas

O **Bullying** e as suas formas

- ⊗ actos de **agressividade física** (bater, empurrar, dar pontapés),
- ⊗ **comportamentos verbais** (troçar, chamar nomes ofensivos),
- ⊗ **comportamentos de manipulação social ou indirectos** (excluir, ignorar, espalhar rumores),
- ⊗ **comportamentos de maus-tratos psicológicos** (ameaças, gestos provocadores, expressões faciais ameaçadoras) e
- ⊗ **ataques à propriedade** (furto, extorsão, destruição deliberada de materiais/objectos)

Sobre a violência

- ⊗ O comportamento violento é aprendido.
- ⊗ As crianças aprendem sobre a violência por observação e experiência – em casa, na comunidade e através dos media.
- ⊗ Demasiadas vezes, as crianças aprendem que a violência é uma forma apropriada de resolver conflitos e afirmar poder.

Para reflectir:

quem bate para ensinar, ensina a bater

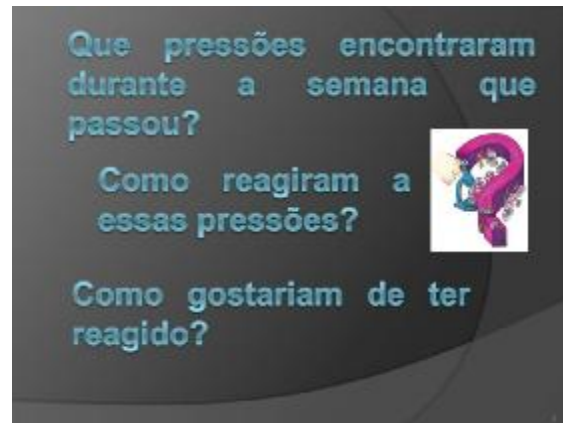
Apresentação Powerpoint nº 2

Slides 1 a 6



Apresentação Powerpoint nº 3

Slides 1 a 4



Apresentação Powerpoint nº 4

Slides 1 a 6



O verbal e o não verbal

OUVIR (processo perceptivo e comportamental)

Rosque:	Por outro lado:
<ul style="list-style-type: none"> é necessário comunicar que se está interessado. é necessário comunicar se está a compreender. ouvir os outros é mais útil fornece informação 	<ul style="list-style-type: none"> Encobre a fraqueza, timidez e mesmo dificuldade Permite ganhar tempo Pode aumentar o impacto do que se vai dizer; É menos angustiante do que falar.

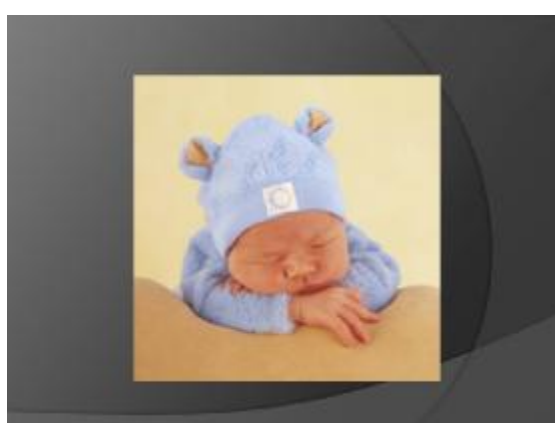
COMPORTAMENTO NÃO VERBAL

Toda o comportamento numa situação de interação tem valor de mensagem, ou seja

é impossível não comunicar.

Este tipo de comunicação transmite muitas vezes as intenções que as palavras não chegam a expressar.

Uma imagem vale mil palavras



A comunicação não verbal como:

Toda a comunicação que acontece para lá das palavras, que apresenta pouco controlo consciente por parte dos emissores e que varia com o padrão cultural em que nos inserimos

Podemos encará-la como:

- O principal meio de expressão e comunicação dos aspectos emocionais.
- Meio primário e privilegiado para assinalar mudanças de atitude nas relações interpessoais.

Apresentação Powerpoint nº 4

Slides 7 a 9

Cinemática (body language)

Nenhum movimento ou expressão corporal é destituída de significado no contexto em que se apresenta, e por conseguinte estão sujeitos a uma análise sistemática.

Esta estende-se por cinco áreas de estudo que são:

- ❖ o contacto visual,
- ❖ os gestos,
- ❖ as expressões faciais,
- ❖ a postura
- ❖ os movimentos da cabeça




Contacto Visual

Factores a considerar:

Frequência,
a duração e
a ocasião de um olhar



- > Olhar de forma directa, clara e aberta, sem fugas e evitamentos.
- > Olhando, convidando a falar.

Competências da comunicação eficaz

- ❖ **Contato ocular:** olhar directamente para os olhos do outro (de uma forma não confrontativa) enquanto falas ou ouves, mostra-te que estás a prestar atenção.
- ❖ **Linguagem não verbal incorporat:** a mensagem que o corpo transmite; ex. Olhar à volta em vez de olhar para a pessoa indica que não se está a prestar atenção.
- ❖ **Escuta activa:** mostrar que estás a compreender através da repetição do que a pessoa disse, por vezes por palavras nossas.
- ❖ **Escuta passiva:** mostrar interesse e entendimento acenando com a cabeça, usando frases curtas (ex. entendo) nas pausas da conversação.

Apresentação Powerpoint nº 5

Slides 1 a 6



Estilos de comunicação

Existem diferentes estilos de comunicação, formas diferentes de abordar a situação interpessoal:

1. Todas as pessoas têm determinados estilos disponíveis para utilizar mas há um que prevalece;
2. O estilo é eficaz em função da situação em que se aplica;
3. É a utilização indiscriminada que dá origem a problemas.

Actividade

Caso Um

Tu estás envolvida num trabalho de Área de Projecto que têm de entregar esta semana. Todos no teu grupo fazem a sua parte, excepto o teu melhor amigo. Ele faltou à maior parte das sessões de trabalho e ainda não completou a parte dele do trabalho. O que vais fazer?

- a. Fazer o trabalho dele para evitar problemas.
- b. Fazer metade do trabalho dele se ele + ou alguém + fizer o resto.
- c. Dizer ao teu colega com linguagem dura que é melhor ele desenhando ou deixar o grupo.
- d. Não fazer nada e deixar os outros elementos do grupo resolverem o problema.
- e. Perguntar ao teu amigo porque é que não está a fazer a parte dele do trabalho e colaborar com todos os membros do grupo uma forma de terminarem o projecto a tempo.

Actividade

Caso Dois

Tu emprestaste a um amigo toda a tua semana para a ajudar a comprar um CD novo. Ela disse-te que te devolveria o dinheiro no dia seguinte, mas ela tem adiado há duas semanas. Tu precisas realmente do dinheiro para um concerto ao qual queres ir. O que vais fazer?

- a. Dizer-lhe que se ela não te devolver o dinheiro hoje, tu vais bater-lhe.
- b. Arranjar um encontro com ela na hora de almoço e discutir um plano de devolução.
- c. Perguntar-lhe se te pode devolver metade.
- d. Decides que ela perdeu um amigo e tu perdeste algum dinheiro.
- e. Dizes-lhe que pode pagar quando quiser, o que conta é a amizade.

Actividade

Caso Três

Tu e os teus irmãos partilham uma casa de banho. Nas manhãs de aula, antes de irem para a escola, todos querem ir em primeiro para o chuveiro e preparar-se para sair. Frequentemente o que chega primeiro fica lá muito tempo enquanto os outros batem à porta para ele se apressar. O que vais fazer?

- a. Sentar-te com os teus irmãos para organizar a utilização da casa de banho por horas de saída e respeitar esses horários, de forma a todos terem prioridade.
- b. Chegar à casa de banho em primeiro lugar todas as manhãs e ficar lá o tempo que te apetecer - azar para os outros que querem lá ir.
- c. Dizer a todos para irem à vez; em alguns dias alguns poderão tomar banho e noutros dias não.
- d. Criar mais tempo para os outros tomando banho na noite anterior.
- e. Adiar o problema da casa de banho e esperar que um dia ele acabe.

Actividade - análise

Caso	Passivo	Agressivo	Assertivo
1	a, d	c	b, e
2	d, e	a	b, c
3	d, e	b	a, c

Apresentação Powerpoint nº 5

Slides 7 a 12




O estilo agressivo

A pessoa que utiliza com frequência o estilo agressivo tende a agir como uma pessoa reivindicativa face aos outros. Age como se fosse intocável e não tivesse falhas nem cometesse erros. Estas pessoas têm uma grande necessidade de mostrarem superiores aos outros e, por isso, são excessivamente críticas em relação com os outros tomam-se tirânicos ao ponto de desprezarem os direitos e os sentimentos dos outros. Emitem muitas vezes a opinião de que os outros são estúpidos.



O estilo agressivo

O objectivo principal do agressivo é ganhar poder sobre os outros, da dominação, de forçar os outros a perder. Muitas vezes também humilhando e controlando os outros de tal modo que não lhe dão a possibilidade de se defenderem. As pessoas que adoptam este estilo não conseguem estabelecer relações íntimas e de segurança. Curiosamente, o agressivo tem a consciência de que se deve proteger de possíveis ataques e de possíveis manobras dos outros, porque tem a consciência de que é mal compreendido e não amado.



O estilo agressivo

O agressivo procura:

- ✦ dominar os outros
- ✦ valorizar-se à custa dos outros
- ✦ ignorar e desvalorizar sistematicamente o que os outros fazem e dizem

Sinais do agressivo

- Falar alto.
- Interrupção
- Fazer barulho com os seus afazeres enquanto os outros se exprimem.
- Não controlar o tempo enquanto está a falar
- Olhar de revés o seu interlocutor.
- Arvorar um sorriso irónico.
- Manifestar por mimica o seu desprezo ou a sua desaprovação.
- Recorrer a imagens chocantes ou brutais.




O estilo passivo

O passivo é, quase sempre, um explorado e uma vítima. Raramente está em desacordo e fala como se nada pudesse fazer por si próprio e pelos outros. Tende a ignorar os seus direitos e os seus sentimentos. Tende a evitar os conflitos a todo o custo. Dificilmente diz não, quando lhe pedem alguma coisa, porque pretende agradar a todos. Porém, a longo prazo, não agrada a ninguém porque, como é frequentemente solitário, não pode fazer tudo o que diz que quer fazer de forma correcta. Tem muita dificuldade em dizer não e em afirmar as suas necessidades porque é muito sensível às opiniões dos outros.



O estilo passivo

Sente-se bloqueado e paralisado quando lhe apresentam um problema para resolver. Tem medo de avançar e de decidir porque receia a decepção. Parece que espera alguma catástrofe. Tem medo de importunar os outros. Deixa que os outros abusem dele. A sua "cor" é a cor do ambiente onde está inserido. Ele tende a fundir-se com grupo, por medo. Ele chama a isto realismo e adaptação.



O estilo passivo

Sinais do passivo

- Roer as unhas.
- Mexer os músculos da face, rangendo os dentes.
- Estar com os dedos na mesa.
- Riso nervoso.
- Mexer frequentemente os pés.
- Está frequentemente ansioso.
- Tem insónias.

Apresentação Powerpoint nº 5 - Slides 13 a 20

A assertividade procura ser um meio para o estabelecimento e manutenção de formas de comunicação com os outros mais eficazes e construtivas.

Podemos defini-la como a expressão clara e objetiva das necessidades, interesses, opiniões e sentimentos do indivíduo, sem ansiedade excessiva.

Envolve a defesa dos direitos do "eu" sem infringir os do "outro", estabelecendo-se com ele uma relação genuína, equilibrada e acuta.



O estilo assertivo

Ser assertivo implica:

- ✦ Afirmar-se sem complexos e de um modo construtivo;
- ✦ Defender os seus direitos sem culpa por os dos outros;
- ✦ Defender as suas ideias, os seus gostos, a sua verdade pessoal;
- ✦ Gerir o ambiente circundante;
- ✦ Reconhecer e aceitar os gostos, sentimentos, opiniões e reacções dos outros;
- ✦ Ser responsável pelo seu próprio comportamento;



O estilo assertivo

Ser assertivo implica:

- ✦ Expressar as próprias fraquezas ou limites;
- ✦ Permitir-se amar e saber suportar as críticas dos outros;
- ✦ Estabelecer contactos com outras pessoas e saber mantê-los;
- ✦ Saber rejeitar pedidos ilógicos sem experimentar poder comerte sentimentos negativos (culpa, preocupação excessiva...), ou seja, saber dizer "não".



O estilo assertivo

Ser assertivo implica:

- ✦ Saber expressar sentimentos positivos, tais como amor, carinho, admiração...;
- ✦ Saber exprimir sentimentos negativos justificados, tais como estar mal-humorado, zangado, em desalinho...;
- ✦ Não expressar comportamentos de auto-negação que implicam desculpar-se em excesso perante os outros, ou preocupar-se excessivamente com os sentimentos das outras pessoas.



O estilo assertivo

10 direitos assertivos básicos:

1. Temos o direito de julgar o nosso próprio comportamento, os nossos pensamentos e as nossas emoções, e a tomar a responsabilidade pela sua iniciação e pelas suas consequências.
2. Temos o direito de não dar explicações ou desculpas para justificar o nosso comportamento.
3. Temos o direito de julgar se nos cabe a responsabilidade de encontrar soluções para os problemas das outras pessoas.
4. Temos o direito de mudar de opinião.
5. Temos o direito de cometer erros e de ser responsáveis por eles.



O estilo assertivo

10 direitos assertivos básicos:

6. Temos o direito de dizer "não sei".
7. Temos o direito de ser independentes da boa vontade dos outros.
8. Temos o direito de tomar decisões a base da lógica.
9. Temos o direito de dizer "não entendo".
10. Temos o direito de dizer "não me imponho".




O estilo assertivo

A VIOLÊNCIA
e os estilos de comunicação



A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota.

Jean-Paul Sartre



Apresentação Powerpoint nº 6


Slides 1 a 6

EVITAR A VIOLÊNCIA

a Tomada de Decisão e a negociação

Etapas da resolução de problemas

As duas partes concordam que querem resolver o problema e estabelecem as regras de base necessárias, como o não interromper o outro, não haver rebaixamentos.



Passo 1: Estabelecer as regras

Etapas da resolução de problemas


Passo 2: Reunir informação



Cada parte coloca ao outro questões sobre factos e informações necessárias para resolver o conflito. Isto ajuda a encontrar as suas necessidades e interesses verdadeiros.

Etapas da resolução de problemas


As duas partes trabalham para descobrir o que é o conflito e o que pode e não pode ser resolvido. Juntos enquadram uma questão de resolução de problemas.



Passo 3: Identificar questões

Etapas da resolução de problemas

Passo 4: Brainstorming de opções



As duas partes sugerem opções para resolver os conflitos e as questões. Neste ponto as duas partes não decidem se gostam das opções ou se elas funcionarão.

Etapas da resolução de problemas

As duas partes falam sobre que opções lhe agradam e que opções não lhe agradam.




Passo 5: Avaliar as Opções

Apresentação Powerpoint nº 6 - Slides 7 a 14


Etapas da resolução de problemas

Passo 6: Chegar a acordo



As duas partes escolhem uma opção negociável e concordam com ela. Eles decidem o que farão se o acordo não funcionar.


Joana



É Sábado. A Joana pediu ao irmão mais velho, Rui, para a levar de carro ao treino de Basquetebol e para a ir buscar quando terminar. O Rui está chateado porque a Joana não arranjou outra forma para ir ao treino. Este é o único tempo que ele tem para relaxar e ver o torneio de Futebol na Televisão e está ansioso por isso. A mãe deles não pode levar a Joana porque tinha combinado ficar com um familiar doente. A Joana não pode faltar ao treino ou será expulsa da equipa. O Rui tem de trabalhar hoje à noite e estudar amanhã, por isso este é o único tempo que tem livre durante todo o fim de semana.

Exemplo da aplicação das etapas da resolução de problemas

Ambos querem resolver o problema?
Sim, são irmãos e querem ficar ambos bem.
Então vamos avançar...



Passo 1: Estabelecer as regras

Exemplo da aplicação das etapas da resolução de problemas


Passo 2: Reunir informação



	Posições	Interesses
Joana	Quer que o Rui a transporte para o treino	Não ser expulsa da equipa e a amizade do Rui.
Rui	Não quer ir a Joana ao treino	Ver o jogo na TV, relaxar e a amizade da Joana.

Exemplo da aplicação das etapas da resolução de problemas


Como pode a Joana ir ao treino e o Rui ver o jogo na televisão?



Passo 3: Identificar questões

Exemplo da aplicação das etapas da resolução de problemas

Passo 4: Brainstorming de opções



- > A Joana apanha um táxi para o treino e o Rui vai buscá-la no fim;
- > A Joana vai e vem de bicicleta;
- > O Rui leva a Joana e grava o jogo para ver mais tarde;
- > O Rui leva a Joana mas ela terá de encontrar boleia para voltar; ...

Exemplo da aplicação das etapas da resolução de problemas

Escolher a melhor opção:


- ❑ Considerar as consequências de cada ideia;
- ❑ Descartar as ideias que são impraticáveis (demasiado caras, perda de tempo,...)
- ❑ Ordenar as ideias e decidir por uma solução;
- ❑ Certificar-se que a solução vai de encontro às necessidades de ambos.



Passo 5: Avaliar as Opções

Exemplo da aplicação das etapas da resolução de problemas

Passo 6: Chegar a acordo



As duas partes escolhem uma opção negociável e concordam com ela:
O Rui leva a Joana e ela regressa de táxi, se a amiga que vive perto não puder partilhar a boleia.

Apresentação Powerpoint nº 7

Slides 1 a 6

EVITAR A VIOLÊNCIA

a Tomada de Decisão e a negociação

CONFLITO

- O que vos vem à cabeça quando ouvem esta palavra? Escrevam as vossas ideias.
- Que palavras indicam que o conflito pode ser negativo? (violência, desigual, guerra, raiva, ...)
- O conflito pode ser positivo? (expressar sentimentos, aprender com o desacordo, resolver um problema, conquistar mais respeito de alguém, ...)
- Destacar que o conflito é um processo humano normal:
 - O conflito não tem de levar à violência;
 - Apesar de muitas pessoas pensarem no conflito como negativo, ele também pode proporcionar oportunidades para as pessoas crescerem e melhorarem as suas relações;
 - Aprender a gerir conflitos de forma eficaz pode fazer uma importante diferença para positivo.

Festa de Carnaval

A Juliana vai fazer uma festa de Carnaval em casa e convidou os amigos para irem e verem um filme de terror que começa à meia noite. A Luísa quer mesmo ir à festa da Juliana e estar com os amigos, mas os seus pais não a querem fora de casa até tão tarde. Eles têm receio que ela se meta em confusões.

Exemplo da aplicação das etapas da resolução de problemas

Ambas as partes querem resolver o problema?
 Sim, são pais e filha e querem ficar bem.
 Então vamos avançar...

Passo 1: Estabelecer as regras

JORDAN: Estas regras são demasiado rígidas!

LARISSA: Não há (o pai) e não há (mãe). Estas regras são as que têm que ser seguidas!

Exemplo da aplicação das etapas da resolução de problemas

Passo 2: Reunir informação

	Posições	Interesses
Luísa	Eu vou à festa!	Quero estar com os meus amigos, quero estar à vontade. Quero que os pais continuem a ser pais bons.
Pais	Tu não vais à festa!	Não queremos a nossa filha a sair. Que ela continue a estar bem e saudável.

Exemplo da aplicação das etapas da resolução de problemas

Como pode a Luísa ir à festa e os pais terem a certeza de que está segura?

Passo 3: Identificar questões

Apresentação Powerpoint nº 7

Slides 7 a 12

Exemplo da aplicação das etapas da resolução de problemas

Passo 4: Brainstorming de opções



- A Luísa vai mas regressa às 10 horas.
- A Luísa não vai e recebe uma prenda.
- A Luísa vai mas instalam uma webcam na sala da festa para os pais irem vendo.
- A Luísa não vai mas tem uma saída autorizada no fim de semana

Exemplo da aplicação das etapas da resolução de problemas

Escolher a melhor opção:

- ☐ Considerar as consequências de cada ideia.
- ☐ Descartar as ideias que são impraticáveis (demasiado caras, perda de tempo,...)
- ☐ Ordenar as ideias e decidir por uma solução.
- ☐ Certificar-se que a solução vai de encontro às necessidades de ambos.



Passo 5: Avaliar as Opções


Exemplo da aplicação das etapas da resolução de problemas

Passo 6: Chegar a acordo




As duas partes escolhem uma opção negociável e concordam com ela:
A Joana vai mas concorda em não sair da casa, não beber bebidas alcoólicas e atender o telefone fixo da casa quando os pais telefonarem para a ir buscar. Se não cumprir fica de castigo 1 mês (sem telemóvel, computador e saídas)

As decisões individuais resultam de uma ponderação de:



- **razões internas**
 - gostos pessoais
 - Músicas favoritas concertos
 - Interesses escolhas profissionais
 - ...
- **razões externas**
 - pressões para actuarmos de uma certa maneira
 - Moda vestuário, penteado
 - Etnia regras de conduta (ex. gangs)
 - Costumes Regras de vestuário dos bebés
 - ...



Indiquem decisões que tomaram como resultado de pressões do meio;

Compra de um telemóvel

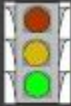
...

Discutam as razões e sentimentos que conduzem as pessoas a dizer sim quando gostariam de dizer não.

Pertença a grupo/comunidade

Necessidade de afecto

...





**Pensar e
parar antes de agir**


Identificar o problema

Apresentação Powerpoint nº 7

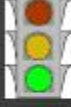
Slides 13 a 16



Traçar um plano
Considerar as soluções possíveis, escolhendo a melhor solução



Experimentar o plano
E avaliar a sua eficácia



~~Quem bate para ensinar, ensina a bater~~
~~Só quem nunca fez nada pode dizer que nunca errou~~
~~A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota.~~



Obrigado pela vossa participação!!!!



Anexo 2

Pedidos de autorização para a investigação e intervenção

2.1 Pedido ao Conselho Pedagógico	xliii
2.2 Autorização grupo experimental 7º	xliv
2.3 Autorização grupo experimental 9º	xlv
2.4 Autorização grupo de controlo 7º	xlvi
2.5 Autorização grupo de controlo 9º	xlvii

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Pedagógico da

Escola Secundária Camilo Castelo Branco

No âmbito do Mestrado em Psicologia, na área de Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária, com o tema “Investigação e Intervenção na Prevenção da Violência”, pretendo avaliar as vivências relacionadas com a violência e as estratégias de *coping* utilizadas por jovens em idade escolar. Pretendo, ainda, implementar e avaliar a eficácia de um programa de prevenção da violência para essa população.

Pretende-se utilizar uma metodologia de pré-teste e pós-teste, com grupo experimental e grupo de controlo. Assim, a participação dos elementos seleccionados para o grupo de controlo consistirá no preenchimento de dois questionários relativos aos temas em estudo, em dois momentos diferentes. A participação dos elementos seleccionados para o grupo experimental consistirá no preenchimento de dois questionários relativos aos temas em estudo, em dois momentos diferentes, e na participação num programa de prevenção. Este programa desenvolver-se-á em 6 sessões de 90 minutos, nas aulas de Área de Projecto e Cidadania e Mundo Actual, e decorrerá nos meses de Outubro e Novembro. Pretende-se com o programa que os jovens adquiram noções que lhes permitam reconhecer e evitar situações de violência e desenvolvam competências de resolução de situações problemáticas.

Pela sensibilidade da temática em questão os questionários a aplicar serão anónimos e ficam naturalmente protegidos em termos de anonimato e confidencialidade. Será, ainda, solicitada a autorização expressa e informada dos Encarregados de Educação de todos os alunos envolvidos na investigação.

Assim, venho solicitar autorização para a realização da investigação que apresento.

Com os melhores cumprimentos

A Psicóloga

(Coordenadora do SPO da Escola Secundária Camilo Castelo Branco)

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

No âmbito do Mestrado em Psicologia, na área de Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária, com o tema “Investigação e Intervenção na Prevenção da Violência”, pretendo avaliar as vivências relacionadas com a violência e as estratégias de *coping* utilizadas por jovens em idade escolar. Pretendo, ainda, implementar e avaliar a eficácia de um programa de prevenção da violência para essa população. Ambas as actividades foram aprovadas pelo Conselho Pedagógico desta Escola.

A turma que o seu educando frequenta foi seleccionada para participar através do preenchimento de dois questionários relativos aos temas em estudo, em dois momentos diferentes e para beneficiar do programa de prevenção. Este programa desenvolver-se-á em 6 sessões de 90 minutos, nas aulas de Área de Projecto, e decorrerá nos meses de Outubro e Novembro. Pretende-se com o programa que os jovens adquiram noções que lhes permitam reconhecer e evitar situações de violência e desenvolvam competências de resolução de situações problemáticas.

Pela sensibilidade da temática em questão os questionários a aplicar serão anónimos e ficam naturalmente protegidos em termos de anonimato e confidencialidade. Encontra-se, no entanto, no Conselho Executivo da Escola e à disposição dos Encarregados de Educação que o pretenderem consultar, um exemplar de cada questionário, bem como um breve resumo dos conteúdos do programa.

Assim, venho solicitar autorização para que o seu educando possa participar desta investigação.

Com os melhores cumprimentos

A Psicóloga

(Coordenadora do SPO da Escola Secundária Camilo Castelo Branco)



_____, Encarregado
de Educação do(a) aluno(a) _____ do
7º -- da Escola Secundária Camilo Castelo Branco AUTORIZO / NÃO AUTORIZO (riscar
o que não interessa) o meu educando a participar na investigação como solicitado.

V. N. de Famalicão, ____ de Outubro de 2007

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

No âmbito do Mestrado em Psicologia, na área de Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária, com o tema “Investigação e Intervenção na Prevenção da Violência”, pretendo avaliar as vivências relacionadas com a violência e as estratégias de *coping* utilizadas por jovens em idade escolar. Pretendo, ainda, implementar e avaliar a eficácia de um programa de prevenção da violência para essa população. Ambas as actividades foram aprovadas pelo Conselho Pedagógico desta Escola.

A turma que o seu educando frequenta foi seleccionada para participar através do preenchimento de dois questionários relativos aos temas em estudo, em dois momentos diferentes e para beneficiar do programa de prevenção. Este programa desenvolver-se-á em 6 sessões de 90 minutos, em tempos lectivos cedidos para o efeito, e decorrerá nos meses de Outubro e Novembro. Pretende-se com o programa que os jovens adquiram noções que lhes permitam reconhecer e evitar situações de violência e desenvolvam competências de resolução de situações problemáticas.

Pela sensibilidade da temática em questão os questionários a aplicar serão anónimos e ficam naturalmente protegidos em termos de anonimato e confidencialidade. Encontra-se, no entanto, no Conselho Executivo da Escola e à disposição dos Encarregados de Educação que o pretenderem consultar, um exemplar de cada questionário, bem como um breve resumo dos conteúdos do programa.

Assim, venho solicitar autorização para que o seu educando possa participar desta investigação.

Com os melhores cumprimentos

A Psicóloga

(Coordenadora do SPO da Escola Secundária Camilo Castelo Branco)



_____, Encarregado
de Educação do(a) aluno(a) _____ do
9º -- da Escola Secundária Camilo Castelo Branco AUTORIZO / NÃO AUTORIZO (riscar
o que não interessa) o meu educando a participar na investigação como solicitado.

V. N. de Famalicão, ____ de Outubro de 2007

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

No âmbito do Mestrado em Psicologia, na área de Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária, com o tema “Investigação e Intervenção na Prevenção da Violência”, pretendo avaliar as vivências relacionadas com a violência e as estratégias de *coping* utilizadas por jovens em idade escolar. Pretendo, ainda, implementar e avaliar a eficácia de um programa de prevenção da violência para essa população. Ambas as actividades foram aprovadas pelo Conselho Pedagógico desta Escola.

A turma que o seu educando frequenta foi seleccionada como grupo de controlo, consistindo a sua participação no preenchimento de dois questionários relativos aos temas em estudo, em dois momentos diferentes.

Pela sensibilidade da temática em questão os questionários a aplicar serão anónimos e ficam naturalmente protegidos em termos de anonimato e confidencialidade. Encontra-se, no entanto, no Conselho Executivo da Escola e à disposição dos Encarregados de Educação que o pretenderem consultar, um exemplar de cada questionário.

Assim, venho solicitar autorização para que o seu educando possa participar desta investigação.

Com os melhores cumprimentos

A Psicóloga

(Coordenadora do SPO da Escola Secundária Camilo Castelo Branco)



_____, Encarregado de
Educação do(a) aluno(a) _____ do 7º -- da
Escola Secundária Camilo Castelo Branco **AUTORIZO / NÃO AUTORIZO** (riscar o que não interessa)
o meu educando a responder aos questionários confidenciais como solicitado.

V. N. de Famalicão, ____ de Outubro de 2007

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

No âmbito do Mestrado em Psicologia, na área de Psicologia da Saúde e Intervenção Comunitária, com o tema “Investigação e Intervenção na Prevenção da Violência”, pretendo avaliar as vivências relacionadas com a violência e as estratégias de *coping* utilizadas por jovens em idade escolar. Pretendo, ainda, implementar e avaliar a eficácia de um programa de prevenção da violência para essa população. Ambas as actividades foram aprovadas pelo Conselho Pedagógico desta Escola.

A turma que o seu educando frequenta foi seleccionada como grupo de controlo, consistindo a sua participação no preenchimento de dois questionários relativos aos temas em estudo, em dois momentos diferentes.

Pela sensibilidade da temática em questão os questionários a aplicar serão anónimos e ficam naturalmente protegidos em termos de anonimato e confidencialidade. Encontra-se, no entanto, no Conselho Executivo da Escola e à disposição dos Encarregados de Educação que o pretenderem consultar, um exemplar de cada questionário.

Assim, venho solicitar autorização para que o seu educando possa participar desta investigação.

Com os melhores cumprimentos

A Psicóloga

(Coordenadora do SPO da Escola Secundária Camilo Castelo Branco)



_____, Encarregado de
Educação do(a) aluno(a) _____ do 9º -- da
Escola Secundária Camilo Castelo Branco AUTORIZO / NÃO AUTORIZO (riscar o que não interessa)
o meu educando a responder aos questionários confidenciais como solicitado.

V. N. de Famalicão, ____ de Outubro de 2007

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo 3

Escalas utilizadas na investigação e respectivas autorizações

3.1 Escala de Crenças da Criança Sobre a Violência (ECCV)	xlvi
3.2 <i>Schoolagers' Coping Strategies Inventory</i> (SCSI)	l
3.3 Autorização para utilização da SCSI	li

Escala de Crenças da Criança Sobre a Violência (ECCV)

Escala de Crenças da Criança sobre a Violência (E.C.C.V)

SANI, A. (2003)

INSTRUÇÕES: Primeiro, pedia-te que preenchesse o quadro com os teus dados pessoais, do qual não consta o nome, o que significa que estás a preencher um documento anónimo.

Data Nascimento: ___ / ___ / ___	Idade: ___ anos	Sexo: M ___ F ___	Ano e Turma: _____
Profissão do pai: _____		Profissão da mãe: _____	

A seguir está uma lista de pensamentos que algumas crianças e jovens dizem ter sobre situações de violência. Isto é, aquelas situações em que existe uma ou mais pessoas que tratam mal alguém ou magoam outras pessoas. Lê cada frase com atenção e faz um circulo à volta do número que na tua opinião melhor descreve aquilo em que acreditas. Não existem respostas certas ou erradas, porque cada pessoa pensa de maneira diferente das outras. Tenta responder a todas as questões, optando só por uma das hipóteses que te apresentamos.

1	2	3	4
Não Concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito

LÊ ATENTAMENTE CADA UMA DAS FRASES

1. Para uma pessoa magoar outra tem que haver um motivo.	1	2	3	4
2. Quando se bate em alguém é porque essa pessoa fez algo errado.	1	2	3	4
3. A violência tem a ver com o querer exercer controlo	1	2	3	4
4. As pessoas da família (ex: pais) têm direito de bater ou tratar mal.	1	2	3	4
5. É porque se confia nas pessoas que estas abusam ou magoam outras.	1	2	3	4
6. A violência deve ser uma preocupação somente para quem é violento.	1	2	3	4
7. Só controla a violência quem a exerce, os outros nada podem fazer.	1	2	3	4
8. As pessoas violentas são doentes da cabeça e não sabem o que fazem.	1	2	3	4
9. O álcool é responsável pela violência das pessoas.	1	2	3	4
10. Quem se droga não tem culpa de ser violento.	1	2	3	4

11. A violência entre dois adultos é normal e aceitável.	1	2	3	4
12. Um adulto (ex: pai, professor) tem direito a magoar uma criança para a educar.	1	2	3	4
13. A violência entre crianças não passa de brincadeira.	1	2	3	4
14. Só conseguimos lidar com a violência se formos violentos também.	1	2	3	4
15. A violência está ligada a relacionamentos pouco afectivos entre as pessoas.	1	2	3	4
16. A violência sobre as pessoas é sobretudo cometida por estranhos.	1	2	3	4
17. Um pai ou uma mãe têm direito a tratar mal o seu filho, porque eles é que mandam em casa.	1	2	3	4
18. Quem cuida (ex: pais) têm todo o direito de bater.	1	2	3	4
19. Quando a violência ocorre em casa é dentro de casa que tem que ser resolvida. Ninguém deve meter-se.	1	2	3	4
20. Só quando a violência ocorre na rua ou noutros sítios públicos devemos metermo-nos para acabar com a situação.	1	2	3	4
21. A violência não pode ser controlada.	1	2	3	4
22. As pessoas que são maltratadas e não pedem ajuda é porque não se importam de apanhar.	1	2	3	4
23. É mais grave uma mulher bater num homem do que um homem bater numa mulher.	1	2	3	4
24. É mais grave uma criança bater num adulto do que um adulto bater numa criança.	1	2	3	4
25. As mulheres têm direitos diferentes dos homens e por isso mais vale aguentar a violência.	1	2	3	4
26. As crianças têm direitos diferentes dos adultos e por isso mais vale não contar que são maltratadas.	1	2	3	4
27. A violência é algo que se aprende	1	2	3	4
28. A violência é um método para tentar resolver um problema.	1	2	3	4
29. Os homens têm mais direito de bater nos outros do que as mulheres.	1	2	3	4
30. Quando os pais batem nos filhos é para eles se corrigirem.	1	2	3	4
31. As pessoas merecem apanhar para aprenderem.	1	2	3	4
32. A violência tem a ver com poder ou desigualdade	1	2	3	4

OBRIGADA

Schoolagers' Coping Strategies Inventory (SCSI)

SCSI - Schoolagers' Coping Strategies Inventory (Ryan-Wenger, 1990) Versão Portuguesa adaptada por Lima, Lemos e Guerra (2002)

Isto não é um teste, por isso não indiques o teu nome.

Alguns jovens, quando se sentem ansiosos, nervosos, ou preocupados com um problema, fazem algumas das coisas que estão em seguida descritas. Indica (fazendo uma cruz) QUANTAS VEZES tu fazas cada uma destas coisas. Depois, indica (também com uma cruz) QUANTO é que cada coisa te ajuda a sentires-te melhor quando tu estás nervoso(a) ou preocupado(a).

	QUANTAS VEZES FAZES ISTO?			QUANTO É QUE ISTO TE AJUDA?		
	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
1. Ficar sozinho, comigo mesmo	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
2. Fazer festinhas no meu animal de estimação ou peluche	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
3. Chorar ou ficar triste	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
4. Pensar em coisas boas	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
5. Fazer alguma coisa para resolver o problema	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
6. Entreter-me com algum trabalho em casa	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
7. Desenhar, escrever ou ler qualquer coisa	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
8. Comer ou beber	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
9. Andar à luta com alguém	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
10. Ficar furioso	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
11. Bater, abrar ou partir coisas	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
12. Implicar com alguém	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
13. Jogar um jogo ou fazer qualquer coisa do género	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
14. Rezar	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
15. Quando a culpa foi minha, pedir desculpa ou dizer a verdade	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
16. Dormir, fazer uma soneca	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
17. Falar comigo mesmo	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
18. Pensar acerca disso.	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
19. Andar, correr ou andar de bicicleta	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
20. Ver TV ou ouvir música	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito
21. Gritar ou berrar	Nunca	De vez em quando	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Nunca faço isto	A ajuda é muito

Resposta ao pedido de autorização para utilização da SCSi

[Sócio da Selecção? - SociodaSeleccao.pt](#) - Torne-se sócio da Selecção Nacional e ganhe

« [Voltar para Resultados da pesquisa](#) [Denunciar spam](#) [Excluir](#) [Mais ações](#) ▼

(sem assunto) Caixa de entrada | X

★ de ligia@esenf.pt
para conceicaoosorio@gmail.com
data 19 de setembro de 2007 09:46
enviado por mail.esenf.pt

Cara Conceição,


Junto envio o inventário assim como um texto sobre o processo de adaptação onde poderá encontrar informação sobre os itens que deverão ser excluídos na versão portuguesa e os valores que poderá utilizar como sendo de referência, dado que decorrem de uma amostra de crianças a frequentar vários estabelecimentos de ensino portugueses e como tal, podem ser entendidos como da população em geral.


A autorização fica dada com a condição de nos manter a par dos resultados que obtiver com a utilização do instrumento.

Bom trabalho.

Ligia Lima

2 anexos — [Baixar todos os anexos](#)

 **adaptação da SCSi.doc**
293K [Exibir como HTML](#) [Abrir como documento do Google](#) [Download](#)

 **SCSi- final2.doc**
76K [Exibir como HTML](#) [Abrir como documento do Google](#) [Download](#)

Anexo 4

Análises estatísticas por item

- 4.1 Teste t de *student* para amostras emparelhadas nos itens da ECCV lii
- 4.2 Teste t de *student* para amostras emparelhadas nos itens da SCSI, escala de frequência liv
- 4.3 Teste t de *student* para amostras emparelhadas nos itens da SCSI, escala de eficácia liv

Teste *t* de *student* para amostras emparelhadas nos itens da ECCV

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	ECCV1 - pECCV1	,688	1,061	,187	,305	1,070	3,667	31	,001**
Pair 2	ECCV2 - pECCV2	,625	,793	,140	,339	,911	4,458	31	,000**
Pair 3	ECCV3 - pECCV3	,469	1,414	,250	-,041	,978	1,875	31	,070
Pair 4	ECCV4 - pECCV4	,250	1,016	,180	-,116	,616	1,392	31	,174
Pair 5	ECCV5 - pECCV5	,250	1,136	,201	-,160	,660	1,245	31	,222
Pair 6	ECCV6 - pECCV6	,375	1,238	,219	-,071	,821	1,714	31	,097
Pair 7	ECCV7 - pECCV7	,281	,991	,175	-,076	,639	1,605	31	,119
Pair 8	ECCV8 - pECCV8	,125	,907	,160	-,202	,452	,780	31	,442
Pair 9	ECCV9 - pECCV9	,375	,833	,147	,075	,675	2,547	31	,016*
Pair 10	ECCV10 - pECCV10	,500	,718	,127	,241	,759	3,937	31	,000**
Pair 11	ECCV11 - pECCV11	,188	,471	,083	,018	,357	2,252	31	,032*
Pair 12	ECCV12 - pECCV12	-,125	,554	,098	-,325	,075	-1,277	31	,211
Pair 13	ECCV13 - pECCV13	,469	,879	,155	,152	,786	3,016	31	,005**
Pair 14	ECCV14 - pECCV14	,125	,976	,172	-,227	,477	,725	31	,474
Pair 15	ECCV15 - pECCV15	,719	,958	,169	,373	1,064	4,243	31	,000**
Pair 16	ECCV16 - pECCV16	,375	,976	,172	,023	,727	2,175	31	,037*

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 17	ECCV17 - pECCV17	,094	,466	,082	-,074	,262	1,139	31	,263
Pair 18	ECCV18 - pECCV18	,062	,669	,118	-,179	,304	,528	31	,601
Pair 19	ECCV19 - pECCV19	,375	1,070	,189	-,011	,761	1,982	31	,056
Pair 20	ECCV20 - pECCV20	,906	,995	,176	,547	1,265	5,150	31	,000**
Pair 21	ECCV21 - pECCV21	-,031	,595	,105	-,246	,183	-,297	31	,768
Pair 22	ECCV22 - pECCV22	-,125	,871	,154	-,439	,189	-,812	31	,423
Pair 23	ECCV23 - pECCV23	,065	,929	,167	-,276	,405	,387	30	,702
Pair 24	ECCV24 - pECCV24	-,062	,801	,142	-,351	,226	-,442	31	,662
Pair 25	ECCV25 - pECCV25	,188	,859	,152	-,122	,497	1,235	31	,226
Pair 26	ECCV26 - pECCV26	-,188	,821	,145	-,483	,108	-1,293	31	,206
Pair 27	ECCV27 - pECCV27	,125	1,581	,280	-,445	,695	,447	31	,658
Pair 28	ECCV28 - pECCV28	,031	,861	,152	-,279	,342	,205	31	,839
Pair 29	ECCV29 - pECCV29	-,031	,309	,055	-,143	,080	-,571	31	,572
Pair 30	ECCV30 - pECCV30	,562	1,076	,190	,175	,950	2,958	31	,006**
Pair 31	ECCV31 - pECCV31	,219	,751	,133	-,052	,489	1,648	31	,109
Pair 32	ECCV32 - pECCV32	-1,062	1,722	,304	-1,683	-,442	-3,491	31	,001**

Teste *t* de *student* para amostras emparelhadas nos itens da SCSI, escala de frequência

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper
Pair 1	SCSI1 - pSCSI1	-,313	1,030	,182	-,684	,059	-1,717	31	,096
Pair 2	SCSI2 - pSCSI2	,031	,782	,138	-,251	,313	,226	31	,823
Pair 3	SCSI3 - pSCSI3	-,156	,847	,150	-,461	,149	-1,044	31	,305
Pair 4	SCSI4 - pSCSI4	,469	,915	,162	,139	,799	2,897	31	,007*
Pair 5	SCSI5 - pSCSI5	,000	,894	,161	-,328	,328	,000	30	1,000
Pair 6	SCSI6 - pSCSI6	,000	1,270	,225	-,458	,458	,000	31	1,000
Pair 7	SCSI7 - pSCSI7	,313	1,203	,213	-,121	,746	1,469	31	,152
Pair 8	SCSI8 - pSCSI8	,000	,880	,156	-,317	,317	,000	31	1,000
Pair 9	SCSI9 - pSCSI9	-,094	,466	,082	-,262	,074	-1,139	31	,263
Pair 10	SCSI10 - pSCSI10	-,063	,564	,100	-,266	,141	-,626	31	,536
Pair 11	SCSI11 - pSCSI11	-,031	,647	,114	-,264	,202	-,273	31	,786
Pair 12	SCSI12 - pSCSI12	-,031	,695	,123	-,282	,219	-,254	31	,801
Pair 13	SCSI13 - pSCSI13	,125	,833	,147	-,175	,425	,849	31	,402
Pair 14	SCSI14 - pSCSI14	,000	,622	,110	-,224	,224	,000	31	1,000
Pair 15	SCSI15 - pSCSI15	,344	1,153	,204	-,072	,759	1,686	31	,102
Pair 16	SCSI16 - pSCSI16	,188	1,176	,208	-,237	,612	,902	31	,374
Pair 17	SCSI17 - pSCSI17	,125	1,040	,184	-,250	,500	,680	31	,501
Pair 18	SCSI18 - pSCSI18	-,125	1,008	,178	-,488	,238	-,701	31	,488
Pair 19	SCSI19 - pSCSI19	,188	,693	,122	-,062	,437	1,531	31	,136
Pair 20	SCSI20 - pSCSI20	,156	,884	,156	-,162	,475	1,000	31	,325
Pair 21	SCSI21 - pSCSI21	-,250	,622	,110	-,474	-,026	-2,273	31	,030*

Teste *t* de *student* para amostras emparelhadas nos itens da SCSI, escala de eficácia

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
					Lower	Upper			
Pair 1	SCSIA01 - pSCSIA1	-,250	1,016	,180	-,616	,116	-1,392	31	,174
Pair 2	SCSIA02 - pSCSIA2	-,125	,707	,125	-,380	,130	-1,000	31	,325
Pair 3	SCSIA03 - pSCSIA3	-,188	,998	,176	-,547	,172	-1,063	31	,296
Pair 4	SCSIA04 - pSCSIA4	,031	,740	,131	-,235	,298	,239	31	,813
Pair 5	SCSIA05 - pSCSIA5	-,032	,836	,150	-,339	,274	-,215	30	,831
Pair 6	SCSIA06 - pSCSIA6	,281	1,464	,259	-,247	,809	1,087	31	,286
Pair 7	SCSIA07 - pSCSIA7	,406	1,043	,184	,030	,782	2,204	31	,035*
Pair 8	SCSIA08 - pSCSIA8	,000	,880	,156	-,317	,317	,000	31	1,000
Pair 9	SCSIA09 - pSCSIA9	-,156	,628	,111	-,383	,070	-1,408	31	,169
Pair 10	SCSIA10 - pSCSIA10	,000	,718	,127	-,259	,259	,000	31	1,000
Pair 11	SCSIA11 - pSCSIA11	-,094	,818	,145	-,388	,201	-,649	31	,521
Pair 12	SCSIA12 - pSCSIA12	-,031	,695	,123	-,282	,219	-,254	31	,801
Pair 13	SCSIA13 - pSCSIA13	,188	1,120	,198	-,216	,591	,947	31	,351
Pair 14	SCSIA14 - pSCSIA14	-,031	,861	,152	-,342	,279	-,205	31	,839
Pair 15	SCSIA15 - pSCSIA15	,031	1,031	,182	-,341	,403	,171	31	,865
Pair 16	SCSIA16 - pSCSIA16	,219	1,475	,261	-,313	,751	,839	31	,408
Pair 17	SCSIA17 - pSCSIA17	-,031	,782	,138	-,313	,251	-,226	31	,823
Pair 18	SCSIA18 - pSCSIA18	-,094	,893	,158	-,416	,228	-,594	31	,557
Pair 19	SCSIA19 - pSCSIA19	,281	1,114	,197	-,120	,683	1,428	31	,163
Pair 20	SCSIA20 - pSCSIA20	,031	1,031	,182	-,341	,403	,171	31	,865
Pair 21	SCSIA21 - pSCSIA21	-,031	,897	,159	-,355	,292	-,197	31	,845