

LSPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

A PERCEÇÃO DOS ALUNOS FACE AO SEU ENVOLVIMENTO
EM COMPORTAMENTOS DE BULLYING, E O SEU AUTO
CONCEITO E AUTO-ESTIMA

RICARDO NUNO FERNANDES

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR JOSÉ MORGADO

Orientador de Seminário de Estágio:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Educacional

2012

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação do Professor Doutor José Morgado, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Chega ao fim mais um ciclo, que se fecha de forma muito positiva. Os caminhos são impossíveis de serem cumpridos de forma individual, são muitas as pessoas a quem devo o meu muito obrigado pela caminhada que agora termina.

Ao professor e amigo José Morgado, um muito obrigado por toda a sua disponibilidade, pelos encontros de reflexão e conhecimento ao longo deste caminho, foi sem dúvida um inspirador, pela sua sensatez e conhecimento.

Ao professor Francisco Peixoto, pela sua disponibilidade ao longo destes anos e conhecimento partilhado.

Aos professores que compõem o Mestrado de Psicologia Educacional e da licenciatura.

Aos amigos feitos ao longo deste tempo, Manuela Figueiredo, Irina Mil-homens, Susana Barroso, Halley Pontes, Estevão Sequeira, Orlando Silva.

Numa fase mais tardia, mas sempre bem vinda e importante, ao Duarte Pimentel e Pedro Almeida companheiros de faculdade e de vida.

Ao centro de documentação do ISPA.

A toda a família ISPA.

Aos meus pais que tudo fizeram para aqui chegar e aos meus irmãos pelo estímulo de vida que representam.

Aos amigos, Miguel Freitas, Eugénia Freitas e Margarida Freitas pelo incentivo constante de estudo.

A todos um agradecimento especial e obrigado por me permitirem voar!

Dedico esta Dissertação a todos os que me fizeram crescer!

Resumo

É uma preocupação constante os problemas da violência nas escolas, sendo difundidas pelos mais diversos meios de comunicação. O fenómeno do *bullying* e sua complexidade é cada vez mais relevante nas investigação e prática educativa pelos problemas que acarreta aos alunos a nível académico e social. A investigação tem vindo a dar ênfase à relação deste fenómeno com o autoconceito e autoestima, segundo os quais determinantes para a prevenção/intervenção do fenómeno. Este estudo teve uma amostra de 99 participantes do 6º, 7º e 8º ano de escolaridade de duas escolas do distrito de Lisboa, que responderam a dois questionários: Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar e Escala do Autoconceito para Adolescentes. Deste modo, tivemos por objectivo verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas dos vários domínios do autoconceito e da autoestima global relativamente aos diferentes intervenientes de *bullying*. Concluímos diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de aceitação social (entre agressores $M = 3,45$ e vítimas $M = 2,76$) amizades íntimas (entre não envolvidos $M = 3,31$ e vítimas $M = 2,59$) e atração romântica (entre agressores $M = 3,00$ e vítima $M = 2,15$).

Palavras-Chave: *Bullying; Autoconceito; Autoestima*

Abstract

Violence in schools is constant issue of concern and is becoming a social media phenomenon. Research on bullying and its complexity is crucial due to the social and academic problems associated and the students affected by it. Research on this issue gives emphasis on self-concept and self-esteem, both of these are considered key to prevention/intervention regarding bullying. The present study was carried with a sample of 99 participants from the 6th, 7th and 8th grade; all participants are from the Lisbon District and have answered to two polls: Poll on Social Exclusion and Violence in School and the Pool on Self-Concept for Teens. I intend to verify if there significant statistical differences regarding the different areas of self-concept, and global self-esteem regarding those affected by bullying. I conclude that there are significant statistical differences regarding social acceptance (between aggressors $M = 3,45$ and victims $M = 2,67$), intimate friendship (between non-participants $M = 3,31$ and victims $M = 2,59$) and romantic attraction (between aggressors $M = 3,00$ and victims $M = 2,15$).

Keywords: Bullying; self-concept; self-esteem

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Revisão de Literatura	4
Caracterização do Bullying	4
Origem do Termo	4
Definição de Bullying	5
Tipos de comportamento	7
Intervenientes	9
Incidência do Fenómeno de Bullying	12
Dados Epistemológicos	12
Gênero	14
Anos de Escolaridade	15
Capítulo II – Autoconceito e Autoestima	16
Definição de Autoconceito e Autoestima	16
Desenvolvimento do Autoconceito e Autoestima	17
A influência da escola no desenvolvimento do autoconceito e autoestima.....	17
Estudos sobre a relação entre o autoconceito e auto-estima e os intervenientes de bullying.....	19
Consequências	22
Prevenção.....	24
Capítulo III – Problemática e Hipóteses.....	27
Capítulo IV – Método.....	33
Participantes.....	33
Instrumentos	33
Procedimento	41
Capítulo V Apresentação E Análise de Resultados	42
Estatística Descritiva	42
Estatística Inferencial	46
Capítulo VI – Discussão e Conclusão dos Resultados	56
Referências	
Anexos	
Anexo A (Dados Sociodemográficos)	
Anexo B (Instrumento – Questionário Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE))	

Anexo C (Instrumento – Escala de Autoconceito para Adolescentes de Susan Harter)	
Anexo D (Qualidades métricas da escala do QEVE)	
Anexo E (Qualidades métricas da Escala de Autoconceito para Adolescentes)	
Anexo F (Carta para a Direcção Escolar)	
Anexo G (Carta para os encarregados de educação)	
Anexo H (Análises descritivas)	
Anexo I (Análises inferenciais)	

Lista de Figuras

Figura 1. Agressão e Bullying.....	6
Figura 2. Processo de Bullying.....	7
Figura 3. Distribuição dos intervenientes de bullying em relação ao género.....	43
Figura 4. Comportamentos relativos à experiência de ser vítima na escola (algumas vezes, muitas vezes ou quase sempre).....	44
Figura 5. Comportamentos relativos à experiência de ser agressor na escola (algumas vezes, muitas vezes ou quase sempre).....	45
Figura 6. Comportamentos relativos à experiência de ser observador na escola (algumas vezes, muitas vezes ou quase sempre).....	46

Lista de Tabelas

Tabela 1. Investigação HSBC/OMS nos anos de 1998/2000/2006.....	13
Tabela 2. Divisão da amostra nos 4 papéis de bullying (Vítimas, Agressores, Vítimas/Agressoras, Observadores).....	35
Tabela 3. Qualidades métrica da sub-escala da vítima (consistência interna).....	36
Tabela 4. Qualidades métrica da sub-escala da agressor (consistência interna).....	36
Tabela 5. Qualidades métrica da sub-escala da observador (consistência interna).....	37
Tabela 6. Qualidades métricas da escala do autoconceito (consistência interna).....	39
Tabela 7. Estatística descritiva das variáveis vítima, agressor e observador.....	42
Tabela 8. Análises descritivas das dimensões do autoconceito e autoestima global.....	42
Tabela 9. Distribuição do papel_B dos alunos por ano de escolaridade.....	47
Tabela 10. Análise descritiva da variável da Autoestima global em relação ao papel_B.....	48

Tabela 11. Análise descritiva da variável da Aceitação Social em relação ao paple _B.....	49
Tabela 12. Análise Descritiva da variável da Aparência Física em relação ao paple _B.....	50
Tabela 13. Análise Descritiva da variável da Competência Atlética em relação ao paple _B.....	51
Tabela 14. Análise Descritiva da variável da Competência Escolar em relação ao papel_B.....	52
Tabela 15. Análise Descritiva da variável da Comportamento em relação ao papel_B.....	53
Tabela 16. Análise Descritiva da variável da Amizades Íntimas em relação ao papel_B.....	54
Tabela 17. Análise Descritiva da variável da Atracção Romântica em relação ao papel_B.....	54

INTRODUÇÃO

Os problemas da indisciplina e da violência nas escolas são nos dias de hoje um dos aspectos mais relevantes dos media (Olweus, 1993; Rosário & Duarte, 2010).

A violência é uma construção social que varia segundo o meio, a cultura e o indivíduo, sendo um fenómeno complexo que abarca uma diversidade de realidades e de aspectos muito específicos. Relaciona-se com o conceito de comportamento anti-social, integrando neste sentido certas condutas disruptivas dos sujeitos, que devem ser reprováveis pela escola. Os casos de maior indisciplina e/ou violência escolar, ocorrem entre os 10-12 anos e os 15 ou 16 anos (Amado, 2001). Contudo, as escolas são organizações de grandes dimensões, são lugares com uma amplitude de violência diversa e de agressividade (física ou psicológica). É uma realidade que muitas vezes não é olhada com o devido valor, as vítimas têm receio em denunciar os casos e a falta de uma política de supervisão dos intervenientes escolares (professores, funcionários e alunos) dá espaço para que condutas violentas aconteçam (Freire, Simão & Ferreira, 2006).

A violência segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), é um fenómeno complexo e difuso que se efectiva através da intencionalidade de utilizar o poder ou a força física seja de forma directa ou ameaça. Tem como alvo, a própria pessoa, outras pessoas, um grupo ou comunidade, podendo ter consequências como: danos físicos, psicológicos, perturbação do desenvolvimento, privação e no extremo resultar em morte. A OMS ainda revela que a violência é um problema grave para a sociedade em geral, ao nível da saúde pública, com custos financeiros ao nível social, humano, e das comunidades.

O relatório mundial sobre violência e saúde da OMS (2006), refere a violência interpessoal com uma das três principais formas de violência. A violência interpessoal é portanto aquela que ocorre entre as pessoas ou entre pequenos grupos e que se manifesta na violência familiar e de casal e na violência comunitária. Esta última caracteriza-se por se efectivar entre indivíduos que podem conhecer-se ou não, envolve a violência juvenil, as agressões de estranhos, e os actos violentos relacionados com delitos contra a propriedade, como a violência no trabalho e em outras instituições como a escola.

O fenómeno do bullying (maus tratos entre pares) é uma dos temas mais abordados e preocupantes da comunidade educativa e sociedade em geral (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001). Essa preocupação é reveladora pela imensa investigação feita nos últimos anos nesta área, procurando perceber a dinâmica, as causas e as consequências deste fenómeno complexo

e multidimensional (Seixas, 2005), que afecta, inevitavelmente todo o clima escolar (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009).

Segundo Olweus (1991), o bullying manifesta-se quando um aluno está exposto repetidamente e durante um determinado período de tempo a acções negativas por parte de um ou mais alunos, que tentam ou conseguem de modo intencional provocar prejuízo ou infligir sofrimento a outra pessoa. O bullying pode ser categorizado como: directo onde constam o bullying físico, verbal e/ou sexual; ou bullying indirecto no qual se verifica o bullying relacional ou social (Almeida, Pereira & Valente, 1995; Martins, 2007).

No estudo deste fenómeno, a literatura tem indicado que existem diferenças ao nível do género e dos anos de escolaridade. Os rapazes encontram-se mais envolvidos no fenómeno de bullying, actuando como agressores e vítimas, contudo, têm predominância para o primeiro (Martins, 2007). No entanto, as raparigas (Schafer, Werner & Crick cit. por Martins 2007), encontram-se em situações de bullying indirecto ou relacional, tanto no papel de vítimas e agressores.

Relativamente aos anos de escolaridade, a literatura também verifica diferenças, os alunos do 1º e 2º ciclo de escolaridade envolvem-se mais em situações de bullying físico, comparativamente aos do 3º ciclo e secundário, uma vez que estes envolvem-se sobretudo em condutas indirectas e relacionais (Martins 2005, 2007; Olweus, 1993, 1997; Seixas, 2006). Contudo, verifica-se uma diminuição do comportamento de bullying ao longo dos anos de escolaridade (Martins, 2005, 2007).

Muitos estudos revelam diferenças no autoconceito e auto-estima dos alunos agressores, vítimas, vítimas/agressivas e não envolvidos (Seixas, 2006). Este conceito tem sido considerado como sendo um indicador da saúde mental, bem-estar psicológico e social na adolescência (Andrade & Angerami, 2001; Assis & Avanci, 2004), estando a sua carência correlacionada com o suicídio e depressão (Mruck, 1998 cit. por Bandeira, 2009).

Neste sentido, torna-se pertinente o estudo da incidência do comportamento de bullying e a sua relação com o auto-conceito e auto-estima a fim de perceber as relações entre estes constructos contribuindo para uma prevenção mais eficaz. Como refere O'Moore & Kirkham, 2001, uma elevada auto-estima contribui como um factor de protecção para crianças e adolescentes, uma vez que pode prevenir ou evitar o seu envolvimento no bullying. Veiga (1995), refere-nos que a compreensão do autoconceito facilita a promoção de outras dimensões da personalidade, o rendimento escolar, interpessoal e a satisfação do indivíduo consigo próprio.

Pretendemos estudar o fenómeno do bullying, tendo em conta o género, os anos de escolaridade o autoconceito e a auto-estima.

CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

Caracterização de Bullying

Origem do termo Bullying

Na década de 70 verificou-se um forte interesse da sociedade no fenómeno de assédio ou vitimização de pares. Este fenómeno começou com a designação de “mobbing” (Olweus cit. por Olweus, 2010), termo introduzido por um médico escolar, no contexto de discriminação racial. Heinemann através dos escritos sobre agressividade do etólogo austríaco Korand Lorenz, atribuiu o termo “mobbing” aos fenómenos em questão. Em etologia, “mobbing” é usada para descrever um ataque colectivo de um grupo de animais sobre um outro de outra espécie, que geralmente é maior e inimigo natural do grupo. Segundo Olweus, (2010) e a sua investigação este termo (mobbing) poderia trazer conotações implícitas levando a expectativas inapropriadas sobre o fenómeno de bullying e certos aspectos do problema serem ignorados. Neste sentido atribuiu o termo bullying em vez de “mobbing”. Actualmente, o termo "bullying" parece ter ganho aceitação internacional.

Em Portugal vários autores traduziram “Bullying”, (Vale e Costa cit. por Seixas, 2005) traduz como o “implicar com pessoas”, (Veiga cit. por Seixas, 2005) como “comportamentos de agressão em contexto escolar”, (Matos e Carvalhosa cit. por Seixas, 2005) define-o como “provocação”; Carvalhosa, Lima e Matos (2002), definem-no como “provocação/vitimação” ou como “intimidação”, (Valente cit. por Carvalhosa, Lima & Matos 2002), define como “agressividade/violência”, outros autores ibéricos (Del Barrio, Martín, Montero, Fernández & Gutiérrez, 2002); (Ortega Ruiz & Mora-Merchán, cit. por Martins 2005), define como “maus tratos entre pares”, e Martins (2009) define o conceito como “agressão/intimidação entre pares” ou “maus tratos entre iguais”.

No entanto, após clarificação conceptual do conceito, optou-se por manter o termo original (bullying) e vulgarizado na literatura (Seixas, 2005; Martins, 2009). Pois, as tentativas de tradução feitas de bullying para português, são escassas a nível conceptual, uma vez que nenhuma abarca toda a complexidade do fenómeno em causa, desse modo optou-se pelo estrangeirismo bullying (Lisboa e Koller, cit. por Lisboa, Braga e Ebert, 2009).

Definição de “Bullying”

Conceptualmente caracterizado de forma unânime por vários autores, o bullying assume-se como um fenómeno que abrange toda uma variedade de comportamentos de maus-tratos entre os pares podendo essas acções ser de carácter físico ou psicológico (Forero, Mclellan, Rissel & Bauman, 1999; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Mynard & Joseph, 2000 cit. por Seixas, 2005).

O comportamento de bullying envolve comportamentos agressivos manifestados de forma física ou psicologia, atitudes que se caracterizam pelo comportamento intencional e repetitivo, onde está patente o abuso de poder de um aluno ou grupo mais forte, sobre um aluno mais fraco, sendo este último vulnerável e sem capacidade de defesa (Olweus, 1995; Smith & Morita, 1999; Both, Stival & Radunez, 2009; Almeida 2006; Tortorelli, Carreiro & Araújo, 2010; Martins, 2005; 2009, Seixas, 2005). Segundo Olweus (1991, 1993) um aluno é vítima de bullying/provocação quando está exposto, ao longo do tempo e de forma repetida, a actos negativos por parte de uma ou mais pessoas. Esses actos negativos acontecem quando alguém deliberadamente causa ou tenta causar danos/sofrimento de diversas formas a outras pessoas.

Segundo Rigby (cit. por Leonardo, 2007), o bullying manifesta-se por parte de alguém que é mais forte através de violência gratuita seja física ou psicologia, que oprime de forma cruel e repetida alguém que é mais fraco. Roland (cit. por Leonardo, 2007), refere que o bullying é uma violência de forma duradoura, física ou mental, instrumentalizada por um indivíduo ou grupo contra outro, sendo este incapaz de se defender por si próprio. Melhor (cit. por Leonardo, 2007), menciona que o bullying tem um carácter consciente e intencional para magoar, ameaçar ou assustar outra pessoa, Smith e Sharp (cit. por Leonardo, 2007) enfatizam o abuso sistemático por parte de alguém a outro indivíduo ou grupo. São condutas repetitivas de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjulgados pela força dos primeiros (Marriel, Assis, Avanci & Oliveira, 1999).

Uma situação de bullying envolve no mínimo dois intervenientes, o agressor (que tem o poder) e a vítima (que acaba oprimida), estes intervenientes também podem ser constituídos por grupos (Matos & Gonçalves 2009a). Seixas (2005), refere que o bullying é qualquer comportamento manifestado por um indivíduo ou grupo de indivíduos, tendo como alvo outro indivíduo que se caracterizam pelos agressores e agredidos, sendo estes últimos as vítimas. No entanto, estes comportamentos costumam ter assistência, designados por observadores,

cujo seu papel face ao comportamento violento é importante para a continuidade ou o declínio do mesmo. Atendendo às definições de bullying na vasta literatura, verifica-se na sua generalidade um consenso na caracterização do fenómeno, neste sentido o comportamento de bullying baseia-se em três pressupostos, sendo estes:

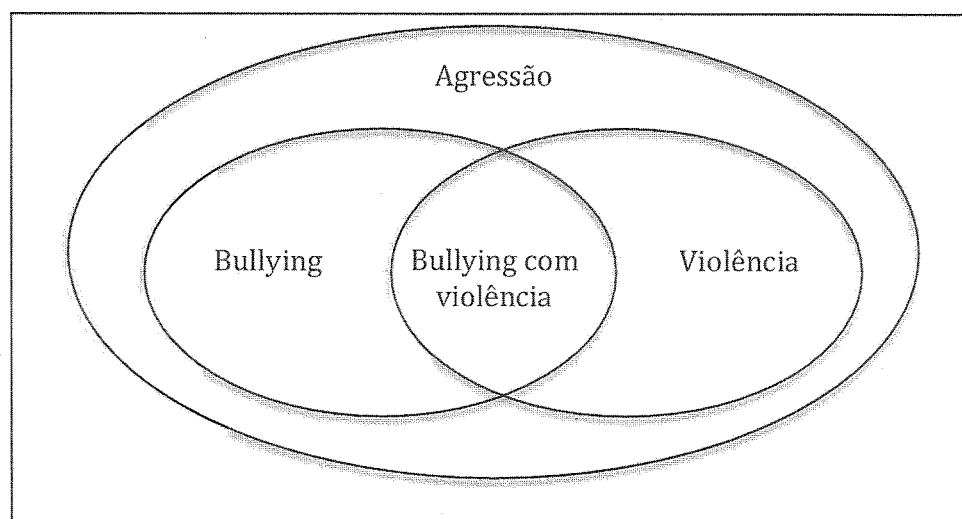
1- A intencionalidade do comportamento, (Olweus, 1993; Pereira, cit. por Carvalhosa, et. al. 2002), visa a prática do acto de agressão/ofensa no sentido de provocar sofrimento na vítima ou possuir controlo sobre a mesma (Leonardo, 2007).

2 - O comportamento é conduzido repetidamente e ao longo do tempo (Olweus, cit. por Carvalhosa, et. al. 2002), a agressão é efectiva, de forma mais ou menos regular, ao longo de um período de tempo com duração variável (Leonardo, 2007).

3 - Desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima (Olweus, 1994; cit. Matos, Negreiros, Simões & Gaspar 2009b), inerente à base de controlo do primeiro sobre o segundo (Leonardo, 2007), o poder do agressor pode manifestar-se através da diferença de idade; tamanho; desenvolvimento físico/ emocional ou do maior apoio dos demais estudantes (Neto, 2005). Contudo, é recorrente alguma confusão entre bullying, violência e agressividade.

Olweus (cit. por Martins, 2009), estabelece uma clara diferenciação entre, o “bullying”, “agressão” e “violência”. Segundo o autor, o comportamento violento implica força ou poder físico, instrumentalizado pelo corpo do agressor ou por uma arma no sentido de causar danos ao outro. Deste modo, violência e bullying são manifestações diferentes do comportamento agressivo, que por vez, dependendo da sua forma podem se sobrepor, resultando em bullying físico e directo, como nos ilustra a figura 1 proposta por Olweus. Segundo o próprio, o bullying é parte integrante da agressão.

Figura 1 – Agressão e Bullying

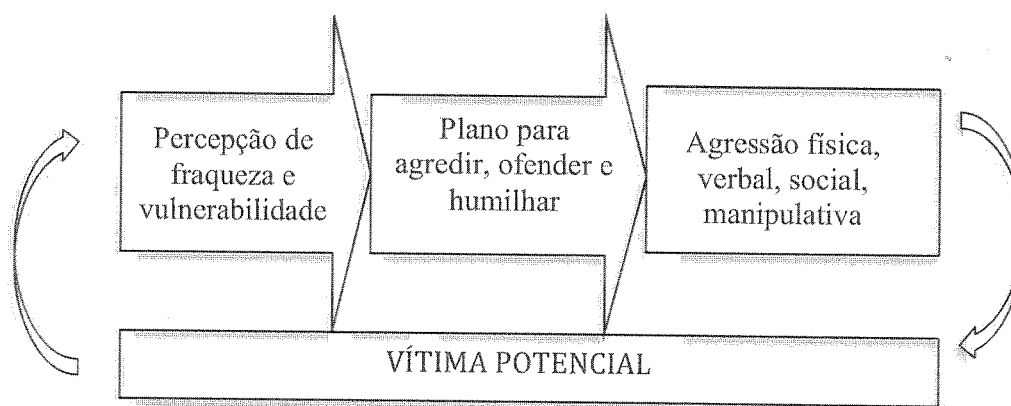


Como referem Anderson e Bushman (cit. por Martins, 2011), a violência é uma agressividade extrema, tanto ao nível das intenções como das consequências, assim toda a violência é agressão, mas nem toda a agressão é violência.

Nos meios escolares é recorrente alguma confusão entre o bullying e outras condutas, é necessário chamar a atenção que comportamentos como conflitos, más relações e variantes da indisciplina não são considerados bullying, embora possam pôr em causa o funcionamento escolar, (Serrate, 2009).

O fenómeno de bullying (fig. 2) desenvolve-se por um processo de ciclo de eventos, no qual alunos motivados para os actos agressivos na escola, independentemente das suas razões têm a percepção de fraqueza e vulnerabilidade por parte de outros alunos, de seguida traçam um plano para o acto agressivo, ofensa e humilhação que se efectiva em agressão física, verbal, social, manipulativa sob uma vítima (Rigby 1999). A durabilidade destes actos, depende tanto dos contextos onde os alunos estão inseridos, como da posição dos intervenientes da comunidade educativa face a este fenómeno.

Figura 2 – Processo do Bullying



Tipos de comportamentos de bullying

As diversas investigações realizadas nesta área têm definido uma ampla variedade de comportamentos de bullying cuja sistematização e operacionalização nem sempre é consensual (Leonardo, 2007).

O bullying pode ser categorizado de forma mais abrangente e deste modo é designado de bullying directo onde constam o bullying físico, verbal e/ou sexual; ou bullying indirecto

no qual se pode identificar o bullying relacional ou social (Almeida, Pereira & Valente, 1995; Martins, 2007).

O comportamento de bullying, pode manifestar-se de diversas formas (Carvalhosa, et al., 2002). Os comportamentos podem ser físicos ou verbais (Sullivan, cit. por Carvalhosa, et al., 2001). Segundo Olweus, (cit. por Carvalhosa, et al., 2001) pode ser psicológico e/ ou sexual (Batsche & Knoff, cit. por Carvalhosa, et al. 2001); outros autores como Freire, Simões e Ferreira (2006); Olweus, (1995); Smith e Morita, (1999) referem o bullying social ou relacional.

Segundo Freire, Simão & Ferreira, 2006; um comportamento pode caracterizar-se como sendo: (1) directo e físico, que consiste em implicar atacar fisicamente outra pessoa, roubar ou danificar os seus pertences; (2) directo e verbal, que consistem em chamar nomes, opor-se com uma atitude desafiadora e ameaçar; (3) indirecto, que consiste em espalhar rumores pejorativos ou isolar socialmente.

Matos et al., (2009b); Martins (2005) caracterizam a violência física como bater, empurrar, dar pontapés, danos pessoais e extorsão; a violência verbal, por sua vez, refere-se a calúnias, troça, chamar nomes ofensivos. Já a violência psicológica sob a forma da ameaça, implicação, gestos provocadores, expressões faciais ameaçadoras, tende a derrubar a auto-estima, fomentar a sensação de medo, insegurança e chantagem (Olweus, 1993, Pereira, Almeida & Valente & Mendonça, 1996) o bullying social/relacional como (excluir, ignorar, espalhar rumores), ataques à propriedade (furto, extorsão, destruição deliberada de materiais/objectos); a violência sexual manifesta-se por contacto físico sem consentimento, pedidos de favores sexuais, gestos obscenos, utilização do tom de voz e intenções ou mensagens sexuais (Carvalhosa et al., 2002).

De referir que no início dos estudos sobre o fenómeno, a investigação realizada centrava-se sobretudo nos comportamentos de agressão física sendo estes portanto categorizados como bullying directo, e por isso mais visíveis. Com o aumento da investigação e nomeadamente quando a mesma se debruçou sobre a diferença os géneros, surgiram muitos comportamentos agressivos até então desconhecidos, e que foram denominados por agressão indirecta (Leonardo, 2007).

Dracic, (2009); Neto, (2005); referem que os comportamentos de bullying verbais e psicológicos, são mais difíceis de identificar comparativamente ao físico e fala-nos de um outro tipo de variante comportamental, sendo este designado por cyber-bullying. Consiste na utilização das novas tecnologias como: o email, mensagens instantâneas, mensagens de texto,

telemóveis, chats, jogos online, com o objectivo de difamar e hostilizar premeditadamente o/os outro(s) (Li, 2007; Martins, 2007; Almeida, Correia, Esteves, Gomes, Garcia & Martinho, 2008).

Intervenientes

Muitos autores nos seus estudos concluem que o fenómeno do bullying assume um carácter grupal (Craig & Pepper, cit. por Martins, 2005; Samivalli, Lagerstpetz, Bjokquist, Osterman, e Kaulian, 1996, cit. por Martins, 2009). É um comportamento que raramente acontece de forma isolada, envolve frequentemente o apoio dos colegas dentro da escola e não é um acontecimento apenas entre dois indivíduos. Alguns investigadores referem que 87% de todos os alunos podem ser identificados como parte de um episódio de bullying sejam como agressores, vítimas, vítimas/agressivas ou observadores. Neste fenómeno foram identificados vários tipos de intervenientes: agressores; vítimas (Olweus; Sudermann, jaffe, & Schick, cit. por Carvalhosa et al., 2001; Leonardo (2007), sujeitos que são agressores e vítimas em simultâneo, e os observadores/assistentes, que podem assumir um papel variável, seja de apoio aos agressores, ajuda à vítima ou indiferença (Martins, 2005).

Agressores

Os agressores de bullying são na sua maioria pessoas inseguras em si mesmos e sem confiança, desse modo necessitam da valorização social e tentam possuir o controlo de tudo, por isso acabam por estar mais envolvidos em comportamentos violentos através da luta e do uso de armas para merecer o respeito dos outros (Dracic, 2009). São geralmente pessoas hiperactivas, têm pouco controle do comportamento, falta de concentração na resolução de problemas, dificuldades na comunicação como na resolução dos problemas sociais, apresentam um baixo QI e pouco sucesso académico, não sentem compaixão pelas pessoas a quem ferem e recusam-se a aceitar responsabilidade pelo seu comportamento. Muitas vezes são eles próprios vítimas de abuso (Dracic, 2009).

Vítimas

As vítimas são geralmente pessoas mais fracas, tímidas, introvertidas, cautelosas, sensíveis, com baixa auto-estima e com poucos amigos (Dracic, 2009; Me, cit. por Chapell, 2004). São crianças que muitas vezes possuem características que se desviam à norma

socialmente aceite, como: deficiência na fala, deficiência mental ou física, e pertencem a alguns grupos marginais ou étnicos, ou possuem outra orientação sexual, sentem-se fisicamente mais fracos e têm menos amigos do que aqueles que não são vítimas. São pessoas com maior probabilidade no consumo de substâncias como fumar, álcool e também baixos desempenhos escolares. Caso não possuam apoio por parte dos mais velhos, correm o risco de serem oprimidos repetidamente, rejeitados, caírem em depressões e constantes ameaças à auto-estima (Bullock, cit. por Matos & Gonçalves, 2009).

Foram identificados na literatura dois perfis de vítimas de agressão. Deste modo, temos as vítimas designadas por *passivas*, caracterizam-se por (inseguras, ansiosas, incapazes de se defenderem inibição e submissão). São alunos fáceis, pois não têm tendência para retaliar, apresentam reacções emocionais negativas em respostas aos actos agressivos, o que reforça o comportamento dos agressores e como tal a probabilidade de maior ocorrência, e as *vítimas-agressivas*.

Vítimas-agressivas

Segundo Matos, et. al., (2009b), verifica-se às vezes um duplo envolvimento, ou seja, a mesma criança pode ser vítima e agressor mediante um aluno ou grupo de alunos com quem interage. É nesta acção dupla entre vítima e agressor que estes alunos aceitam comportamentos de bullying como um modelo para os outros (Dracic, 2009). Ambos os grupos, agressores e vítimas, demonstram padrões de comportamentos agressivos proactivos (Griffin & Gross, 2004), elevados níveis de agressão verbal e física (Craig, 1998) e de comportamentos. As vítimas agressivas caracterizam-se por reagirem, têm pouca capacidade para controlar os impulsos e por isso envolvem-se mais em situações violentas (Olweus, 1993). Ambos os tipos de vítimas possuem défices de competências sociais que resultam em solidão (Olweus, 1991).

Alguns autores, referem que o grupo, vítimas-agressoras, parece ser o grupo considerado com maior risco comparativamente aos outros grupos envolvidos em comportamentos de bullying (Ahmed & Braithwaite, 2004; Carvalhosa, Lima & Matos, 2002; Forero, Mclellan, Rissel & Bauman, 1999; Haynie, Nasel, Eitel, Crump, Saylor, & Simons-Morton 2001; Salmivalli & Nieminen, 2002; Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001).

Observadores

Os observadores, são aqueles que testemunham os actos de comportamento de bullying. Dependendo da acção são designados de diferentes formas e podem ser: “apoiantes” (apoiam ou encorajam o agressor nos seus actos); “estimuladores” (formam uma audiência que goza com a vítima ou apoiam o agressor); “neutros” (limitam-se a assistir) e os “defensores” (intervém no sentido de ajudar a vítima) (Salmivali e Voeten, cit. por Leonardo, 2007).

A inércia dos observadores favorecem a prática do bullying, (Barrio, et al., 2001; Greene, 2003; Jeffrey, 2004; Pellegrini, et al., 1999) alguns autores referem que esses observadores são passivos, pela possibilidade de estarem numa relação de intimidação com ao agressor e dessa forma optam pelo reforço do comportamento agressivo, evitando a sua própria intimidação (Rodrigues 2006 cit. por Leonardo, 2007; Jeffrey, 2004; Muscari, 2002), ou ignoram esse comportamento, omitindo qualquer tipo de ajuda às vítimas (Leonardo, 2007). Esse comportamento de omissão é interpretado pelo agressor como um apoio para a continuação dessa agressão (Hawkins, cit. por Leonardo, 2007).

Quando os observadores são defensores, apoiam a vítima e tentam acabar com o comportamento agressivo, na maioria dos casos são bem-sucedidos. Neste sentido, os observadores assumem um papel determinante no desenrolar do comportamento agressivo.

Num estudo de Freire et al., (2006), 68,8% dos inquiridos eram observadores frequentes de agressão entre colegas, verificando-se uma tendência para esses observadores nada fazerem para apoiar as vítimas. As vítimas de bullying vivenciam a inércia dos colegas observadores passivos como um sentimento de abuso mais intensificado (Pellegrini, et al., 1999).

Muitos autores referem que este fenómeno se efectiva em grupo, sendo que os comportamentos dos pares têm influência na continuidade ou declínio dos comportamentos de agressão. Deste modo, é fulcral ter em conta todo o grupo em intervenção e não só os envolvidos directamente (agressores; vítimas).

Incidência do Fenómeno de Bullying

Dados epistemológicos

As primeiras investigações sobre bullying foram realizadas por Olweus, nos anos 70 nas escolas suecas e norueguesas com uma amostra de 140 000 alunos, tendo sido detectado 15% dos alunos entre os 7-16 anos estavam envolvidos em comportamentos de bullying: 9% como vítimas e 7% como agressores (Fonseca & Veiga, 2007; Leonardo, 2007). Segundo o relatório da Unicef a incidência do bullying varia, sendo que na Suécia e República Checa, cerca de 15% de crianças afirmaram terem sido vítimas de bullying, em contraste com as mais de 40% na Suíça, Áustria e Portugal (Catarino & Martins, 2005).

Dados do British Crime Survey e de outros investigadores ingleses concluem que, em Inglaterra, 27% dos alunos das escolas primárias e 10% das escolas secundárias referem que foram algumas vezes vítimas de bullying (Leonardo, 2007).

Em Portugal, numa investigação de dois concelhos do norte do país de Almeida, Pereira e Valente, (1995), concluiu-se que 21% das crianças entre os 7 e os 12 anos nunca foram agredidas, 73% são agredidas “às vezes” e 5% “muitas vezes”.

Num outro estudo realizado em Braga, de Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, (1996) em coordenação com a faculdade do Reino Unido, numa amostra de 6.197 alunos de 18 escolas no 1º e 2º ciclos, tendo em conta o período lectivo anterior ao estudo, concluiu-se o seguinte: 42% não referem ter sido vítimas, 36% foram vítimas 1/2 vezes e 22% foram vítimas 3 ou mais vezes. Relativamente aos agressores, 10,7% referem ter agredido 5 ou mais vezes, 6,7% agrediram 3 ou mais vezes, 37% agrediram 1 ou 2 vezes e 46% admitem nunca terem agredido. Quanto ao tipo de agressão, os 52,7% dos inquiridos vitimizados revelam que foram agredidos verbalmente e 41% agredidos de forma física. Na comparação ao género, verifica-se diferenças significativas: os rapazes têm maior percentagem de agressores como de vítimas relativamente ao género feminino em ambos os ciclos. Neste estudo também se constata que o número de vítimas do 1º para o 2º ciclo não é significativo, mas relativamente aos agressores existe uma diferença clara na diminuição do 1º para o 2º ciclo.

Um outro estudo a cargo da *HBSC – Health Behaviour in School-Aged Children*, realizada de 4 em 4 anos, na qual estudam comportamentos de saúde em meio escolar, sendo Portugal um dos países presentes no estudo. A amostra deste estudo são os alunos do 2º e 3º ciclos, mais concretamente o 6º, 8º e 10º anos com idades médias de referência de 11, 13 e 15

anos respectivamente. Portugal esteve envolvido nos anos 1997/98, 2001/02 e 2006 (Matos, cit. por Matos, et al., (2009). Os resultados demonstram o seguinte:

Tabela 1- Investigação HSBC/OMS nos anos 1998, 2002 e 2006

	HBCS/OMS 1998	HBCS/OMS 2002	HBCS/OMS 2006
Envolvidos regularmente			
(duas ou mais vezes por mês nos últimos 2 meses) em comportamentos de bullying na escola.	25,7%	23,2%	20,6%
Com duplo envolvimento (agressores e vítimas)	5,8%	5,7%	4,9%
Como provocador	6,3%	4,7%	6,3%
Como vítima	13,6%	12,8%	9,4%
Dos alunos estudados, envolveram-se em actos de bullying mais intenso (mais do que duas vezes por semana nos últimos 2 meses)	5,5%	11,7%	7,6%
Como provocador	1,6%	4%	3%
Como vítima	3,9%	12,8%	4,6%

Com base na tabela 1, verifica-se que desde 1998 o envolvimento regular (duas ou mais vezes por mês nos últimos 2 meses), tem vindo a decrescer, com grande influência do decréscimo da percentagem de vítimas ao longo dos anos.

Muitos estudos revelam diferenças da incidência de bullying quer relativamente ao género como nos anos de escolaridade.

Género

No comportamento de bullying, ambos os géneros estão envolvidos, no entanto a literatura tem evidenciado diferenças.

Os rapazes encontram-se mais envolvidos no fenómeno de bullying, actuando como agressores e vítimas, contudo, têm predominância para o primeiro (Martins, 2007).

Os rapazes têm mais tendência para se envolverem em comportamentos de agressão física e vitimização do que as raparigas (Carvalhosa, et al., 2002; Martins, 2009; Catarino & Martins, 2009; Lisboa, Braga & Ebert (2009). Por outro lado, Neto (2005), verifica que, enquanto na agressão existe o domínio para os rapazes, na vitimização não existem diferenças entre os géneros (Freire, 2001, cit. por Freire et al., 2006; Martins, 2003 cit. por Catarino & Martins 2009). Neste sentido, (Martins, 2003; 2005), referem que as diferenças se centram nos maus tratos físicos. Autores como (Schafer, Werner, Crick, 2002 cit. por Martins 2007), referem que as raparigas se encontram em situações de bullying indirecto ou relacional, tanto no papel de vítimas e agressores, relativamente aos rapazes, verifica-se o seu envolvimento também como agressores e vítimas mas no bullying físico e directo.

Estudos apontam para uma prevalência dos comportamentos agressivos de bullying indirectos e psicológicos, sendo maioritariamente a agressão verbal e exclusão social, (e.g falar mal de alguém) no grupo das raparigas (Owens, Shute & Slee, cit. por Martins, 2009; Lisboa, et al., (2009); Defensor del Pablo, (2007). Diaz-Aguado (cit. por Catarino & Martins 2009), diz-nos que a agressão mais usual nos dois géneros é a exclusão social. Tal como nos diz Merrell, Buchanan & Tran, (cit. por Martins, 2007), as diferenças de género relativamente ao bullying relacional são mais controversas e não tão conclusivas quanto ao bullying físico. Segundo Lisboa (cit. por Lisboa et. al 2009), as diferentes formas do comportamento entre os géneros são manifestações de como as raparigas e os rapazes lidam com os seus problemas.

Martins (2009); Freire, Simão & Ferreira (2006), verificaram que os rapazes apresentam mais comportamentos agressivos comparativamente às raparigas, sendo esta diferença já constatável a partir dos anos pré-escolares, contudo estas tendem a diminuir com a idade. Bjorkqvist et al., cit. por Lisboa et al. (2009), é mais específico afirmando que são o número de agressões físicas que diminuem, aumentando as agressões indirectas na passagem da infância para a adolescência. Esta evolução tem sido estudada relativamente aos anos de escolaridade.

Anos de escolaridade

A literatura evidencia que os alunos do 1º e 2º ciclo de escolaridade se envolvem mais em situações de bullying físico, comparativamente aos do 3º ciclo e secundário, uma vez que estes se envolvem sobretudo em condutas indirectas e relacionais. Verifica-se também que o número de agressores é mais estável nos anos escolares do ensino básico, enquanto, o número de vítimas decresce com o nível de escolaridade (Olweus, 1995, 1997). Numa investigação de Whitney e Smith (cit. por Seixas, 2006) com uma amostra de alunos entre o 3º e 12º ano, confirma-se esta tendência evolutiva.

Neto (2005), refere que vários estudos que incidiram desde os anos iniciais até ao 5º e 6º anos, concluíram que os comportamentos tendem a aumentar até o 6º ano. Segundo vários autores, os comportamentos de bullying incidem entre os 11-13 anos (Neto 2005).

Alguns estudos internacionais, cujo objectivo foi traçar comparações entre vários países europeus (Craig & Harey, cit. por Martins 2007), concluem que as escolas portuguesas têm uma percentagem média de bullying superior à média do conjunto dos países avaliados, mais concretamente nas idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, idades que, segundo o sistema educativo português, se situam ao nível do 6º ao 8º ano de escolaridade. Outros estudos, com os quais a amostra incide no 6º ao 8º ano de escolaridade, são consensuais ao concluírem que o nível de incidência da conducta de bullying atinge o seu máximo por volta do 8º ano (Haynie, et al., 2001; Matos et al., cit. por Seixas 2006).

CAPÍTULO II - AUTOCONCEITO E AUTO-ESTIMA

Definição autoconceito e auto-estima

Segundo Peixoto (2003) o autoconceito e a auto-estima são formas diferentes de avaliar o *self*.

A auto-estima refere-se ao grau de satisfação que o sujeito sente em relação a si próprio. Como tal, é comum referirmo-nos à auto-estima como sendo elevada ou baixa (ou positiva ou negativa), resultado de uma auto-avaliação global do próprio sujeito enquanto objecto de avaliação, e não a qualquer contexto de realização (Peixoto, 2003).

A auto-estima é uma avaliação pessoal do sujeito através das atitudes que o indivíduo tem para consigo e nas crenças enraizadas no próprio sobre as suas habilidades, capacidades, relacionamentos sociais e acontecimentos futuros (Heatherton & Wyland, cit. por Bandeira, 2009), na qual os outros tem acesso de forma subjectiva pelo discurso e comportamentos observáveis (Coopersmith, cit. por Marriel, et al., 2006).

A percepção que os sujeitos têm do seu próprio valor e a avaliação que fazem de si mesmo em termos de competência, constituem os pilares fundamentais da auto-estima (Assis & Avancini, 2004). Esta avaliação de competências refere-se ao autoconceito, é uma entidade psicológica complexa e multidimensional, que se baseia numa avaliação da competência percebida que os sujeitos fazem relativamente ao seu grau de satisfação em relação a si próprios em determinados domínios da sua vida.

O autoconceito corresponde às auto-avaliações de carácter mais cognitivo em dimensões específicas (estrutura multidimensional) que o sujeito considera, que contribuem para o autoconceito global. A auto-estima é a avaliação global que o sujeito faz acerca do *self* com forte componente afectiva, sendo uma estrutura unidimensional Peixoto (2003). O autoconceito é o conjunto de atributos, habilidades, atitudes e valores com os quais o indivíduo se define e percepção (Berk, 2009). Segundo Hourbe, Tarquinino & Thuilier (2006), uma mudança no autoconceito pode alterar a relação da criança com o mundo exterior, o que poderá ter consequências no seu desenvolvimento.

A auto-estima é a relação entre a competência percebida e a importância que o sujeito atribui a esses domínios (Harter, cit. por Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1996).

Desenvolvimento do autoconceito e auto-estima

O desenvolvimento do auto-conceito e a auto-estima são influenciados por factores tais como o desenvolvimento cognitivo, pois a capacidade da representação de si próprio está dependente da capacidade do indivíduo para representar o real, ou seja, das suas capacidades cognitivas individuais, (Peixoto, 2003). Crain (1996, cit. por Peixoto, 2003) aponta que a influência das variáveis demográficas é muito pouca significativa.

Os factores sociais têm influência pelo facto que a representação que o sujeito tem de si é de certa forma uma construção social (Harter, cit. por Peixoto 2003). Segundo Leary, Tambor, Terdal e Downs, cit. por Peixoto, (2003), a auto-estima é como um medidor social no qual se indica o nível em que a pessoa é aceite ou rejeitada pelos outros, e deste modo fulcral para a continuidade das relações interpessoais do indivíduo. O papel dos outros, através das suas apreciações face ao sujeito como os padrões de avaliação que o sujeito utiliza para se avaliar é uma construção social do meio onde está inserido e na qual influencia as suas auto-representações. A avaliação que o sujeito faz, tem subjacente uma comparação social, pois as suas avaliações têm em conta um grupo de referência, que lhe fornece dados comparativos para avaliação de desempenho, com a qual resulta a sua auto-percepção (Peixoto, 2003).

A influência da escola no desenvolvimento do autoconceito e auto-estima

A organização da escola e das suas dinâmicas sociais são importantes para a estruturação tanto do *self* como do autoconceito e auto-estima (Senos e Diniz, 1998).

Com a entrada na escola, os jovens aumentam o seu número de relações sociais, que contribuem para a manutenção, aumento ou mudança do autoconceito desenvolvido pelo comportamento dos outros significativos em relação às nossas características e assim desenvolvem a sua identidade (Cubero & Moreno, 1992 cit. por Senos & Diniz, 1998). Estas relações sociais têm mais significado quando por volta dos 10-12 anos, os jovens se distanciam do grupo familiar e se aproximam dos grupos de referência que se caracterizam pela partilha de actividades de preferência mútua (Senos e Diniz, 1998).

Estas relações podem ser positivas ou negativas Brendt (1999, cit. por Peixoto, 2003), os pares ajudam o adolescente através de suporte instrumental e emocional para este ultrapassar com sucesso as diferentes tarefas do seu desenvolvimento com sucesso (Alves Martins, 1998; Gouveia Pereira, 1995).

A perspectiva multifacetada do *self* sustenta que a identidade social faz parte do autoconceito de um sujeito, no seu sentimento de pertença a um grupo social, através do valor e significado emocional dessa afiliação. Neste sentido, o grupo vai ao encontro de auto-estima ou da sua manutenção através da diferenciação de outros grupos (Senos, 1997).

Segundo Hogg e Sunderland (cit. por Senos, 1997; Tarrant, 2002) A pertença a grupos e a sua coesão e similitude da identidade social de grupo, é importante no desenvolvimento do adolescente, pois contribui para a construção do auto-conceito e da auto-estima individual. Pois o grupo organiza-se mediante a homogeneidade de características dos seus elementos em simultâneo da participação em actividades colectivas e da partilha dos valores e atitudes que fomentam a coesão de grupo e o seu sentimento de pertença, contribuindo para a identidade de grupo (Peixoto, 2003).

Assim, os elementos de um grupo convergem para uma única solução na resolução de problemas, por influência dos pares, seja negativa ou positiva dependendo dos valores e atitudes culturalmente aceites no grupo (Brendt, Laychak e Park, 1990, cit. por Senos, 1997).

Alguns autores (Senos, 1996, 1997; Senos e Diniz, 1998; Veiga, 1995) realizaram estudos relativo às problemáticas da dinâmica do autoconceito e manutenção de auto-estima, e corroboram a ideia que o comportamento indisciplinado surge como um fenómeno com vista à manutenção de auto-estima, para colmatar ameaças significativas ao sentimento de competência própria.

O comportamento de bullying é considerado agressão em contexto escolar e dependendo da sua manifestação pode ser violento Olweus (1999), é um comportamento indisciplinado, pois transgride as normas sociais prejudicando o funcionamento escolar, aprendizagem, o ambiente de ensino e o relacionamento entre as pessoas, (Veiga, 2007; Amado e Freire, 2009). Estrela (2002), refere que o comportamento indisciplinado pode manifestar-se em agressividade ou violência. Deste modo podemos considerar que o comportamento de bullying está inserido no domínio da indisciplina. Amado e Freire (2009), realizaram uma investigação em várias escolas que permitiu definir a indisciplina em três grandes níveis. O 1º nível refere-se ao incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula, o 2º nível remete para as relações entre alunos, que se podem manifestar entre disputas pequenas, desentendimentos, calúnias, insultos, brigas, agressões e abuso sistemático dos companheiros. Quanto ao terceiro nível, este remete para as relações entre professores e alunos. Como se verifica pelas definições, o bullying situa-se no 2º nível de indisciplina. Senos e Diniz (1998), referem que o comportamento indisciplinado está

associado a resultados escolares baixos. Estes jovens recorrem a estes tipos de comportamentos como forma de manter a auto-estima, procurando grupos sociais que o suportam e valorizam.

Através da criatividade social, os alunos eliminam as ameaças à auto-estima fornecida pela informação escolar. Deste modo, procedem a uma inversão de valores da cultura escolar tendo o apoio do grupo de pares. Assim procuram não só que a incompetência académica não deteriore a auto-estima, como pretendem o seu incremento, através da formação de grupos com uma cultura específica e alternativa à escolar, possibilitando comparações favoráveis com os “*out-groups*” (Senos, 1997), neste caso a indisciplina, (bullying).

Estudos sobre a relação entre a autoconceito e auto-estima e os intervenientes de bullying

Verifica-se que as conclusões dos estudos não são consensuais. Alguns estudos, revelam que os alunos vítimas manifestam níveis de auto-estima significativamente mais baixos que os restantes colegas (Slee & Rigby, 1999; Engert, 2002; Muscari, 2002; Seixas, 2005).

Numa investigação de Johnson e Lewis (cit. por Martins, 2009), na qual pretendiam estudar as percepções dos agressores, relativamente à competência social, competência académica e auto-estima global, concluíram que estes possuíam uma auto-estima e uma competência social entre os níveis médios e elevados. Já a competência académica situava-se ligeiramente abaixo da média. Andreou (cit. por Martins, 2009), no seu estudo conclui que as vítimas e os agressores possuem uma auto-estima baixa relativamente aos não envolvidos, sendo o grupo de vítimas/agressores os que possuíam os níveis mais baixos de auto-estima comparativamente com todos os outros.

No estudo realizado por O’Moore e Kirkham, (2001), com o objectivo de perceber a relação entre o autoconceito, auto-estima e comportamentos de bullying, foi utilizado o questionário de comportamentos referidos pelo próprio, de Olweus, e a escala de avaliação do autoconceito de Piers-Harris, avaliando a auto-estima global, e seis dimensões do autoconceito (comportamento; estatuto escolar, académico, aparência física, ansiedade, popularidade e felicidade). Os resultados indicam que os agressores e vítimas têm uma auto-estima global mais baixa comparativamente aos seus pares não envolvidos, e quanto mais frequente a vitimização e a agressão, mais baixa é a auto-estima. Um outro resultado deste estudo, refere que os intervenientes que assumem um duplo papel e são categorizados por

vítimas-agressores possuem uma auto-estima global mais baixa comparativamente aos que são apenas agressores e vítimas e resultados mais baixos na generalidade das dimensões da escala de avaliação de autoconceito. Os agressores possuem resultados semelhantes com os não envolvidos divergindo com as vítimas nas dimensões de aparência física e popularidade.

Povedano, Hendry, Ramos e Varela (2011), estudaram as relações entre a percepção do clima familiar, vitimização, auto-estima e satisfação com a vida, tendo em conta o género. Com uma amostra de 1.884 adolescentes entre os 11 e 14 anos, e focando-nos na relação entre auto-estima e vitimização os resultados demonstraram o seguinte: a auto-estima global relaciona-se com todas as dimensões da vitimização (física, verbal e relacional), e verificam-se uma relação negativa e significativa entre a auto-estima e a vitimização escolar. Relativamente ao género existem diferenças significativas, concluindo que as raparigas apresentam níveis de auto-estima mais baixos.

No estudo de Seixas (2005), verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente à auto-estima global, entre agressores e vítimas/agressores em relação às vítimas. No autoconceito social conclui diferenças entre os agressores que apresentam os níveis médios mais altos e as vítimas que apresentam os níveis médios mais baixos. No domínio da competência atlética, a autora encontrou diferenças entre agressores e vítimas/agressivas em relação aos alunos vítimas e não envolvidos, na atração romântica, forma encontradas diferenças significativas entre agressores e vítimas, sendo que os primeiros a apresentarem os níveis médios mais elevados, no domínio comportamental são as vítimas que apresentam os níveis médios mais elevados e os agressores os mais baixos, nas amizades íntimas, as diferenças situam-se entre não envolvidos que apresentam os valores mais altos e as vítimas com os valores mais baixos. Ao nível do aparência física e da competência académica não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Vários estudos concluem que as vítimas de bullying tendem a ter um autoconceito mais negativo comparativamente a outras crianças em idade escolar (Houbre et al. 2006; Houbre, Traquinio, e Lanfranchi, 2010).

No estudo de Houbre, et al. (2006), concluíram que o autoconceito das vítimas nas dimensões: competência social, aparência física e competência atlética é baixo, bem como as manifestações de auto-estima.

Relativamente aos agressores, estes em comparação com os outros intervenientes (vítimas e agressores/vítimas), os resultados demonstram que é o grupo que tem menos problemas no que se refere ao autoconceito. O estudo de Christie-Mizell (2003), indica que

um autoconceito negativo é uma das causas entre muitas outras para o comportamento de bullying na escola média. Estes alunos destacam-se ao nível do autoconceito de competência social e atlético, tendo inclusive resultados mais altos que os não-envolvidos. O estudo ainda conclui, que estas dimensões são elevadas precisamente pela prática do comportamento de bullying, enquanto outras são mais baixas, como o autoconceito académico.

Posto isto é importante a prevenção deste fenómeno, pois como já afirmámos, as consequências do comportamento de bullying são nefastas para os seus intervenientes seja a nível pessoal como social com repercussões em diversas áreas da sua vida que se mantêm ao longo do tempo.

CONSEQUÊNCIAS

As consequências são várias e atingem todos os intervenientes do comportamento de bullying, sejam estes: agressores, vítimas e observadores. As consequências deste fenómeno estão dependentes de um conjunto de factores, sejam estes, a duração, intensidade e a experiência do envolvimento em causa. Estendem-se para além dos intervenientes e atingem alunos, famílias, escolas e a sociedade, sendo um problema global (Craig e Harel, cit. por Fonseca & Veiga, 2007).

Relativamente aos agressores, Olweus (1997), refere que estes jovens têm a tendência para o caminho da delinquência e criminalidade na fase adulta. Almeida, Silva & Campos (2008), também reforçam esta ideia referindo que existe probabilidade positiva de se tornarem adultos com comportamentos anti-sociais e violentos. Um dos estudos de Olweus (Loeber e Hay cit. por Martins 2009), refere que em média a correlação entre as manifestações de agressão no início da infância ou adolescência e a agressão posterior era de 0.63, constituído um valor elevado como o encontrado para a inteligência, medido através do tempo.

O comportamento agressivo irá resultar em problemas no desenvolvimento e manutenção de relações positivas (Bullock, cit. por Matos & Gonçalves, 2009). Estes jovens têm tendência para o consumo de substâncias como o tabaco, álcool e drogas, não sentem prazer em estudar e conseqüentemente têm maus resultados escolares.

Relativamente aos observadores que não participam directamente no comportamento de bullying mas que convivem com o mesmo sem fazer nada para evitar podem em menor grau, ter problemas parecidos com as vítimas, medo de poder ser vítima e de sofrer agressões, redução de empatia, falta de sensibilidade e de solidariedade, apatia e aumento do risco de virem a ser intervenientes directos das condutas de bullying (Diaz-Aguado, s.d).

Quantos às vítimas, um estudo de Matos e Gonçalves, (2009), refere que estes jovens têm tendência para o isolamento, sintomas físicos e psicossomáticos, tristeza, ansiedade, depressão ou distanciamento em relação à escola como para o seu abandono, têm rendimentos escolares muito baixos, ideias suicidas e mais tarde podem ser agressores. Têm a tendência para manifestarem níveis baixos no que respeita ao autoconceito e à auto-estima.

São muitos os estudos que utilizam o auto-conceito e auto-estima como variável, pela importância que esta assume no bem-estar psicológico dos sujeitos (Harter, cit. por Seixas, (2005) como na formação da sua identidade pessoal e social. Muitos estudos concluem que os níveis de auto-estima e autoconceito diferem entre os intervenientes de comportamentos de

bullying. Tendo em conta a pertinência deste constructo na vida dos alunos achamos imprescindível o seu estudo.

PREVENÇÃO

Olweus (cit. por Martins 2011) refere que um bom programa de intervenção deve conter vários níveis: ao nível escolar, da turma ou classe, individual e comunitário. Martins (2005) partilha de visão de Olweus quanto à prevenção, sustentando que o bullying é um fenómeno de grupo, e por isso a prevenção deve abarcar os grupos, as turmas, as escolas, os alunos, a comunidade e a organização escolar, no sentido de fazer cumprir e respeitar os direitos e deveres da cidadania contribuindo para uma sociedade democrática, justa e solidária (Mascarenhas, 2006).

Segundo Olweus, 2010; Martins, 2009; 2011; Pereira, 2002; as escolas devem fazer um diagnóstico rigoroso de forma a conhecer a sua realidade, com instrumentos para o efeito que permitam conhecer a prevalência de condutas de bullying, como: questionários, check lists, entrevistas individuais ou colectivas, e com esta, traçar um projecto de intervenção, e em paralelo sensibilizar e envolver os educadores no interior da escola relativamente à situação.

Quanto à escola e família é necessário princípios orientadores claros no sentido de um clima escolar seguro e confiante, em que todos se sintam bem, num espaço de ensino e aprendizagem que cada vez mais são a preocupação dos administradores escolares, dos professores e dos pais. Nos dias de hoje é cada vez mais pertinente a preocupação dos professores na transmissão de valores de não-violência às novas gerações e neste sentido devemos intencionalmente cultivar uma cultura escolar de educação para a paz com respeito pelos direitos humanos em cada escola (Freire, et al., 2006), na contribuição de uma clima relacional entre os alunos que seja marcado pela qualidade das interações interpessoais.

Picado (2009) enfatiza que os professores e os pais podem ajudar os intervenientes (vítimas, agressores, vítimas/agressores e testemunhas) a superar o bullying e a reencontrar o equilíbrio e o bem-estar. Para o autor é necessário promover um ambiente familiar e escolar positivo no sentido do diálogo e abertura sobre o tema subjacente a regras que defendem o facto que todos têm o direito a não serem magoados e a um ambiente seguro e a responsabilidades que devem ser partilhadas por toda a comunidade educativa e familiar, no sentido de serem agentes de vigilância, supervisionar e monitorizar os comportamentos das crianças. Contudo, é necessário ajustar as crenças e convicções dos agentes educativos, pois se estas forem desajustadas à realidade (“o bullying não é um problema dos meus filho ou da nossa escola”, “é bom as crianças resolverem os seus problemas sozinhas”; “faz parte do

desenvolvimento deles”, “eu passei pelo mesmo e sobrevivi”) sobre o fenómeno podem impedir estes agentes de identificarem e procurarem soluções.

Neste sentido, é necessário que estes agentes educativos estejam atentos para possíveis manifestações de alerta por parte das crianças, entre os quais: evitar os contactos sociais ou manifestação de sentimentos de isolamento e vontade de estar só, ser vítima de violência, apresentar sentimentos de angústia ou de perseguição, apresentar sentimentos de rejeição, apresentar súbito e fraco desempenho escolar e demonstrar baixo nível de interesse pela escola, expressar violência em textos escritos e em desenhos, ter momentos de raiva descontrolada, revelar padrões de comportamento de ataque e de intimidação; ter um historial de problemas disciplinares; ser intolerante para com as diferenças e atitudes preconceituosas; fazer parte de grupos com fins duvidosos. Se parte destes sinais forem percebidos pelos agentes educativos, estes devem reunir e conjuntamente fazer um diagnóstico da situação e traçar soluções (Barros, Carvalho, & Pereira, 2009).

Ao nível da turma, deve-se implementar o trabalho cooperativo; expressão dramática; e elaboração de regras escritas pelos alunos contra o bullying, que sejam escritas de forma positiva e no sentido dos comportamentos desejáveis como da previsão de sanções possíveis aos infractores (Martins, 2011). Vários especialistas que contribuíram para o relatório final do grupo de trabalho “Violências nas escolas” (Comissão da Educação, Ciência e Cultura da AR, 2007), apontam para a necessidade de uma prevenção através da promoção de competências sociais e de comunicação por vias não formais que apontem para uma educação focada nos direitos e deveres dos adolescentes enquanto pessoas e cidadãos, da sua consciencialização para a compreensão dos fenómenos sociais e culturais para melhorar a sua qualidade de vida através de uma atitude activa nesses meios, ou seja, capacitar os jovens a perspectivarem objectivos pessoais e comunitários e a identificar e responder às necessidades específicas (Silva, 2009). O teatro debate, sendo um método activo não formal de expressão, comunicação, intercompreensão, integração e participação pode e tem sido utilizado como uma ferramenta de prevenção baseado em jogos dramáticos, com algumas regras e normas de funcionamento (Ventosa, cit. por Silva, 2009),

No caso da prevenção do bullying, uma das formas pode passar precisamente por estas actividades do seguinte modo: cria-se uma peça dramática cujo conteúdo seja pertinente, sugerimos os autores ou os próprios tomam a decisão de participar e do papel a desempenhar. A actividade desenvolve-se em 3 tempos: 1) Acolhimento do público (a estabelecer atendendo aos objectivos), feito por um moderador que explica as regras a respeitar; 2) Representação de

uma peça curta em que se interpreta uma situação de bullying; 3) Segunda representação da peça, com a possibilidade de o público interromper sempre que alguém não está satisfeito com o desenrolar das situações, sobe ao palco e de forma improvisada modifica a situação com o objectivo de resolver o problema exposto. Após cada intervenção de um espectador segue-se um debate verbal com o público e actores, no qual se aceita as diferentes opiniões e trabalhamos a consciência da problemática, pedindo as intervenções dos actores e do público, de forma a chegar a um entendimento sobre a forma possível de solucionar o problema.

Ao nível individual, e com os alunos que são vítimas, é fundamental um trabalho que potencie as suas competências sociais baseadas na assertividade, afirmação pessoal e regulação emocional de modo a diminuir os níveis de ansiedade, evitar situações de risco, e de pedir ajuda quando necessário aos colegas ou adultos e a saber resistir às manipulações e ameaças que costumam ser alvo. Aos agressores é necessário fazer com que o aluno perceba que os seus tipos de comportamentos não são tolerados e que existem sanções para os infractores, para além deste trabalho no sentido de que o aluno perceba que tais comportamentos não pertencem à cultura escolar. Deve ser feito um trabalho de competências assertivas que consciencialize o aluno para as consequências dos seus comportamentos, incluindo o seu grupo de pares de modo a desmobilizar o efeito de grupo na continuidade dos comportamentos de bullying (Martins, 2011).

Os alunos não envolvidos também devem participar em programas de competências assertivas, no sentido de conhecerem as consequências do bullying para que estejam sempre do lado da vítima apoiando-a, negando qualquer intento dos agressores e informarem aos adultos das situações ocorridas de forma que estes possam posteriormente trabalhar como os intervenientes (Martins, 2011). Este trabalho não pode ser só das escolas e famílias, é necessário instituir uma cultura de não-violência a nível social e das comunidades, sendo necessário medidas políticas, pois os esforços devem convergir para uma acção global onde seja clara o rigor e as sanções aos infractores.

Com este tipo de prevenção de forma ecológica dirigida a todos e baseando-nos na promoção de competências assertivas aos alunos e por uma cultura de não-violência, onde todos se sentem com direitos e deveres numa base de compreensão e respeito pelos outros, estamos a contribuir para o aumento da auto-estima, na promoção de valores sociais e pelo oposto dissuadir os comportamentos violentos. A investigação tem indicado que a forma mais eficaz baseia-se na inserção de políticas globais na promoção de uma convivência social e positiva, rejeitando todas as formas de violência (Freire 2011).

CAPÍTULO III – PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

Hoje há uma consciência a nível global da problemática do fenómeno em estudo, pois o envolvimento em episódios de bullying pode trazer repercussões gravíssimas no decorrer da vida dos jovens. Estas consequências são várias e podem ir desde as dificuldades no progresso e integração educativa, ao nível da saúde no domínio da perspectiva biopsicossocial, ao nível da auto-estima, associação com comportamentos de risco e consumo de substâncias, sintomatologia física e psicológica e comportamentos criminosos na fase adulta. Como nos sugere Pereira (2002), é importante e crucial travar este fenómeno com medidas da prevenção e intervenção.

Deste modo, o nosso estudo centra-se nos anos de escolaridade 6º, 7º e 8º uma vez que vários autores (Haynie, Nasel, Eitel, Crump, Saylor, Yu, & Simons-Morton 2001; Matos & Gonçalves, 2009; Nansel et al., cit. por Seixas 2006) apontam que o nível de incidência da conducta de bullying tende a atingir o seu máximo por volta do 8º ano. Um outro estudo de Karin-Natvig et al. (cit. por Seixas, 2006), com uma amostra com alunos do 8º ao 10º ano de escolaridade, concluíram que a maior percentagem de alunos vitimizados ocorre aos 13 anos de idade, correspondendo ao 8º ano. Um outro estudo de Bond et al. (cit. por Seixas, 2006), encontrou, numa amostra de alunos de 13 anos, uma percentagem de 51% de vítimas, das quais 33% são vítimas recorrentemente. Vários estudos internacionais, (Craig & Harey, cit. por Martins 2007), concluem que as escolas portuguesas têm uma percentagem média de bullying superior à média do conjunto dos países avaliados, mais concretamente relativamente às idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos.

Na vasta literatura sobre o fenómeno, vários estudos apontam para diferenças no género relativamente ao envolvimento de bullying, os rapazes estão mais envolvidos neste tipo de comportamentos seja como agressores ou vítimas, no entanto, centram-se mais como agressores e em agressões físicas comparativamente as raparigas (Martins, 2005, 2007, 2009; Freire, et al., 2006; Carvalhosa, et al., 2002; Lisboa, et al., 2009).

Quanto à vitimação (Neto, 2005; Freire, cit. por Freire et al. 2006; Martins, 2003 cit. por Catarino & Martins 2009), não encontram diferenças de género, contudo no género feminino, estudos (Schafer, Werner, Crick, 2002 cit. por Martins 2007), referem que as raparigas se encontram em situações de bullying indirecto ou relacional, tanto no papel de vítimas e agressores.

Díaz-Aguado (cit. por Catarino & Martins 2009; Whitney & Smith, cit. por Rosário & Duarte, 2010), diz-nos que a agressão mais usual nos dois géneros é a exclusão social.

Na prevenção deste fenómeno, é importantíssimo ter em conta o autoconceito e a auto-estima, pois como refere O'Moore & Kirkham, (2001), uma elevada auto-estima contribui como um factor de protecção para crianças e adolescentes, uma vez que pode prevenir ou evitar o seu envolvimento no bullying.

Verifica-se que as conclusões dos estudos não são consensuais. Alguns estudos, revelam que os alunos vítimas manifestam níveis de auto-estima significativamente mais baixos que os restantes colegas (Slee & Rigby, 1999; Engert, 2002; Muscari, 2002; Seixas, 2005).

Por outro lado, autores referem, que agressores e vítimas têm níveis de auto-estima mais baixos quando comparados aos alunos não envolvidos (O'Moore, 2000). Outros autores, referem que agressores e não envolvidos em comportamentos de bullying, aproximam-se nos níveis de auto-estima (Slee & Rigby 1993)

Numa investigação de Johnson e Lewis (cit. por Martins, 2009), na qual pretendiam estudar as percepções dos agressores, concluíram que estes possuíam uma auto-estima situada entre o médio e o elevado, percepcionavam-se como sendo competentes socialmente e um competência académica ligeiramente abaixo da média, no geral possuíam uma boa imagem de si próprios.

Andreou (cit. por Martins, 2009), no seu estudo conclui que as vítimas e os agressores possuem uma auto-estima baixa relativamente aos não envolvidos, sendo o grupo de vítimas/agressores os que possuíam os níveis mais baixos de auto-estima comparativamente com todos os outros.

No estudo realizado por O'Moore e Kirkham, (2001), com o objectivo de perceber a relação entre o autoconceito, a auto-estima e comportamentos de bullying, utilizaram o questionário de comportamentos referidos pelo próprio, de Olweus, e a escala de avaliação do autoconceito de Piers-Harris, avaliando a auto-estima global, e seis dimensões do autoconceito (comportamento; estatuto escolar, académico, aparência física, ansiedade, popularidade e felicidade. Os resultados indicam que os agressores e vítimas têm auto-estima global mais baixa comparativamente aos seus pares não envolvidos, e quanto mais frequente a vitimização e a agressão, mais baixa é a auto-estima. Um outro resultado deste estudo, refere que os intervenientes que assumem um duplo papel e são categorizados por vítimas-agressores possuem uma auto-estima global mais baixa comparativamente aos que são apenas

agressores e vítimas e resultados mais baixos com estes na generalidade das dimensões da escala de avaliação de autoconceito. Os agressores possuem resultados semelhantes com os não envolvidos divergindo com as vítimas nas dimensões de aparência física e popularidade.

Povedano, et al., (2011), estudaram as relações entre a percepção do clima familiar, vitimização, auto-estima e satisfação com a vida, tendo em conta o género. Com uma amostra de 1.884 adolescentes entre os 11 e 14 anos, e focando-se na relação entre auto-estima e vitimação os resultados demonstraram o seguinte: a auto-estima global relaciona-se com todos as dimensões da vitimização (física, verbal e relacional), e verifica-se uma relação negativa e significativa entre a auto-estima e a vitimização escolar. Relativamente ao género existem diferenças significativas, na relação da auto-estima e género, concluindo que as raparigas apresentam níveis de auto-estima mais baixos e menos probabilidade de sofrer vitimização física e verbal.

Seixas (2005), conclui que existem diferenças no autoconceito social, entre os agressores que apresentam os níveis médios mais altos e as vítimas que apresentam os níveis médios mais baixos. No domínio da competência atlética, a autora encontrou diferenças entre agressores e vítimas/agressivas em relação aos alunos vítimas e não envolvidos, na atração romântica, forma encontradas diferenças significativas entre agressores e vítimas, sendo os primeiros a apresentarem os níveis médios mais elevados, no domínio comportamental são as vítimas que apresentam os níveis médios mais elevados e os agressores os mais baixos, nas amizades íntimas, as diferenças situam-se entre não envolvidos que apresentam os níveis médios mais altos e as vítimas com os níveis médios mais baixos. Ao nível do aparência física e da competência académica não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Vários estudos concluem que as vítimas de bullying tendem a ter um autoconceito mais negativo comparativamente a outras crianças em idade escolar (Houbre et al. 2006; Houbre, et al., 2010).

Houbre, et al. (2006), concluíram que o autoconceito das vítimas nas dimensões: competência social, aparência física e competência atlética é baixo bem como a auto-estima.

Relativamente aos agressores, estes em comparação com os outros intervenientes (vítimas e agressores/vítimas), são o grupo que tem menos problemas no que se refere ao autoconceito. Christie-Mizell (2003), indica que um autoconceito negativo é uma das causas entre muitas outras para o comportamento de bullying na escola média. Estes alunos destacam-se ao nível do autoconceito de competência social e atlético, tendo inclusive resultados mais altos que os não-envolvidos. O estudo ainda conclui, que estas dimensões são

elevadas precisamente pela prática do comportamento de bullying, enquanto outras são mais baixas, como o autoconceito académico.

Neste sentido, pretendemos perceber qual a percepção dos alunos enquanto intervenientes de situações de bullying e a relação dos mesmos com a auto-estima e o auto-conceito.

Pretende-se conhecer em que ano existe mais frequência de comportamentos de situações de bullying.

H1: Espera-se encontrar mais frequência de intervenientes de bullying no 8º ano de escolaridade.

Segundo, vários autores (Haynie, Nasel, Eitel, Crump, Saylor, Yu, & Simons-Morton 2001; Nansel et al., 2001, cit. por Seixas 2006) encontram mais frequência de intervenientes de bullying por volta do 8º ano.

Pretende-se conhecer o autoconceito e auto-estima global dos alunos que se percebem como agressores, vítimas, vítimas/agressores e não envolvidos.

H2: Espera-se que agressores e vítimas tenham níveis de auto-estima mais baixos comparativamente aos outros grupos.

Alguns estudos, revelam que os alunos vítimas manifestam níveis de auto-estima significativamente mais baixos que os restantes colegas (Slee & Rigby, 1999; Engert, 2002; Muscari, 2002; Seixas, 2005).

Por outro lado, autores referem, que agressores e vítimas têm níveis de auto-estima mais baixos quando comparados aos alunos não envolvidos (O'Moore, 2000). Outros autores, referem que agressores e não envolvidos em comportamentos de bullying, aproximam-se nos níveis de auto-estima (Slee & Rigby 1993).

Andreou (cit. por Martins, 2009), no seu estudo conclui que as vítimas e os agressores possuem uma auto-estima baixa relativamente aos não envolvidos, sendo o grupo de vítimas/agressores os que possuíam os níveis mais baixos de auto-estima comparativamente com todos os outros.

No estudo realizado por O'Moore e Kirkham, (2001), com o objectivo de perceber a relação entre o autoconceito, a auto-estima e comportamentos de bullying, os resultados

indicam que os agressores e vítimas têm auto-estima global mais baixa comparativamente aos seus pares não envolvidos,

Andreou (cit. por Martins, 2009), no seu estudo conclui que as vítimas e os agressores possuem uma auto-estima baixa relativamente aos não envolvidos,

H3: Espera-se que os agressores tenham um autoconceito mais elevado nas dimensões: aceitação social, aparência física, competência atlética e atração romântica comparativamente às vítimas e mais baixo relativamente à dimensão competência escolar e comportamento.

No estudo de Houbre, et al. (2006), concluiu-se que o autoconceito das vítimas nas dimensões: competência social, aparência física e competência atlética é baixo.

Segundo um estudo de Johnson e Lewis (cit. Por Martins 2009), os agressores apresentam níveis médios/elevados na competência social e níveis abaixo da média na competência académica.

No estudo realizado por O'Moore e Kirkham, (2001), concluiu que os agressores possuem resultados semelhantes com os não envolvidos divergindo com as vítimas nas dimensões de aparência física e popularidade.

Vários estudos concluem que as vítimas de bullying tendem a ter um autoconceito baixo comparativamente a outras crianças em idade escolar (Houbre et al. 2006; Houbre, Traquinio, e Lanfranchi, 2010).

Segundo Christie-Mizell (2003), alunos os agressores destacam-se ao nível do autoconceito de competência social e atlético, tendo inclusive resultados mais altos que os não-envolvidos e mais baixas, como o autoconceito académico

Alunos indisciplinados, têm muitas vezes resultados escolares baixos, apresentando um autoconceito académico baixo (Senos e Diniz, 1998). Seixas (2005), conclui, diferenças no autoconceito social, entre os agressores que apresentam os níveis mais altos e as vítimas que apresentam os níveis mais baixos. No domínio da competência atlética, a autora encontrou diferenças entre agressores e vítimas/agressivas em relação aos alunos vítimas e não envolvidos, na atração romântica, foram encontradas diferenças significativas entre agressores e vítimas, sendo os primeiros a apresentarem os níveis mais elevados, no domínio comportamental são as vítimas que apresentam os níveis mais elevados e os agressores os mais baixos, nas amizades íntimas, as diferenças situam-se entre não envolvidos que

apresentam os valores mais altos e as vítimas com os valores mais baixos. Ao nível do aparência física e da competência académica não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

CAPÍTULO IV – MÉTODO

Participantes

Os participantes deste estudo foram selecionados através do método por conveniência, trata-se de uma técnica de amostra não probabilística, uma técnica que visa reunir características particulares do interesse do investigador ou pelo facto de o acesso à amostra ser mais fácil (Anastasi & Urbina, 2000). Assim sendo, os participantes deste estudo, uma vez selecionados por conveniência não são representativos da população portuguesa (Maroco & Bispo, 2005). A população deste estudo é constituída por 99 alunos de duas escolas públicas da região de Lisboa com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos de idade e uma média de 12,70, distribuídos por 5 turmas 2º e 3º ciclo, sendo que 41 frequentavam o 6º ano, 19 o 7º ano e 39 o 8º ano de escolaridade. Dos 99 participantes, 50 alunos são do sexo masculino e 49 do sexo feminino.

Optámos pela selecção de duas escolas, com o intuito de obter diversidade ao nível das características dos alunos e ao nível da cultura escolar.

O delineamento do estudo tem por objectivo seguir os procedimentos de uma metodologia de investigação exploratório, pois pretendemos proporcionar uma visão geral da investigação e descritivo no sentido em que procura descrever as características da população.

Com a metodologia utilizada pode-se constatar relações entre variáveis, no entanto, essas relações não podem ser reduzidas ao impacto de uma sobre a outra. Pretendemos sim encontrar alguns factores associados ao fenómeno do bullying, sem nunca esquecer que este é um fenómeno complexo onde existem muitas outras variáveis que não são tidas em conta e que podem influenciar as estudadas.

É nosso objectivo contribuir para o conhecimento do um fenómeno tão complexo como o bullying.

Instrumentos de recolha de dados

Para a realização desta investigação foram utilizados 2 instrumentos para a recolha dos dados e uma pequena folha de dados sociodemográficos (Anexo A). O Questionário de

exclusão social e violência escolar (Anexo B) e Escala de Autoconceito e Auto-estima (Anexo C).

Questionário de exclusão social e violência escolar (QEVE)

Utilizamos uma adaptação do *Cuestionario de Evaluacion de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)* de Diaz-Aguado, Arias & Seoane em 2004, traduzido e adaptado para a população portuguesa com o nome de Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar (QEVE), por Martins (2003). Este questionário consiste em comportamentos referidos pelo próprio (“*self-report*”) sobre o tipo e grau de envolvimento do indivíduo em condutas de bullying. Será através deste instrumento que iremos avaliar o envolvimento do sujeito em condutas de bullying quer de vitimação, quer de agressão e de observação.

Este questionário inicia-se com um conjunto de 12 questões sobre o modo como os adolescentes se sentem em diferentes lugares e situações, e nos relacionamentos que estabelecem com pessoas significativas nas suas vidas (pai, mãe, amigos, colegas, professores). Seguem-se as três sub-escalas, constituídas por 15 itens cada uma, que nos permitirão avaliar a percepção dos inquiridos em condutas de “bullying” quer a sub-escala de Vitimação, Agressão e Observação. O primeiro bloco de 15 itens dizem respeito as condutas de vitimação em que é pedido: “Se já sofreste alguma das situações descritas rodeia como um circulo a resposta que reflecte a frequência com que isso aconteceu na escola durante os últimos dois meses. O segundo bloco de 15 itens, referem-se às condutas de agressão em que é pedido: Durante os últimos dois meses alguma vez participaste na escola nas situações que se descrevem...” O terceiro bloco de 15 itens dizem respeito à observação do fenómeno, em que é pedido: “Durante os últimos meses observaste, na escola, um(a) ou mais colegas nas situações que se descrevem...”

Na sub-escala do Agressão e da Vitimação, é composta 2 dimensões, sendo estas: exclusão social/agressão verbal e agressão física, que nos permite perceber a percepção dos inquiridos sobre o tipo de comportamentos que são agressores ou vítimas respectivamente em situações de bullying.

A sub-escala do Observador é composta por 3 dimensões, sendo estas: violência com agressão menor, exclusão social/agressão verbal e violência com agressão grave, que nos permite perceber a percepção dos inquiridos sobre o tipo de comportamentos que observam em situações de bullying.

Seguem-se oito itens sobre quem intervém e ajuda quando ocorrem situações de bullying, sete itens sobre as atitudes dos professores (tal como percebidas pelos adolescentes) relativamente a essas situações; e sete itens sobre a atitude do próprio adolescente face a condutas de bullying perpetuadas pelos colegas.

A escala é tipo Likert: as respostas do item um ao doze seguem uma escala de 1 a 7 (de muito mal a muito bem) e do item treze ao setenta e nove, a escala é de 1 a 4 (1- nunca, 2 - algumas vezes, 3 - muitas vezes, 4 - quase sempre).

Atendendo ao nosso objectivo de estudo, apenas nos vamos centrar nos três blocos respectivamente, contudas de agressão, vitimação e observação).

Quanto à cotação da escala, seguimos a sugestão da autora (Martins, 2010) os resultados foram divididos em quatro grupos, baseados na soma das respostas das sub-escalas do agressor e vítima, este procedimento permite identificar 4 perfis, sendo estes: vítima, agressor, vítima-agressor e não envolvidos, tendo sido esta variável designada por “papel_B”.

Tabela 2 – Critério para dividir a amostra em 4 grupos

Grupo	Soma das repostas da sub-escala do agressor	Soma das repostas da sub-escala da vítima	Amplitude de cada sub-escala
Vitima	≤ 18	> 18	15 - 60
Agressor	> 18	≤ 18	15 - 60
Vitima/agressor	> 18	> 18	15 - 60
Não envolvidos	≤ 18	≤ 18	15 - 60

Optámos por esta escala pelas vantagens que apresenta, entre as quais, o facto de reflectir os diferentes tipos de bullying, seja indirecto (exclusão social, agressão verbal) e físico (agressões físicas). É um questionário que descreve as situações de vitimação/agressão sem nunca enunciar a palavra bullying, que dificilmente terá equivalente no léxico erudito ou juvenil português, nem as palavras agressor, vítima e observador. Apenas questiona aos alunos sobre se já sofreram, infligiram ou observaram alguma daquelas situações sem efectuar juízos de valor sobre as situações.

Tabela 3 – Qualidades métricas da sub-escala da vítima e sua consistência interna

Dimensão	Itens	<i>a de cronback</i>	Nº de itens
Exclusão social e Agressão Verbal	13;14;15; 16; 17; 18	0,81	6
Agressão Física	19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27;	0,8	9
Escala total		0,85	15

A consistência interna dos diferentes domínios variou entre 0,80 e 0,81. Ambos os domínios apresentam boa consistência interna, a escala total apresenta uma consistência de 0,85 sendo composta por 15 itens (Anexo D).

Tabela 4 – Qualidades métricas da sub-escala da agressor e sua consistência interna

Dimensão	Itens	<i>a de cronback</i>	Nº de itens
Exclusão social e Agressão Verbal	28 ; 29; 30; 31; 32; 33; 34	0,81	7
Agressão Física	35; 36; 37; 38; 39 ; 40; 42	0,69	7
Escala Total		0,84	14

A consistência interna das diferentes dimensões variou entre 0,69 e 0,81. A dimensão que apresenta melhor consistência interna foi a agressão física, e a que apresentou menor consistência interna foi a dimensão da exclusão social/agressão verbal. Na dimensão agressão física procedeu-se à eliminação dos itens 41 passando de 0,67 para 0,69. A escala total apresenta uma consistência de 0,84, consideramos que a escala apresenta boa consistência interna (Anexo D).

Tabela 5 – Qualidades métricas da sub-escala da observador e sua consistência interna

Dimensão	Itens	<i>a de cronback</i>	Nº de itens
Exclusão social e Agressão Verbal	43; 44; 45; 46; 47;48	0,9	6
Violência com agressão menor	49; 50; 51; 52; 53	0,91	5
Violência com agressão grave	54; 55; 56; 57	0,8	4
Escala Total		0,94	15

A consistência interna das diferentes dimensões variou entre 0,80 e 0,91. A dimensão que apresenta melhor consistência interna foi a “violência com agressão menor, e na que apresentou menor consistência interna foi a dimensão violência com agressão grave. A escala total apresenta uma consistência de 0,94, consideramos que a escala apresenta boa consistência interna (Anexo D).

Escala de Autoconceito para adolescentes de Susan Harter

A escala está construída para fornecer medidas separadas das competências percebidas pelos sujeitos, em diferentes domínios, assim como de um medida de auto-estima global. É constituída por duas escalas, o perfil de auto-percepção (“como é que eu sou”) e a escala de importâncias (“O quanto isto é importante para mim?”), com o objectivo de avaliar a importância atribuída pelos sujeitos aos diferentes domínios considerados. É um instrumento construído pela extensão da *Self Perception Profile for Children* de Susan Harter, uma escala de autoconceito da mesma autora, destinada a crianças. Baseando-se nos mesmos pressupostos teóricos, incluí os 5 domínios específicos originais (competências académicas, aceitação social, competência desportiva, aparência física e atitude comportamental) e 3 novos domínios, sendo estes: competência para o trabalho, atracção romântica e amizades íntimas. A medida de auto-estima global manteve-se igual.

No nosso estudo, utilizamos a versão da *Escala de Autoconceito para Adolescentes* de Susan Harter, adaptada para a população portuguesa por Peixoto (1996) e destinada a sujeitos entre os 12 e os 18 anos. Nesta adaptação, os autores não incluíram o domínio “competência

para o trabalho” por não ser adequado à população portuguesa. Mantiveram-se por isso os restantes domínios (7 específicos e 1 geral) que se caracterizam da seguinte forma:

1. Competência Escolar. Os itens desta sub-escala avaliam a percepção da criança relativamente à sua competência ou aptidão no domínio do desempenho escolar.

2. Aceitação Social. Os itens desta sub-escala avaliam a percepção da sujeito relativamente à sua aceitação por outras crianças e ao seu sentimento de popularidade entre elas.

3. Competência Atlética. Os itens desta sub-escala avaliam a percepção da sujeito relativamente à sua competência em desportos ou jogos de ar livre.

4. Aparência Física. Os itens desta sub-escala avaliam a percepção da sujeito relativamente à sua aparência, como por exemplo, peso, tamanho, aspecto.

5. Atracção romântica. Os itens desta sub-escala avaliam a percepção do adolescente quanto à sua capacidade de atracção romântica para com aqueles(as) por quem se sente romanticamente atraído(a).

6. Comportamento. Os itens desta sub-escala avaliam a percepção do sujeito relativamente ao modo como se comporta.

7. Amizades íntimas: Os itens desta sub-escala avaliam a percepção que o sujeito tem relativamente às amizades que faz e suas competências para fazer amigos íntimos

8. Auto-estima. Os itens desta sub-escala avaliam até que ponto a criança gosta dela enquanto pessoa, se está satisfeita com a sua forma de ser. Constitui um julgamento global do seu valor, não sendo portanto um domínio específico de competência.

Cada um destes domínios contém 5 itens, fazendo um total de 40 itens, distribuídos aleatoriamente ao longo do instrumento, continuando a repetir-se pela mesma ordem até ao final da escala. Os primeiros 8 itens pertencem respectivamente aos domínios: (1) Competência Escolar; (2) Aceitação Social; (3) Competência Atlética; (4) Aparência Física; (5) Atracção romântica; (6) Comportamento; (7) Amizades íntimas; (8) Auto-estima Global.

O formato de resposta da escala permite que o sujeito se situe entre duas afirmações e que opte por aquela que retrate a realidade mais parecida com ele, ou seja, estas duas afirmações são de posições opostas, e em seguida, o sujeito responde se é “exactamente” ou “mais ou menos” como ele.

Antes da aplicação do instrumento, foi dada algumas informações aos participantes do estudo, nomeadamente: não existem respostas certas ou erradas, sendo apenas a opinião dos mesmos e daí a importância para responderem com sinceridade. Foi explicado a forma como

os mesmos respondiam ao instrumento, de modo que teriam de ler muito bem as duas afirmações de cada item e optarem pela afirmação com a qual se identificasse mais, após a escolha da afirmação, teriam de assinalar no quadrado correspondente a essa afirmação se são “exactamente” ou “mais ou menos” como eles. E dessa forma, cada item só poderia ter um quadrado assinalado.

Quanto à cotação da escala, cada item é cotado de 1 a 4, em que o score de 1 representa uma percepção de baixa competência e 4 representa uma percepção de elevada competência. Existem itens que a sua cotação é 1,2,3,4, ou seja, a afirmação mais positiva está do lado direito e outros que estão invertidos, em que a sua cotação é 4,3,2,1, ou seja, a afirmação mais positiva encontra-se do lado esquerdo.

Após a cotação dos itens, calcula-se a média para cada sub-escala obtendo-se, 8 médias, a partir das quais traçamos o perfil do sujeito. De seguida, procedemos à análise da consistência interna apresentada na tabela 6.

Tabela 6 –Qualidades métricas da escala autoconceito e consistência interna

Dimensão	Como é que eu sou?	<i>a de cronback</i>	Nº de Itens
Competência Escolar	1, 17, 25, 33	0,75	4
Aceitação Social	2, 10, 18, 26, 34	0,77	5
Competência Atlético	3, 11, 19, 27, 35	0,81	5
Aparência Física	4, 12, 20, 28, 36	0,85	5
Atracção Romântica	13, 21, 29, 37	0,83	4
Comportamento	6, 14, 22, 30, 38	0,63	5
Amizades Íntimas	7, 15, 23, 31, 39	0,82	5
Auto-estima	8, 16, 24, 32, 40	0,79	5
Total		0,89	38

A consistência interna dos diferentes domínios variou entre .75 e .85. O domínio que apresenta melhor consistência interna foi a aparência física, e a que apresentou menor consistência interna foi o domínio competência escolar. No domínios competência escolar e

atração romântica procedeu-se à eliminação dos itens 5 e 9 respectivamente, passando a possuir uma melhor consistência interna. A escala total apresenta um consistência de .89, consideramos que a escala apresenta boa consistência interna (Anexo E).

Procedimento

Procedemos ao contacto com as escolas, e seus directores para fazer o pedido de autorização à aplicação dos questionários (Anexo F) aos anos de escolaridade pretendidos. Uma vez que a nossa amostra centra-se no intervalo dos 11 aos 13 anos de idade, optamos por uma questão de operacionalização e de recrutamento da amostra pelos anos de escolaridade equivalente às idades em questão, e como tal os mesmos são o 6º, 7º e 8º anos. Deste modo vamos reportar os resultados por anos de escolaridade. Após a autorização das escolas e das turmas seleccionadas por estes, foram entregues a cada director de turma os pedidos de autorização para os encarregados de educação (Anexo G). Posteriormente ao aval dos directores de turma e na posse das autorizações, foi marcado um dia e uma aula (formação cívica) para a aplicação dos questionários.

A recolha procedeu-se na sala de aula, apresentámo-nos e demos uma breve explicação do estudo, dizendo que o mesmo pretendia ter conhecimento dos comportamentos dos alunos com os seus colegas, também foi garantida aos estudantes a confidencialidade do estudo, e o uso dos dados exclusivamente para a investigação.

De seguida foi explicado a todos o questionário QEVE, como é que o preenchimento do mesmo deveria ser realizado, foi dito que caso tivessem alguma dúvida levantavam o braço para que a mesma fosse satisfeita e quando concluíssem levantavam o braço para que o questionário fosse recolhido e atribuído o segundo questionário (Auto-estima), sendo este explicado no momento da entrega a cada aluno, optámos por este método para que a recolha dos dados fosse mais célere.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Em primeiro lugar, são apresentadas estatísticas gerais dos questionários e as estatísticas descritivas, e sua relação com várias sociodemográficas relevante para o estudo. De seguida faremos algumas análises de comparação de médias para responder aos objectivos e consequentes hipóteses proposta neste estudo. Para a análise dos resultados utilizámos o software de análise estatística usual nas ciências sociais – SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 20 e Microsoft Excel for Mac 2011, versão 14.1.3.

Deste modo, iniciamos algumas análises descritivas gerais

Tabela 7 – Estatística descritiva para as variáveis Vítima, Agressor e Observador

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Vítima	99	1	2,67	1,26	0,32
Agressor	99	1	2,57	1,26	0,28
Observador	99	1	4,00	1,64	0,62

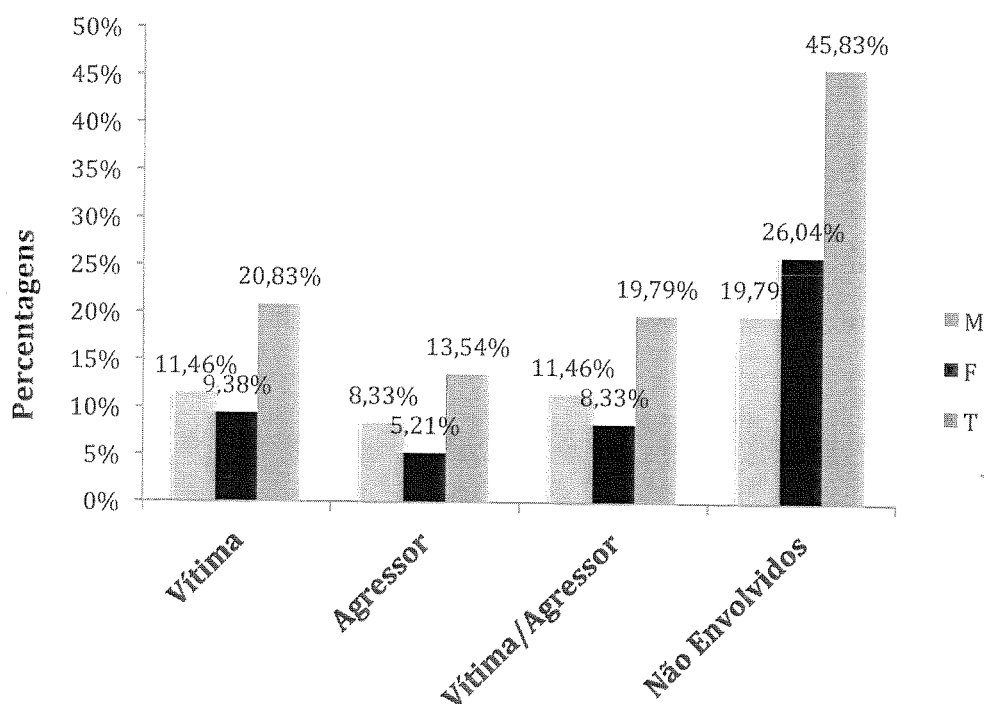
Relativamente às estatísticas gerais do questionário QEVE, verificamos que a média da vítima é de 1,26, do agressor é de 1,26 e a do observador é de 1,64 (Anexo H).

Tabela 8 – Análises descritivas das dimensões do autoconceito em estudo e da medida independente da auto-estima.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Amizades Íntimas	98	1	4	3,15	0,68
Aceitação Social	97	1	4	3,04	0,68
Comportamento	98	1	4	2,81	0,56
Aparência Física	99	1	4	2,81	0,84
Competência Atlético	97	1	4	2,80	0,78
Competência Escolar	98	1	4	2,54	0,71
Atração Romântica	97	1	4	2,48	0,81
AE	99	1	4	3,04	0,72

Relativamente aos dados descritivos das dimensões do autoconceito em estudo, verificamos que a nossa amostra apresenta valores médios a cima do ponto médio 2, isto significa que a nossa amostra revela valores positivos nos autoconceitos em questão. A dimensão mais alta é a aceitação social (3,04) seguido da aparência física (2,81), competência atlética (2,80) e por fim a competência escolar (2,54). Relativamente a auto-estima, a amostra apresenta uma média positiva de (3,04) (Anexo H).

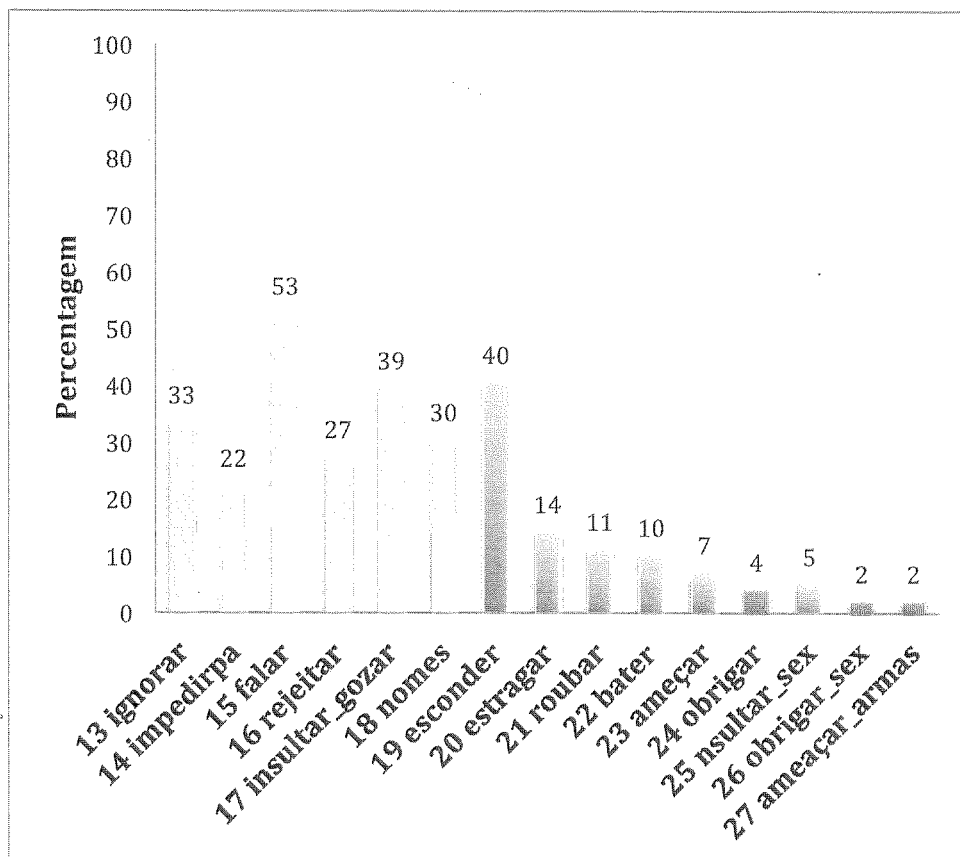
Figura 3 – Distribuição do papel de Bullying em relação ao género



O nível geral o envolvimento de condutas agressivas na nossa amostra, demonstram percentagens elevadas: 20,83% têm a percepção de serem vítimas, 15,54% percepcionam-se como agressores, 19,79% têm a percepção que são vítimas/agressores e 45,83% percepcionam-se como não envolvidos em actos de agressão. Estes resultados indicam-nos que mais de 50% da nossa amostra percepcionam-se envolvidos em comportamentos de bullying. Relativamente ao envolvimento de condutas agressivas na nossa amostra, relativamente ao género os resultados demonstram que o género masculino está mais envolvido em tais condutas seja como vítima (11,46%), agressor (8,33%) e vítima-agressor (11,46%). Verifica-se que os dois géneros se aproximam na condição de vítima, sendo a diferença percentual de 2,08 %.

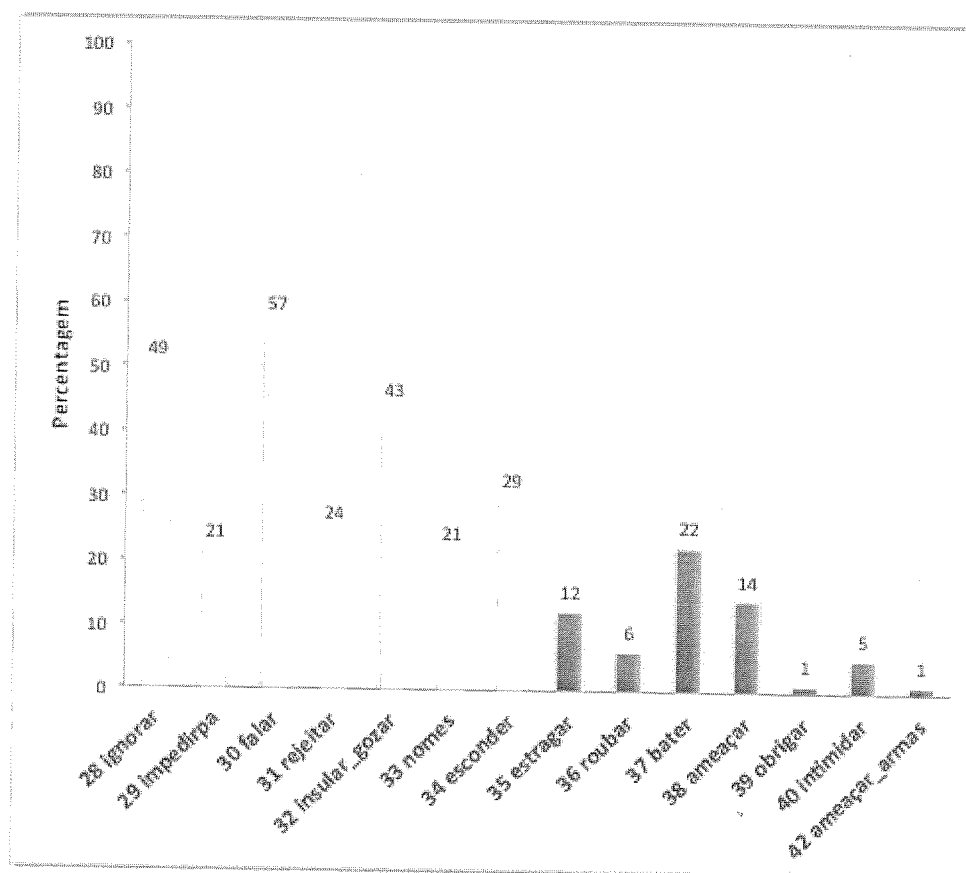
Análise Descritiva das condutas de Vitimação, Agressão e Observação

Figura 4 – Percentagem dos comportamentos relativos a experiência de ser vítima na escola (algumas vezes, muitas vezes ou quase sempre)



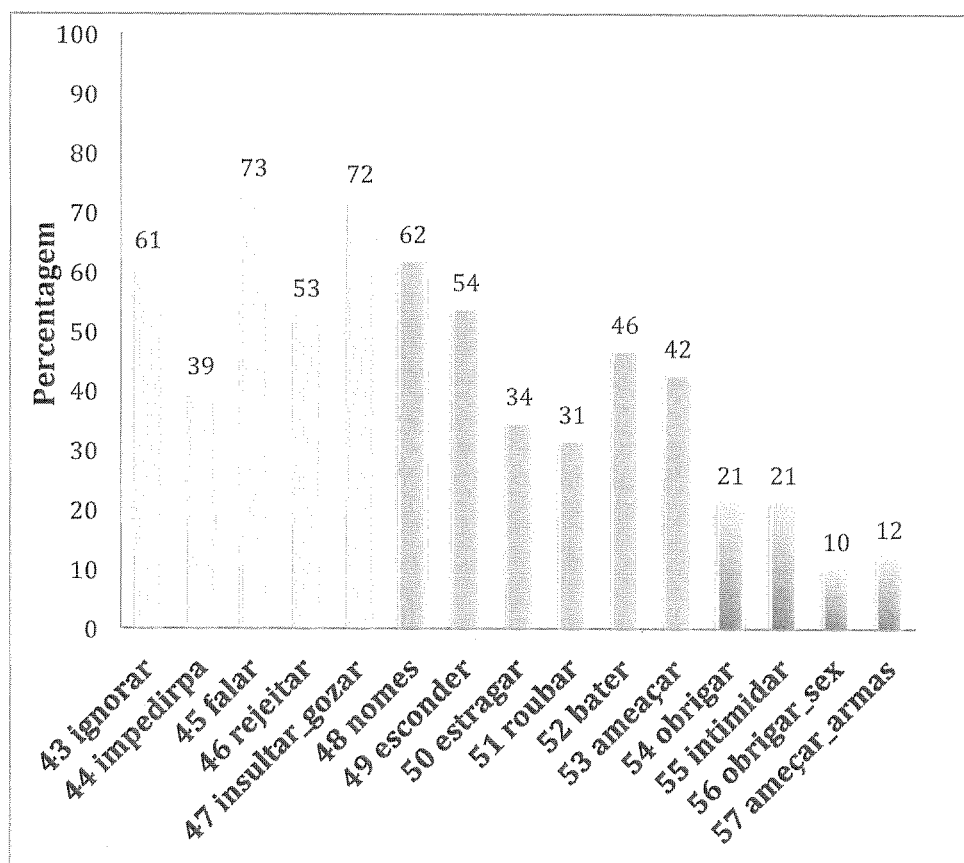
Podemos observar na figura 4 que as situações de vitimação mais frequentes estão associadas à exclusão social e agressão verbal, à exceção do item 19esconder (40%), sendo o segundo item com a percentagem mais elevada. As alternativas que ocorrem com mais frequência são 15falar (53%); 19esconder (40%); 17insultar_gozar (39%); 13ignorar (33%); 18nomes (30%); 16rejeitar (27%) 14imperdirpa (22%). Relativamente a outras formas de vitimação como a agressão física, observa-se os seguintes dados: 20estragar (14%); 21roubar (11%); 22bater (10%), 23ameaçar (7%); 24obrigar (4%); 25insultar_sex (5%); 26obrigar_sex (2%) e 27ameaçar_armas (2%).

Figura 5 – Percentagem dos comportamentos relativos à experiência de ser agressor na escola (algumas vezes, muitas vezes, quase sempre).



Relativamente aos comportamentos de ser agressor na escola, verifica-se uma predominância para formas de exclusão social e agressão verbal, contudo alguns itens de agressão física têm percentagens elevadas. As condutas mais referidas pelos inquiridos são as seguintes: 30falar (57%); 28ignorar (49%); 32insultar_gozar (43%); 34esconder (29%); 37bater (22%); 31rejeitar (21%); 29imperdirpa e 33nomes (21%); 38ameaçar (14%); 35estragar (12%); 36roubar (6%); 40intimidat (5%) e 39obrigar, e 42ameaçar_arma (1%).

Figura 6 – Percentagem de comportamentos relativos à experiência de ser observador na escola (algumas vezes, muitas vezes, quase sempre).



Relativamente aos comportamentos de ser observador na escola, verifica-se uma predominância para formas de exclusão social e agressão verbal seguido da violência com agressão menor e por último violência com agressão grave. As condutas mais referidas pelos inquiridos são as seguintes: 45falar (73%); 47insultar_gozar (72%); 48nomes (62%); 43ignorar (61%); 49esconder (54%); 46rejeitar (53%); 52bater (46%); 53ameaçar (42%); 44imperdirpa (39%); 50estragar (34%); 51roubar (31%); 55intimidar e 54obrigar (21%), 57ameaçar_arma (12%) e 56obrigar_sex (10%).

Estatística Inferencial

Tendo por objectivo conhecer em que ano existe mais frequência de comportamentos de situações de bullying, estabelecemos a **H1**: Espera-se encontrar mais frequência de intervenientes de bullying no 8º ano de escolaridade.

Para testar esta hipótese a fim de verificar se existe algum tipo de associação entre o papel_B e os anos de escolaridade foi realizado o teste não paramétrico de Fisher (Anexo I) visto que um dos pressupostos do Qui-quadrado falhou ($25\%E_{ij} < 5$). O teste permite-nos concluir que as variáveis são independentes ($p=0.217$), ou seja, o ano de escolaridade não está associado ao papel_B, não sendo possível concluir que existe mais frequência de intervenientes de bullying no 8º ano. Assim sendo não confirmámos a nossa hipótese.

Contudo pela distribuição do papel_B pelos anos de escolaridade, verificamos que a percentagem dos alunos “Não envolvidos” nos três anos de escolaridade é menor no 8º ano de escolaridade (34,15%) comparativamente aos 6º ano (47,7%) e 7º ano (18,2%). Atendendo a estes dados verificamos que existe a tendência para um maior percentagem de alunos envolvidos em bullying no 8º ano de escolaridade, (vítimas = 40%; Agressor = 69%; vítima-agressor = 36,8%). Apesar destes resultados é necessário, atender que o 7º ano tem um menor número de alunos comparativamente aos outros anos aqui estudados.

Tabela 9 – Distribuição do papel dos alunos pelo ano de escolaridade

Escolaridade	Papel_B			
	Vítima	Agressor	Vítima-agressor	Não Envolvidos
6º	40%	30,8%	31,6%	47,7%
7º	20%	0%	31,6%	18,2%
8º	40%	69,2%	36,8%	34,1%

O nosso segundo objectivo em conhecer o auto-conceito e auto-estima dos alunos que percebem-se como agressores, vítimas, vítimas/agressores e não envolvidos, estabelecemos a **H2**: Espera-se que agressores e vítimas tenham níveis de auto-estima mais baixos comparativamente aos outros grupos.

Para testar esta hipótese, a fim de verificar se existem diferenças significativas de auto-estima relativamente aos diferentes tipos de papel_B, foi realizada uma *Anova One-Way*, depois de verificados os pressupostos de normalidade e homogeneidade. Quanto ao pressuposto da normalidade com o teste shapiro-wilk verificamos que existe distribuição normal nos grupos da vítima ($p\text{-value} = 0,404 > 0,5$) e da vítima-agressor ($p\text{-value} = 0,184 > 0,5$). Relativamente aos grupos do agressor ($p\text{-value} = 0,013 < 0,5$) e não envolvidos ($p\text{-value} = 0,042 < 0,5$), não seguem distribuição normal (Anexo I). Contudo, os testes

paramétricos são robustos à violação do pressuposto da normalidade desde que as distribuições não sejam extremamente enviesadas, deste modo e feita a análise da distribuição normal através dos gráficos Q-Q relativamente aos grupos “agressor” e “não-envolvidos”, esses indicam que os grupos tendem para uma distribuição normal (Anexo I). Relativamente ao pressuposto da homogeneidade, foi verificado com o teste Levene (Anexo I) e verificámos que as variâncias são homogéneas ($W(3,92) = 0,403$; $p = 0,751 > 0,5$). Deste modo, e verificados os pressupostos, o teste Anova *One-Way* (Anexo I), permite-nos concluir que não existem diferenças significativas entre os grupos ($F(3, 92) = 0,853$; $p = 0,0469$), não confirmando a nossa hipótese.

Embora o teste não tenha concluído diferenças significativas, pela análise da tabela 6, percebemos que existem a tendência para que o grupo de “agressores” possuir mais auto-estima (3,23) seguido do grupo “não envolvidos” (3,07), vítima/agressor (2,96) e por fim o grupo das vítimas (2,85).

Tabela 10 – Análise descritiva da variável Auto-estima em relação ao papel_B

Papel_B	N	Média	Desvio-padrão
Agressor	3	3,23	0,73
Não envolvidos	44	3,07	0,68
Vítima-agressor	19	2,96	0,78
Vítima	20	2,85	0,75

Face ao mesmo objectivo, formulámos uma outra hipótese **H3** : Espera-se que os agressores tenham um autoconceito mais elevado nas dimensões: aceitação social, aparência física, competência atlética e atração romântica comparativamente às vítimas e mais baixo relativamente à dimensão competência escolar e comportamento.

Aceitação Social

Para uma melhor compreensão analisaremos os dados por cada dimensão de autoconceito a ser estudada. Deste modo, e a fim de verificar se os agressores têm níveis mais elevados na dimensão da aceitação social relativamente às vítimas, realizamos uma *Anova One-Way* depois de verificados os pressupostos da normalidade com o teste shapiro-wilk (Anexo I), concluímos que a variável segue distribuição normal para os grupos das vítimas (p-

value = 0,227 > 0,05); agressores (p-value = 0,133 > 0,05); vítimas/agressores (p-value = 0,196 > 0,05), relativamente ao grupo não-envolvidos (p-value = 0,028 < 0,05), a variável aceitação social não segue distribuição normal, contudo, os testes paramétricos são robustos à violação do pressuposto da normalidade desde que as distribuições não sejam extremamente enviesadas, deste modo e feita a análise da distribuição normal da variável em questão sobre o determinado grupo através dos gráficos Q-Q indicam que a variável tende para uma distribuição normal no referido grupo (Anexo I). Relativamente ao pressuposto da homogeneidade, foi verificado com o teste Levene (Anexo I) que as variâncias são homogêneas ($W(3,90) = 1.104$; $p = 0,352 > 0,05$).

Deste modo, e verificados os pressupostos, observou-se um efeito estatisticamente significativo (Anexo I), do tipo do papel_B sobre os níveis da aceitação social ($F(3, 90) = 4,858$; $p = 0,004 < 0,05$). Realizado o teste de Scheffe, para perceber entre que grupos existem diferenças, concluímos que os dois grupos que diferem estatisticamente na aceitação social são os agressores e as vítimas ($p = 0,014 < 0,05$), através da tabela 7, verificamos que os agressores apresentam um nível médio de aceitação social superior (3,45) em relação às vítimas (2,67), confirmando parte da nossa hipótese referente a esta dimensão do autoconceito.

Tabela 11 – Análise descritiva da variável aceitação social em relação ao papel_B

Papel_B	N	Média	Desvio-padrão
Agressor	13	3,45	0,52
Não envolvidos	44	3,14	0,56
Vítima-agressor	19	2,83	0,76
Vítimas	20	2,67	0,76

Aparência Física

Dando continuidade ao estudo da hipótese, vamos debruçar-nos ao nível da dimensão do autoconceito aparência física. Assim, para verificar se os agressores têm níveis mais elevados na dimensão da aparência relativamente às vítimas, realizamos uma *Anova One-Way* depois de verificados os pressupostos da normalidade com o teste shapiro-wilk (Anexo I), concluímos que a variável segue distribuição normal para os grupos das vítimas (p-value = 0,488 > 0,05); não-envolvidos (p-value = 0,110 > 0,05); vítimas/agressores (p-value = 0,366 > 0,05), relativamente ao grupo agressores (p-value = 0,020 < 0,05), a variável aparência física

não segue distribuição normal, contudo, os testes paramétricos são robustos à violação do pressuposto da normalidade desde que as distribuições não sejam extremamente enviesadas, deste modo e feita a análise da distribuição normal da variável em questão sobre o determinado grupo através dos gráficos Q-Q indicam que a variável tende para uma distribuição normal no referido grupo. (Anexo I). Relativamente ao pressuposto da homogeneidade, foi verificado com o teste Levene (Anexo I) que as variâncias são homogêneas ($W(3,92) = 1.155$; $p = 0,331 > 0,05$). Deste modo, e verificados os pressupostos, observou-se um efeito estatisticamente significativo (Anexo I), do tipo do papel_B sobre os níveis da aparência física ($F(3, 92) = 2,782$; $p = 0,045 < 0,05$). Realizado o teste de Scheffé, para perceber entre que grupos existem diferenças, o teste não detectou diferenças entre os grupos relativamente à aparência física. Não confirmámos parte da nossa hipótese, referente a esta dimensão.

Contudo através da tabela 8, verificamos que o agressor (3,28) apresenta valores médios mais elevados, relativamente a qualquer um dos outros grupos, o que nos sugere para a tendência de que os agressores tenham uma auto-percepção sobre a sua aparência física mais elevada do que as vítimas.

Tabela 12 – Análise descritiva da variável aparência física em relação ao papel_B

Papel_B	N	Média	Desvio-padrão
Agressor	13	3,28	0,71
Não envolvidos	44	2,84	0,75
Vítima-agressor	19	2,60	0,90
Vítimas	20	2,50	0,92

Competência atlética

Relativamente à dimensão do autoconceito competência atlética. Para verificar se os agressores têm níveis mais elevados na dimensão relativamente às vítimas, realizamos uma *Anova One-Way* depois de verificados os pressupostos da normalidade com o teste Shapiro-wilk (Anexo I), concluímos que a variável segue distribuição normal para os grupos das vítimas ($p\text{-value} = 0,250 > 0,05$); agressores ($p\text{-value} = 0,174 > 0,05$); vítimas/agressores ($p\text{-value} = 0,393 > 0,05$), não-envolvidos ($p\text{-value} = 0,237 > 0,05$). Relativamente ao

pressuposto da homogeneidade, foi verificado com o teste Levene (Anexo F) que as variâncias são homogêneas ($W(3,90) = 0,303$; $p = 0,823 > 0,05$).

Deste modo, e verificados os pressupostos, não existe nenhum efeito estatisticamente significativo (Anexo I), do tipo do papel_B sobre os níveis da competência atlética ($F(3, 90) = 1,427$; $p = 0,240 > 0,05$). Contudo, através da tabela 9, verificamos que existe a tendência para que os agressores com um nível médio (3,12) tenham uma auto-percepção mais elevada que as vítimas (2,91). Não confirmamos parte da nossa hipótese, referente a esta dimensão.

Tabela 13 – Análise descritiva da variável Competência atlética em relação ao papel_B

Papel_B	N	Média	Desvio-padrão
Não envolvidos	44	3,69	0,81
Agressor	13	3,12	0,72
Vítima	29	2,91	0,74
Agressor/Vítimas	19	2,66	0,66

Competência Escolar

Quanto à dimensão do autoconceito competência escolar. Para verificar se os agressores têm níveis mais baixos na dimensão relativamente às vítimas, realizamos uma *Anova One-Way* depois de verificados os pressupostos da normalidade com o teste Shapiro-wilk (Anexo I), concluímos que a variável segue distribuição normal para os grupos das vítimas ($p\text{-value} = 0,351 > 0,05$); agressores ($p\text{-value} = 0,710 > 0,05$); vítimas/agressores ($p\text{-value} = 0,203 > 0,05$), não-envolvidos ($p\text{-value} = 0,534 > 0,05$). Relativamente ao pressuposto da homogeneidade, foi verificado com o teste Levene (Anexo I) que as variâncias são homogêneas ($W(3,91) = 0,344$; $p = 0,793 > 0,05$). Deste modo, e verificados os pressupostos, não existe nenhum efeito estatisticamente significativo (Anexo I), do tipo do papel_B sobre os níveis da competência escolar ($F(3, 91) = 0,263$; $p = 0,673 > 0,05$). Não confirmamos a parte da nossa hipótese, referente a esta dimensão. Contudo pela análise da tabela 10, verificamos que os agressores são o grupo que apresentam um nível médio (2,31) mais baixo relativamente a qualquer outros dos grupos, nomeadamente em comparação com as vítimas que em paralelo com os não envolvidos apresentam os níveis médios mais altos (2,56).

Tabela 14 – Análise descritiva da variável Competência escolar em relação ao papel_B

Papel_B	N	Média	Desvio-padrão
Vítima	20	2,56	0,64
Não envolvidos	43	2,56	0,69
Vítima-agressor	19	2,46	0,78
Agressor	13	2,31	0,79

Comportamento

A fim de verificar se existem diferenças entre os grupos relativamente à percepção do seu comportamento, realizamos uma *Anova One-Way* depois de verificamos os pressupostos da normalidade com o teste shapiro-wilk, (Anexo I) concluímos que a variável segue distribuição normal para os grupos das vítimas ($p\text{-value} = 0,881 > 0,05$); agressores ($p\text{-value} = 0,124 > 0,05$); vítimas/agressores ($p\text{-value} = 0,097 > 0,05$), relativamente ao grupo não-envolvidos ($p\text{-value} = 0,0001 < 0,05$), a variável comportamento não segue distribuição normal, contudo, os testes paramétricos são robustos à violação do pressuposto da normalidade desde que as distribuições não sejam extremamente enviesadas, deste modo e feita a análise da distribuição normal da variável em questão sobre o determinado grupo através dos gráficos Q-Q indicam que a variável tende para uma distribuição normal no referido grupo. (Anexo I). Relativamente ao pressuposto da homogeneidade, foi verificado com o teste Levene (Anexo I) que as variâncias são homogêneas ($W(3,91) = 1.163$; $p = 0,328 > 0,05$).

Deste modo, e verificamos os pressupostos, realizamos a *Anova-One-Way*, não se observando diferenças significativas (Anexo I), do tipo do papel_B sobre os níveis da comportamento ($F(3, 91) = 2,690$; $p = 0,051 > 0,05$). Não confirmamos parte da nossa hipótese, referente a esta dimensão. Apesar de não existirem diferenças significativas, tendo em conta a tabela 15, verificamos que existe a tendência para ser o grupo “não envolvidos” a ter uma percepção mais alta, seguindo-se a vítima, agressor e vítima-agressor, ou seja, claramente que os agressores e vítimas/agressores se auto-percepcionam com comportamentos menos ajustados, quando comparados com outros grupos.

Tabela 15 – Análise descritiva da variável comportamento em relação ao papel_B

Papel_B	N	Média	Desvio-padrão
Não envolvidos	44	3,03	0,52
Vítima	19	2,91	0,56
Agressor	13	2,85	0,64
Agressor/Vítima	19	2,62	0,45

Amizades Íntimas

Para verificar se existem diferenças significativas nos grupos relativamente à percepção de amizades íntimas, realizamos uma *Anova One-Way*. Procedemos à verificação dos pressupostos da normalidade com o teste shapiro-wilk (Anexo I), concluímos que a variável segue distribuição normal para os grupos das vítimas ($p\text{-value} = 0,151 > 0,05$); agressores ($p\text{-value} = 0,193 > 0,05$); relativamente aos grupos vítimas/agressores ($p\text{-value} = 0,001 > 0,05$), e não-envolvidos ($p = 0,0001 < 0,05$) a variável amizades íntimas não segue distribuição normal, contudo, os testes paramétricos são robustos à violação do pressuposto da normalidade desde que as distribuições não sejam extremamente enviesadas, deste modo e feita a análise da distribuição normal da variável em questão sobre o determinado grupo através dos gráficos Q-Q indicam que a variável tende para uma distribuição normal nos referidos grupo. (Anexo I). Relativamente ao pressuposto da homogeneidade, foi verificado com o teste Levene (Anexo I) que as variâncias são homogéneas ($W(3,91) = 2,317$; $p = 0,081 > 0,05$).

A análise do teste da *Anova-One-Way*, permitiu-nos concluir um efeito estatisticamente significativo (Anexo I), da variável amizades íntimas entre pelo menos dois grupos ($F(3, 91) = 3,978$; $p = 0,010 < 0,05$). Realizado o teste de Scheffe, para perceber entre que grupos existem diferenças, concluímos que os dois grupos que diferem estatisticamente nas “amizades íntimas” são os não envolvidos e as vítimas ($p = 0,018 < 0,05$), através da tabela, verificamos que os “não envolvidos” apresentam um nível médio de amizades íntimas superior (3,31) em relação às vítimas (2,59).

Tabela 16 – Análise descritiva da variável amizades íntimas em relação ao papel_B

Papel_B	N	Média	Desvio-padrão
Agressor/Vítima	19	3,33	0,76
Não envolvidos	44	3,31	0,56
Agressor	13	3,12	0,52
Vítima	19	2,59	0,76

Atração Romântica

Para verificar se existem diferenças significativas nos grupos relativamente à auto-percepção de atração romântica, realizamos uma *Anova One-Way*. Procedemos à verificação dos pressupostos da normalidade com o teste shapiro-wilk (Anexo I), concluímos que a variável segue distribuição normal para todos os grupos, vítimas ($p\text{-value} = 0,183 > 0,05$); agressores ($p\text{-value} = 0,081 > 0,05$); vítimas/agressores ($p\text{-value} = 0,099 > 0,05$), e não-envolvidos ($p = 0,142 > 0,05$). Relativamente ao pressuposto da homogeneidade, foi verificado com o teste Levene (Anexo I) que as variâncias são homogêneas ($W(3,90) = 0,637$; $p = 0,593 > 0,05$). A análise do teste da Anova-One-Way, permitiu-nos concluir um efeito estatisticamente significativo (Anexo I), da variável atração romântica entre pelo menos dois grupos ($F(3, 90) = 3,502$; $p = 0,019 < 0,05$). Realizado o teste de Scheffe, para perceber entre que grupos existem diferenças, concluímos que os dois grupos que diferem estatisticamente na “atração romântica” são os agressores e as vítimas ($p = 0,030 < 0,05$), através da tabela 17, verificamos que os “agressores” apresentam um nível médio de atração romântica superior (3,00) em relação às vítimas (2,15).

Tabela 17– Análise descritiva da variável atração romântica em relação ao papel_B

Papel_B	N	Média	Desvio-padrão
Agressor	13	3,00	0,75
Não envolvidos	44	2,53	0,79
Vítima-agressor	19	2,29	0,85
Vítima	19	2,15	0,79

Como conclusão dos resultados, estes apontam para uma prevalência do género masculino nos comportamentos de bullying, independentemente do tipos de papel que

assumem neste fenómeno. Verifica-se que o comportamento mais relatado pelos inquiridos independentemente do tipo de papel que assumem no fenómeno é o de exclusão social/agressão verbal, sendo o item “falar mal de...” com percentagem mais elevada. Concluimos que a variável papel_B é independente do ano de escolaridade. Relativamente à auto-estima e autoconceito, foram encontradas diferenças no autoconceito: aceitação social, (agressores $M = 3,45$ e vítimas $M = 2,76$), nas amizades íntimas, (não envolvidos $M = 3,31$ e vítimas $M = 2,59$) e na atracção romântica (agressores $M = 3,00$ e vítimas $M = 2,15$).

CAPÍTULO VI - DISCUSSÃO E CONCLUSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procedemos à discussão dos resultados encontrados das hipóteses propostas tendo por base o enquadramento teórico e a problemática.

Numa primeira análise descritiva geral das questionários aplicados verificamos que relativamente às 3 sub-escalas do questionário QEVE, cuja cotação é (1 = Nunca a 4 = Quase sempre), as médias situam-se entre 1 e 2, estes valores devem-se ao facto de que 45% da nossa amostra são alunos não envolvidos, e por isso são alunos que responderam mais vezes ao valor 1 = Nunca, contribuindo para os valores médios encontrados.

Relativamente à escala de autoconceito, a nossa amostra apresenta em todas as dimensões do autoconceito e da medida global da auto-estima, valores médios acima da média da escala (2), uma vez que a cotação da mesma é de (1 a 4), sendo que a aceitação social e a auto-estima, apresentam as médias mais elevadas a competência atlética e a aparência física apresentam médias muito próximas, a competência escolar é aquela que apresenta uma média mais baixa.

De acordo com os resultados encontrados, podemos delinear 3 perfis de envolvimento em comportamentos de bullying, sendo estes (agressores, vítimas e vítimas/agressores). O envolvimento de condutas agressivas na nossa amostra são elevadas como demonstram as percentagens, 20,83% têm a percepção de serem vítimas, 15,54% percebem-se como agressores, 19,79% têm a percepção que são vítimas/agressores e 45,83% percebem-se como não envolvidos em actos de agressão. Estes resultados indicam-nos que o envolvimento em comportamentos de bullying é percebido por mais de 50% dos participantes do estudo. Ao analisarmos estas percentagens restringindo-nos apenas aos envolvidos, relativamente ao género verificamos, que o género masculino está mais envolvido em tais condutas, em relação ao género feminino, por sua vez o género feminino possui uma auto-percepção como sendo mais vítima. Relativamente às condições de agressores e agressores/vítimas, as diferenças são semelhantes entre os géneros.

O nosso estudo evidencia percentagens mais altas em comparação com outros estudos que utilizaram instrumentos diferentes (Olweus, cit. por Martins 2009), como também em comparação com o estudo de Martins (2009) que utilizou o mesmo instrumento. Contudo aproxima-se do estudo de Carvalhosa et al., (2002) que utilizou instrumentos diferentes e do estudo de Catarino & Alves, (2009) com o mesmo instrumento utilizado por nós. Estas diferenças podem dever-se ao facto de no estudo de Olweus se debruçar em situações de bullying em que faz referencia à repetição ou simples ameaça da possibilidade de um

comportamento repetir-se, o nosso estudo debruça-se de forma mais genérica às experiências de agressão e vitimação. Por outro lado, os dados obtidos são esperados tendo em conta própria literatura que indica que a maior incidência do comportamento de bullying está na faixa etária (11-13 anos) da nossa amostra (Neto 2005). As escolas portuguesas têm uma percentagem média de bullying superior à média do conjunto dos países avaliados, mais concretamente nas idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, idades que segundo o sistema educativo português situam-se ao nível do 6º ao 8º ano de escolaridade (Craig & Harey, por Martins 2007), que corresponde à nossa amostra.

A literatura sobre o fenómeno também evidencia, tal como o nosso estudo, que os rapazes participam mais em comportamentos de bullying, seja em que papel for (vítima, agressor ou com duplo envolvimento vítima-agressor), que o género feminino aproxima-se do masculino, apenas no papel de vítima, como verificamos é precisamente nesse estatuto, onde ambos os géneros estão mais próximos, pois o género feminino participa mais em papéis de vitimação do que de agressão. Como nos refere Freire, (cit. por Freire et al. 2006; Pereira et, al. (1996), o género masculino está mais envolvido em situações de bullying na condição de agressores, e na condição de vítimas, contudo nesta última condição embora as diferenças não sejam tão claras, apresentam mais frequência. Outros autores, (Carvalhosa, et al., 2001; Martins. 2007, 2009, Catarino & Martins, 2009, Lisboa et al., 2009), evidenciam estas diferenças. Roeleveld (2011), refere-nos que o género feminino está mais envolvido no papel de vitimação do que no de agressão. O facto de estas diferenças surgirem em diversos estudos com diferentes metodologias e em diferentes culturas, não é por acaso. Como nos refere Leonardo (2007), as diferenças de género devem-se ao facto que em grande parte das culturas, os homens socialmente percebidos como mais violentos e agressivos, sendo estes comportamentos inerente e valorizador do seu papel e estatuto social, é natural e culturalmente aceite que os rapazes sejam mais agressivos do que as raparigas.

Na análise descritiva relativamente às percentagens de respostas (algumas vezes, muitas vezes, quase sempre) aos itens das 3 subescalas, concluímos que a maioria das respostas com percentagens mais altas incidem sobre comportamentos de exclusão social e agressão verbal. Também verificámos que os itens com percentagens mais elevadas são os mesmos nas três sub-escalas partilhando níveis de percentagens próximos entre si. O item com percentagem mais alta é o “falar” traduz o item “falar mal de”. Estes dados permitem concluir de forma genérica, que não só os alunos tendem a realizar actos de exclusão social e agressão verbal como também independentemente do papel que assumem (vítima, agressor e vítima-agressor) percebem que as condutas são as mesmas.

Estas tendências vão encontro de outros estudos, no estudo de Martins (2005), também conclui que os itens da dimensão de exclusão social e agressão verbal, detêm maior percentagem de respostas nas três-subescalas, sendo o item “falar mal de” com percentagem mais elevadas nas três sub-escalas. Como nos refere, Diaz-Aguado (cit. por Catarino & Martins, 2009), a exclusão social é a agressão mais predominante.

Um dado particular, é o facto de ser na sub-escala de observadores que se verifica percentagens mais altas de forma genérica em todos os itens, tanto no nosso estudo como no de Martins (2005).

Este facto pode dever-se, como nos refere, Leonardo (2007), por serem questões que abordam a observação/testemunho de comportamentos de bullying durante um determinado período. É necessário ter em conta a forma como os inquiridos se recordam das situações e, sobretudo, a forma como os mecanismos mentais distorcem as memórias, não só quanto ao que viram, mas na interpretação do que viram. Pois os acontecimentos observados por estes e sua interpretação poderá não corresponder para os intervenientes no acto observado.

Relativamente à nossa primeira hipótese, **H1**: Espera-se encontrar mais frequência de intervenientes de bullying no 8º ano de escolaridade. Os nossos resultados não encontram diferenças estatisticamente significativas entre os nos lectivos 6º, 7º e 8º anos. O que nos permite concluir que o tipo de intervenientes é independente dos anos de escolaridade estudados. Contudo, pelas frequências observadas, conclui-se que existem mais intervenientes de bullying no 8º ano de escolaridade, ano este que equivale à idade de 13 anos. Este resultado vai ao encontro de muitos outros estudos que apesar de estudarem em diferentes níveis de escolaridade, concluem que é no 8ºano que existe maior incidência de comportamentos de bullying (Haynie, et al., 2001; Matos & Carvalhosa, 2001; Carvalhosa et al., 2009; Nansel et al., cit. por Seixas 2006). O nosso resultado também evidência uma percentagem mais elevada para alunos agressores no 8º ano, indicando cerca de 69,2%, um aumento significativo comparando com o 6º e 7º anos com 30,8% e 0% respectivamente. Como nos aponta Freire et al. (2006), a agressividade seja esta de forma sistemática ou ocasional, parece estar associada à falta de auto-controlo, o que pode justificar-se pelas características da idade dos alunos que agridem, que se situam entre os 13 e 16 anos. No entanto, é necessário ter em consideração, que ao avaliarmos o tipo de intervenientes em relação aos anos de escolaridade estudados, referir que apresentamos uma limitação do estudo, pelo facto de a dimensão da amostra não estar balanceada relativamente aos três anos de escolaridade, sendo o 7º ano, aquele de possui menos alunos.

Com o nosso segundo objectivo tivemos a pretensão de conhecer o auto-conceito e auto-estima dos alunos que percebem-se como agressores, vítimas, vítimas/agressores e não envolvidos, deste modo estabelecemos a **H2**: Espera-se que agressores e vítimas manifestem níveis de auto-estima mais baixos comparativamente aos outros grupos.

Pelas análises realizadas não verificamos diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Estes resultados não vão ao encontro de outros estudos que encontram diferenças. Alguns estudos, contrariamente ao nosso revelam que os alunos vítimas manifestam níveis de auto-estima significativamente mais baixos que os restantes colegas (Slee & Rigby, 1999; Engert, 2002; Muscari, 2002; Seixas, 2005).

Segundo O'Moore (2000), agressores e vítimas têm diferenças de auto-estima estatisticamente significativas mais baixos quando comparados aos alunos não envolvidos.

Andreou (cit. por Martins, 2009), no seu estudo conclui que as vítimas e os agressores possuem uma auto-estima baixa relativamente aos não envolvidos, sendo o grupo de vítimas/agressores os que possuíam os níveis mais baixos de auto-estima comparativamente com todos os outros.

No estudo de O'Moore e Kirkham (2001) os resultados indicam que os agressores e vítimas têm auto-estima global mais baixa comparativamente aos seus pares não envolvidos, e quanto mais frequente a vitimização e a agressão, mais baixa é a auto-estima. Um outro resultado deste estudo, refere que os intervenientes que assumem um duplo papel e são categorizados por vítimas-agressores possuem uma auto-estima global mais baixa comparativamente aos que são apenas agressores e vítimas.

Contudo o nosso estudo a exemplo do estudo de Salmon, James e Smith (cit. por Seixas, 2005) e Seals e Young (cit. por Seixas 2005) e Blood e Blood (2004), não encontraram diferenças estatísticas na auto-estima entre os intervenientes de bullying.

Contudo e restringindo-nos às médias de auto-estima dos grupos verifica-se a tendência para que o grupo de "agressores" possuam mais auto-estima (3,23) seguido do grupo "não envolvidos" (3,07), vítima/agressor (2,96) e por fim o grupo das vítimas (2,85).

A exemplo do nosso estudo, a investigação de Johnson e Lewis (cit. por Martins, 2009), na qual pretendiam estudar as percepções dos agressores, concluiu que estes possuíam uma auto-estima situada entre o médio e o elevado, no nosso estudo como já referido os agressores são aqueles que apresentam uma média de auto-estima mais elevada de (3,23). Segundo estes níveis altos de auto-estima apresentados pelos agressores, Slee e Rigby (1993), devem-se ao facto dos mesmos se sentirem dominantes e com poder na humilhação aos alunos mais fracos. Tal como o nosso estudo, agressores e não envolvidos apresentam níveis

semelhantes de auto-estima (Seixas, 2005). A par do nosso estudo, o estudo de Seixas (2005), também revelou que as vítimas são o grupo com menores níveis de auto-estima. Pelo outro lado, nos estudos de (Marriel et al., 2006; Povedano, et. al., 2011), verificaram que os alunos de baixa auto-estima, tal como acontece no nosso estudo, são aqueles que apresentam mais dificuldades nos relacionamentos na escola, colocando-se mais na posição de vítimas de violência e como tal estão mais vulneráveis às diversas formas de violência.

Atendendo à noção de auto-estima, como já referimos é uma avaliação pessoal do sujeito através das atitudes que o indivíduo tem para consigo e nas crenças enraizadas no próprio sobre as suas habilidades, capacidades, relacionamentos sociais e acontecimentos futuros. Esta representação que o sujeito tem de si, pode ser considerado um construção social através de factor sociais. (Harter, cit. por Peixoto 2003;. Heatherton & yland, cit. por Bandeira, 2009), na qual os outros tem acesso de forma subjetiva pelo discurso e comportamentos observáveis (Coopersmith, cit. por Marriel, Assis, Avanci e Oliveira, 2006). Segundo Leary, Tambor, Terdal e Downs, cit. por Peixoto, 2003), a auto-estima é como um medidor social no qual indica o nível em que a pessoa é aceite ou rejeitada pelos outros, e deste modo fulcral para a continuidade das relações interpessoais do indivíduo. Neste sentido, é susceptível a diferença de auto-estima entre agressores e vítimas e a desigualdade de poder entre ambos, estando a vítima numa posição submissa ao agressor, que uma vez tendo baixa auto-estima, possui crenças negativas sobre as suas habilidades, capacidades e relacionamentos pessoais, encontrando-se numa posição frágil, sucedendo precisamente o contrário com os agressores. Sem objectivos de estabelecer relações da causa-efeito, alguns cientistas referem a possibilidade de níveis baixos de auto-estima influenciarem a vitimização e esta por sua vez contribuir para níveis baixos de auto-estima (Allen, 2006).

Estas tendências emboram no pressuposto de Rigby (2009), no qual o mesmo sustenta que o fenómeno de bullying se desenvolve por um processo de ciclo de eventos, no qual alunos motivados para os actos agressivos na escola, independentemente das suas razões têm a percepção de fraqueza e vulnerabilidade por parte de outros alunos, de seguida traçam um plano para o acto agressivo, ofensa e humilhação que se efectiva em agressão física, verbal, social e manipulativa sob uma vítima.

Dando continuidade ao mesmo objectivo, formulamos a **H3**: Espera-se que os agressores tenham um autoconceito mais elevado nas dimensões: aceitação social, aparência física, competência atlética e atração romântica comparativamente às vítimas e mais baixo relativamente à dimensão competência escolar e comportamento.

Relativamente às dimensões do autoconceito estudadas, encontramos diferenças estatisticamente significativas ao nível da **aceitação social**, em que agressores com um nível médio de (3,45) têm uma auto-percepção forte relativamente à sua aceitação por partes dos seus pares e o seu próprio sentimento de popularidade, contrastando com a auto-percepção das vítimas que apesar de obter um score acima da média (2,67), não se auto-percepcionam de forma tão positiva relativamente à sua aceitação pelos seus pares e sentimento de popularidade. Relativamente à dimensão de **atração romântica**, também verificamos diferenças estatisticamente significativas em que os agressores auto percepcionam como tendo capacidade de atrair de forma romântica aqueles(as) por quem se sentem romanticamente atraídos contrastando com as vítimas que percepcionam-se com tanta pouca capacidade para atrair romanticamente aqueles por quem se sentem atraídos romanticamente. Na dimensão de **amizades íntimas**, em que vítimas/agressivas com um nível médio de (3,33) são o grupo com uma auto-percepção mais elevada nas suas competências para fazer amigos íntimos, contrastando com as vítimas que se auto-percepcionam com menos competências (2,59) para fazer amigos.

Quanto às outras dimensões, não encontramos diferenças significativas, contudo, ao nível da **aparência física**, embora não se tenha encontrado tais diferenças, observa-se, pelos valores médios, a tendência para que os agressores surjam com uma auto-percepção mais elevada (3,28) quanto ao seu aspecto físico (peso, tamanho, etc), de seguida, é o grupo dos não envolvidos com uma melhor percepção ao nível deste domínio, apresentando um score de (2,84), com uma auto-percepção mais baixa surgem, os grupos vítima-agressor (2,60) e as vítimas (2,50). Ao nível da auto-percepção da **competência atlética** (desportos ou jogos do ar livre), os níveis médios indicam que o grupo de não-envolvidos auto-percepcionam de forma mais elevada (3,69), seguidamente os agressores (3,12), vítimas (2,91) e vítimas/agressores (2,66). Relativamente ao **comportamento** os valores médios indicam-nos que são os não envolvidos que se auto-percepcionam como tendo um comportamento mais ajustado (3,03), seguido das vítimas (2,91), agressores (2,85) e vítimas (2,65).

Ao nível da **competência escolar**, verifica-se que os grupos da vítima e não envolvidos tendem a possuir níveis médios, da sua percepção relativamente à sua competência ou aptidão no domínio do desempenho escolar, mais altos (2,56). O grupo da vítima-agressor apresenta um score de 2,46 e aqueles que se auto-percepcionam de forma mais baixa são os agressores com um score de 2,31. De realçar que é no domínio da competência escolar, onde se verifica valores médios mais baixos em todos os grupos comparativamente às outras dimensões.

Comparativamente a outros estudos, os nossos dados, também verificaram diferenças estatisticamente significativas ao nível de aceitação social, amizades íntimas e atração romântica, em que os agressores têm níveis médios mais altos e as vítimas mais baixos, confirmando parte da nossa hipótese. Ao nível das dimensões: competência atlética, aparência física, comportamento e competência escolar, não verificamos diferenças estatísticas, contudo na competência atlética e aparência física, os agressores tendem para níveis médios mais altos e as vítimas para níveis médios mais baixos, relativamente ao comportamento e competência atlética, são as vítimas que tendem para níveis médios mais altos e os agressores para os níveis mais baixos, o que vai ao encontro do sugerido pela nossa hipótese. Tais resultados estão alinhados com as diferenças sugeridas pela literatura.

Vários estudos concluem que as vítimas de bullying tendem a ter um autoconceito mais negativo comparativamente a outras crianças em idade escolar (Houbre et al. 2006; Houbre, et al., 2010). Como o nosso estudo, efectivamente são as vítimas que apresentam os níveis médios mais baixos em todas as dimensões do autoconceito, excepto nas dimensões do comportamento e competência escolar.

O'Moore e Kirkham, (2001), concluiu que os agressores possuem resultados semelhantes com os não envolvidos divergindo com as vítimas nas dimensões de aparência física e aceitação social e competência atlética. Os nossos resultados tendem para essa proximidade entre agressores e não envolvidos, na competência atlética, aparência física, atracção romântica e aceitação social, sendo que neste último domínio encontramos diferenças estatísticas entre agressores e vítimas. Seixas (2005), também concluiu no seu estudo, diferenças no autoconceito social, entre os agressores que apresentam os níveis mais altos e as vítimas que apresentam os níveis mais baixos.

Ao contrário do nosso estudo, Seixas (2005) encontrou no domínio da competência atlética, diferenças entre agressores e vítimas/agressivas em relação aos alunos vítimas e não envolvidos, na atracção romântica, foram encontradas diferenças significativas entre agressores e vítimas, sendo os primeiros a apresentarem os níveis mais elevados, no domínio comportamental são as vítimas que apresentam os níveis mais elevados e os agressores os mais baixos, nas amizades íntimas, as diferenças situam-se entre não envolvidos que apresentam os valores mais altos e as vítimas com os valores mais baixos. Ao nível da aparência física e da competência académica não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Os nossos resultados também não encontraram diferenças nas dimensões de aparência física e competência académica.

Tal como acontece no nosso estudo, em que os scores médios de agressores e não envolvidos são próximos, sendo as vítimas que apresentam os scores mais baixos. Este facto é consensual com a literatura em que afirma, que é o grupo “vítimas” que têm tendência para manifestarem níveis baixos do autoconceito, contribuindo, a tendência para o isolamento, tristeza, ansiedade, depressão ou distanciamento em relação à escola e ideias suicidas (Matos e Gonçalves, 2009). A exceção é feita ao nível da competência académica, em que apesar do nosso estudo os grupos terem apresentado médias próximas, os agressores são aqueles que possuem um score mais baixo e ao nível comportamental, embora as os grupos manifestarem valores médios próximos, não envolvidos e vítimas possuem os valores mais altos, sendo os agressores e vítimas/agressivas com os valores mais baixos.

Relativamente à competência académica e segundo Cubero e Moreno (1992 cit. por Senos e Diniz, 1998), o autoconceito está relacionado com o sucesso escolar, com consequências ao nível dos resultados escolares, segundo os autores, o autoconceito académico e o sucesso escolar influenciam-se mutuamente seja positiva ou negativamente. Veiga (1995), refere que as percepções negativas dos sujeito acerca deles próprios constituem um factor-chave do insucesso escolar. Segundo Senos & Diniz (1998), uma auto-percepção baixa em relação à sua competência académica (desempenho e rendimento escolar) está associada a comportamentos indisciplinados. Estudos realizados sobre esta problemática (Senos 1996, 1997; Veiga, 1995), concluem que o comportamento indisciplinado é um fenómeno utilizado como estratégia para a manutenção da auto-estima recrutadas perante as ameaças significativas ao sentimento de competência própria. Este fenómeno é explicado pelo modelo de relação entre resultados escolares e auto-estima no quadro teórico da identidade social. A adolescência é um período de desenvolvimento muito importante, na qual os adolescentes sentem necessidade de serem reconhecidos por outros e deste modo o interesse em fazer parte de um grupo de referência, e conseqüente o afastamento das influências familiares. É o grupo de pertença com o qual partilham de interesses, objectivos, emoções e preocupações, que tem um papel fundamental na construção da identidade social dos adolescentes por três vias, segundo Piolat (cit. por Senos e Diniz, 1998): para constatar a sua semelhança ou diferenciação de outros; quando pretende mudar ou optar pela não mudança; quando tem de gerir a sua pessoa. É através dos grupos de pertença que os sujeitos se definem a si próprios, pela necessidade de fazer comparações, valorizações, categorizações e regulações da informação que tiram do seu exterior e em conformidade escolhem o seu grupo de pertença. Este grupo de pertença pode ser percebido de forma positiva ou negativa e conseqüentemente tem associada uma identidade social de acordo com essa

valência. É na comparação entre in-group e out-group que o sujeito avalia o seu grupo e a si próprio, como pretendem um auto-conceito positivo também o fazem em relação a uma identidade social positiva (Senos, 1992) e a qual resulta na comparação com o out-group. Neste sentido, quando os sujeitos ficam insatisfeitos com o seu grupo de pertença, uma vez que esta causa um identidade social desadequada, socorrem-se a estratégias, sendo estas a mobilidade social, criatividade social e competição social. Os alunos do 3º ciclo com resultados escolares baixos, tendem a utilizar a criatividade social que culmina na inversão de valores, para elevar os níveis de auto-estima, escapando a comparações desfavoráveis (Tayler e Pilot, cit. Por Senos e Diniz, 1998). Deste modo alunos com insucesso e com uma perspectiva de insucesso, levam a um falta de interesse pelo rendimento escolar. Segundo Senos (1992), o aluno tem duas opções, reconhece a sua incapacidade escolar tendo como consequência baixos níveis de auto-estima e a sua manutenção, ou pelo contrário não reconhecem a categorização imposta pela cultura escolar, lutando por uma auto-estima aceitável e uma identidade social positiva, desvalorizam o sucesso académico e passam a valorizar comportamentos associados ao insucesso académico contrapondo aos valores da cultura escolar, com suporte através da afiliação de grupos coerentes com os seus novos valores. (Tayler e Pilot, cit. Por Senos 1998; Senos 1992).

Esta é uma explicação para a tendência dos agressores apresentarem valores mais baixos na competência académica comparativamente a outros grupos.

Alguns estudos, confirmam a tendência dos alunos com insucesso académico e comportamentos de indisciplina desviante da cultura escolar, possuírem uma auto-estima elevada e uma competência académica baixa (Robinson, cit. Por senos, 1998; Robinbson e Taylor, cit. Por Senos 1998; Veiga e Moura, 1993).

São estes novos valores adoptados por estes alunos e suportados pela afiliação de grupos no desvio às normas da cultura escolar que são vistos e percebidos por outros, como sendo os corajosos por terem comportamentos contra as normas escolares. Estes novos comportamentos assumidos por estes alunos, elevam o sua aceitação social, através dos novos grupos sociais que dão suporte a estes alunos porque partilham as mesmas actividades e interesses como valores, são aqueles que têm mais significado em detrimento do grupo familiar (Senos e Diniz, 1998). As relações de pares como nos refere Brendt (cit. Por Peixoto, 2003), podem ser positivas ou negativas, no estudo deste fenómeno, é uma relação negativa, pois favorece os comportamentos desviantes da escola e com as consequências já conhecidas, contudo são relações marcadas pelo suporte instrumental e emocional para o sucesso do adolescente (Alves Martins, 1998; Gouveia Pereira, 1995).

O nosso estudo, tal como muitos outros, evidencia diferenças estatisticamente significativa na aceitação social entre agressores e vítimas, sendo os agressores aqueles que manifestam uma auto-percepção mais elevada neste domínio.

Tal como Christie-Mizell (2003) refere, estes alunos destacam-se ao nível do autoconceito de competência social tendo inclusive resultados mais altos que os não-envolvidos. O estudo ainda conclui, que estas dimensões são elevadas precisamente pela prática do comportamento de bullying, enquanto outras são mais baixas, como o autoconceito académico. Neto (2005), refere-nos que esta auto-percepção de aceitação social por parte dos agressores é favorecida pelo apoio dos demais estudantes contribuindo para uma relação de poder assimétrica. Esta relação de poder existente entre o agressor e a vítima também marcada segundo alguns autores pelas características físicas, como o peso, tamanho entre outros aspectos, revelam-se importantes. A par desta aceitação social por parte dos agressores, os mesmos manifestam os níveis mais elevados na capacidade de atrair de forma romântica aqueles(as) por quem estão atraídos romanticamente, sendo a aceitação social um mediador importante a este nível. Embora não de forma tão marcada, também verificamos que estes têm mais facilidade em fazer e manter amizades íntimas comparativamente às vítimas, possuindo níveis médios próximos aos não envolvidos e vítimas/agressivas que respectivamente manifestaram os níveis médios mais elevados nesta dimensão, em detrimento das vítimas.

Como refere Seixas (2005), o facto de não estar envolvido em condutas de bullying, é um factor importante para a manutenção de amizades íntimas, contudo, ao nível dos comportamentos de bullying, os resultados indica-nos que ser vítima é um factor de risco para a manutenção de amizades íntimas. O nosso estudo verificou que os agressores tendem a possuir uma auto-percepção positiva no que se refere à aparência física e é o grupo que se auto-percepciona de forma mais positiva comparativamente aos agressores/vítimas e vítimas como sendo competentes em desportos ao ar livre. Como refere Roeleveld (2012), os agressores são de facto mais populares, parecem possuir mais força física o que pode ser a razão pela qual se auto-percepcionam como possuindo mais capacidades físicas e desportivas muito mais favoráveis do que as vítimas que por sua vez, têm muitas dificuldades de fazer amigos e não são populares, aparentam estar insatisfeitas com a sua aparência sendo que se auto-percepcionam com más capacidades físicas e desportivas.

Estas duas dimensões embarcam na predisposição física para os actos agressivos, possuindo uma auto-percepção mais positiva em contraponto com os outros intervenientes.

Como refere Marsh, Parada, Yeung e Healey (2001), o baixo autoconceito, ou uma visão desfavorável de si próprio, poderiam desencadear e fazer persistir as condutas

agressivas nos adolescentes, na medida em que estas funcionariam como uma estratégia para fazer subir o autoconceito, ou seja, a agressão serviria para melhorar a percepção que os adolescentes agressores tinham de si próprios. Isto poderia acontecer, na medida em que os adolescentes agressores recebem mais atenção dos pares e podem encarar a passividade e medo por parte dos seus pares como indicadores de aprovação social. Contudo, ao nível comportamental, os agressores e vítimas/agressoras tendem a apresentar os níveis mais baixos, o que nos indica que os agressores podem estar cientes que o seu comportamento não é o mais adequado e socialmente reprovado. No entanto, atribuem um locus de controlo externo (Andreou cit. Por Martins 2009). Por outro lado, apesar das vítimas manifestarem tendências de níveis médios em relação ao comportamento mais altos, ou seja, possuírem uma auto-percepção de que se comportam de acordo com o desejado socialmente, tendem a entrar num ciclo vicioso em que a vitimação baixava o autoconceito e auto-estima, numa associação significativa e negativa (Marriel et al, 2006; Povedano, et al., 2011), este, por seu lado, tornava o indivíduo ainda mais vulnerável à vitimação.

O facto de a agressão funcionar como estratégia para melhorar o autoconceito e percepção de si deve ser tida em conta para a intervenção.

Devemos ter em atenção a sua análise, algumas limitações são apontadas, entre as quais a dimensão da amostra. É necessário olhar com precaução para os resultados, pois este é um fenómeno complexo e multivariável (Seixas, 2005), ou seja, existem muitas outras variáveis que influenciam a auto-estima e auto-conceito e aqui não foram tidas em conta e deste modo, não se deve estabelecer relações de causalidade entre estes dois constructos.

Algumas das variáveis que não foram estudadas e que podem contribuir de alguma maneira para estes resultados prendem-se com a cultura escolar e diria de forma mais alargada, a cultura da comunidade escolar, uma vez que é necessário ter em conta a cultura das famílias dos alunos que por sua vez são interiorizados por estes e a sua influência nas representações sobre si próprios e sobre os actos deste fenómeno. Williams e Pereira (2008), apontas para a relação entre a violência doméstica e a violência escolar. Pois as práticas de socialização são produto do funcionamento psicológico valorizado por uma dada cultura (Leme, 2004). O ambiente familiar caracteriza-se por ter um papel fundamental na forma como os filhos socializam, por um lado os estilos que as famílias utilizam na resolução de conflitos, uma vez que os pais são modelos para as crianças (Deluty cit. por Leme, 2004), por outro, o ambiente familiar é importante no desenvolvimento do adolescente na escola e nos comportamentos violentos, os apoio dos pais é fundamental pois constituem recursos para a criança (Ferrer et al. 2010).

O grupo de agressores/vítimas manifesta níveis médios no autoconceito e auto-estima, que se situam entre os apenas agressores e vítimas, situação esta natural uma vez que estes alunos auto-percebem como agressores/vítimas (Roeleved, 2011), são agressores e vítimas, possuindo ambas as consequências dos comportamentos de tais perfis, e daí a complexidade das consequências possíveis.

Estes resultados também podem estar sujeitos às questões metodológicas, pois a auto-estima é um fenómeno complexo que tende a ser tratado com alguma simplicidade pelos testes (Allen, 2006). Segundo López, Ferrer e Ochoa, (2006), baseado em alguns autores refere que a literatura que tem estudado a relação entre auto-estima e o bullying é contraditória. Relativamente à contradição de alguns estudos sobre o nível da auto-estima dos intervenientes de bullying, uma das possíveis causas pode prender-se com os instrumentos utilizados para obter uma medida de auto-estima (O'Moore e Kirkham, 2001).

Segundo consta, os instrumentos que medem a auto-estima global, como por exemplo, a escala de auto-estima de 10 itens de Rosenberg não reflectem diferenças entre agressores e vítimas (Rigby e Slee, cit. por López, et al., 2006; O'Moore e Kirkham, 2001). Por outro lado, quando a auto-estima é analisada através de instrumentos multidimensionais, agressores e vítimas apresentam diferenças em alguns domínios (Andreou, cit. por López, Ferrer e Ochoa, 2006). Neste sentido, Herrero, Musitu e Garcia, 1995, cit. por López, et al., 2006), referem que para comprovar diferenças da auto-estima entre agressores e vítimas, é necessário aplicar um instrumento multidimensional deste constructo. Por outro lado, devemos ter sempre em conta, que os questionários utilizados são de auto preenchimento e que têm em conta a percepção dos inquiridos, por este facto também devemos ter em conta possíveis enviesamentos de resposta pela deseabilidade social. Deste modo sugerimos o seguinte em futuras investigações:

Atendendo ao problema metodológico referido pela literatura, considera-se pertinente realizar uma meta-análise sobre o fenómeno em questão, cujo objectivo será perceber as diferenças dos resultados atendendo a questionários unidimensionais e multidimensionais. Numa futura investigação, que a amostra seja superior, e que a sua metodologia seja mista, no sentido de, comportar instrumentos quantitativos e qualitativos, atendendo à complexidade do fenómeno, será importante cruzar os dados dos dois tipos de metodologia para obtermos uma análise descritiva sobre as experiências pessoais em envolvimentos de bullying.

Referências Bibliográficas

- Allen, K (2006). Bullying and self-esteem: Is there a connection. *Impact Training*. Consultado a 10 de Março de 2012 através da fonte: <http://www.impacttraininginc.com/graphics/Bullying.pdf>
- Almeida, A., Pereira, B., Valente, L. (1995). A violência infantil nos espaços escolares: dados preliminares de um estudo no 1º e 2º ciclos do ensino básico. In L. Almeida & I. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica. Formas e Contextos*, 2, 225-262.
- Almeida, A. (2006). Para Além das Tendências Normativas: O que Aprendemos com o Estudo dos Maus Tratos entre Pares. *Psychologica*, 43, 79-104.
- Almeida, A., Correira, I., Esteves, C., Gomes, S., Garcia, D. & Martinho, S. (2008). Espaços virtuais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying numa amostra de adolescents portugueses. In R. Astor, E. Debarieux & C. Neto (Eds.), *4th World Conference on Violence in School and Public Policies* (pp. 134). Lisboa: Edições FMH
- Ahmed, E. & Braithwaite, V (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Andrade, D., & Angerami, E. L. S. (2001). A auto-estima em adolescentes com e sem fissuras de lábio e ou palato. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 9 (6), 37-41
- Amado, J. (2001) *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: edições Asa
- Assis, S. G., & Avanci, J. Q. (2004). *Labirinto de espelhos: Formação da auto-estima na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Barrio, C., Martín, H., Montero, I., Fernández, I. Gutiérrez, H. (2001). Bullying in spanish secondary schools: A study on a national scale for the Ombudsman's Report on School Violence. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 241-257.

- Barros, P. C., Carvalho, J. E. & Pereira, M. B. (2009). Um estudo sobre o bullying no contexto escolar. *Actas do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUCPR.
- Bandeira, C., M. (2009). *Bullying – Auto-Estima e Diferenças de Género*. Dissertação de mestrado em Psicologia do Desenvolvimento, não publicada, apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Berk, L.E. (2009). *Child Development*. (8 ed.). Boston, MA: Person Education
- Blood, G. W., Blood, I. M. (2004). Bullying in Adolescents who stutter: Communicative competence and self-esteem. *Contemporary issues in communication science and disorders*, 31, pp. 69-79
- Both, L. J. R. G., Stival, M. C. E. E. (2009). *A Percepção do Bullying na Escola n Perspectiva dos Estudantes: Notas Preliminares*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica* 19, (4), 523-537
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). Violence in Portuguese Schools. *International Journal of Violence and School*, 9, 57-78.
- Catarino, M. J. & Martins, M. A (2009). *A agressão e vitimação entre pares em contexto escolar – estudo de caso no 5º ano de uma escola da cidade de Beja*. Actas de X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Chapell, M., Casey, D., Cruz, C., Ferrell, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Sterlling, M., & Whittaker, S. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence*, 39 (153), 53-65.
- Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The consequences of inter-parental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42 (2), 237-251

- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.
- Defensor del Pablo (2007). *Violencia escolar: el Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid
- Díaz-Aguado, M. J (s.d). *Convivencia escolar, disciplina y prevención da la violência*. Consultado a 20 de Abril de 2012 através da fonte: http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestin/Revistas_Convivencia_disciplina_prevencion_violencia_MJDAguado.pdf
- Dracic, S. (2009). Bullying and peer victimization. *Materia sócio medica* , 21, (4).
- Engert, P (2002). Self-perceptions of bullies, vitims and other participants in bullying and victimization interactions of middle school students. *Dissertation Abstracts International Sections B: The science and Engineering* (vol. 63, 3-B), 1560.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Psicologia Educação e Cultura*, VI (1), 27-48.
- Ferrer, M. B., Ochoa, M. G., Muñoz, L. V. A., Gimeno, M. C. M. (2010). Violencia escolar en adolescentes rechazados y aceptados: un análises de susu relaciones com variables familiares y escolares. *Psicologia: Teoria e Prática* 12(2) 3-16
- Fonero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British medical Journal*, 319, 344-348
- Fonseca, I., & Veiga H. F (2007). Violência escolar e bullying em países europeus. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeda (Eds.), *Libro de Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.107-118).
- Freire I. P., Simão, A. M. V., & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo de ensino básico – um questionário para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de educação*, 19, (2), 157-183.

- Freire, I. (2011). *Grandes linhas da investigação portuguesa sobre indisciplina na escola*. Comunicação apresentada no Colóquio internacional sobre segurança pública e Educação em Belo Horizonte, Brasil.
- Greene, M. (2003). Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in school. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 25 (4), 293-302.
- Griffin, R. & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent behavior*, 9, 379-400.
- Haynie, D., Nasel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21 (1), 29-49.
- Houbre, B., Traquinio, C., & Thuillier, I. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 183-208
- Houbre, B., Traquinio, C., & Lanfranchi, J.-B. (2010). Expression of self-concept and adjustment against repeated aggressions: the case of a longitudinal study on school bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 105-123.
- Jeffrey, L. (2004). Bullying bystanders. *Prevention Researcher*, 11 (3), 7-8.
- Kaltiala – Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M. & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351
- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 17 (3), 367-380
- Leonardo, J. (2007). Bullying Escolar – Abordagem Descritiva de um fenómeno Emergente. *Infância e juventude* 7 (4), pp, 9-82
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers and human behavior* 23 (4), 1777-1791

- Lisboa, C., Braga, L. L., & Ebert, G. (2009). O fenómeno bullying ou vitimização entre pares na actualidade: definições. Formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2, 59-71
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem estar psicossocial de docentes do brasil (rondônia). *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7 (1), 95-107.
- Matos, M. G., Gonçalves, S. M. P. (2009). Bullying nas Escolas: Comportamentos e Percepções. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10, (1), 3-15
- Matos, M. G., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). Definição do problema e caracterização do fenómeno. In H. C. Filho, & C. F. Borges (Eds.), *Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar* (pp. 23-53). Lisboa: Coisas de Ler.
- Martins, M. J. D. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica* (4), 401-425
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista de Educação*, 15, (2), 51-78
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editora Novembro
- Martins, M. J. D., Castro, F. V (2010). How is social competence related to aggression and/or victimization in school? *International Journal of Developmental and Educacion Psychology*. nº3 pp. 305-315
- Martins, M. J. D. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *Profforma* nº3
- Marsh, H., Parada, R., Yeung, A. & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93, 2, 411-419.

- Marriel, L. C., Avanci, J. Q., Oliveira, R. V. C. (2006). Violência Escolar e Auto-Estima. *Cadernos de Pesquisa* (36), 35-50.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2005) *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Pêro Pinheiro: Climepsi Editores.
- Muscari, M. (2002). Sticks and stones: the NP'S role with bullies and victims. *Journal of Pediatric Health Care*, 16 (1), 22-28.
- Neto, A. A. Lopes. (2005). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81, (5), pp. 164-177
- Olwues, D. (1991). Bully/Victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of school-Based Intervention program. In I. Rubin & D. Pepler (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp.411-447). Hillsdale: Erlbaum
- Olwues, D. (1993). *Bullying at school. What we Know and what we can do*. Oxford: Blackwell
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse at School: facts and Intervention. *Current Directions in psychology Science*, 4, (6), 196-200.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Educational*, 12 (4), 495-511
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer. & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in Schools: an international perspective* (pp. 9 -33). York: Routledge
- O'Moore, M (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Irland. *Aggressive behavior*, 26 (1), 99-111
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem nd its relationship to bullying behavior. *Aggression Behavior*, 27 (4), 269-283.
- OMS (Organização Mundial da Saúde) (2002). *World report onviolence and helth. Summary*. Consultado em 3 Dezembro de 2011 através de <http://www.who.int/publications/en>

- OMS (Organização Mundial de Saúde (2006). *Violence Prevention Alliance. Building global commitment for violence prevention*. OMS: Geneva (On-line). Consultado e 3 de Dezembro de 2011 através de <http://www.who.int/publications/en>
- Pellegrini, A., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.
- Pereira, B. O. (2002). Para uma escola sem violência. *Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Pereira, B. O., Almeida, A. T., Valente, L., & Mendonça, D. (1996). O “Bullying” nas escolas portuguesas: Análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida., J. Silvério e S. Araujo (Ed.), *II Congresso Galaico-Portugues de Psicopedagogia Actas volume I* (pp. 70-80). Braga –Universidade Minho.
- Peixoto, J. B. F. (2003). *Auto-estima, Autoconceito e Dinâmicas relacionais em Contexto Escolar. Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º 11º anos de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento pela Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F., Martins, M., Mata, L. & Monteiro, V. (1996). Adaptação da escala de Autoconceito para adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa. In L.S. Almeida (Org.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. IV, PP.531-537), Braga: A.P.P.O.R.T.
- Picado, L (2009). *Bullying em contexto escolar*. O portal dos psicólogos (documento retirado no dia 10 de Abril de 2012 no sitio: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0575.pdf>).
- Povedano, A., Hendry, Ç. B., Ramos, M. J., Varela, R. (2011). Victimization Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción com la Vida desde una Perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention* 20(1) 5-12.

- Rigby, K (1999). *What harm does bullying do? Paper presented at the Children and Crime: victims and Offendres*. Conference convened by the Australian Institute of criminology and held in Brisbane, 17-18 June.
- Roeleveld, W. (2011). The relationship between bullying and the self-concept of children. *Social Cosmos*, 2, 111-116
- Rosário, A. C., Duarte, M. (2010). A agressão/vitimação entre pares: Um estudo longitudinal com alunos do 3º ciclo do ensino básico. *Humaitá*, 3 (2), 7-22
- Senos. J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14 (11), 111-121
- Senos. J. (1997). Identidade Social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15 (1), 123-137.
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2, 97-110.
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares, bem-estar e ajustamento escolar*. Tese de doutoramento em Psicologia Pedagógica apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Serrate (2009). *Lidar com o bullying na escola. Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Lisboa: K editora
- Silva, A (2009). O teatro debate como factor de protector: Estratégia não formal para a prevenção da violência nas escolas. *Interações* (13).
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully/victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-40.
- Slee, P. & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behavior in australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14 (2), 371-377.

- Smith, P. K., & Morita, Y. (1999). Introduction. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Swearer, S., Song, S., Cary, P., Eagle, J. & Mickelson, W. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. In M. Loring & R. Geffner (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, researches, and interventions* (pp.95-212). Binghamton: The Haworth Press.
- Tarrant, M. (2002). Adolescent peer groups and social identity. *Social development*, 11, 110-123.
- Tortorelli, M. F. P., Carreiro, L. R. R., & Araújo, M. V. (2010). Correlações entre a percepção e o relato de violência na escola da cidade de São Paulo. *Psicologia Teoria e Prática*, 12, 32-42.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de século.
- Veiga, H. F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. (3ª ed). Almedina Coimbra
- Veiga, F., & Moura, H. (1993). Disrupção escolar e autoconceito dos jovens. *Jornal de Psicologia*, 11, 3-4, 15-21
- Williams. L. C. A., Pereira, A. C. S. (2008). A associação entre violência doméstica e violência escolar: uma análise preliminar. *Educação: Teoria e Prática* (18), 30, 25-35,

Anexos

Anexo A – Datos Sociodemográficos

Dados Pessoais

Código: _____ (a preencher pelo investigador)

Data: _____

Género: _____ Idade: _____

É o primeira ano que estás nesta escola? Sim ___ Não ___

Nível de escolaridade: _____

Número de repetências: _____ Em que ano de escolaridade: _____

Anexo B – QEVE

QEVE

(ADAPTADO DE DÍAZ-AGUADO, 2004, POR M. J. D. MARTINS)

A – Em seguida, encontrarás uma série de perguntas sobre como te sentes em vários lugares e sobre como te sentes nas relações com os outros. Lê cada um dos itens e pontua-os de 1 a 7, rodeando com um círculo o número correspondente, tendo em conta que o 7 reflecte que te sentes muito bem e que o 1 reflecte que te sentes muito mal. Este questionário é anónimo.

Assinala de 1 a 7 como vais ou como te sentes.: 1: Muito mal 7: Muito bem

- | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Em casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Com o teu pai | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Com a tua mãe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Na escola, em geral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Na tua turma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Com os(as) professores(as) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Com o que aprendes na escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Com os teus amigos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Com os teus colegas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Com os tempos livres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Contigo mesmo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Com o teu futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

B – De seguida, encontrarás uma série de perguntas que descrevem algumas situações sofridas por alguns rapazes e raparigas nas relações com os seus colegas e que ocorrem nas escolas. Se já sofreste alguma das situações descritas rodeia com um círculo a resposta que reflecte a frequência com que isso aconteceu na escola durante os últimos dois meses, tendo em conta que o 1 equivale a que isso nunca se passou contigo, o 2 que aconteceu contigo algumas vezes, o 3 que aconteceu contigo muitas vezes, e o 4 que te acontece quase sempre.

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
13. Os meus colegas ignoram-me	1	2	3	4
14. Os meus colegas impedem-me de participar nas suas actividades.....	1	2	3	4
15. Os meus colegas falam mal de mim	1	2	3	4
16. Os meus colegas rejeitam-me	1	2	3	4
17. Os meus colegas insultam-me e gozam-me	1	2	3	4
18. Os meus colegas chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam.....	1	2	3	4
19. Os meus colegas escondem-me coisas	1	2	3	4
20. Os meus colegas estragam-me coisas	1	2	3	4
21. Os meus colegas roubam-me coisas	1	2	3	4
22. Os meus colegas batem-me	1	2	3	4
23. Os meus colegas ameaçam-me para me meter medo	1	2	3	4
24. Os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças (trazer e dar-lhes dinheiro, fazer-lhes tarefas, dar-lhes as minhas coisas).....	1	2	3	4
25. Os meus colegas intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual	1	2	3	4
26. Os meus colegas obrigam-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade.	1	2	3	4
27. Os meus colegas ameaçam-me com armas (facas, bastões,...)	1	2	3	4

C – Durante os últimos dois meses alguma vez participaste, na escola, nas situações que a seguir se descrevem aborrecendo um(a) ou mais colegas na escola?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
28. Ignorei um(a) colega	1	2	3	4
29. Impedi um(a) colega de participar nas minhas actividades	1	2	3	4
30. Falei mal de um(a) colega	1	2	3	4
31. Rejeitei um(a) colegas	1	2	3	4
32. Insultei e/ou gozei um(a) colega	1	2	3	4
33. Chamei nomes que ofendem e ridicularizam a um(a) colega	1	2	3	4
34. Escondi as coisas de um(a) colega.	1	2	3	4
35. Estraguei as coisas de um(a) colega	1	2	3	4
36. Roubei as coisas de um(a) colega	1	2	3	4
37. Bati num(a) colega.	1	2	3	4
38. Ameacei um(a) colega, para lhe meter medo	1	2	3	4
39. Obriguei, através de ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer e dar-me dinheiro, fazer-me tarefas, dar-me as suas coisas).....	1	2	3	4
40. Intimidei um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual.	1	2	3	4
41. Obriguei um(a) colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade	1	2	3	4
42. Ameacei um(a) colega com armas (facas, bastões, ...).....	1	2	3	4

D – Durante os últimos dois meses observaste, na escola, um(a) ou mais colegas nas situações que a seguir se descrevem, sem que nada tenhas feito para as provocar nem para as evitar?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
43. Ignorarem um(a) colega.	1	2	3	4
44. Um(a) colega ser impedido de participar em actividades	1	2	3	4
45. Falarem mal de um(a) colega.	1	2	3	4
46. Rejeitarem um(a) colega	1	2	3	4
47. Insultarem e gozarem um(a) colega.	1	2	3	4
48. Chamarem nomes que ofendem e ridicularizam a um(a) colega.	1	2	3	4
49. Esconderem as coisas de um(a) colega.	1	2	3	4
50. Estragarem as coisas de um(a) colega.	1	2	3	4
51. Roubarem as coisas a um(a) colega.	1	2	3	4
52. Baterem num(a) colega.....	1	2	3	4
53. Ameaçarem um(a) colega, para lhe meter medo.	1	2	3	4
54. Obrigarem com ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer e dar dinheiro, fazer tarefas, dar as suas coisas). ...	1	2	3	4
55. Intimidarem um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual.	1	2	3	4
56. Obrigarem um(a) colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade	1	2	3	4
57. Ameaçarem um(a) colega com armas (facas, bastões,...)	1	2	3	4

E – Quando os problemas anteriormente descritos acontecem contigo ou com algum dos teus ou das tuas colegas, quem são as pessoas que intervêm para ajudar e até que ponto o fazem – ou a quem pedirias ajuda para que interviesse?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
58. Os amigos ou amigas	1	2	3	4
59. Os colegas	1	2	3	4
60. O director de turma	1	2	3	4
61. Os professores	1	2	3	4
62. O conselho directivo.....	1	2	3	4
63. O meu pai	1	2	3	4
64. A minha mãe	1	2	3	4
65. Outra pessoa	1	2	3	4
Quem? _____				

F – Durante os últimos dois meses, qual tem sido a atitude ou o comportamento dos professores perante os problemas anteriormente referidos?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
66. Tentam activamente prevenir esses problemas	1	2	3	4
67. Nem se dão conta	1	2	3	4
68. Não querem sequer saber, olham para outro lado	1	2	3	4
69. Não sabem impedi-los	1	2	3	4
70. Intervêm activamente para resolver esses problemas	1	2	3	4
71. Actuam como mediadores para ajudar-nos a resolver problemas	1	2	3	4
72. Podemos contar com um professor(a) quando alguém tenta abusar	1	2	3	4

G – Durante os dois últimos meses qual tem sido a tua atitude ou comportamento quando algum dos teus colegas agride ou se mete com algum(a) outro(a) colega?

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
73. Tento resolver a situação se é um amigo meu	1	2	3	4
74. Tento resolver a situação embora não seja meu amigo	1	2	3	4
75. Peço ajuda a um professor	1	2	3	4
76. Peço ajuda a outra pessoa	1	2	3	4
A quem? _____				
77. Não faço nada, embora pense que deva fazê-lo	1	2	3	4
78. Não faço nada, o problema não é meu	1	2	3	4
79. Meto-me com ele, juntamente com o resto do grupo	1	2	3	4

Anexo C – Escala do Autoconceito para Adolescentes

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
 U.I.P.C.D.E. - Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação

COMO É QUE EU SOU?

(Adaptação do "Self Perception Profile for Adolescents" de Susan Harter)

EXEMPLO:

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.		Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.		Outros jovens não têm tanta certeza de serem tão inteligentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.		Para outros é muito fácil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.		Outros jovens sentem que não são muito bons a praticar desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.		Outros jovens gostam da sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente não saem com pessoas (do sexo oposto) com quem quieriam realmente sair.		Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, fazem geralmente o que está certo.		Outros jovens, muitas vezes não fazem o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.		Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.		Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são lentos a fazer o seu trabalho escolar.		Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.		Outros jovens não têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizessem pela 1ª vez.		Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.		Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em arranjar namorados (as).		Outros jovens têm dificuldade em arranjar namorados (as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.		Outros jovens, normalmente, não fazem coisas que lhes possam causar problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.		Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo com estão a encaminhar a sua vida.		Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.		Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.		Outros jovens têm facilidade em que os outros gostem deles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.		Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em namorar com pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	MAS	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	MAS	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	MAS	Outros jovens normalmente respondem de forma correcta às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são populares entre os da sua idade.	MAS	Outros jovens não são muito populares entre os da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	MAS	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que têm um bom aspecto.	MAS	Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens acham que não são bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	MAS	Outros jovens comportam-se de forma a não terem complicações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu		MAS		Mais ou menos como eu	Exactamente como eu
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial em quem pudessem ter confiança.	MAS	Outros jovens acham que têm um amigo especial em quem podem ter confiança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	MAS	Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se bastante inteligentes.	MAS	Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	MAS	Outros jovens desejariam que mais pessoas da sua idade os aceitassem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	MAS	Outros jovens sentem que são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspecto.	MAS	Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm facilidade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	MAS	Outros jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	MAS	Outros jovens, normalmente, comportam-se incorrectamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam de ter um amigo especial a quem pudessem fazer confidências.	MAS	Outros jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	MAS	Outros jovens gostariam de ser diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O QUANTO ISTO É IMPORTANTE PARA MIM?

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que é importante ser inteligente.	MAS	Outros jovens pensam que não é importante ser inteligente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que não é assim tão importante ter muitos amigos.	MAS	Outros jovens pensam que é importante ter muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser bom em desporto.	MAS	Outros jovens não se preocupam muito em ser bom em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem assim tanta importância.	MAS	Outros jovens acham que a sua aparência física é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	MAS	Outros jovens não acham importante serem bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazer as coisas que estão certas.	MAS	Outros jovens acham que fazer as coisas certas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.	MAS	Outros jovens não acham importante ter um amigo especial a quem possam fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que ser bom na escola não é assim tão importante.	MAS	Outros jovens acham que ser bom na escola é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ser popular.	MAS	Outros jovens não se importam quanto à sua popularidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.	MAS	Outros jovens acham que ser bom em actividades desportivas é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Exactamente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exactamente como eu	
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que o seu aspecto é importante.	MAS	Outros jovens acham que não é importante o seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham importante que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	MAS	Outros jovens acham que não é necessário que a pessoa pela qual se sentem romanticamente interessados também goste deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante agir correctamente.	MAS	Outros jovens não se importam se agem ou não de forma correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	MAS	Outros jovens acham que não é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo D – Qualidades psicométricas (consistência interna) do QEVE

Sub-escala - Vítimas - Violência de exclusão social e agressão verbal

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,810	,811	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Os meus colegas ignoram-me	7,23	6,976	,696	,608	,751
Os meus colegas impedem-me de participar nas suas actividades	7,39	8,404	,472	,567	,804
Os meus colegas falam mal de mim	7,07	7,556	,712	,534	,747
Os meus colegas rejeitam-me	7,39	9,037	,499	,361	,796
Os meus colegas insultam-me e gozam-me	7,26	9,134	,453	,525	,804
Os meus colegas chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam	7,33	8,367	,622	,561	,771

Sub-escala – Vítima - Violência de Agressão Física

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,797	,827	9

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Os meus colegas escondem-me coisas	8,65	2,721	,512	,298	,802
Os meus colegas estragam-me coisas	8,97	3,519	,413	,468	,787
Os meus colegas roubam-me coisas	9,01	3,602	,475	,435	,779
Os meus colegas batem-me	9,02	3,510	,590	,451	,767
Os meus colegas ameaçam-me para me meter medo	9,10	4,031	,388	,330	,795
Os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças (trazer e dar-lhes dinheiro, fazer-lhes tarefas, dar-lhes as minhas coisas)	9,05	3,253	,627	,879	,757
Os meus colegas intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual	9,05	3,497	,544	,392	,771
Os meus colegas obrigam-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade	9,10	4,010	,425	,382	,793

Escala Completa das Vítimas

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.846	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Os meus colegas obrigam-me a fazer coisas que não quero com ameaças (trazer e dar-lhes dinheiro, fazer-lhes tarefas, dar-lhes as minhas coisas)	17,79	21,434	,570	,835
Os meus colegas intimidam-me com frases ou insultos de carácter sexual	17,79	22,026	,481	,840
Os meus colegas obrigam-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade	17,84	23,055	,396	,846
Os meus colegas ameaçam-me com armas (facas, bastões...)	17,84	23,157	,320	,847
Os meus colegas ignoram-me	17,35	17,782	,604	,833
Os meus colegas impedem-me de participar nas suas actividades	17,52	19,803	,410	,846
Os meus colegas falam mal de mim	17,19	18,197	,677	,823
Os meus colegas rejeitam-me	17,52	19,722	,593	,830
Os meus colegas insultam-me e gozam-me	17,38	20,178	,491	,837
Os meus colegas chamam-me nomes que me ofendem e ridicularizam	17,45	18,924	,674	,824
Os meus colegas escondem-me coisas	17,38	20,035	,532	,834
Os meus colegas estragam-me coisas	17,71	22,311	,314	,845
Os meus colegas roubam-me coisas	17,75	22,476	,346	,844
Os meus colegas batem-me	17,76	21,920	,564	,838
Os meus colegas ameaçam-me para me meter medo	17,76	20,900	,667	,830

Sub-escala de Agressores - Agressão de Exclusão social e Agressão verbal

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,810	,810	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ignorei um(a) colega	8,39	6,134	,634	,436	,768
Impedi um(a) colega de participar nas minhas actividades	8,79	8,061	,333	,185	,815
Falei mal de um(a) colega	8,34	6,860	,518	,289	,790
Rejeitei um (a) colega	8,72	7,088	,542	,366	,786
Insultei e/ou gozei um (a) colega	8,48	6,463	,627	,469	,770
Chamei nomes que ofendem e ridicularizam a um(a) colega	8,74	6,679	,683	,515	,763
Escondi as coisas de um (a) colega	8,60	6,579	,506	,297	,795

Sub-escala Agressores - Agressão Física

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,677	,678	8

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
estraguei as coisas de um (a) colega	7,55	1,087	,556	,567	,591
Roubei as coisas de um (a) colega	7,63	1,502	,356	,351	,652
Bati num(a) colega	7,42	1,002	,464	,310	,651
Ameacei um(a) colega, para lhe meter medo	7,55	1,189	,598	,402	,581
Obriguei, através de ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer e dar-me dinheiro, fazer-me tarefas, dar-me as suas coisas)	7,68	1,711	,180	,286	,683
Intimidei um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual	7,64	1,438	,534	,406	,622
Obriguei um(a) colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a sua vontade	7,68	1,772	-,052	,004	,699
Ameacei um(a) colega com armas (facas, bastões,...)	7,68	1,629	,503	,535	,658

sem o item 14

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,699	,738	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
estraguei as coisas de um (a) colega	6,54	1,088	,559	,567	,620
Roubei as coisas de um (a) colega	6,62	1,504	,357	,351	,680
Bati num(a) colega	6,41	1,000	,470	,309	,681
Ameacei um(a) colega, para lhe meter medo	6,54	1,190	,601	,402	,608
Obriguei, através de ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer e dar-me dinheiro, fazer-me tarefas, dar-me as suas coisas)	6,67	1,714	,181	,286	,710
Intimidei um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual	6,63	1,441	,536	,406	,649
Ameacei um(a) colega com armas (facas, bastões,...)	6,67	1,633	,503	,535	,686

Escala completa dos Agressores

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,841	14

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Obriguei, através de ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer e dar-me dinheiro, fazer-me tarefas, dar-me as suas coisas)	16,70	15,834	,086	,845
Intimidei um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual	16,66	15,070	,458	,836
Ameacei um(a) colega com armas (facas , bastões,...)	16,70	15,603	,373	,842
Ignorei um(a) colega	16,08	12,119	,626	,821
Impedi um(a) colega de participar nas minhas actividades	16,49	14,610	,356	,838
Falei mal de um(a) colega	16,04	13,346	,458	,834
Rejeitei um (a) colega	16,42	13,530	,502	,829
Insultei e/ou gozei um (a) colega	16,18	12,358	,667	,816
Chamei nomes que ofendem e ridicularizam a um(a) colega	16,44	12,607	,736	,812
Escondi as coisas de um (a) colega	16,30	12,466	,562	,827
estraguei as coisas de um (a) colega	16,56	13,975	,538	,828
Roubei as coisas de um (a) colega	16,65	15,200	,345	,839
Bati num(a) colega	16,44	13,638	,506	,829
Ameacei um(a) colega, para lhe meter medo	16,56	14,101	,633	,825

Sub-escala do Observador - Exclusão Social e Agressão verbal

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,903	,903	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ignoraram um(a) colega	9,51	14,620	,652	,436	,897
Um(a) colega ser impedido de participar em actividades	9,77	14,548	,661	,478	,896
Falaram mal de um(a) colega	9,16	13,198	,731	,580	,887
Rejeitaram um(a) colega	9,54	13,333	,770	,611	,880
Insultaram e gorazerm um(a) colega	9,17	12,593	,831	,763	,870
Chamaram nomes que ofendem e ridicularizam a um(a) colega	9,37	12,971	,768	,676	,881

Observador de Violência de agressão menor

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,909	,910	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Esconderam as coisas de um(a) colega	6,44	10,147	,751	,646	,893
Estragaram as coisas de um(a) colega	6,67	9,735	,807	,702	,881
Roubaram as coisas a um(a) colega	6,72	10,082	,786	,629	,886
Bateram num(a) colega	6,48	9,681	,748	,633	,894
Ameaçaram um(a) colega, para lhe meter medo	6,54	9,598	,765	,638	,890

Sub-escala Observador - Violência de agressão grave

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,836	,841	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Obrigaram com ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer e dar dinheiro, fazer tarefas, dar as suas coisas)	3,71	2,722	,709	,513	,774
Intimidaram um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual	3,70	2,747	,649	,466	,805
Obrigaram um(a) colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual	3,87	3,003	,756	,575	,762
Ameaçaram um(a) colega com armas (facas, bastões...)	3,84	3,169	,580	,395	,829

Escala de Observadores Completa

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,942	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ignoraram um(a) colega	22,82	80,048	,590	,941
Um(a) colega ser impedido de participar em actividades	23,08	79,107	,655	,940
Falaram mal de um(a) colega	22,48	76,479	,692	,939
Rejeitaram um(a) colega	22,85	76,378	,754	,937
Insultaram e gorazerm um(a) colega	22,49	74,912	,788	,936
Chamaram nomes que ofendem e ridicularizam a um(a) colega	22,68	75,621	,750	,937
Esconderam as coisas de um(a) colega	22,85	76,626	,759	,937
Estragaram as coisas de um(a) colega	23,07	75,572	,803	,936
Roubaram as coisas a um(a) colega	23,12	76,810	,762	,937
Bateram num(a) colega	22,89	75,936	,722	,938
Ameaçaram um(a) colega, para lhe meter medo	22,94	74,903	,789	,936
Obrigaram com ameaças um(a) colega a fazer coisas que não quer (trazer e dar dinheiro, fazer tarefas, dar as suas coisas)	23,30	78,808	,756	,938
Intimidaram um(a) colega com frases ou insultos de carácter sexual	23,29	79,237	,688	,939
Obrigaram um(a) colega a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual	23,45	82,992	,516	,942
Ameaçaram um(a) colega com armas (facas, bastões...)	23,42	83,215	,452	,944

Anexo E – Qualidades métricas da Escala do Autoconceito para Adolescentes

Competência escolar

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,454	5

Item–Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item–Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC1	10,46	18,993	,261	,406
AC9	10,14	8,144	,204	,715
AC17	10,38	17,454	,489	,315
AC25	10,51	17,469	,500	,314
AC33	10,43	19,526	,265	,413

Sem o item 9

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,715	4

Item–Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item–Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC1	7,62	4,732	,517	,643
AC17	7,54	4,890	,528	,636
AC25	7,67	5,294	,432	,693
AC33	7,59	5,151	,536	,634

Aceitação social

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,769	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC2	11,97	7,447	,550	,723
AC10	11,77	7,906	,611	,707
AC18	12,33	7,765	,534	,729
AC26	12,59	8,057	,432	,765
AC34	12,16	7,535	,590	,709

Competência atlética

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,811	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC3	11,13	9,326	,668	,752
AC11	11,22	10,505	,548	,790
AC19	11,25	9,605	,710	,741
AC27	11,08	10,826	,469	,813
AC35	11,24	10,141	,610	,772

Aparência física

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,846	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC4	11,13	11,646	,700	,802
AC12	11,27	11,833	,561	,842
AC20	11,43	10,697	,745	,788
AC28	11,14	12,714	,641	,820
AC36	11,22	12,073	,643	,817

Atração romântica

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,670	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC5	9,93	10,651	-,163	,826
AC13	9,42	6,163	,652	,503
AC21	9,29	6,207	,594	,531
AC29	9,10	6,802	,545	,562
AC37	9,14	6,604	,610	,532

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,826	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC13	7,63	6,111	,692	,763
AC21	7,49	6,086	,648	,784
AC29	7,31	6,487	,649	,783
AC37	7,35	6,668	,622	,795

Comportamento

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,626	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC6	11,82	5,347	,349	,590
AC14	11,66	5,112	,511	,508
AC22	11,69	6,235	,191	,658
AC30	11,86	5,258	,346	,593
AC38	11,46	5,137	,547	,495

Amizades Íntimas

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,822	5

Item–Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item–Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC7	12,42	12,390	,639	,783
AC15	12,46	12,333	,569	,801
AC23	12,54	11,921	,660	,775
AC31	12,89	11,358	,595	,796
AC39	12,67	11,624	,631	,783

Auto-estima

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,786	5

Item–Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item–Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AE8	12,33	9,163	,518	,760
AE16	12,17	9,205	,442	,785
AE24	12,16	8,219	,689	,704
AE32	12,17	8,613	,549	,750
AE40	12,01	8,235	,626	,724

Escala completa

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.846	40

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC1	111,29	276,099	,247	,845
AC2	110,59	272,482	,366	,842
AC3	110,96	275,030	,253	,844
AC4	110,88	264,707	,581	,837
AC5	112,04	296,299	-,366	,856
AC6	110,99	280,527	,135	,847
AC7	110,46	277,735	,210	,845
AE8	110,91	271,240	,447	,840
AC9	110,96	272,063	,025	,879
AC10	110,37	270,666	,519	,839
AC11	111,04	275,762	,265	,844
AC12	111,04	270,149	,365	,842
AC13	111,50	269,586	,456	,840
AC14	110,83	276,573	,299	,844
AC15	110,51	277,048	,208	,845
AE16	110,77	269,794	,445	,840
AC17	111,18	274,494	,313	,843
AC18	110,94	268,211	,530	,839
AC19	111,06	271,028	,407	,841
AC20	111,19	263,490	,545	,837
AC21	111,39	271,940	,356	,842
AC22	110,88	274,212	,383	,842
AC23	110,56	276,528	,235	,845
AE24	110,72	264,331	,664	,836
AC25	111,34	276,743	,244	,845
AC26	111,18	267,935	,514	,839
AC27	110,93	271,425	,386	,841
AC28	110,88	267,889	,555	,838
AC29	111,21	266,814	,561	,838
AC30	111,00	280,194	,143	,847
AC31	110,96	276,235	,192	,846
AE32	110,73	265,316	,596	,837
AC33	111,22	275,036	,330	,843
AC34	110,78	263,874	,681	,835
AC35	111,07	275,790	,265	,844
AC36	110,95	265,621	,564	,837
AC37	111,21	268,277	,527	,839
AC38	110,65	275,306	,362	,842
AC39	110,73	279,595	,125	,848
AE40	110,61	269,080	,463	,840

Escala completa sem os itens 5, 9 a usar

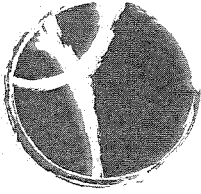
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,888	38

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
AC1	106,67	272,912	,252	,888
AC2	105,97	268,010	,412	,885
AC3	106,34	272,485	,241	,888
AC4	106,27	260,821	,610	,882
AC6	106,37	276,924	,154	,889
AC7	105,84	272,738	,271	,887
AE8	106,30	267,201	,483	,884
AC10	105,76	268,058	,505	,884
AC11	106,43	272,333	,278	,887
AC12	106,43	267,430	,358	,886
AC13	106,88	265,545	,490	,884
AC14	106,21	274,513	,265	,887
AC15	105,89	274,268	,202	,889
AE16	106,15	267,354	,428	,885
AC17	106,56	273,152	,261	,888
AC18	106,32	266,026	,504	,884
AC19	106,45	268,873	,382	,886
AC20	106,57	259,129	,585	,882
AC21	106,78	269,595	,337	,886
AC22	106,27	272,090	,351	,886
AC23	105,95	271,470	,296	,887
AE24	106,11	262,139	,639	,881
AC25	106,72	275,923	,176	,889
AC26	106,56	264,120	,541	,883
AC27	106,31	269,097	,366	,886
AC28	106,27	263,488	,604	,882
AC29	106,60	262,566	,603	,882
AC30	106,38	276,325	,170	,889
AC31	106,34	271,431	,237	,889
AE32	106,12	260,965	,641	,881
AC33	106,61	271,897	,335	,886
AC34	106,16	259,598	,727	,880
AC35	106,46	273,584	,240	,888
AC36	106,33	261,363	,604	,882
AC37	106,60	266,329	,494	,884
AC38	106,03	272,977	,337	,886
AC39	106,12	274,814	,172	,890
AE40	105,99	264,570	,511	,883

Anexo F (Carta para a Direcção Escolar)



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

À Direcção do Agrupamento

O aluno Ricardo Nuno Fernandes, aluno do Mestrado Integrado em Psicologia, área de Psicologia Educacional encontra-se a realizar sob minha orientação a sua Dissertação de Mestrado “Bullying – as atitudes dos alunos face à violência, o seu auto-conceito e auto-estima”.

Para realizar o seu estudo torna-se necessário inquirir alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos que se encontrarão em turmas do 6º ao 8º ano de escolaridade.

Assim, solicito autorização para que o Ricardo Fernandes possa contar com a colaboração do Agrupamento desse agrupamento de forma a desenvolver o estudo. Será, naturalmente garantida a confidencialidade dos dados recolhidos e obtida a autorização dos pais, condição sem a qual não se recolhe qualquer informação.

Agradecendo desde já a colaboração, fico ao dispor para qualquer esclarecimento.

Lisboa, 01/02/2012

ISPA - Instituto Universitário
R. Jardim do Tabaco, 34 - 1149-041 Lisboa
Tel.: 21 881 17 00 Fax: 21 886 09 54
www.ispa.pt | E-mail: info@ispa.pt

(Prof. Doutor José Morgado)

Anexo G (Carta para encarregados de Educação)



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO

ASSUNTO: Recolha de dados para Tese de Mestrado

Lisboa, 10 de Janeiro de 2012

Ex.ºs Srs.,

o meu nome é Ricardo Fernandes sou estudante no ISPA – Instituto Universitário e estou a frequentar o último ano do mestrado em Psicologia Educacional.

Estou a desenvolver a minha tese intitulada “Bullying – As atitudes dos alunos face à violência e seu autoconceito/auto-estima em alunos do 6º, 7º e 8º anos de escolaridade”.

Para tal, será necessário realizar uma recolha de dados, que consiste na aplicação de questionários, em alunos que se encontram actualmente a frequentar o 6º, 7º e 8º anos.

Todos os dados recolhidos serão confidenciais, sendo exclusivamente utilizados com propósitos de investigação. Para permitir que o seu educando participe nesta investigação, preencha a autorização abaixo.

Agradeço antecipadamente a colaboração prestada.

.....
Eu, abaixo assinado, Encarregado de Educação de _____ (nome do aluno), declaro que autorizo o meu educando a participar na recolha de dados para a tese de mestrado do aluno Ricardo Fernandes, nº14904, sobre “Bullying”, a realizar na escola que este frequenta e tendo-me sido garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos.

Lisboa, ___ de _____ de 2012

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo H – Estatística Descritiva

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Med_vitima	99	1,00	2,67	1,2572	,32395
Med_agressor	99	1,00	2,57	1,2569	,28424
Med_observador	99	1,00	4,00	1,6350	,62874
Valid N (listwise)	99				

papel_B

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid vitima	20	20,2	20,8	20,8
agressor	13	13,1	13,5	34,4
vitima/agressor	19	19,2	19,8	54,2
nao envolvidos	44	44,4	45,8	100,0
Total	96	97,0	100,0	
Missing System	3	3,0		
Total	99	100,0		

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
acei_soc	97	1,20	4,00	3,0412	,67635
comp_atle	97	1,00	4,00	2,7959	,77566
Ap_fis	99	1,00	4,00	2,8101	,84243
comport	98	1,00	4,00	2,9245	,55651
Amiz_int	98	1,00	4,00	3,1490	,84478
comp_esc	98	1,00	4,00	2,5357	,71346
At_rom	97	1,00	4,00	2,4820	,81590
AE	99	1,00	4,00	3,0424	,71786
Valid N (listwise)	94				

Anexo I – Estatística Inferencial

Associação entre frequência de intervenientes de bullying e ano de escolaridade – Fisher

escolaridade * papel_B Crosstabulation

		papel_B				Total
		vitima	agressor	vitima/agressor	nao envolvidos	
escolaridade 6	Count	8	4	6	21	39
	Expected Count	8,1	5,3	7,7	17,9	39,0
	% of Total	8,3%	4,2%	6,2%	21,9%	40,6%
7	Count	4	0	6	8	18
	Expected Count	3,8	2,4	3,6	8,3	18,0
	% of Total	4,2%	0,0%	6,2%	8,3%	18,8%
8	Count	8	9	7	15	39
	Expected Count	8,1	5,3	7,7	17,9	39,0
	% of Total	8,3%	9,4%	7,3%	15,6%	40,6%
Total	Count	20	13	19	44	96
	Expected Count	20,0	13,0	19,0	44,0	96,0
	% of Total	20,8%	13,5%	19,8%	45,8%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	8,521 ^a	6	,202	,205		
Likelihood Ratio	10,271	6	,114	,144		
Fisher's Exact Test	8,170			,217		
Linear-by-Linear Association	1,082 ^b	1	,298	,322	,161	,022
N of Valid Cases	96					

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,44.

b. The standardized statistic is -1,040.

Descriptives

AE

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
vitima	20	2,8500	,75079	,16788	2,4986	3,2014	1,60	4,00
agressor	13	3,2308	,73415	,20362	2,7871	3,6744	2,20	4,00
vitima/agressor	19	2,9684	,77535	,17788	2,5947	3,3421	1,00	4,00
nao envolvidos	44	3,0727	,67527	,10180	2,8674	3,2780	1,00	4,00
Total	96	3,0271	,71767	,07325	2,8817	3,1725	1,00	4,00

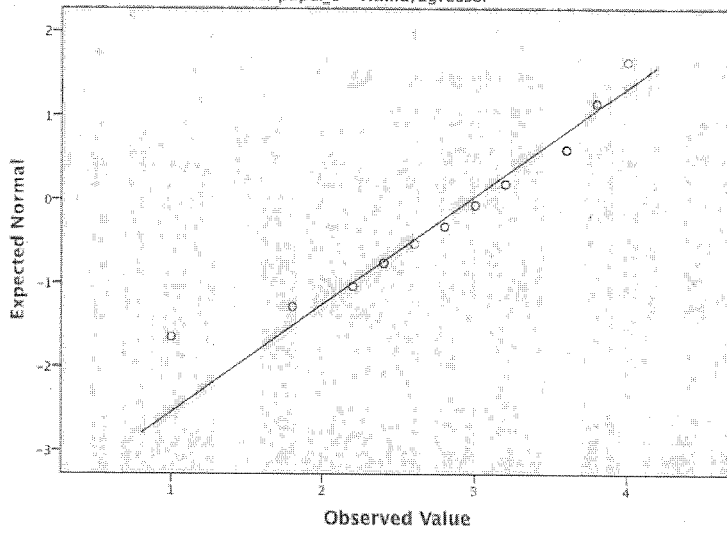
Tests of Normality

papel B	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
AE vitima	,129	20	,200	,952	20	,404
agressor	,242	13	,035	,823	13	,013
vitima/agressor	,161	19	,200 [*]	,931	19	,184
nao envolvidos	,118	44	,142	,947	44	,042

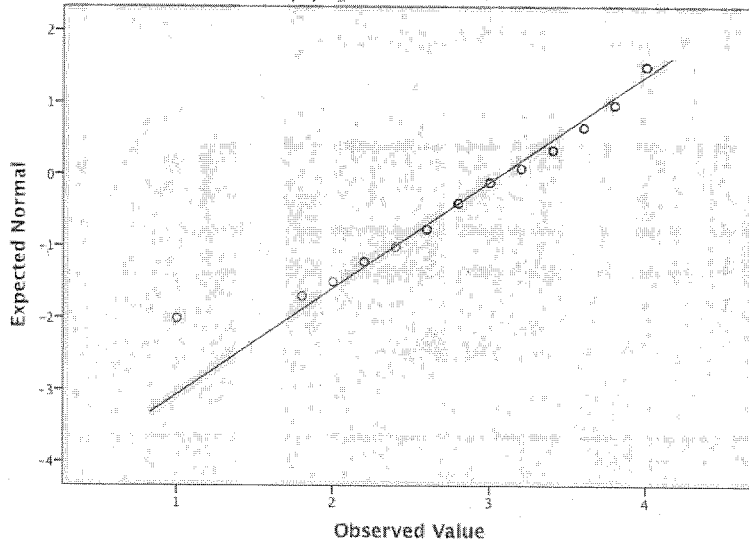
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

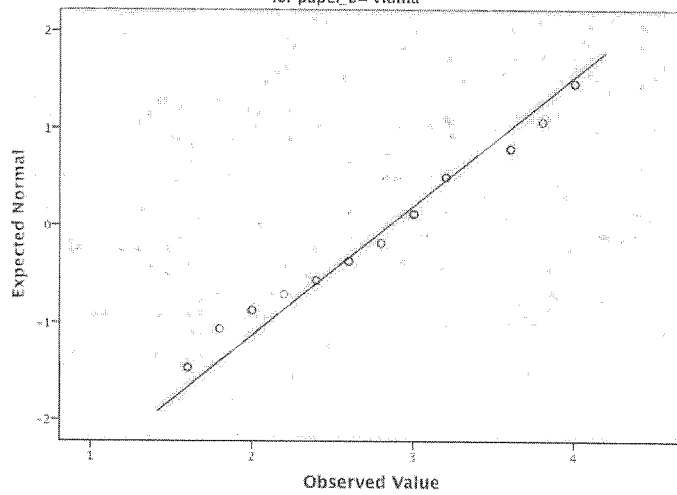
Normal Q-Q Plot of AE
for papel_B= vitima/agressor



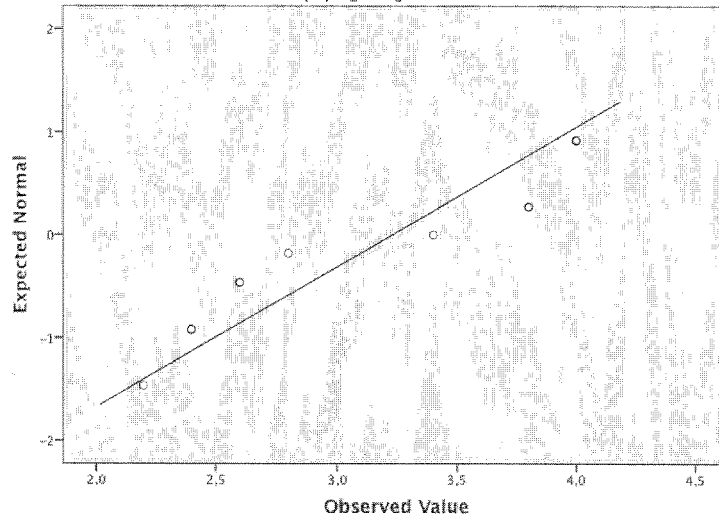
Normal Q-Q Plot of AE
for papel_B= nao envolvidos



Normal Q-Q Plot of AE
for papel_B= vitima



Normal Q-Q Plot of AE
for papel B= agressor



Test of Homogeneity of Variances

AE

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,403	3	92	,751

ANOVA

AE

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,324	3	,441	,853	,469
Within Groups	47,606	92	,517		
Total	48,930	95			

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
acei_soc	vitima	19	2,6737	,75781	,17385	2,3084	3,0389	1,20	3,80
	agressor	13	3,4462	,52379	,14527	3,1296	3,7627	2,40	4,00
	vitima/agressor	19	2,8316	,75502	,17321	2,4677	3,1955	1,20	4,00
	nao envolvidos	43	3,1442	,55605	,08480	2,9731	3,3153	1,20	4,00
	Total	94	3,0277	,67877	,07001	2,8886	3,1667	1,20	4,00
comp_atfe	vitima	20	2,9100	,74403	,16637	2,5618	3,2582	1,60	4,00
	agressor	13	3,1231	,72360	,20069	2,6858	3,5603	2,00	4,00
	vitima/agressor	19	2,6632	,66350	,15222	2,3434	2,9830	1,60	4,00
	nao envolvidos	42	2,6905	,80874	,12479	2,4385	2,9425	1,00	4,00
	Total	94	2,7915	,76195	,07859	2,6354	2,9476	1,00	4,00
Ap_fis	vitima	20	2,5000	,92338	,20647	2,0678	2,9322	1,00	4,00
	agressor	13	3,2769	,71432	,19812	2,8453	3,7086	2,20	4,00
	vitima/agressor	19	2,6000	,90185	,20690	2,1653	3,0347	1,20	4,00
	nao envolvidos	44	2,8409	,75153	,11330	2,6124	3,0694	1,00	4,00
	Total	96	2,7813	,83858	,08559	2,6113	2,9512	1,00	4,00
comport	vitima	20	2,9100	,55998	,12522	2,6479	3,1721	1,60	4,00
	agressor	13	2,8462	,63851	,17709	2,4603	3,2320	1,80	3,60
	vitima/agressor	19	2,6211	,44669	,10248	2,4058	2,8364	2,00	3,60
	nao envolvidos	43	3,0326	,51627	,07873	2,8737	3,1914	1,00	4,00
	Total	95	2,8989	,54490	,05591	2,7879	3,0099	1,00	4,00
Amiz_int	vitima	20	2,5900	1,02900	,23009	2,1084	3,0716	1,00	4,00
	agressor	13	3,1077	,79421	,22027	2,6278	3,5876	1,40	4,00
	vitima/agressor	19	3,3263	,86207	,19777	2,9108	3,7418	1,00	4,00
	nao envolvidos	43	3,3070	,67802	,10340	3,0983	3,5156	1,60	4,00
	Total	95	3,1326	,85234	,08745	2,9590	3,3063	1,00	4,00
comp_esc	vitima	20	2,5750	,63918	,14293	2,2759	2,8741	1,50	3,50
	agressor	13	2,3077	,79158	,21955	1,8293	2,7860	1,00	4,00
	vitima/agressor	19	2,4605	,78290	,17961	2,0832	2,8379	1,50	4,00
	nao envolvidos	43	2,5640	,69242	,10559	2,3509	2,7770	1,00	4,00
	Total	95	2,5105	,70891	,07273	2,3661	2,6549	1,00	4,00
At_rom	vitima	20	2,1500	,68537	,15325	1,8292	2,4708	1,00	3,25
	agressor	13	3,0000	,79057	,21926	2,5223	3,4777	1,75	4,00
	vitima/agressor	19	2,2895	,84682	,19427	1,8813	2,6976	1,00	3,75
	nao envolvidos	42	2,5179	,78940	,12181	2,2719	2,7639	1,00	4,00
	Total	94	2,4601	,81179	,08373	2,2938	2,6264	1,00	4,00

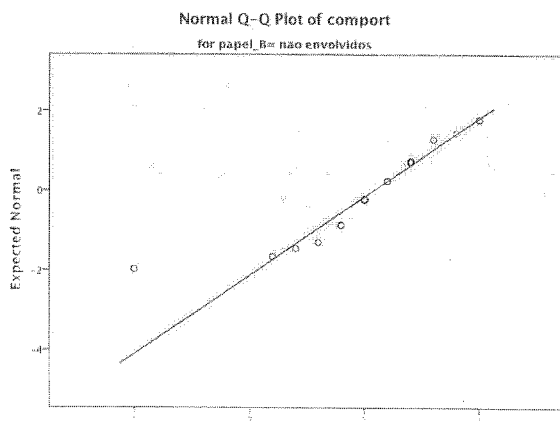
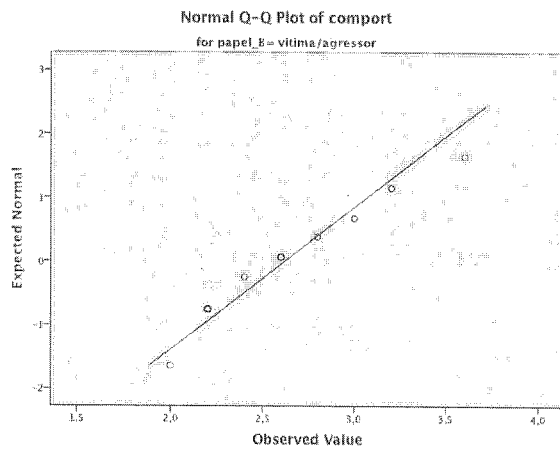
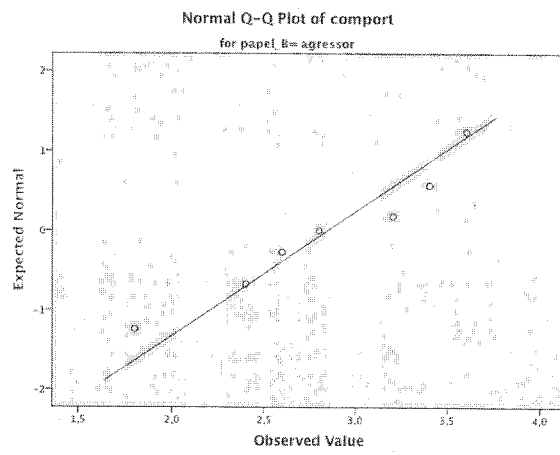
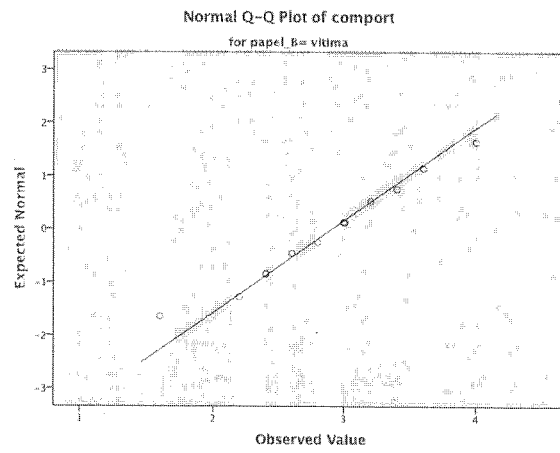
Tests of Normality

papel B	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
acei_soc	vitima	,145	19	,200*	,936	19	,227
	agressor	,157	13	,200*	,900	13	,133
	vitima/agressor	,220	19	,016	,933	19	,196
	nao envolvidos	,113	40	,200*	,937	40	,028
comp_atle	vitima	,139	19	,200*	,939	19	,250
	agressor	,134	13	,200*	,908	13	,174
	vitima/agressor	,178	19	,113	,950	19	,393
	nao envolvidos	,100	40	,200*	,964	40	,237
Ap_fis	vitima	,146	19	,200*	,956	19	,488
	agressor	,213	13	,110	,838	13	,020
	vitima/agressor	,128	19	,200*	,948	19	,366
	nao envolvidos	,112	40	,200*	,955	40	,110
comport	vitima	,144	19	,200*	,976	19	,881
	agressor	,192	13	,200*	,898	13	,124
	vitima/agressor	,195	19	,054	,916	19	,097
	nao envolvidos	,193	40	,001	,853	40	,000
Amiz_int	vitima	,137	19	,200*	,927	19	,151
	agressor	,162	13	,200*	,912	13	,193
	vitima/agressor	,218	19	,018	,793	19	,001
	nao envolvidos	,193	40	,001	,870	40	,000
comp_esc	vitima	,165	19	,184	,947	19	,351
	agressor	,173	13	,200*	,957	13	,710
	vitima/agressor	,134	19	,200*	,934	19	,203
	nao envolvidos	,102	40	,200*	,976	40	,534
At_rom	vitima	,160	19	,200*	,931	19	,183
	agressor	,205	13	,140	,884	13	,081
	vitima/agressor	,193	19	,061	,917	19	,099
	nao envolvidos	,131	40	,080	,958	40	,142

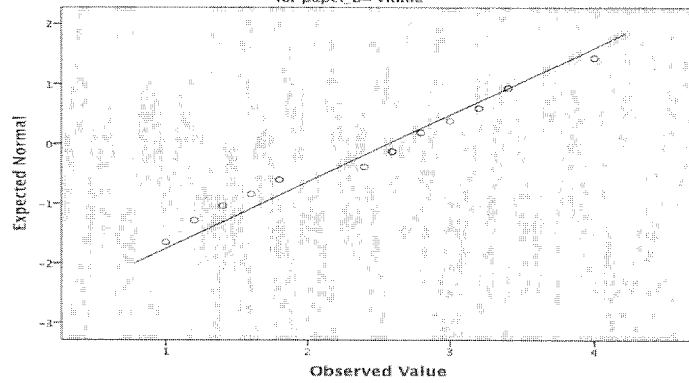
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

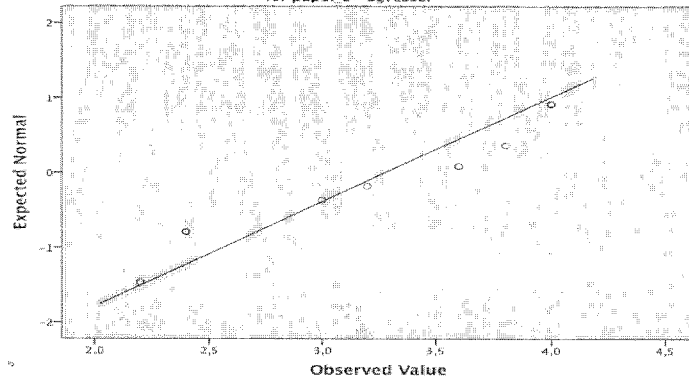
Normal Q-Q Plots



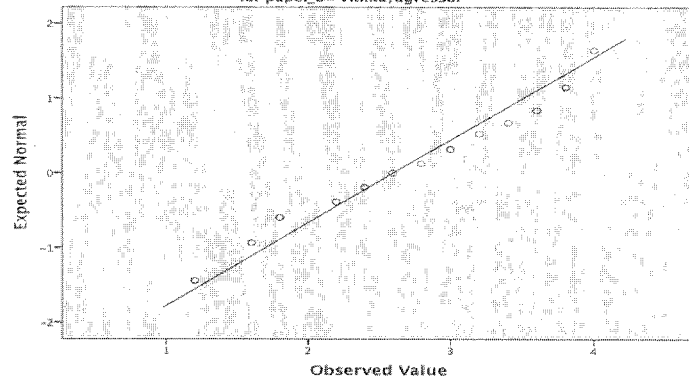
Normal Q-Q Plot of Ap_fis
for papel_B= vitima



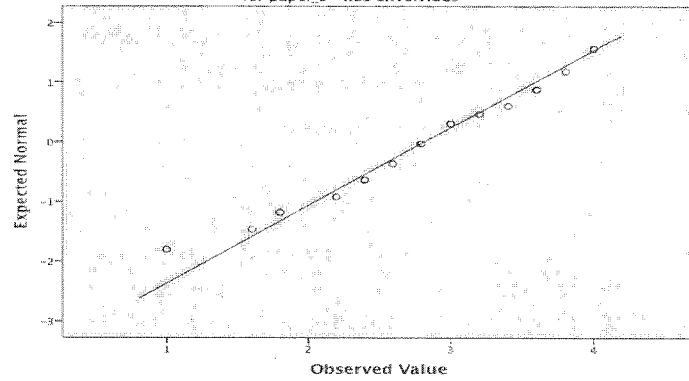
Normal Q-Q Plot of Ap_fis
for papel_B= agressor



Normal Q-Q Plot of Ap_fis
for papel_B= vitima/agressor

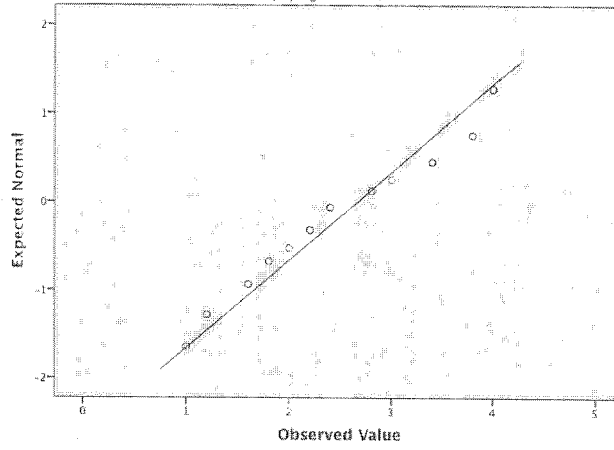


Normal Q-Q Plot of Ap_fis
for papel_B= nao envolvidos



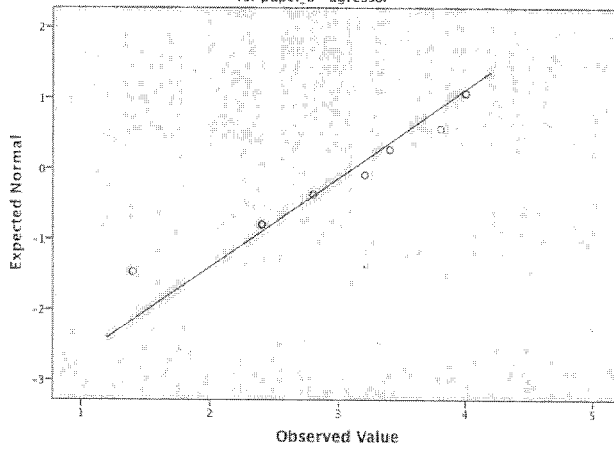
Normal Q-Q Plot of Amiz_int

for papel_B= vitima



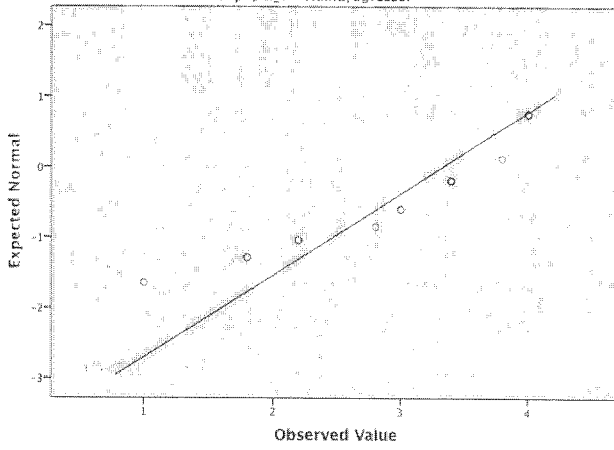
Normal Q-Q Plot of Amiz_int

for papel_B= agressor



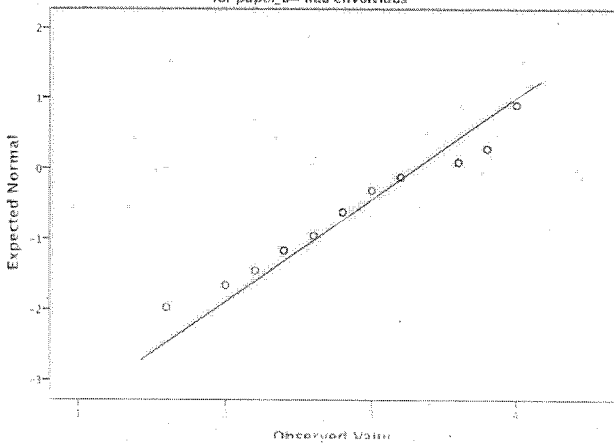
Normal Q-Q Plot of Amiz_int

for papel_B= vitima/agressor

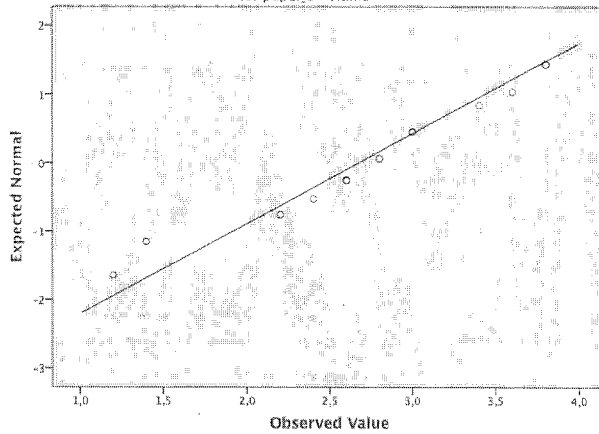


Normal Q-Q Plot of Amiz_int

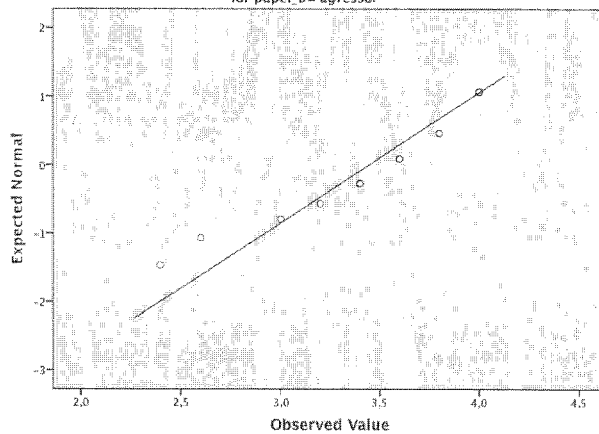
for papel_B= nao envolvidos



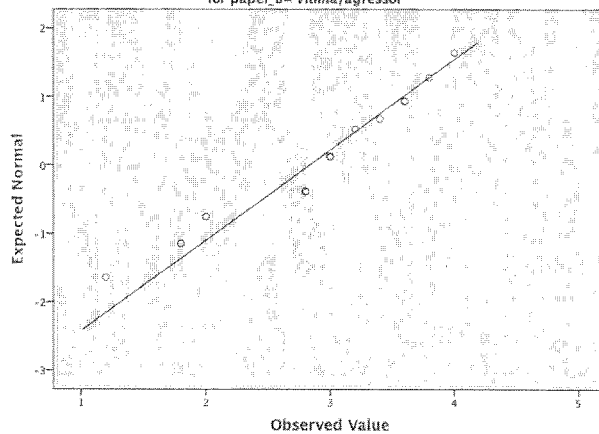
Normal Q-Q Plot of acei_soc
for papel_B= vitima



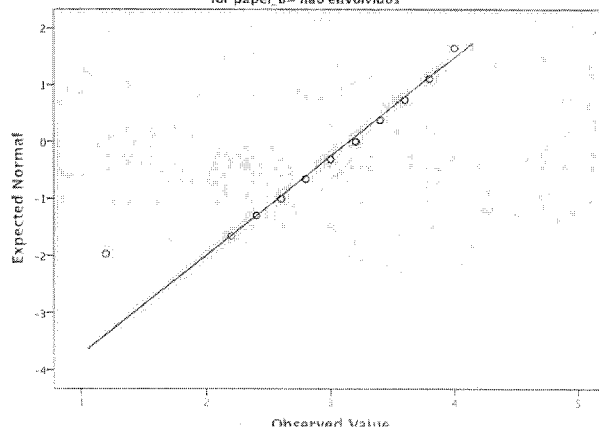
Normal Q-Q Plot of acei_soc
for papel_B= agressor



Normal Q-Q Plot of acei_soc
for papel_B= vitima/agressor



Normal Q-Q Plot of acei_soc
for papel_B= nao envolvidos



Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
acei_soc	1,104	3	90	,352
comp_atle	,303	3	90	,823
Ap_fis	1,155	3	92	,331
comport	1,163	3	91	,328
Amiz_int	2,317	3	91	,081
comp_esc	,344	3	91	,793
At_rom	,637	3	90	,593

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
acei_soc	Between Groups	5,972	3	1,991	4,858	,004
	Within Groups	36,876	90	,410		
	Total	42,848	93			
comp_atle	Between Groups	2,452	3	,817	1,427	,240
	Within Groups	51,541	90	,573		
	Total	53,993	93			
Ap_fis	Between Groups	5,557	3	1,852	2,782	,045
	Within Groups	61,249	92	,666		
	Total	66,806	95			
comport	Between Groups	2,274	3	,758	2,690	,051
	Within Groups	25,636	91	,282		
	Total	27,910	94			
Amiz_int	Between Groups	7,917	3	2,639	3,978	,010
	Within Groups	60,372	91	,663		
	Total	68,289	94			
comp_esc	Between Groups	,788	3	,263	,515	,673
	Within Groups	46,451	91	,510		
	Total	47,239	94			
At_rom	Between Groups	6,406	3	2,135	3,502	,019
	Within Groups	54,882	90	,610		
	Total	61,288	93			

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) papel B	(J) papel B	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
acei_soc	vitima	agressor	-,77247	,23040	,014	-1,4289	-,1160
		vitima/agressor	-,15789	,20768	,901	-,7496	,4338
		nao envolvidos	-,47050	,17633	,076	-,9729	,0319
	agressor	vitima	,77247	,23040	,014	,1160	1,4289
		vitima/agressor	,61457	,23040	,076	-,0419	1,2710
		nao envolvidos	,30197	,20260	,531	-,2753	,8792
	vitima/agressor	vitima	,15789	,20768	,901	-,4338	,7496
		agressor	-,61457	,23040	,076	-1,2710	,0419
		nao envolvidos	-,31261	,17633	,376	-,8150	,1898
	nao envolvidos	vitima	,47050	,17633	,076	-,0319	,9729
		agressor	-,30197	,20260	,531	-,8792	,2753
		vitima/agressor	,31261	,17633	,376	-,1898	,8150
Ap_fis	vitima	agressor	-,77692	,29069	,075	-1,6048	,0509
		vitima/agressor	-,10000	,26140	,986	-,8444	,6444
		nao envolvidos	-,34091	,22004	,497	-,9676	,2858
	agressor	vitima	,77692	,29069	,075	-,0509	1,6048
		vitima/agressor	,67692	,29369	,158	-,1595	1,5133
		nao envolvidos	,43601	,25757	,417	-,2975	1,1696
	vitima/agressor	vitima	,10000	,26140	,986	-,6444	,8444
		agressor	-,67692	,29369	,158	-1,5133	,1595
		nao envolvidos	-,24091	,22399	,764	-,8788	,3970
	nao envolvidos	vitima	,34091	,22004	,497	-,2858	,9676
		agressor	-,43601	,25757	,417	-1,1696	,2975
		vitima/agressor	,24091	,22399	,764	-,3970	,8788

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Multiple Comparisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) papel B	(J) papel B	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Amiz_int	vitima	agressor	-,51769	,29018	,370	-1,3443	,3089
		vitima/agressor	-,73632	,26094	,053	-1,4796	,0070
		nao envolvidos	-,71698*	,22045	,018	-1,3449	-,0890
	agressor	vitima	,51769	,29018	,370	-,3089	1,3443
		vitima/agressor	-,21862	,29317	,906	-1,0537	,6165
		nao envolvidos	-,19928	,25780	,897	-,9336	,5351
	vitima/agressor	vitima	,73632	,26094	,053	-,0070	1,4796
		agressor	,21862	,29317	,906	-,6165	1,0537
		nao envolvidos	,01934	,22438	1,000	-,6198	,6585
	nao envolvidos	vitima	,71698*	,22045	,018	,0890	1,3449
		agressor	,19928	,25780	,897	-,5351	,9336
		vitima/agressor	-,01934	,22438	1,000	-,6585	,6198
At_rom	vitima	agressor	-,85000	,27820	,030	-1,6426	-,0574
		vitima/agressor	-,13947	,25017	,958	-,8522	,5733
		nao envolvidos	-,36786	,21215	,396	-,9723	,2366
	agressor	vitima	,85000	,27820	,030	,0574	1,6426
		vitima/agressor	,71053	,28107	,102	-,0903	1,5113
		nao envolvidos	,48214	,24784	,292	-,2240	1,1883
	vitima/agressor	vitima	,13947	,25017	,958	-,5733	,8522
		agressor	-,71053	,28107	,102	-1,5113	,0903
		nao envolvidos	-,22838	,21590	,773	-,8435	,3867
	nao envolvidos	vitima	,36786	,21215	,396	-,2366	,9723
		agressor	-,48214	,24784	,292	-1,1883	,2240
		vitima/agressor	,22838	,21590	,773	-,3867	,8435

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.