



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**RESILIÊNCIA, VIOLÊNCIA ENTRE PARES, DESEMPENHO
ESCOLAR E CULTURA ORGANIZACIONAL DA FAMÍLIA** – um estudo
com alunos do 2º e 3º ciclos do Concelho de Faro e suas famílias

Filomena Adelaide Pereira Sabino de Matos

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor Saul Neves de Jesus

Professora Doutora Helena Ralha-Simões

2012

**RESILIÊNCIA, VIOLÊNCIA ENTRE PARES, DESEMPENHO
ESCOLAR E CULTURA ORGANIZACIONAL DA FAMÍLIA** – um estudo
com alunos do 2º e 3º ciclos do Concelho de Faro e suas famílias

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DO TRABALHO

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

“Copyright” Filomena Adelaide Pereira Sabino de Matos

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: aos meus filhos, João Pedro e Marta Filipa, ao meu marido, Pedro, pelo apoio, carinho, amor e inspiração e ainda aos meus pais, José e Filomena, por tudo o que me têm ensinado e pelo amor que me têm dado.

AGRADECIMENTOS

Por detrás da pessoa que somos, existe sempre o jovem e a criança que fomos e o percurso por que seguimos, revestido de distintos contextos e experiências que contribuíram para que nos tornássemos no que somos. A concretização desta tese de doutoramento é assim mais um produto directo e indirecto de todo o percurso de incentivos e experiências que tive a felicidade de encontrar ao longo do meu percurso de vida. Desta forma, expresso aqui a minha gratidão para todos os que, ao longo do tempo e do meu percurso de vida, contribuíram para a sua realização.

Ao Professor Doutor Saul Neves de Jesus, meu orientador nesta tese, pela sua inestimável orientação, pelo apoio e rigor científico, pela disponibilidade permanente e incondicional e pela ajuda competente que sempre foi capaz de me dar com generosidade.

À Professora Doutora Helena Ralha-Simões, co-orientadora nesta tese, pela sua capacidade inexcedível de perceber as minhas palavras, pela sua postura amiga e resiliente, pela disponibilidade e pelos conselhos científicos e rigorosos a que sempre me habituou.

Aos autores dos instrumentos utilizados pela disponibilização generosa quer dos materiais para utilizar, quer dos resultados dos seus estudos para comparação.

À Direcção Regional de Educação do Algarve, ao MIME, às Direcções das Escolas E.B. 2,3 do Concelho de Faro, nomeadamente ao Colégio de Nossa Senhora do Alto, à E.B. 2,3 de Santo António, à E.B. 2,3 do Montenegro, à E.B. 2,3 de Estói, à E.B. 2,3 Afonso III, à E.B. 2,3 Dr. Joaquim Magalhães e à E.B. 2,3 Dr. Neves Júnior, aos Directores de Turma, aos professores em geral, aos alunos e suas famílias, pela permissão da recolha de dados, pela disponibilidade generosa com que me trataram e por terem permitido esta investigação. Sem a vossa generosidade e disponibilidade, nada deste trabalho teria sido possível. Muito obrigada.

A todos os colegas e amigos, que me apoiaram nesta etapa do meu percurso académico, de uma forma directa ou indirecta, pela disponibilidade, solidariedade, conselhos, reflexão e críticas e ainda por terem tido a paciência necessária e suficiente para me aturarem. Muito obrigada São, Mila, Fátinha, Lay, Lena, Eusébio, Filipe, Andreia, Sandra... A vossa presença, companheirismo e amizade foi sempre uma mais valia.

À Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos, pela sua disponibilidade e pelos conselhos sábios no que respeita à violência entre pares.

Aos meus pais, por todo o amor que continuam a dar-me, pela maravilhosa infância que me proporcionaram, pela adolescência que permitiram que eu tivesse...

Finalmente mas não em último, agradeço do fundo do meu coração às três pessoas mais maravilhosas e importantes da minha vida: os meus filhos João Pedro e Marta Filipa e o meu marido Pedro, pelo carinho, apoio, pelo que tiveram de abdicar da minha atenção e por me darem forças todos os dias, renovando a minha capacidade de continuar resiliente.

Se uma criança vive com crítica, ela aprende a condenar

Se uma criança vive com hostilidade, ela aprende a guerrear

Se uma criança vive com medo, ela aprende a ser apreensiva

Se uma criança vive com pena, ela aprende a ter pena de si própria

Se uma criança vive com ciúme, ela aprende a sentir-se culpada

Se uma criança vive com encorajamento, ela aprende a ser auto-confiante

Se uma criança vive com tolerância, ela aprende a ser paciente

Se uma criança vive com elogios, ela aprende a valorizar os outros

Se uma criança vive com aceitação, ela aprende a amar

Se uma criança vive com aprovação, ela aprende a gostar de si mesma

Se uma criança vive com reconhecimento, ela aprende a ter metas

Se uma criança vive com justiça, ela aprende o que é justo

Se uma criança vive com honestidade, ela aprende o que é a verdade

Se uma criança vive com sinceridade, ela aprende a ter fé em si própria e nos outros

Se uma criança vive com amor, ela aprende que o mundo é um local maravilhoso para viver. . .

Autor desconhecido

RESUMO

A presente investigação tem como objectivo geral a realização de um estudo que permita analisar as relações entre os níveis de resiliência, a violência entre pares, o desempenho escolar e a cultura organizacional das famílias, nos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Concelho de Faro.

Utilizando uma metodologia quantitativa, procurámos encontrar respostas ao objectivo geral do estudo e às hipóteses colocadas. Para tal, utilizámos instrumentos já validados para a população portuguesa (para a Cultura Organizacional da Família e para a avaliação da Resiliência) que revalidámos e, na escassez de outros, construímos também um instrumento (para avaliação das Situações de Violência entre Pares em Meio Escolar), que validámos num estudo preliminar com 210 sujeitos e suas famílias, apresentando assim instrumentos que podem medir de forma válida e fiel os conceitos que pretendem medir. O estudo final foi realizado com 1361 sujeitos e suas famílias, que frequentam o 2º e 3º ciclo do Ensino Básico do Concelho de Faro. Os métodos e técnicas utilizadas abrangem estudos exploratórios, estudos psicométricos através de análises factoriais e estudos correlacionais.

A presente investigação permitiu confirmar as hipóteses colocadas: Existe uma correlação positiva entre a Cultura Organizacional da Família com ênfase no amor (relações interpessoais) e nas regras claras e o desenvolvimento da resiliência desde a infância, entre a Cultura Organizacional da Família com ênfase no amor (relações interpessoais) e nas regras claras e o menor número de relações de violência entre pares, bem como entre a Cultura Organizacional da Família com ênfase nas relações interpessoais e o melhor desempenho escolar. Por outro lado, encontramos uma correlação positiva entre o perfil mais resiliente e menor índice de violência entre pares, bem como entre o melhor perfil de resiliência e o melhor desempenho escolar. Finalmente, encontramos uma correlação positiva entre a violência entre pares e um mau desempenho escolar.

Palavras-chave: Resiliência; Violência entre pares; Desempenho escolar; Cultura Organizacional da Família; Adolescência

ABSTRACT

The main goal of this research is to analyze the relationship between levels of resiliency, peer violence, school performance and Organizational Culture of Families in students of 2nd and 3rd cycles of Basic Education in Faro.

Using a quantitative method, we tried to find answers to the general objective of the study and the assumptions made. We used previously validated instruments to the Portuguese population (for Family and Organizational Culture for the evaluation of Resilience) that were revalidated and we also built an instrument (to assess situations of Peer Violence in School), which we validated in a preliminary study with 210 subjects and their families. The final study has been conducted with 1361 subjects and their families, attending the 2nd and 3rd cycle of basic education in the municipality of Faro. The methods and techniques used include exploratory studies, psychometric studies using factorial analysis and correlational studies.

This investigation allowed us to confirm the assumptions made: There is a positive correlation between the Family Organizational Culture with an emphasis on love (interpersonal relationships) and the development of clear rules and resilience in childhood, between the Family Organizational Culture with an emphasis on love (interpersonal relationships) and the clear rules and fewer peer relations of violence, as well as between the Family Organizational Culture with an emphasis on interpersonal relations and better school performance. On the other hand, we found a positive correlation between the profile more resilient and lower rates of peer violence, as well as among the best profile resilience and better school performance. Finally, we found a positive correlation between peer violence and poor school performance.

Keywords: Resilience; Peers violence; School performance; Organizational Culture of Family; Adolescence

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO I – DE CRIANÇA A ADOLESCENTE	9
1. O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO: PRÉ-ADOLESCÊNCIA E ADOLESCÊNCIA	10
1.1. O DESENVOLVIMENTO FÍSICO DO ADOLESCENTE	13
1.2. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ADOLESCENTE	14
1.3. O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE E DO EU	16
1.4. O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO ADOLESCENTE	18
1.5. CARACTERÍSTICAS QUE DIFERENCIAM OS ADOLESCENTES	19
CAPÍTULO II – OS CONTEXTOS ONDE SE DESENVOLVE A CRIANÇA E O ADOLESCENTE	21
1. A FAMÍLIA COMO PILAR DA ESTRUTURAÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	23
1.1. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DAS SUAS RELAÇÕES	25
1.2. CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA E PADRÃO DE COMPORTAMENTO DOS FILHOS	27
1.3. A FAMÍLIA COMO ORGANIZAÇÃO	30
1.4. A CULTURA ORGANIZACIONAL DA FAMÍLIA	32
2. A ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	34
2.1. O AMBIENTE ESCOLAR	35
2.2. O GRUPO DE PARES	39
2.3. VIOLÊNCIA ENTRE PARES EM MEIO ESCOLAR	41
2.3.1. O <i>Bullying</i> ou maus tratos entre pares	42
2.3.1.1. Fatores que influenciam o <i>bullying</i> e a sua incidência	44
2.3.1.2. Características das vítimas e dos vitimizadores de <i>bullying</i>	47
2.3.1.3. Consequências do <i>bullying</i> para o indivíduo	48
2.3.1.4. Incidência do <i>bullying</i> em Portugal nos últimos anos	49

2.4. O DESEMPENHO ESCOLAR	51
2.4.1. Fatores que podem influenciar o desempenho escolar	53
CAPÍTULO III - A RESILIÊNCIA	58
1. O CONCEITO DE RESILIÊNCIA	59
2. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA RESILIÊNCIA	62
2.1. FATORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DA RESILIÊNCIA	65
3. CARACTERÍSTICAS COMUNS AOS INDIVÍDUOS RESILIENTES	72
4. A RESILIÊNCIA COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL	75
SÍNTESE	77
Parte II – ESTUDOS DE CAMPO	79
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	81
1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	82
2. OBJECTIVOS E HIPÓTESES	85
3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	89
3.1. PROCEDIMENTOS	90
3.2. ESTUDO PRÉVIO – INSTRUMENTOS A UTILIZAR	99
3.2.1. Construção e validação do Inventário de Escalas para avaliação da Violência Entre Pares em Meio Escolar (EVEPME)	100
3.2.2. Inventário da Cultura Organizacional da Família (ICOF)	111
3.2.3. Inventário de Escalas da Resiliência (Measuring State and Child Resilience)	116
3.3. PROTOCOLO FINAL DA INVESTIGAÇÃO	121
3.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	123
SÍNTESE	128
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	129
1. CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS DO ESTUDO	130
2. ANÁLISE COMPARATIVA DOS ESTUDOS PSICOMÉTRICOS ENTRE AS VALIDAÇÕES DAS ESCALAS (RESULTADOS)	133

ORIGINAIS) E O ESTUDO ATUAL	
2.1. INVENTÁRIO DA CULTURA ORGANIZACIONAL DA FAMÍLIA (ICOF)	133
2.2. INVENTÁRIO DE ESCALAS DE VIOLÊNCIA ENTRE PARES EM MEIO ESCOLAR (EVEPME)	137
2.3. INVENTÁRIO DE ESCALAS DE RESILIÊNCIA (MSR e MCR)	140
3. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS	145
3.1. CULTURA ORGANIZACIONAL DA FAMÍLIA	145
3.2. VIOLÊNCIA ENTRE PARES EM MEIO ESCOLAR	149
3.3. RESILIÊNCIA	154
3.4. DESEMPENHO ESCOLAR	155
3.5. JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DAS TÉCNICAS ESTATÍSTICAS FACE AO ESTUDO DA NORMALIDADE	158
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS TESTES DE HIPÓTESES	160
4.1. HIPÓTESE (H1)	160
4.2. HIPÓTESE (H2)	163
4.3. HIPÓTESE (H3)	165
4.4. HIPÓTESE (H4)	168
4.5. HIPÓTESE (H5)	170
4.6. HIPÓTESE (H6)	172
5.DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ENCONTRADAS ENTRE AS VARIÁVEIS SÓCIO-DEMOGRÁFICAS E CONTEXTUAIS E AS VARIÁVEIS EM ESTUDO	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
BIBLIOGRAFIA	199
APÊNDICES	225
Apêndice A – Pedido de autorização para a investigação à Direcção Regional de Educação do Algarve	227
Apêndice B – Pedido de autorização aos Conselhos Diretivos das E.B. 2,3 do Concelho de Faro, para efetuar a investigação	229

Apêndice C – Pedido de consentimento informado aos pais, para a participação dos seus filhos na investigação	231
Apêndice D – Questionário para recolha de dados demográficos	233
Apêndice E – Inventário de Escalas para avaliação da Violência Entre Pares em Meio Escolar (EVPME)	235
Apêndice F – Instrumento para recolha das avaliações dos alunos	239
Apêndice G – Tratamento estatístico dos dados utilizando teste não paramétrico (Correlação de Spearman)	243
Apêndice H – Histograma das quatro escalas que constituem o ICOF	245
Apêndice I – Histograma das quatro escalas que constituem a EVEPME	247
Apêndice J – Histograma das escalas para avaliação da Resiliência	249
ANEXOS	251
Anexo I – Inventário para o Estudo da Cultura Organizacional da Família	253
Anexo II – State Trait Resilience Inventory	257
Anexo III – Resposta <i>on-line</i> do MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar), autorizando a investigação	261

ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela nº 1 – Escala 1 – Eu como agredido/ vítima: carga factorial dos itens, variância e consistência interna do fator	107
Tabela nº 2 – Escala 2 – Eu como espectador: carga factorial dos itens, variância e consistência interna do fator	108
Tabela nº 3 – Escala 3 – Eu como agressor: carga factorial dos itens, variância e consistência interna do fator	109
Tabela nº 4 – Escala 4 – No geral (sobre a minha escola): carga factorial dos itens, variância e consistência interna do fator	109
Tabela nº 5 – Resumo do estudo de validação da EVEPME	110
Tabela nº 6 – Comparação das estatísticas descritivas do estudo de validação do ICOF e do estudo prévio da nossa investigação	115
Tabela nº 7 – Comparação entre os resultados da análise factorial e da consistência interna entre o estudo de validação do ICOF e o estudo prévio da nossa investigação	115
Tabela nº 8 – Comparação entre os resultados da análise factorial e da consistência interna entre o estudo de validação e adaptação da MCR e o estudo prévio da nossa investigação	119
Tabela nº 9 – Comparação entre os resultados da análise factorial e da consistência interna entre o estudo de validação e adaptação da MSR e o estudo prévio da nossa investigação	121
Tabela nº 10 – Características sócio-demográficas dos sujeitos em estudo	132
Tabela nº 11 – Tabela comparativa das estatísticas descritivas do estudo de validação e do estudo actual do ICOF	133
Tabela nº 12 – Tabela comparativa dos resultados da análise factorial e da consistência interna da escala CRI (Cultura das Relações Interpessoais) entre o estudo de validação e o estudo actual	134
Tabela nº 13 – Tabela comparativa dos resultados da análise factorial e da consistência interna da escala CHE (Cultura da Heurística) entre o estudo de validação e o estudo actual	135
Tabela nº 14 – Tabela comparativa dos resultados da análise factorial e da consistência interna da escala CHI (Cultura da Hierarquia)) entre o estudo de validação e o estudo actual	136
Tabela nº 15 – Tabela comparativa dos resultados da análise factorial e da consistência interna da escala COS (Cultura dos Objectivos Sociais)) entre o estudo de validação e o estudo actual	136
Tabela nº 16 – Eu como agredido/ vítima: Comparação dos valores de validação da escala com os do estudo actual	137
Tabela nº 17 – Eu como espectador: Comparação dos valores de validação da escala com os do estudo actual	138
Tabela nº 18 – Eu como agressor: Comparação dos valores de validação da escala com os do estudo actual	139

Tabela nº 19 – Na escola em geral: Comparação dos valores de validação da escala com os do estudo atual	139
Tabela nº 20 – Resumo comparativo do estudo psicométrico para validação da escala EVEPME e da aplicação da escala no estudo atual	140
Tabela nº 21 – Comparação da consistência interna da escala MSR entre o estudo de adaptação e validação da escala à população portuguesa e o estudo atual	141
Tabela nº 22 – Comparação estrutura da escala MSR entre o estudo de adaptação e validação da escala à população portuguesa e o estudo atual	142
Tabela nº 23 – Comparação da consistência interna da escala MSR entre o estudo de adaptação e validação da escala à população portuguesa e o estudo atual	143
Tabela nº 24 – Comparação da estrutura da escala MSR entre o estudo de adaptação e validação da escala à população portuguesa e o estudo atual	144
Tabela nº 25 – Estatísticas descritivas da Cultura Organizacional da Família no global	145
Tabela nº 26 – Estatísticas descritivas da Cultura Organizacional da Família com filhos na puberdade ou pré-adolescência (10-12 anos)	146
Tabela nº 27 – Estatísticas descritivas da Cultura Organizacional da Família com filhos na adolescência propriamente dita (13-17 anos)	146
Tabela nº 28 – Estatísticas descritivas das escalas do ICOF	148
Tabela nº 29 – Estatísticas do teste de normalidade de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> do ICOF	149
Tabela nº 30 – Estatísticas descritivas das escalas que constituem a EVEPME	149
Tabela nº 31 – Estatísticas do teste de normalidade de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> da EVEPME	150
Tabela nº 32 – Estatísticas descritivas, por classes, da violência entre pares em meio escolar	152
Tabela nº 33 – Estatísticas descritivas das escalas que avaliam a Resiliência	154
Tabela nº 34 – Estatísticas do teste de normalidade de <i>Kolmogorov-Smirnov</i> das escalas que avaliam a Resiliência	155
Tabela nº 35 – Estatísticas descritivas globais do desempenho escolar	156
Tabela nº 36 – Estatísticas descritivas do número de retenções	156
Tabela nº 37 – Notas dos alunos às Disciplinas de LPO e Matemática	157
Tabela nº 38 – Comparação entre o nº de retenções e a Média Global das disciplinas atual	157
Tabela nº 39 – Correlação entre a CRI, CHE, CHI e COS e a Resiliência em criança e entre a CRI, CHE, CHI e COS ea Resiliência atual	161
Tabela nº 40 - Correlação entre a CRI, CHE, CHI e COS e as relações de violência entre pares em meio escolar	164
Tabela nº 41 - Correlação entre a CRI, CHE, CHI e COS e o desempenho escolar dos jovens	166

Tabela nº 42 – Correlações entre a resiliência e a violência em meio escolar	169
Tabela nº 43 – Correlações entre a resiliência e o desempenho escolar dos jovens	171
Tabela nº 44 – Correlações entre a violência em meio escolar e o desempenho escolar dos jovens	173

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro nº 1 – A estrutura da personalidade da criança como resultado do padrão de interacção familiar	28
Quadro nº 2 – Estilos de paternidade/ maternidade e padrão de comportamento da criança	29
Quadro nº 3 – Distribuição do número de alunos do Concelho de Faro, por escola, ciclo de estudos e ano de escolaridade	96
Quadro nº 4 – Resumo dos itens que constituem cada uma das escalas do ICOF	114
Quadro nº 5 – Vocábulo da escala MCR e seus sinónimos ou explicação	119
Quadro nº 6 – Vocábulo da escala MSR e seus sinónimos ou explicação	120
Quadro nº 7 – Níveis de desempenho escolar no presente ano letivo	123

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura nº 1 – Processo de evolução do adolescente	19
Figura nº 2 – Factores que podem interferir no desempenho escolar do aluno	57
Figura nº 3 – Factores protectores para a resiliência	68
Figura nº 4 - Factores de risco	69
Figura nº 5 – Os eixos da vulnerabilidade	70
Figura nº 6 – Modelo de análise da Cultura Organizacional das Famílias, Resiliência dos Jovens, Relações de Violência entre Pares e Desempenho Escolar	87
Figura nº 7 – Representação gráfica da influência das variáveis sócio-demográficas em cada uma das variáveis em estudo	88
Figura nº 8 – Esquema metodológico da recolha de dados	94
Figura nº 9 – Esquema de acesso à população, tendo em conta as condicionantes (ou variáveis) de controlo	98

INTRODUÇÃO

A Psicologia do Desenvolvimento relaciona-se com o estudo e investigação de todos os aspectos do desenvolvimento psicológico humano e as suas alterações, ao nível do pensamento, dos comportamentos, e ainda a nível dos sentimentos permitindo, por um lado, compreender melhor cada um de nós e, por outro, estabelecer diferenças de desenvolvimento relacionando-as com a idade (Berryman, 2002).

Neste sentido, compreende o estudo dos perfis de maturidade, das características da maturidade e das tendências da maturidade. No que respeita às características da maturidade, estão integrados entre outros, os padrões e os sinais que nos indicam formas de comportamento em algumas áreas, nomeadamente nas relações interpessoais, na vida escolar ou no eu em desenvolvimento (Gesell, 1978).

Este posicionamento teórico preconiza ainda o processo de desenvolvimento pontuado pela sucessão de patamares consecutivos que podem ser influenciados pela intervenção educativa com o objetivo de facilitar a passagem de um estágio de desenvolvimento ao seguinte.

Neste sentido, a psicologia do adolescente e do pré-adolescente ou da pessoa na fase da puberdade, pode inserir-se nos estudos do âmbito da psicologia do desenvolvimento.

Contextualização conceptual do problema

Desde o seu nascimento e até atingir a idade adulta, o Ser Humano é sujeito a um processo constante de crescimento. Faz parte deste crescimento, a adaptação e o desenvolvimento, com vista à sobrevivência do indivíduo por um lado e à sua inserção na sociedade, por outro.

É na família que a criança estabelece, desde que nasce, as primeiras relações e é também na família que a criança aprende a confiar e a estabelecer as primeiras regras sociais. Assim, é na família, que a criança vai buscar o apoio e o conhecimento para se desenvolver e adaptar, sendo os pais a sua fonte de segurança. No entanto, à medida que a criança vai crescendo, ela vai necessitando de alargar os seus horizontes e de estabelecer novos laços, que lhe permitam inserir-se adaptativamente no mundo que a rodeia.

Na altura em que a criança inicia a sua educação formal, o contexto escolar assume, a par com o contexto familiar, particular importância no contributo para a sua formação e para o desenvolvimento de relações interpessoais da criança com os seus pares, com os professores, com outras pessoas, aumentando o seu leque de experiências. Obviamente que não nos podemos esquecer de que o Ser Humano é um ser social e que não pode viver isolado, sem que esse facto tenha implicações nefastas no seu desenvolvimento.

Não só a Escola formal se estabelece como local preferencial de desenvolvimento e aprendizagem mas também o contexto da rua se afirma como um contexto de aprendizagem, promovendo experiências. A escola, tendo em conta a sua importância para o desenvolvimento do indivíduo, deverá ser um dos contextos preferenciais para a criação de condições que possibilitem o desenvolvimento de capacidades resilientes, permitindo resistir e sobreviver em contextos de violência, assumindo-se o século XXI como o século da “sociedade emergente”, que se quer construída com pessoas vivas, dinâmicas, inteligentes e cordiais, solidárias, livres e humanas (Tavares, 1996).

Ainda a Comunidade em que a criança ou o adolescente e sua família se inserem pode ser determinante para o seu desenvolvimento e atuação, pois ela estabelece regras e valores, informais e formais, a que o indivíduo tem que se adaptar se quiser ser integrado e aceite.

Desta forma, podemos dizer que a Família, a Escola e a Comunidade são os ecossistemas responsáveis pela formação das crianças e dos jovens que, por sua vez, virão a ser responsáveis pelos destinos da sociedade onde se inserem.

A fase de desenvolvimento que medeia entre a infância e a idade adulta, constitui-se por numerosas mudanças, sendo sempre uma fase difícil, quer para o jovem, quer para os pais. A abertura ao exterior, característica da adolescência, proporciona diversas experiências e contactos que permitem que possam vir a ser postos em causa os valores familiares, pois existem novos relacionamentos e, obviamente, contacto com outros e novos valores. Enfim, o jovem transforma-se e inicia o seu processo de independência face aos progenitores e quer decidir por si, o que até há pouco aceitava que fosse decidido pelos pais. No entanto, nem todas as experiências são benéficas para o desenvolvimento humano, podendo muitas delas ser nefastas e impedir um desenvolvimento harmonioso, sendo até muitas vezes responsáveis por situações de doença.

Por esta razão, problemas graves da sociedade atual como a toxicod dependência ou a delinquência entre outros, deveriam ser prevenidos desde a infância, através de uma cultura de proteção da infância e da adolescência (Strecht, 2004).

Todavia, o contexto social atual tem vindo a favorecer, infelizmente, a exposição à violência em todos os meios onde o adolescente se move, pelo que os aspetos relacionados com a violência e a vulnerabilidade são cada vez mais preocupantes e urge promover formas de ajudar os jovens a lidar e superar estas situações.

A violência é transversal; não se limita a determinados sectores da sociedade, nem a um tipo particular de violência, sendo a violência juvenil um dos tipos mais graves e preocupantes, uma vez que está relacionada com situações de consequências negativas (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Por este motivo, como refere Tavares (1996), *as pessoas terão que adquirir capacidades que lhes permitam minorar ou superar obstáculos, ... terão de tornar-se menos vulneráveis, ..., a partir do desenvolvimento de sistemas de resiliência, ... sendo necessário mexer com as políticas, com as pessoas, as práticas, os conhecimentos, os sistemas e os contextos* (p. 97).

Desta forma, a escola tem também que ser capaz de oferecer condições que permitam o desenvolvimento de capacidades de resiliência que possibilitem aos indivíduos resistir e sobreviver em contextos de grande agressividade e violência (Tavares, 1996).

Por outro lado, parecem existir indicadores de que a forma como o jovem se sente melhor ou pior inserido na escola e a forma como ele resolve os problemas que lhe vão surgindo, pode influenciar o seu rendimento escolar e pode determinar o sucesso ou o insucesso e também moldar a sua felicidade e autoconceito.

Assume pois particular importância a avaliação da relação entre a resiliência e o desempenho escolar (Weiss, 2008), dada a escassez de investigações realizadas neste âmbito e a atuação efetiva com vista à promoção da resiliência.

O interesse suscitado pela problemática referenciada insere-se na continuidade de estudos realizados anteriormente por nós, nomeadamente, “Maturidade e resiliência – uma perspectiva acerca da sobredotação” (Matos, 2002).

Assim, as abordagens teóricas que contextualizam as temáticas a serem tratar na presente investigação, sistematizam-se em quatro eixos fundamentais:

1. Um deles relacionado com a família, pedra fundamental da sociedade, contexto de formação e aprendizagem;
2. Um outro, que se debruça sobre a noção de resiliência, no sentido de estabelecer pontes entre os aspetos relacionados com os contextos onde o jovem se insere;
3. Um terceiro relacionado com as relações que os jovens estabelecem com os seus pares, nomeadamente as relações de violência;
4. Por último, indissociável do desenvolvimento do jovem, o que diz respeito ao seu desempenho escolar.

Resultante do enquadramento citado, a presente investigação tem como objetivo geral a realização de um estudo que permita analisar as relações entre os níveis de resiliência, a violência entre pares, o desempenho escolar e a cultura organizacional das famílias, nos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Concelho de Faro.

Organização do estudo

Este estudo encontra-se organizado em duas partes, sendo a Parte I dedicada ao *Enquadramento Teórico* e composta por três capítulos. A Parte II, dedicada aos *Estudos de Campo*, que evidencia a nossa principal contribuição para este estudo, está dividida em dois capítulos. Por último, são apresentadas as conclusões, onde são destacadas as principais evidências encontradas e apresentadas sugestões e implicações futuras.

Mais especificamente, na Parte I, enquadrámos teoricamente os conceitos e sequência que nortearam a nossa investigação e explicitamos os pressupostos dos aspetos relativos à família e à escola e as suas influências no desenvolvimento do jovem quer no que respeita às relações estabelecidas com os pares, quer com o desempenho escolar, quer ainda com o desenvolvimento da resiliência.

Assim no capítulo I, *De criança a adolescente*, fazemos uma síntese da abordagem dos vários autores acerca do desenvolvimento do ser humano na fase que medeia entre a infância e a idade adulta, compreendendo a puberdade ou pré-adolescência e a adolescência. No capítulo II, *Os contextos onde se desenvolve a criança e o adolescente*, é abordada a influência que quer a família quer a escola têm no desenvolvimento do adolescente. São referenciadas no que respeita à família, as características familiares e de organização e

cultura familiar que, na ótica de vários autores influenciam o desenvolvimento das capacidades e especificidades de cada indivíduo, assim como a sua competência para lidar com situações mais ou menos adversas. No que respeita à escola, são abordadas as características do ambiente escolar, nomeadamente as relações entre pares e ainda as características que promovem ou não um desempenho escolar com sucesso. O capítulo III, *A resiliência*, aborda a construção e desenvolvimento da resiliência, focando os processos de construção e os fatores de proteção e de risco, assim como a resiliência como fator de desenvolvimento humano. Finalizamos a Parte I, apresentando uma síntese do Enquadramento Teórico.

Na Parte II que diz respeito aos estudos de campo, apresentamos a nossa contribuição para a temática, enunciando em termos gerais o procedimento metodológico adotado e o trabalho de campo.

Desta forma no capítulo IV, *Considerações metodológicas*, definimos o problema de investigação, os objetivos e hipóteses de estudo, após o que explicitamos o desenho da investigação e a opção pelos procedimentos metodológicos seguidos, descrevendo a seleção da população e condicionantes, o método de recolha de dados, as razões da escolha e descrição dos instrumentos utilizados e o estudo prévio relacionado com os instrumentos a utilizar. Apresentamos ainda uma síntese do capítulo.

No capítulo V, *Apresentação, análise e discussão dos resultados*, apresentamos e analisamos os resultados obtidos no estudo, apresentando os resultados descritivos e as estatísticas inferenciais que testaram as hipóteses do estudo, fazendo concomitantemente a sua interpretação e análise crítica.

Finalmente, no capítulo das *Considerações finais*, apresentamos as principais conclusões e as implicações do estudo, assim como as suas limitações e condicionantes. Surgem depois as sugestões para futuras pesquisas e algumas sugestões de intervenção na área estudada.

Por último, apresentamos a bibliografia consultada e os anexos e apêndices onde constam os documentos utilizados na investigação, designadamente os pedidos de colaboração aos vários níveis, exemplares dos instrumentos utilizados e resultados de análise estatística.

Com este trabalho, esperamos poder contribuir um pouco para o conhecimento dos jovens pré-adolescentes e adolescentes algarvios, no que respeita à resiliência e às relações que

estes estabelecem com os seus pares e ainda para o conhecimento das famílias destes jovens, possibilitando uma intervenção para o desenvolvimento de relações de felicidade e de Paz.

Esperamos também que este trabalho se constitua como uma mais-valia para a mudança nas nossas escolas, promovendo o bem-estar e o envolvimento positivo de todas as partes interessadas no desenvolvimento de jovens felizes, adaptados e resilientes.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – DE CRIANÇA A ADOLESCENTE

A presente investigação dedica-se a uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano: a fase que medeia entre a infância e a idade adulta.

Durante a infância, a criança é completamente dependente dos seus pais ou prestadores de cuidados. Na longa e complexa fase de desenvolvimento que constitui a adolescência, o indivíduo aprende a ser independente, a pensar e decidir por si e enfrenta um dos maiores desafios da sua existência: aprender a ser ele próprio.

O capítulo com que iniciamos o suporte teórico-conceitual que fundamenta a nossa investigação é dedicado a uma síntese acerca das mudanças que ocorrem nesta etapa da vida do ser humano. No contexto desta exposição, é abordado sinteticamente o desenvolvimento físico, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da identidade e do Eu, o desenvolvimento social e ainda outras características de género diferenciadoras dos adolescentes.

1. O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO : PRÉ-ADOLESCÊNCIA E ADOLESCÊNCIA

O processo de crescimento e desenvolvimento do Ser Humano que ocorre desde o seu nascimento e até atingir a idade adulta, tem como objetivo a sua sobrevivência por um lado e a sua inserção na sociedade, por outro. Aspectos como a adaptação e o desenvolvimento são processos que se manterão ao longo da vida. O desenvolvimento pessoal de cada um não depende apenas de fatores genéticos; ele é também influenciado por outros fatores, dos quais salientamos em primeiro lugar o meio familiar e depois, os outros contextos onde a criança ou o adolescente se inserem, podendo estes funcionar como promotor de desenvolvimento e adaptação ou não. Por outras palavras, o meio em que a criança ou o adolescente se desenvolvem, influencia o seu desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento do Ser Humano é pois um processo complexo, envolvendo inúmeras vertentes que se interligam e se influenciam mutuamente e que revelam a forma como o indivíduo cresce e se modifica ao longo da sua vida (Delmine & Vermeulen, 1992; Tavares & Alarcão, 1992; Smith, Cowie & Blades, 2001).

Este desenvolvimento que ocorre desde que o Ser Humano é concebido, engloba os processos físicos e psicológicos, com vista à maturação. Enquanto a noção de crescimento assume um carácter predominantemente quantitativo, a maturação estará mais ligada com a atualização, após o nascimento, de potencialidades internas hereditariamente determinadas. O desenvolvimento humano pode então ser referido como a evolução qualitativa progressiva da pessoa, a nível estrutural, que se realiza através de diferentes estádios de diferenciação, tendo em conta que esse processo se realizará do mais simples para o mais diferenciado e do geral para o característico. O desenvolvimento implica pois mudança, que ocorre na direção do mais complexo, da maior diferenciação e integração, da melhor adaptação e organização e, conseqüentemente de maior equilíbrio (Tavares & Alarcão, 1992; Lourenço, 1997).

Com efeito, como afirmam Sprinthall & Collins (1994), no desenvolvimento da criança e do adolescente, está implícito o seu crescimento e a sua maturação, tanto a nível físico como psicológico, apesar de uma normal evolução poder não levar, por si só, ao completo desenvolvimento do indivíduo. Este desenvolvimento passa por diferentes patamares em que as várias dimensões da personalidade (biológica, psicológica, social ou situacional), apesar

de presentes em todas as fases de desenvolvimento, se organizam de modo distinto (Tavares, 1996).

De qualquer forma, o desenvolvimento pressupõe uma sequência, compreende a diferenciação e a integração, corresponde a um padrão, emerge de fontes múltiplas e é mediado pela cultura (Cole & Cole, 2004).

Torna-se pois indispensável abordar o desenvolvimento do indivíduo em termos abrangentes, tanto mais que, na adolescência inicial – entre os onze e os treze anos –, aspetos como a estrutura da personalidade são muito determinados pela parte física, somática e orgânica e pelos progressos motores, cujo desenvolvimento é particularmente acentuado até aos treze anos (Delmine & Vermeulen, 1992; Tavares & Alarcão, 1992). A par deste desenvolvimento físico, ocorre também, a nível psicológico, um processo global de mudança qualitativa no sentido da maturidade que, segundo Jean Piaget, surge em estreita ligação com o progresso cognitivo decisivo que constitui o acesso ao período das operações formais. Esta transição que ocorre em geral, cerca dos onze - doze anos, vai permitir que a inteligência se desvie do real, inserindo-se no possível, mediante a utilização do raciocínio abstrato (Delmine & Vermeulen, 1992, Sprinthall & Collins, 1994).

O desenvolvimento cognitivo assume-se como uma condição necessária, embora não suficiente, para o acesso a novas possibilidades no que concerne a outras áreas do desenvolvimento psicológico humano (Kohlberg & Mayer, 1972). Qualquer progresso ao nível do desenvolvimento cognitivo vai tornar possível ao sujeito atingir patamares de equilíbrio superiores, não só no que diz respeito ao conhecimento do mundo físico mas também do conhecimento acerca de si próprio e do mundo social (Oléron, 1981). Esse conhecimento permitirá que o indivíduo se insira com maior ou menor facilidade no ambiente ecológico-contextual que o rodeia (Bronfenbrenner, 1994).

O desenvolvimento humano ocorre ao longo do tempo, e consiste na evolução progressiva da pessoa, tendo em conta distintos estádios de diferenciação, em que os princípios gerais são: ir do simples para o complexo, do geral para o específico e do sensório-motor para o operatório. A nível do desenvolvimento físico, este processa-se na direção céfalo-caudal e próximo-distal. Ao falarmos de desenvolvimento humano, podemos então entendê-lo e caracterizá-lo através das sucessivas etapas por que cada ser humano passa, como seja a fase etária (que, assentando no critério da idade, não pode entender-se como estanque mas antes como um momento de um processo conjunto de desenvolvimento) ou o estádio de

desenvolvimento (que se relaciona não diretamente com a idade, mas que diz respeito à estrutura do indivíduo e que lhe permite realizar determinadas tarefas). O desenvolvimento humano depende ainda, como já referimos, para além dos fatores genéticos, de todas as influências que o indivíduo sofre, nomeadamente os fatores ambientais, os fatores emocionais, os fatores nutricionais, os fatores culturais e ainda os fatores políticos e económicos (Delmine & Vermeulen, 1992; Tavares & Alarcão, 1992; Sprinthall & Collins, 1994; Smith, Cowie & Blades, 2001; Lisauer & Clayden, 2003).

Havigurst (1972) refere que ao longo da vida, cada Ser Humano tem tarefas desenvolvimentais específicas do seu estágio de desenvolvimento. Assim, no longo período que constitui a adolescência, existem oito tarefas específicas que se relacionam com os novos desafios desta fase e que são: a aquisição de novas e mais maduras relações com os pares, realização de papéis sociais masculinos ou femininos, adaptação às novas formas do corpo, aquisição de independência emocional dos pais e outros adultos, preparação para o casamento e vida familiar, preparação de uma carreira que dê independência económica, aquisição de um conjunto de valores como guia de comportamento desenvolvendo uma ideologia, desejar e ter comportamentos de responsabilidade social.

A tarefa de desenvolvimento do indivíduo é, assim, absorver e ativar todas as potencialidades herdadas para se poder integrar na cultura onde cresce, o que acontece em fases e sucessões organizadas, no espaço temporal de cerca de duas décadas entre a infância e a idade adulta, que consideramos a maturidade. Entre os 10 e os 16 anos, encontramos na segunda metade do processo de desenvolvimento para a maturidade (Gesell, 1978). Este período de desenvolvimento que constitui a adolescência e que se caracteriza por um processo de reestruturação das relações sociais, com mudanças nos papéis e com ruturas sociais e psicológicas, pode considerar-se universal pois acontece em todas as sociedades, mas corresponde a durações muito diversas nas várias culturas (Kimmel & Weiner, 1995; Cole & Cole, 2004).

Debrucemo-nos então no período de desenvolvimento que permite a passagem da infância à idade adulta e que corresponde a um dos períodos de maior crescimento e maturação da vida de um ser humano: a adolescência. É um período de transformações e adaptações constantes, em que se assiste à transição (Tavares e Alarcão, 1992) do ser criança para o ser adulto.

Este crescimento para a maturação processa-se em três etapas: a maturação orgânica ou física, a maturação psicológica e a maturação social, num período de tempo que se prolonga

entre os 10 e os 18 anos (Thompson & Ashwill, 1996) ou entre os 11/12 anos e os 19/20 anos (Tavares & Alarcão, 1992; Kollar, 2006) ou ainda entre os 10 e os 19 anos (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2004; 2010).

Os vários autores dividem ainda este período de desenvolvimento em três grandes fases, tendo em conta as dimensões da personalidade que mais contribuem para o desenvolvimento em cada estágio: a fase inicial (pré-adolescência ou puberdade) em que o grande desenvolvimento ocorre em termos físicos, a fase intermédia (adolescência propriamente dita), em que se assiste particularmente a um grande desenvolvimento dos processos cognitivos e a fase final (juventude ou adolescência tardia), em que a ênfase do desenvolvimento ocorre no relacionamento social (Tavares & Alarcão, 1992; Thompson & Ashwill, 1996; Hockenberry, Wilson & Winkelstein, 2006; Kollar, 2006; Hockenberry & Wilson, 2011).

No entanto, a maturidade psicológica não se desenvolve automaticamente; ela é influenciada por todas as experiências que podem interferir no desenvolvimento (Sprinthall & Collins, 1994) e, obviamente, as experiências nas fases iniciais do desenvolvimento humano (a infância e a adolescência) são adquiridas e celebradas no seio familiar e ainda no grupo de pares. Aliás, como refere Bowlby (1984a), o comportamento do apego, continua até à puberdade.

1.1. O DESENVOLVIMENTO FÍSICO DO ADOLESCENTE

Na adolescência inicial, pré-adolescência ou puberdade, em que as grandes alterações ocorrem em termos físicos, assistimos a um rápido crescimento em termos de estatura e de peso (o surto de crescimento). Estas primeiras transformações físicas estão relacionadas com as alterações biológicas do corpo e iniciam-se quando o hipotálamo estimula a glândula pituitária a segregar hormonas que por sua vez estimulam os ovários ou os testículos (dependendo obviamente se é rapariga ou rapaz) e as glândulas adrenais a produzir outras hormonas que desencadeiam então o rápido processo de crescimento já focado. No entanto, não ocorre apenas um crescimento rápido; as formas do corpo também se alteram e inicia-se a modificação do corpo de criança para o corpo de adulto, com alteração da distribuição da gordura subcutânea e com o alargamento das ancas na rapariga (preparação para a maternidade) e dos ombros no rapaz, ao mesmo tempo que se desenvolvem os caracteres

sexuais secundários, tanto nos rapazes, quanto nas raparigas. Estas transformações, ocorrem mais cedo nas raparigas do que nos rapazes e resultam na menarca (aparecimento da menstruação) para a rapariga e semenarca (primeira ejaculação) para o rapaz (Kempe, Silver & O'Brien, 1986; Tavares & Alarcão, 1992; Sprinthall & Collins, 1994; Smith, Cowie & Blades, 2001; Cole & Cole, 2004; Hockenberry, Wilson & Winkelstein, 2006; Kollar, 2006; Hockenberry & Wilson, 2011).

A adolescência não é um estado homogêneo de desenvolvimento. As céleres transformações físicas que constituem um fator central na personalidade do adolescente, precipitam a transição psicológica que ele tem que enfrentar (Claes, 1990), sendo responsáveis por alguma instabilidade do seu comportamento quer na família, quer com os outros. Surgem assim as alterações da personalidade, nomeadamente no que se refere ao equilíbrio afetivo, às quebras do rendimento intelectual que se podem relacionar com problemas emocionais, ou às dificuldades no relacionamento social (Kempe, Silver & O'Brien, 1986; Claes, 1990; Tavares & Alarcão, 1992) e constituem das alterações mais aflitivas para o adolescente (Sprinthall & Collins, 1994).

Como refere Vaillant (2000) ... *se a adolescência é a transformação de uma criança num homem, a puberdade é a metamorfose da criança no adolescente. É a entrada na adolescência* (p. 13).

A adolescência intermédia é caracterizada por seu lado, pela ênfase nos aspetos cognitivos. O adolescente desenvolve a capacidade para o pensamento abstrato e começa o seu interesse pelos aspetos filosóficos, políticos e sociais.

1.2. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ADOLESCENTE

Enquanto o desenvolvimento físico é óbvio e notório, as alterações que ocorrem a nível cognitivo podem passar despercebidas dos outros mas constituem também uma dificuldade para o adolescente, uma vez que não acontecem rapidamente mas sim por períodos.

Ao longo do seu desenvolvimento, o adolescente passa de uma fase em que o pensamento é limitado no espaço e no tempo, com objetos e situações concretas, centrado na perspectiva individual e na resolução de problemas tendo em conta os seus detalhes, para um pensamento alargado a várias possibilidades, resolvendo problemas pela verificação de

hipóteses prévias, conseguindo flexibilizar o seu pensamento entre a realidade concreta e as ideias, possibilitando-lhe ainda alargar o seu pensamento às perspectivas dos outros (Sprinthall & Collins, 1994).

Uma das explicações acerca do desenvolvimento do pensamento, em termos de estrutura cognitiva foi investigada por Piaget, que se interessou particularmente por conhecer os modos de pensamento da criança e do adolescente que tipificam os sucessivos níveis de desenvolvimento cognitivo; conseqüentemente, não se centrou especialmente no facto de as respostas às questões que exploravam esses modos de pensamento serem corretas ou não, mas valorizou sobretudo o tipo de explicações fornecidas para fundamentar as respostas dadas, fossem elas certas ou erradas do ponto de vista do adulto.

Piaget (1983) dividiu o desenvolvimento intelectual em três grandes períodos: *o período da inteligência sensório-motora* que se refere aos dois primeiros anos de existência da criança, *o período de preparação e de organização das operações concretas de classes, relações e número*, que se prolonga entre os 2 e os 12 anos, dividindo-se em dois subperíodos (o subperíodo das representações pré-operatórias – entre os 2 e os 7-8 anos- e o subperíodo das operações concretas – entre os 7-8 anos e os 11-12 anos) e *o período das operações formais* (primeiro estágio entre os 11-12 anos, com um grau de equilíbrio no segundo estágio entre os 13 e os 14 anos). Estes períodos são assim delimitados em fase etária, ocorrendo modificações qualitativas na estrutura psicológica, em que existem processos sucessivos de equilibração, a tenderem para o equilíbrio, que permitem a passagem de um estágio para o seguinte.

Assim, e segundo Piaget (1990), a pré-adolescência insere-se ainda no subperíodo das operações concretas (que se estabelece entre os 6 e os 12 anos de idade), enquanto o adolescente apresenta um tipo de pensamento que o coloca nas operações formais (que se estabelece entre os 12 e os 16 anos). *É por volta dos 12 anos que se deve dar a viragem decisiva ... efetua-se uma transformação fundamental no pensamento da criança, ... que marca a passagem do pensamento concreto ao pensamento formal... ou hipotético-dedutivo* (p. 91). A grande diferença entre estes dois tipos de operações consiste na maior flexibilidade e complexidade que o pensamento formal exige, quando comparado com o pensamento concreto. Obviamente, estas transformações não acontecem subitamente mas sim de um modo progressivo, podendo acontecer que o mesmo adolescente apresente numas situações um tipo de pensamento muito evoluído, seguido de outras em que existe uma

suposta regressão. Todas as passagens de um estágio para outro são passíveis de oscilações temporárias (Piaget, 1990). Este facto constitui ou pode constituir um óbice na adaptação do indivíduo ao novo estado de desenvolvimento (Sprinthall & Collins, 1994). O facto de os jovens terem atingido um estado de capacidade cognitiva que lhe possibilite pensar, raciocinar e encontrar os prós e os contras em situações complexas pode, de alguma forma explicar porque alguns adolescentes tomam decisões que os podem prejudicar a eles e à sociedade, como o consumo de drogas, enquanto outros conseguem tomar a decisão mais acertada. Também pode explicar a conhecida irreverência que caracteriza a adolescência.

1.3.O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE E DO EU

Não podemos falar em desenvolvimento da identidade, sem nos referirmos, mesmo que muito resumidamente a Freud, dada a importância que o aspeto da sexualidade assume nesta fase do desenvolvimento humano. Freud construiu uma teoria geral do desenvolvimento, segundo a qual os seres humanos se esforçam para satisfazer os impulsos que dominam a fase de desenvolvimento em que estão. A personalidade do indivíduo é, para Freud, constituída por três partes: o *id* (estrutura mental que já existe ao nascimento, sendo a principal fonte de energia psicológica. É inconsciente e procura o prazer, exigindo a satisfação dos impulsos do corpo), o *ego* (que se desenvolve a partir do *id* e que tem como objetivo a Auto preservação, através da resolução de problemas), e o superego (que representa a consciência e que se começa a formar na infância). Assim, propõe que a primeira fase do desenvolvimento que corresponde ao primeiro ano de vida se designa *fase oral* em virtude de a boca ser a sua principal fonte de prazer. Nos segundo e terceiros anos de vida, a preocupação da criança relaciona-se com a aquisição do controle do esfíncter anal, pelo que a fase se designa *fase anal*. Durante o quarto e o quinto anos de vida, existe uma concentração de busca do prazer na área genital, em que os rapazes tomam consciência de que eles têm um pénis e as raparigas de que o não têm (*fase fálica*). Entre os seis e os sete anos de idade e até à altura da puberdade, a criança entra na *fase de latência*, em que não existem novas áreas de excitação corporal. Finalmente, com as alterações que ocorrem na puberdade e com o início da maturidade sexual, reacendem-se os anseios sexuais e entramos na *fase genital*. Assim, segundo Freud, os adolescentes encontram-se na fase genital, sendo que neste período tudo o que se relaciona com a parte sexual se torna um motivo essencial do comportamento. Para Freud, o facto de a puberdade vir a reacender a excitação sexual, provoca no indivíduo uma alteração do equilíbrio psicológico que ele conseguiu durante a

infância, conduzindo a comportamentos irregulares e a conflito psicológico (Cole & Cole, 2004).

Este fenómeno identificado por Freud relaciona-se obviamente com as alterações hormonais que ocorrem na adolescência e que já foram anteriormente referidas.

O desenvolvimento da identidade do adolescente foi também particular e aprofundadamente estudado por Erik Erikson, que identificou, no seu longo trabalho sobre o desenvolvimento humano, uma sequência de estados que se referem a crises, formulando definições bipolares de cada uma, sendo que para se passar para a crise seguinte, se tem que resolver a crise anterior. Assim, segundo Erikson (1971, 1976a, 1976b), entre os seis e os doze anos de idade, a criança ou pré-adolescente tem como necessidade de resolução, a competência, pelo que a crise que o envolve é a *Indústria versus Inferioridade*. Já entre os treze e os dezoito anos, a necessidade de resolução é a fidelidade, pelo que a crise a ser resolvida é a *Identidade versus Difusão de papéis*.

Erikson (1971, 1976a, 1976b) considerou como tarefa principal da adolescência, a resolução da crise de identidade pessoal, constituindo a adolescência o processo de formação da identidade. Este processo está completo, quando a unidade da personalidade é sentida pelo adolescente e reconhecida pelos outros. Quando alcança a identidade, chega à resolução da fidelidade, o que lhe permite poder resolver positivamente a nova crise. A palavra crise é, para Erikson (1976a), utilizada *num sentido de desenvolvimento para designar não uma ameaça de catástrofe, mas um ponto decisivo, um período crucial de crescente vulnerabilidade e potencial* (p. 96).

Deste modo, os constantes conflitos de relacionamento entre o adolescente e os seus pais e até com outros pode ser explicado pela dificuldade de resolução desta crise. O perigo deste estágio é, para Erikson (1971), a difusão de papéis, pois é a *dificuldade de escolha de uma identidade profissional que preocupa os jovens* (p. 176). Os rituais de confirmação da puberdade ajudam a integrar e a afirmar a nova identidade.

Durante o longo caminho da adolescência, o ser humano adquire a sua identidade, o que compreende a sua posição ideológica, ocupacional e interpessoal (Kimmel & Weiner, 1995).

Na adolescência final, assistimos à integração na sociedade, com a ênfase a ser dada às relações sociais.

1.4. O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO ADOLESCENTE

Quanto à vida social do adolescente (Piaget, 1990), podemos encontrar uma fase de retração e uma fase positiva. É na adolescência que se dão as grandes transformações acerca do pensamento de si e dos outros.

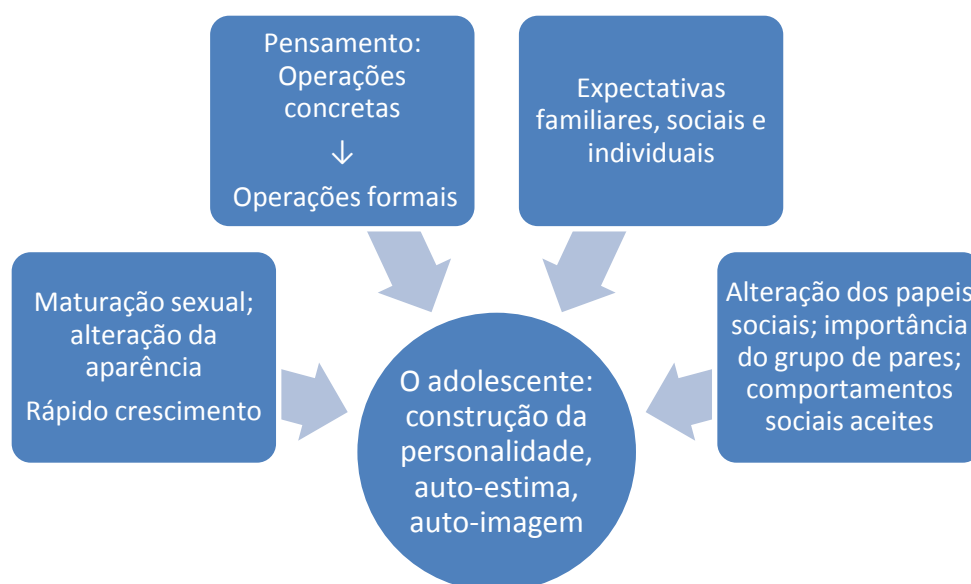
Existem quatro mudanças importantes que acontecem como parte da reorganização da vida social durante a adolescência: há um aumento do tempo do adolescente passado com os pares, o que leva a uma orientação mais reduzida por parte dos adultos, nomeadamente dos pais; torna-se importante a interação entre os sexos e a participação em grandes grupos sociais (Cole & Cole, 2004).

Se, por um lado a adolescência está ligada ao facto biológico da preparação do corpo para a maternidade e paternidade, por outro, a adolescência vem no decurso do desenvolvimento da sociedade, operando-se em função das regras sociais.

A sociedade atual constitui-se de grandes diferenças culturais. A transformação entre ser-se criança e tornar-se adulto, passa-se durante os anos da maturação sexual, psíquica e independência económica, que permite ao jovem tornar-se independente da sua família e constituir ele próprio uma nova família nuclear. A adolescência surge assim, no contexto social, fazendo parte da evolução da nossa sociedade (Gammer e Gabié, 1999).

Na figura nº1, resumimos esquematicamente, o processo de evolução do adolescente.

Figura nº 1 – Processo de evolução do adolescente



1.5. CARACTERÍSTICAS QUE DIFERENCIAM OS ADOLESCENTES

Podemos referir algumas diferenças de género, para além das físicas, no estágio de desenvolvimento que é a adolescência, que caracterizam cada indivíduo. No entanto, também referiremos algumas semelhanças entre géneros, na adolescência.

Não parece existir diferenças de género no que respeita às habilidades verbais, às habilidades matemáticas, à habilidade espacial, ao raciocínio e lógica, à criatividade não-verbal, ao QI, à aprendizagem, à empatia, à aquiescência e conformidade, à tolerância à frustração, entre os seis anos e a adolescência inicial (Bee, 1979; Bee, 2000; Bee & Boyd, 2004). No entanto, no que respeita à competição e à dominância, à atividade e à agressão ela parece ser maior nos rapazes, bem como a busca de proximidade entre os seus pares. As raparigas são menos agredidas (Bee, 1979; Pearce, 1991; Salmon et al, 1998; Bee, 2000; Bee & Boyd, 2004; Blaya, 2006). São também os rapazes que parecem revelar maiores problemas escolares, sendo a taxa de retenção mais elevada nos rapazes. Quanto às raparigas, parecem atingir um melhor grau escolar, com a mesma idade, apresentando ainda melhores resultados escolares nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciências. Os rapazes apresentam na generalidade, melhores resultados à disciplina de Matemática (Bee, 1979; Bee, 2000; Bee & Boyd, 2004; Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [GEPE], 2010b). Não parece ainda existir nenhuma diferença quanto ao género, no que respeita ao *locus de controle*, embora na idade adulta os homens apresentem um *locus de controle* mais interno e as mulheres, um *locus de controle* mais externo (Bee, 1979; Bee, 2000).

CAPÍTULO II – OS CONTEXTOS ONDE SE DESENVOLVE A CRIANÇA E O ADOLESCENTE

Neste capítulo abordaremos os contextos que consideramos mais importantes, onde decorre o desenvolvimento da criança e do adolescente.

A influência do meio ou do contexto no indivíduo permite explicar o comportamento e desenvolvimento humano através da interação; assim, para compreensão do desenvolvimento humano torna-se importante não só a observação do indivíduo, como também a observação dos vários contextos de interação onde ele se move. O modelo ecológico de Bronfenbrenner permite-nos perceber a interação entre o indivíduo, o contexto ou contextos em que se insere, bem como o seu desenvolvimento. O indivíduo é entendido como sendo dinâmico, em constante interação com o meio, interação essa que é recíproca. O sujeito é transformado e transforma, sendo o ambiente considerado como relevante para o desenvolvimento (Portugal, 1992).

O desenvolvimento humano, segundo Urie Bronfenbrenner, tem a ver diretamente com o contexto onde este ocorre, isto é o comportamento e desenvolvimento humano só pode ser explicado no quadro da interação entre o sujeito e o ambiente. Assim, *a compreensão do desenvolvimento humano exige mais do que a observação direta do comportamento de uma ou duas pessoas no mesmo lugar; requer a observação dos múltiplos sistemas em interação, sem estar limitado a simples aspetos mas sim a todos os aspetos que fazem parte do contexto...* (como citado em Portugal, 1992, p. 36)

Por outro lado, inserido nos contextos que o rodeiam, o indivíduo estabelece inevitavelmente com os outros, relações interpessoais que serão facilitadoras de desenvolvimento. Assim, a primeira relação de vinculação (Bowlby, 1984a; Brazelton & Cramer, 1989; Brazelton, 1994) é estabelecida com a mãe ou a sua prestadora de cuidados e é a partir dessa relação frutuosa que a criança vai estendendo as suas relações com os outros.

Podemos considerar a casa (família) e a escola, os microssistemas onde os jovens, entre os 10 e os 16 anos, se inserem, isto é, onde estabelecem interações, onde experienciam e vivenciam as atividades, os papéis e as relações. No entanto, não só os microssistemas por si mesmos são importantes para o desenvolvimento e para o entendimento desse desenvolvimento, mas também as relações existentes entre os vários contextos

(mesossistema, Ex: o desempenho escolar do jovem pode influenciar o seu ambiente familiar ou pode ser influenciado por ele), que por sua vez são influenciados pelos contextos em que ele não participa diretamente mas que o influenciam indiretamente (exossistema, ex.: o desemprego de um dos progenitores pode influenciar as relações na família), sendo finalmente estes influenciados pela ideologia, cultura e pelas atitudes das organizações (macrossistema) às quais o jovem está ligado (Bronfenbrenner,1979; Portugal, 1992; Bronfenbrenner, 1994, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1999; Smith, Cowie & Blades, 2001). A escola, a família e o grupo de pares são, desta forma, aspetos importantes da ecologia social do adolescente (Kimmel & Weiner, 1995).

Assim, quando se estuda o jovem, não podemos descurar o estudo dos contextos em que ele se insere, neste caso, a família, a escola e, obviamente, o grupo de pares, não nos podendo esquecer ainda de que as relações que se estabelecem são fundamentais para o seu desenvolvimento.

1. A FAMÍLIA COMO PILAR DA ESTRUTURAÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A família é uma instituição que remonta à mais antiga história do Homem. Tem servido como apoio, sustento e veículo de transmissão de valores e tradições.

A família é a instituição da qual a civilização depende (Gomes-Pedro, 1996).

A noção de família tem vindo a sofrer alterações estruturais ao longo dos tempos, mercê das rápidas transformações sociais e culturais a que temos assistido.

A família do século XXI, não é igual à família do século XX e as funções primordiais da família que correspondem ao desenvolvimento e proteção dos seus membros e de socialização, adequação e transmissão de valores culturais (Relvas, 1996), são muitas vezes delegadas a outras entidades, nomeadamente às escolas, creches, infantários, etc.. No entanto, é na família que o contexto primário de funcionamento cognitivo, emocional, social e comportamental acontece (Adams, 2004).

Como refere Serrão (2008), *a família, como um construto das sociedades humanas, marca os primeiros sinais da hominização plena, como suporte de uma firme estrutura de parentalidade sem a qual, homem, mulher e filhos não poderiam ter sobrevivido nas penosas condições de vida, no mundo natural* (p.12).

É na família que a criança estabelece os primeiros vínculos, sendo a primeira relação que a criança estabelece, habitualmente com a sua mãe, a pedra fundamental sobre a qual se constrói a personalidade da criança (Bowlby, 1984a). Este vínculo, que acontece no contexto familiar, resulta *das contribuições de cada um, ..., do modo como cada um influencia o comportamento do outro* (p. 214).

A família é essencial para a construção da identidade e do sentido de pertença de cada indivíduo; essa importância toma proporções significativas desde o nascimento, influenciando todo o desenvolvimento do indivíduo e os desafios que a rápida transformação acarreta, quer para o jovem, quer para a própria família. É na família que fazemos as primeiras aquisições e aprendizagens e, também, a partir dela, que estabelecemos as primeiras relações sociais. A família determina ainda o contexto ou os contextos onde nos inserimos, pelo menos no início das nossas vidas e essa situação é essencial na moldagem da

nossa personalidade e na forma como vivenciamos o mundo e o entendemos (Sprinthall & Collins, 1994).

A família é, como diz Saraceno (1997), *um dos locais privilegiados de construção social da realidade* (p. 12). Na família, estabelece-se a hierarquia, as relações de poder, os processos de negociação, contribuindo para a sua adaptação e evolução, com vista ao seu crescimento e ajustamento como unidade funcional, resolvendo os acontecimentos que perturbam a sua estrutura, levando a que cada família se distinga claramente de outra qualquer (Saraceno, 1996; Nave, 2007).

A família pode assim ser considerada como uma unidade sistémica, que proporciona aos seus membros um quadro de referência e um sentimento de pertença, constituindo-se como uma rede complexa de relações interpessoais, onde são criados laços afetivos estáveis e onde são aprendidos e definidos papéis e funções (Minuchin, 1974; Gameiro, 1994; Nave & Jesus, 2005).

Tendo em conta o ciclo vital da família (Relvas, 1996), podemos considerar cinco níveis de famílias: formação do casal, famílias com filhos pequenos, famílias com filhos na escola, famílias com filhos adolescentes e famílias com filhos adultos. Cada um destes níveis de família apresenta características de adaptação e construção que podem ser diferentes, consoante a crise familiar acontece por fatores endógenos ou exógenos (Relvas, 1996; Nave, 2007).

A constituição da família e o seu desenvolvimento passa assim por períodos de crise, que geralmente culminam numa transformação, normalmente relacionada com a adaptação à nova situação. Constituem experiências que vivenciamos no contexto familiar, desde a infância, e influenciam os nossos comportamentos mais tarde. É no seio da família que o bebé, a criança e o adolescente podem encontrar o suporte afetivo que lhes permite desenvolverem-se de uma forma harmoniosa, adaptativa e saudável e lhes possibilita serem capazes de se tornarem pessoas felizes, adaptadas e resilientes. Contudo, essa mesma família pode ser fonte de stress e inadaptação, quando não consegue constituir-se como suporte efetivo dos seus membros.

O apego aos pais, que durante a infância foi uma constante para a criança, sofre uma mudança durante a adolescência, uma vez que existem outros adultos que podem vir a assumir uma importância semelhante, ao mesmo tempo que o adolescente aumenta o interesse também pelos pares. Naturalmente a maioria dos adolescentes mantém um apego

aos pais mas é capaz de estabelecer vínculos com outras pessoas que, para si, se tornam importantes (Bowlby, 1984a).

A relação de confiança que desde bebê o indivíduo estabelece com os progenitores, é responsável pelo desenvolvimento do sentido de dignidade, da convicção acerca da importância e da utilidade dos outros e ainda pela facilidade para estabelecer relacionamentos com os outros no futuro, permitindo à criança explorar o seu ambiente com confiança, promovendo o seu sentido de competência. Os relacionamentos favoráveis com a família propiciam o desenvolvimento de uma personalidade estruturada, controlada e resiliente, sendo capaz de se manter assim, mesmo em situações adversas. No entanto, outro tipo de relacionamento pode originar estruturas de personalidade vulneráveis, menos resilientes (Bowlby, 1984a). *Então, a maneira pela qual a pessoa responde a eventos adversos subsequentes, entre os quais rejeições, separações e perdas ..., depende da forma como a sua personalidade se estruturou* (p. 402).

A família é pois, o início de toda e qualquer educação, assegurando a ligação entre o afetivo e o cognitivo e a transmissão de valores e normas (Delors, 1996).

1.1 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA E DAS SUAS RELAÇÕES

As rápidas transformações que ocorrem na puberdade e adolescência implicam não só a criança ou o adolescente em questão, mas também uma adaptação da família; o adolescente começa a pensar por si e as regras rígidas têm tendência a tornar-se mais flexíveis, o que pode tornar difícil o convívio entre pais e filhos adolescentes, devido ao facto de os pais necessitarem de, dentro de limites adequados, proporcionar aos filhos confiança e segurança, através da comunicação do que é aceitável (Sprinthall & Collins, 1994; Thompson & Ashwill, 1996).

A influência da família no desenvolvimento da criança acontece não só pela modelação dos comportamentos considerados adequados, como ainda pela escolha de contextos onde a criança pode ir buscar dividendos. Esta influência é obviamente maior na infância do que na adolescência, devido não só às diferentes vivências, como também ao aumento de experiências e ao aumento do número de contextos onde o adolescente se move.

No contexto familiar para o desenvolvimento, a paternidade/ maternidade têm, em todo o mundo, os objetivos de garantir a sobrevivência da criança até que atinja a idade adulta

(manutenção da espécie), a aquisição de habilidades e recursos que lhe permitam a independência e a aquisição dos valores e cultura do grupo. Os comportamentos que as crianças apresentam, resultam das interações que estas estabelecem no contexto familiar e das aquisições que fazem, variando os padrões de socialização de sociedade para sociedade, ajustando-se às necessidades económicas e às crenças, valores e educação de cada uma delas. Existem contudo vários outros fatores a nível da comunidade onde a criança/adolescente e família estão inseridos, que contribuem para o resultado final da personalidade da criança/adolescente, como por exemplo a pobreza, a violência e o stress (Cole & Cole, 2004).

Os pais são uma ajuda indispensável para a educação e desenvolvimento dos filhos, através de uma presença paciente e afetiva. *Pode-se mesmo prever, sem risco de engano, que a adolescência irá ser o objeto central dos cuidados educativos dos pais nos anos vindouros* (Vaillant, 2000). Serrão (2008) refere que existem três importantes componentes para garantir o sucesso educativo, ou seja conhecimentos sobre o desenvolvimento e os estádios de desenvolvimento dos seus filhos, de como não deixar de estar perto deles; a verdade, como construtor de uma relação segura; o tempo, que dará como frutos a naturalidade e a confiança para o diálogo e os afetos.

A importância dos pais como um recurso indispensável no desenvolvimento dos seus filhos é corroborada por Cole & Brown (2002). Num estudo realizado com 182 pré-adolescentes, estes autores identificaram que, apesar da importância que o grupo de pares começa a tomar, a família continua a ser o recurso mais importante para os estudantes falarem dos seus problemas (66% escolhem a mãe, 56%, o pai e 29% os irmãos).

As relações entre pais e filhos mudam radicalmente durante a puberdade e a adolescência, passando uma relação de proteção-dependência para uma relação de estima e igualdade mútuas (Kimmel & Weiner, 1995; Hockenberry, Wilson & Winkelstein, 2006; Hockenberry & Wilson, 2011). Na adolescência, a autoridade dos pais diminui de importância para com o adolescente, enquanto a influência do grupo de pares aumenta de importância, o que leva a um potencial afastamento entre os pais e o adolescente. No entanto, durante este período, os pais continuam a influenciar o desenvolvimento dos filhos. Nesta fase, a melhor forma de os pais influenciarem os seus filhos, é através da persuasão, dialogando e resolvendo o que está em desacordo (Cole & Cole, 2004). Mas, se por um lado, os pais necessitam de respeitar os direitos dos filhos, também têm que ser respeitados no seu papel de educadores, mantendo

uma posição de controlo concomitante com a compreensão, promovendo a autonomia e autoafirmação (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004).

1.2. CARACTERÍSTICAS DA FAMÍLIA E PADRÃO DE COMPORTAMENTO DOS FILHOS

Na etapa de abruptas transformações que acontecem entre a infância e a puberdade e na adolescência, o papel da família continua a ser como já dissemos, apesar de todas as diferenças, o de suporte das dificuldades que o jovem sente (Rota, 1995).

A família é também um sistema em interação. Por este motivo, sofre influências sob vários prismas e de acordo com a situação específica de cada um dos seus membros. Se nas famílias se estabelecem vários tipos de relações, parece-nos obvio que se obterão diferentes resultados no que concerne à estrutura familiar.

Bowlby (1984b) refere que os padrões de interação da família se transmitem de geração para geração uma vez que as crianças tendem, mesmo que involuntariamente, a identificar-se com os seus pais, e portanto, a adotar para os seus filhos, quando se tornam pais, os padrões de que tiveram experiência na infância. Assim, a herança da saúde mental ou da enfermidade mental, transmitida através da microcultura familiar, não é menos importante do que a transmitida pelos genes.

Peck, Havigurst, Cooper, Lilienthal, & More (1960), encontraram uma correlação positiva entre a estrutura da personalidade das crianças (adolescentes) e os padrões de interação familiar.

Na página seguinte, no quadro nº 1, podemos encontrar resumidamente o resultado desse estudo.

Quadro nº 1 - A estrutura da personalidade da criança como resultado do padrão de interação familiar

Padrão de interação familiar	Características da interação familiar	Estrutura da personalidade da criança/ adolescente
Famílias acentuadamente mal estruturadas	grande desconfiança e desaprovação em relação aos seus filhos, a quem dedicam pouco amor, pouca segurança emocional e com quem não têm uma forma coerente de disciplina	crianças amorais: - percepção ambígua das situações sociais, dos outros e de si próprias, - capacidade reduzida de definirem para si objetivos claros, realistas, que consigam atingir, - comportamento mal adaptado, com controlo reduzido sobre os seus impulsos, - são normalmente hostis e emocionalmente imaturas, o que dificulta boa adaptação ao mundo social;
Famílias do tipo “laissez-faire”	dão aos seus filhos liberdade para tomar as suas decisões, dão-lhes aprovação, são tolerantes e inconstantes quanto à disciplina não transmitem reconhecimento e preocupação pela criança como pessoa	crianças oportunistas: tentam obter tanta vantagem quanto possível, acomodando-se ao mundo e fugindo às exigências sociais que as obrigam a agir de maneira positivamente socializadas aspiram ser hedonistas mas a felicidade parece depender das relações com terceiros, ativamente amistosas e reciprocamente calorosas, faltando-lhes capacidade para esse tipo de relação. São normalmente tensas, inquietas e insatisfeitas conseguem mesmas.
Famílias muito autocráticas	recorrem à punição e onde se reconhece desconfiança	crianças conformistas: - acentuada tendência à hostilidade, controlada por uma consciência punitiva, são habitualmente deprimidas, apáticas, infelizes e incapazes de enfrentar o mundo.
Famílias constituídas por pais rígidos ou muito rígidos	Rigidez quanto à disciplina, sem confiança e alguma coerência	Conscienciosas-irracionais, Respeitadas mas não apreciadas pelos colegas. Rigidez que dificulta a convivência. Revelam alguma hostilidade generalizada. Comportam-se de maneira responsável, honesta, por hábito. Exigem tanto dos outros quanto de si.
Pais flexíveis	Aprovam os seus filhos, as suas atitudes e os seus amigos, com harmoniosa relação entre si. Rotina é regular sem ser rígida. Confiam no filho. Coerência na disciplina e tolerância. As crianças têm sentimentos fortes e positivos em relação aos seus pais que estendem a outros.	Crianças altruístas-rationais bem integradas, emocionalmente maduras e possuindo princípios morais firmes e interiorizados, gozam ampla e ativamente a vida, têm sadio respeito por si e pelos outros

Adaptado de: Peck et al., (1960).

Também os estudos sobre os estilos de paternidade e maternidade (Baumrind 1967, 1991) demonstram a relação existente entre estes estilos e o comportamento que a criança/ adolescente estabelece com os outros, nomeadamente na escola.

No quadro nº 2, podemos encontrar descritos os estilos de paternidade/ maternidade e o padrão de comportamento da criança.

Quadro nº 2 – Estilos de paternidade/ maternidade e padrão de comportamento da criança

Padrão de paternidade / maternidade	Características de atuação dos pais	Comportamento da criança/ adolescente
--	--	--

Autoritária	Comportamento autoritário para moldar, controlar e avaliar o comportamento e atitudes dos filhos. Enfatiza o que é tradicional, a importância da obediência para com a autoridade. Desencorajam o diálogo e utilizam medidas punitivas sempre que o comportamento dos filhos entra em conflito com os seus valores.	Tendencialmente têm menos competência social no contacto com as outras crianças, afastando-se. Em situações de conflito moral, necessitam de procurar autoridade externa para decidir quem estava certo.
Com autoridade (autoritativo)	Admitem que, apesar dos seus maiores conhecimentos e habilidades e da sua maior capacidade de controlar recursos e administrá-los, as crianças também têm direitos. Têm menos probabilidade de usar os métodos punitivos e maior probabilidade de demonstrar que a obediência à autoridade é uma virtude, controlando os filhos através da explicação das regras, considerando o ponto de vista da criança, mesmo que seja diferente do seu. Estabelecem padrões de comportamento elevado para os filhos e encorajam-nos a serem independentes	Autoconfiantes e com autocontrolo, com desejo de explorar o ambiente e as possibilidades, demonstrando mais satisfação
Permissiva	Exercem menos controlo sobre os filhos, acreditando que eles devem aprender a comportar-se pela sua própria experiência, não se preocupando muito com a disciplina. Dão muito espaço às crianças para que sejam elas próprias a definir os seus horários e atividades e não exigem os mesmos níveis de realização e comportamento maduro que os pais que apresentam o padrão autoritário ou o padrão com autoridade	as crianças parecem mais imaturas, com dificuldade de controlar os impulsos e de aceitar a responsabilidade pelas suas ações e de reagir independentemente.

Adaptado de: Baumrind (1967, 1991)

Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg (2004), referem a propósito dos estilos parentais, no seu estudo com 239 crianças brasileiras e seus pais que o estilo autoritativo é *bastante adequado para uma educação saudável dos filhos* (pp.329-330).

Por outro lado, Rosenberg (1965, 1979) estudou a relação entre autoestima dos adolescentes e as relações familiares e constatou que a baixa autoestima se correlaciona com sentimentos de solidão, sensibilidade à crítica, angústia, depressão, enquanto a elevada autoestima se relaciona com a confiança em outras pessoas, participação ativa e possibilidade de se tornar líder.

Outros estudos, nomeadamente o de Wolfradt, Hempel & Miles (2003), revelam que as relações estabelecidas entre estilos parentais e adolescentes influenciam o seu bem-estar.

Assim, a pressão psicológica exercida pelos pais relaciona-se com a ansiedade sentida pelos adolescentes, enquanto que um ambiente caloroso promove estratégias de coping e diminui a ansiedade.

Ainda no que concerne à influência familiar, Cummings (2010) verificou que o tipo de família em que o adolescente está inserido influencia o seu comportamento e as suas aspirações, nomeadamente no que respeita ao desempenho escolar. Ferreira & Marturano (2005) refere também que as famílias das crianças com problemas apresentam menos recursos, maior adversidade e problemas nas relações interpessoais. Por seu lado, Smetana (1995, 2011) refere que os pais assumem uma importância fulcral na construção do conceito moral na adolescência na medida em que as suas interações e as respostas às situações promovem ou não o desenvolvimento moral, influenciando deste modo a construção do mundo do adolescente.

1.3. A FAMÍLIA COMO ORGANIZAÇÃO

Para além de ser um espaço de vivência de relações afetivas profundas e um espaço de interação, a família é também um grupo institucionalizado, sólido e uma base importante da sociedade (Alarcão, 2002).

Os objetivos da família relacionam-se com *o desenvolvimento e a proteção dos seus membros e a sua socialização, adequação e transmissão de determinada cultura, criando um sentimento de pertença ao grupo e a individualização/ autonomização dos seus elementos* (Minuchin, 1979; Relvas, 1996).

Como grupo sólido, a família também tem que se adaptar às alterações que ocorrem conseqüentes ao desenvolvimento e crescimento dos seus membros. Assim, para Relvas (1996), *existe uma sequência previsível de transformações na organização familiar, em função do cumprimento de tarefas bem definidas... é o ciclo vital da família* (p. 16).

A família pode transformar-se para responder às necessidades dos seus membros, possuindo duas grandes funções: a interna (para desenvolvimento e proteção dos seus elementos) e a externa (para facilitar a socialização, adequação e transmissão de cultura), criando objetivos específicos para cada fase (Relvas, 1996; Alarcão, 2002).

As transformações que ocorrem nas famílias, nomeadamente as famílias com filhos adolescentes são, como já referimos anteriormente, adaptativas e têm como objetivo superar a crise, recuperando o equilíbrio da família como um sistema basilar da sociedade. Aliás, todas as famílias estão sujeitas a mudanças e passam por períodos de crise (Ausloos, 1996; Relvas, 1996; Nave, 2007). A diferenciação entre famílias ocorre no modo como são competentes para evoluírem, através da flexibilização para níveis mais complexos.

A família do adolescente é uma família em transformação, não só porque se alteram a idade e as necessidades da criança, como também se alteram a idade e as necessidades dos pais: à medida que a criança se transforma em adolescente, os pais começam a ter mais preocupações com a sua vida laboral, ao mesmo tempo que se aproximam da chamada “crise de meia-idade”, ressaltando daqui duas crises, a crise do adolescente e a crise dos pais. Estas crises criam, de formas diferentes, problemas de identidade, tornando importante não só o modo como a família influencia o desenvolvimento do adolescente, como ainda as estratégias que a família utiliza para lidar com a situação (Sprinthall & Collins, 1994). No entanto, as famílias possuem normalmente aptidões essenciais para realizarem as modificações de que precisam (Ausloos, 1996), isto é, as famílias são capazes, de passar pelas suas crises progressivas e resolvê-las satisfatoriamente (Gameiro, 1996).

A adolescência dos filhos opera, naturalmente, e devido à sua fase de desenvolvimento e tudo o que adolescência implica, grandes mudanças na estrutura familiar. Esta etapa do ciclo vital da família, sendo um período de enormes mudanças, obriga a um equilíbrio permanente entre as exigências familiares e as exigências e modificações de cada um. À medida que o adolescente aumenta a sua independência e os contactos com o exterior, modificando até alguns valores, surgem novos desafios: a família deve ser capaz de aumentar a flexibilidade das suas fronteiras, de modo a não perder o adolescente e a permitir-lhe que construa a sua independência mas também que seja dependente quando de tal necessitar. A flexibilidade das fronteiras permite incluir na família não só a independência dos filhos, como também a fragilidade dos avós, mantendo um relacionamento saudável, permitindo a manutenção dos vínculos (Carter & McGoldrick, 1995, Alarcão, 2002).

Esta noção de flexibilização e evolução para níveis mais complexos remete-nos para a noção de resiliência, como forma de permitir o equilíbrio e reequilíbrio das pessoas e, conseqüentemente das famílias, em situações de crise (Tavares, 2001).

Na adolescência, a abertura da família ao exterior é fundamental para o seu equilíbrio e para que se possa adaptar à nova realidade e aos novos desafios.

1.4. A CULTURA ORGANIZACIONAL DA FAMÍLIA

Ao pensarmos na família como uma instituição, ou organização, não nos podemos esquecer que esta se rege por normas e regras, isto é, possui a sua própria cultura.

A família é constituída por vários elementos que estabelecem relações entre si, com regras e normas, tal como as organizações. Uma organização resiliente é aquela que, no entender de Tavares (2001), é inteligente mas também reflexiva, que se constitui por pessoas que se entrelaçam, com uma relação de confiança, empatia e responsabilidade, para que o sucesso seja comum.

Como organização, a família beneficia em ser resiliente. No entanto, as transformações constantes a que a família está sujeita ao longo das várias etapas já referenciadas podem, de algum modo alterar o seu funcionamento.

As famílias organizam-se, como já referimos, de várias formas, com o objetivo de atingir o seu propósito, isto é, ser competente. Como refere Nave (2007), a competência da família consiste na capacidade que ela possui para resolver com sucesso os desafios a que é sujeita, através da adaptação a novas situações. Ainda para Nave (2007), a adaptação é pautada *pela capacidade de mudança e reorganização das relações, dos papéis, das normas e das regras, utilizando os recursos internos e externos no sentido da autonomia, satisfação e bem-estar* (p. 96).

Tendo em conta os pressupostos acima mencionados, Nave (2007), desenvolveu um modelo conceptual para a cultura organizacional da família. Este modelo assenta numa estrutura orientada por dois eixos: o eixo da flexibilidade/rigidez e o eixo interno/externo. Estes dois eixos que apresentam filosofias opostas são suportados por quatro dimensões que caracterizam a organização da família: *a cultura das relações interpessoais, a cultura da heurística, a cultura da hierarquia e a cultura dos objetivos sociais* (p. 104). A funcionalidade da família manter-se-á enquanto se mantiver o equilíbrio dinâmico entre as dimensões e os eixos (Nave & Jesus, 2005). Assim, a cultura das relações interpessoais (CRI) relaciona-se com a criação e conservação da coesão entre os membros da família e

evicção dos conflitos, tendo em conta a valorização da intimidade, do sentimento de pertença e dos sentimentos de afetividade; a cultura da heurística (CHE) relaciona-se com as capacidades de flexibilização, como a adaptação à mudança, a criatividade, a identidade e a autonomia; a cultura da hierarquia (CHI) apresenta como valores as noções de poder e responsabilidade, através de normas e regras a serem cumpridos, definindo obviamente os papéis e os limites de cada membro da família. Finalmente a cultura dos objetivos sociais (COS) relaciona-se com a adaptação dos membros da família no contexto onde está inserida, com o objetivo de formar e manter o estatuto e imagem social.

A cultura organizacional de cada família poderá alterar-se com o estágio de desenvolvimento dos seus membros, com a chegada ou partida de um elemento. Assim, poderá existir uma sobrevalorização de uma dimensão em relação às outras que obviamente implicará a desvalorização de uma ou mais das outras dimensões. No entanto, quando uma das dimensões for muito sobrevalorizada, significa que existe um desequilíbrio e, esse contraste poderá traduzir alguma disfuncionalidade familiar (Nave, 2007).

As famílias onde vivem indivíduos na fase de desenvolvimento entre a infância e a idade adulta (pré-adolescência e adolescência), são famílias que se têm de adaptar a novos e diários desafios e transformações quer das necessidades, quer das capacidades (que se relacionam com o estágio de desenvolvimento) de alguns dos seus membros.

É por isso provável que as famílias com filhos na pré-adolescência e na adolescência apresentem características diferentes das que Nave (2007) apresenta no seu estudo que analisa as famílias com filhos em idade escolar, pelas necessidades de afirmação e de novos valores que os pré-adolescentes e adolescentes apresentam, resultantes do seu estágio de desenvolvimento, quando comparados com crianças em idade escolar.

2. A ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Os anos de vida que vão dos 10 aos 16 constituem um ciclo distinto do desenvolvimento (Gesell, 1978), trazendo cada um dos anos, características que influenciam os processos educativos e as relações entre os alunos, os professores, sendo consequentemente responsáveis pelo ambiente escolar.

A escola é um dos locais fundamentais em que a criança ou o adolescente se desenvolve em direção à maturidade. Na escola, podemos mencionar, para além do ambiente de ensino-aprendizagem, o ambiente de relacionamento entre pares, entre alunos e professores e outros, tendo um papel essencial como foco de vida social para a criança e para o adolescente.

A escola assume um papel importante, a par com os pais, no processo formativo das crianças e dos adolescentes, contribuindo de modo substancial na definição da formação dos filhos, atuando como meio de modificação ou manutenção da estratificação social de cada família (Saraceno, 1997). A escola atua também positivamente sobre o adolescente permitindo o seu crescimento psicológico, aumentando o bem-estar e desenvolvendo a autoestima (Kimmel & Weiner, 1995), assumindo-se como um local importante não só para estudar e aprender, como também pelo crescimento social que permite (Harris & Hathorn, 2006).

A escola dos nossos dias é obrigatoriamente diferente. Pertence a uma nova sociedade que aprende e se desenvolve de modo diferente, não só pela velocidade com que ocorrem as transformações, como pelos processos que utiliza (Tavares, 1996). Temos atualmente uma escola de massas, onde a população estudantil é heterogénea, quer no que concerne ao estrato social, quer no que respeita à diferenciação cultural. Esta heterogeneidade, conquanto seja enriquecedora para os alunos, pode, em alguns casos ser responsável por alguns problemas, cuja resolução exige por vezes alguma criatividade. Assim, a escola atual não pode apenas ter como objetivo o ensino; ela deve ser necessariamente responsável pela animação cultural, pela ocupação educativa dos tempos livres e pela socialização dos jovens em desenvolvimento (Marques, 1998), ao mesmo tempo que deve favorecer o desenvolvimento de personalidades resilientes (Tavares, 1996), que permitam ao indivíduo uma adaptabilidade fácil a novas situações ou a situações adversas.

É na escola, como em casa, que aprendemos a compreender os outros, conhecendo-nos melhor. A educação tem um importante papel na criação de um mundo mais justo e mais solidário. Tem como missão ser um fator de coesão, mas tem que se ter em conta a diversidade atual dos indivíduos e dos grupos que frequentam a escola, evitando a exclusão social. Para tal, necessitamos da colaboração de todos, começando nas famílias, valorizando o pluralismo cultural e religioso da atualidade, educando sem dúvida para o desenvolvimento humano (Delors, 1996).

Esta valorização do pluralismo cultural é por demais importante, pois sabemos que os problemas enfrentados pelos alunos emigrantes, por exemplo, são complexos. A língua falada é o maior desses problemas mas não podemos descurar os conflitos culturais que existem devido a diferentes crenças e valores éticos, expectativas sociais, formas de estar, de vestir e de comportamento (Kimmel & Weiner, 1995).

A escola é assim, a par com a família, um parceiro indispensável no desenvolvimento do adolescente. É na escola que ele contacta com outros adultos, que têm um tipo de autoridade diferente da dos pais, o que possibilita diferentes relacionamentos e novas vinculações (Bowlby, 1984a; Alarcão, 2002). No entanto, o papel da família não deve ser descurado, pois ela representa a base da educação de cada um. A família tem direito a um espaço seu, mesmo na escola, que deve ser ocupado, aproximando os padrões culturais e os valores familiares, dos valores da escola. A construção de relações de proximidade entre a família e a escola permite eliminar barreiras e desenvolver confiança e flexibilidade (Pereira, 2010).

A escola possibilita várias experiências, para além da educação formal, como o contacto com os pares e com outros adultos que não fazem parte do ciclo de relações do adolescente, quer em sala de aula, quer no recreio ou ainda à saída da escola.

2.1. O AMBIENTE ESCOLAR

A escola é, como já referimos, um dos contextos mais importantes na vida e no desenvolvimento do jovem, contribuindo na grande maioria das vezes para a facilitação e otimização do processo de desenvolvimento.

Consideramos ambiente escolar, a forma como, dentro da escola as pessoas que constituem a comunidade escolar estabelecem relações interpessoais, a forma como se faz a interação

com a comunidade; favorece o ambiente escolar a existência de espaços adequados às necessidades dos adolescentes.

O ambiente escolar oferece frequentemente uma rede segura, o que ajuda o jovem a aprender a utilizar estratégias de coping construtivas e adaptativas, como parte integrante dos programas educativos e psicossociais. No entanto, sendo a escola frequentada por tantos jovens provenientes dos mais variados contextos (Marques, 1998), é natural que se confronte com variados problemas emergentes e que urge resolver. Um dos maiores dilemas que a escola enfrenta é o grande número de problemas da atualidade que afetam quer os jovens, quer as suas famílias (Cole & Brown, 2002).

Desde há décadas, o acesso à frequência da Escola como meio da melhoria das condições de vida é tido como um direito. No entanto, o alargamento da escolaridade obrigatória levou a que a escola deixasse de ser, por muitos estudantes, entendida como um direito, passando a ser entendida como um dever, o que de alguma forma pode ter contribuído para as situações de desinteresse e agressividade que ocorrem nas nossas escolas (Jesus, 1999a).

De facto, durante o processo de desenvolvimento dos jovens, as relações interpessoais nem sempre são adequadas, podendo existir nas relações entre os jovens fatores perturbadores, como, por exemplo, os maus tratos. As situações de agressividade, que conduzem frequentemente aos maus tratos, são cada vez mais comuns, num ambiente que deveria ser de segurança e de afeto.

A existência de violência entre pares exacerba as dificuldades inerentes ao difícil tempo de maturação que constitui a pré-adolescência e a adolescência, criando barreiras às relações positivas com os pares e dificultando o desenvolvimento de um adulto bem adaptado (Harris & Hathorn, 2006).

Muitas crianças e adolescentes apresentam queixas da escola, que as levam a recorrer a psicólogos e a pedopsiquiatras. Se estivermos atentos, é fácil perceber a violência física e a negligência. No entanto, como refere Strecht (2004), *a verdadeira violência é toda aquela que afinal diz respeito à violação de um espaço psíquico e do respeito que ele nos merece; e é aí que as crianças estão particularmente indefesas* (p. 113).

Os maus tratos ao adolescente podem ocorrer em qualquer local e ser mais ou menos graves em termos físicos mas deixam sempre marcas a nível psicológico, alterando ou podendo alterar com maior ou menor risco o potencial de desenvolvimento de cada indivíduo.

Sabemos que os maus tratos dentro da família são os que apresentam mais graves consequências a longo prazo para as crianças e para os adolescentes, em virtude de alterarem fortemente a confiança, estabelecendo uma perda de segurança no ambiente ecológico-contextual em que vivem, mas os maus tratos na escola também se revestem de consequências nefastas e indelévels a longo prazo, quer para o maltratado, quer para o agressor, colocando em risco o futuro dos jovens (Gallardo, 1994; Brofenbrenner, 1996; Magalhães, 2002).

Esta perda de segurança ocorre, na maior parte das vezes, no ambiente escolar. A Escola é um contexto comum a todos os jovens (notemos que a escolaridade obrigatória é atualmente, em Portugal, de doze anos, o que significa em termos práticos que cada cidadão frequentará a escola, pelo menos, entre os seis e os dezoito anos de idade) e, infelizmente, é um local onde frequentemente se assiste a violência, nomeadamente a violência entre pares (a violência entre pares, dependendo de vários fatores à frente descritos, poderemos denominar de *bullying*). A violência entre pares não se circunscreve apenas ao recinto escolar mas acontece principalmente nele. Cada vez se torna mais importante ter noção desta forma de violência para que possamos atuar de modo a minimizarmos os efeitos nefastos deste grave problema da atualidade escolar.

Os jovens, devido ao seu estágio de desenvolvimento, são a faixa da população mais vulnerável no que respeita à exposição à violência (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009), porque esta exposição interfere com a sua necessidade de segurança. A violência pode ter início quando as crianças estão sozinhas e provocar desconforto e mal-estar. Infelizmente, muitas vezes os comportamentos violentos passam despercebidos aos adultos, que até podem pensar que existe violência típica da fase de desenvolvimento (Harris & Hathorn, 2006; Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzi, 2010). Este não reconhecimento da violência inclui a falta de perceção da violência, o papel do domínio da violência, a falta de conhecimento sobre que comportamentos negativos criam violência, a ocorrência de comportamentos de *bullying* e a negação ou o desconhecimento dos efeitos dos comportamentos de *bullying*. No entanto, os atos de violência têm profundos efeitos psicológicos que são nefastos para o desenvolvimento do adolescente (Harris & Hathorn, 2006).

O problema da violência entre pares assume tal gravidade no contexto atual em relação ao desenvolvimento e à saúde, que a OMS criou em 1983, um observatório a nível europeu, do

qual fazem parte atualmente 38 países, de entre os quais Portugal, com o objetivo de identificar situações de mal-estar entre os jovens e diminuir a violência entre pares. A violência em contexto escolar ou *bullying*, tem obviamente grandes implicações globais, quer a nível escolar e familiar, quer no ecossistema mais alargado da sociedade, pois o desenvolvimento infantil e juvenil está intimamente ligado a um meio emocionalmente seguro e estimulante (Brofenbrenner, 1997; Strecht, 2004; Matos et al., 2009; OMS, 2010).

Denny, Clark, Fleming & Wall (2004), no seu estudo com estudantes da Nova Zelândia, referem que o fenómeno de *bullying* na escola foi a perceção menos comum no que respeita a fatores de stress; contudo, 6% dos estudantes, que foram vítimas de *bullying*, definiram-no com mau, muito mau ou terrível. Um terço desses estudantes referiu não ter ido à escola pelo menos uma vez no último mês, com medo de ser agredido. Neste mesmo estudo, os autores acima citados, referem que a família é o fator protetor mais significativo e é mais significativo que os fatores de risco individuais.

A sala de aula é o local onde os alunos estabelecem os primeiros contactos e onde comunicam apresentando normalmente vínculos de afeto, confiança, quer de modo formal, quer de modo informal (Infante et al., 2003). No entanto, também é referenciada como sendo um dos locais onde mais frequentemente existem práticas de *bullying* (Harris & Hathorn, 2006).

No entender de Pereira (2001), a Escola deverá ser um dos locais propícios para a promoção do desenvolvimento pessoal, identificando fatores de risco e fatores de proteção e atuando de forma a ajudar cada um a ultrapassar as dificuldades e a atingir o sucesso pessoal.

A violência é um dos fatores que afasta os jovens da escola. Cunningham (2007) estudou os níveis de ligação à escola, e a perceção do ambiente escolar, em alunos que não foram vítimas de violência, agressores, vítimas e agressores-vítimas. Desse estudo, com 517 estudantes, entre os 11 e os 15 anos de idade, a frequentar o 6º, 7º e 8º anos de escolaridade, a autora identificou diferenças no que respeita à ligação à escola e ao investimento pessoal de cada um. Assim, os estudantes com baixo nível de vitimização, parecem estar mais fortemente ligados à escola e investem nos comportamentos pró-sociais e nas crenças, sendo que o grupo de estudantes que é vítima e agressor concomitantemente apresenta os valores mais distantes destes, isto é, são os menos ligados à escola e os que menos investem nos comportamentos pró-sociais. Os que são apenas agressores, apresentam melhores níveis de compromisso e apego à escola do que os que são vítimas-agressivas. Por outro lado, os

agressores parecem sentir-se mais confortáveis no ambiente escolar do que as vítimas ou as vítimas-agressivas. Em suma, através deste estudo, podemos perceber que os estudantes que percebem o ambiente escolar como dando apoio, bem-estar e promovendo crenças e comportamentos sociais positivos, apresentam laços mais fortes com a escola e que os comportamentos sociais negativos diminuem os laços com a escola.

2.2. O GRUPO DE PARES

O grande período que constitui a adolescência é, como já referimos anteriormente, um período de abertura e experimentação do mundo e é caracterizado por uma estabilidade em relação ao grupo de pares, que difere da amizade dos antigos amigos da infância. Na pré-adolescência, assistimos à estabilidade das amizades, sendo que estas têm como base o encontro de pontos comuns de entendimento, são mais seletivas e prolongam-se no tempo. Na pré-adolescência, o amigo é normalmente do mesmo género, tornando-se o amigo inseparável. Com o decorrer da adolescência, o grupo de pares alarga-se, sempre dentro do conceito da identificação com o outro, partilhando interesses comuns e atitudes, sendo muito importante o sentimento de pertença. Estes sentimentos profundos levam a que os laços entre adolescentes e os seus pares sejam mais fortes aumentando obviamente a influência que os pares exercem sobre o adolescente. No entanto, no final da adolescência, parece haver uma diminuição da influência quer do grupo de pares, quer dos pais sobre o adolescente, em virtude de o adolescente desenvolver o seu próprio pensamento e tornar-se competente para pensar por si próprio e assumir as suas convicções (Kimmel & Weiner, 1995; Hockenberry, Wilson & Winkelstein, 2006; Hockenberry & Wilson, 2011).

Para além do sentido de pertença que o adolescente tem, desde a infância, em relação à família, este adquire na adolescência um outro sentido de pertença: o de grupo, sendo que as relações com qualidade na adolescência parecem indiciar um bom ajustamento na vida adulta. As habilidades para estabelecer relações interpessoais, o desenvolvimento do controlo social e a aquisição dos valores sociais, derivam de algum modo das interações que o adolescente foi capaz de estabelecer com os seus pares (Sprinthall & Collins, 1994).

O grupo de pares, que se caracteriza pela proximidade etária, ser colega de escola ou de outra atividade e ter outras semelhanças como o tipo de interesses, é indispensável para o desenvolvimento do adolescente, propiciando parte da segurança emocional de que ele

necessita, já que este tipo de relações contribuem claramente para o desenvolvimento das competências do adolescente, quer as afetivas, quer as sociais, as cognitivas, as intelectuais e a aquisição de papéis, normas e valores. As relações com o grupo de pares permite ao adolescente desenvolver características pessoais e sociais, que o preparam para a vida adulta independente, como aprender a pensar por si, facilitando a separação da família, adquirir um grau de conformismo quanto às normas e aos limites e facilita ainda o desenvolvimento de um autoconceito positivo. Proporciona também o desenvolvimento e a experimentação das capacidades de liderança (Sprinthall & Collins, 1994; Relvas, 1996).

Como já referimos, o grupo de pares, tem uma influência muito grande no comportamento e autoavaliação do adolescente, dando-lhe o apoio e facilitação de relacionamento, na resolução das suas angústias, na vivência dos afetos e no desenvolvimento de crenças e valores pessoais, permitindo-lhe perceber que não está só nas incertezas, tornando-o mais tranquilo (Alarcão, 2002). Aliás, a aquisição de novas e mais maduras relações com os pares é uma das tarefas específicas da adolescência (Havigurst, 1972).

Um dos fatores para o desenvolvimento moral relaciona-se com a qualidade e a quantidade interativa entre pares. Essa interação entre pares poderá mesmo ser mais importante para o desenvolvimento do jovem, do que a interação com os adultos pois o facto de haver maior igualdade e equilíbrio no relacionamento entre pares, parece diminuir e abreviar as questões e os desacordos, facilitando a resolução de divergências (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, os alunos são obviamente suscetíveis de serem influenciados pelos colegas da mesma idade (Jesus, 1999a). Desta forma, as relações entre o grupo de pares adquirem extrema importância no desenvolvimento e na vida do adolescente, com o alargamento das suas redes sociais e com a procura de aceitação por parte do adolescente. Este é, nesta altura, capaz de discutir de igual para igual, prescindindo da mediação dos adultos, pois já consegue exprimir os seus pontos de vista.

As mudanças ocorridas na adolescência implicam o surgimento de mudanças nas interações do jovem, não só na família, como também no grupo de pares. Nesta fase do seu desenvolvimento, o adolescente consegue escolher os seus amigos, procurando aqueles que partilhem os seus interesses e valores, crenças e atitudes, havendo diferenças nos relacionamentos entre os rapazes e as raparigas (Cole & Cole, 2004).

As relações entre pares no início da adolescência são essencialmente relações de amizade entre as pessoas do mesmo sexo, sendo caracterizadas pela ênfase na confiança, na lealdade

e no entendimento mútuo, à medida que a adolescência avança. Os rapazes e as raparigas têm concepções diferentes em relação aos amigos; enquanto as raparigas procuram confidentes com quem partilhar sentimentos e conhecimentos, os rapazes procuram apoio para eventuais conflitos (Cole & Cole, 2004).

Algumas características pessoais como as interações positivas com os colegas, ser amigoso e sociável, parecem ser características que favorecem aceitação pelos pares, enquanto que as atitudes desviantes podem conduzir à rejeição. Por outro lado, as atitudes dos adolescentes para com os amigos são diferentes daquelas que tomam para com os que não consideram amigos (Sprinthall & Collins, 1994).

O adolescente preocupa-se com o seu estatuto social dentro do grupo de pares. Este depende de alguns fatores, como por exemplo ser o elemento mais popular da turma, ser bonito ou atlético. O adolescente é suscetível à pressão dos pares, de modo a não perder o seu lugar no grupo. Esta suscetibilidade parece culminar por volta dos 15 anos (Cole & Cole, 2004).

No entanto, tal como acontece em todos os períodos de desenvolvimento humano, há pessoas que são mais facilmente aceites pelos outros e outras que, devido a características suas, possam ser rejeitadas (Sprinthall & Collins, 2004). Ser rejeitado é sempre uma situação de mal-estar e pode vir acompanhada por alguma violência.

Contudo, os pares enquanto grupo, podem também constituir um grupo de apoio para os alunos vítimas de violência e ter uma importância crucial na resolução de situações de conflito e maus tratos (Smith, 2000; Boulton, 2005, citado em Athanasiades, 2010).

2.3.VIOLÊNCIA ENTRE PARES EM MEIO ESCOLAR

Nos últimos anos tem-se verificado um aumento das situações de violência nas escolas, quer em número, quer em gravidade, nomeadamente no que respeita a agressões físicas e verbais (Jesus, 1999b).

A violência em meio escolar preocupa a comunidade em geral, dado que o meio escolar pode criar ou exacerbar conflitos, constituindo este tipo de violência um problema grave de saúde pública, quer a nível da prevenção, quer ao nível do acompanhamento das vítimas, agressores e espectadores.

Este é um problema contemporâneo. Em todo o mundo, têm sido feitos estudos sobre as relações entre pares, a violência entre pares e o *bullying*, sendo que os primeiros estudos se terão iniciado nos anos 70 do século XX, no Norte da Europa.

A preocupação com este problema é grande, uma vez que o *school bullying* pode deixar efeitos negativos significativos de longo termo (Harris & Hathorn, 2006; Togneta & Vinha, 2007; Matos et al., 2009).

2.3.1. O *bullying* ou maus tratos entre pares

O conceito de *bullying* era inicialmente um conceito da Etologia, ciência que estuda o comportamento dos animais e foi a expressão utilizada inicialmente por Lorenz em 1966, para fazer a descrição do comportamento agressivo de alguns animais em relação a um ou mais membros do mesmo grupo (Araújo, McIntyre & McIntyre, 2008).

O conceito de *bullying*/ provocação, aplicado aos seres humanos, aparece para responder à necessidade de caracterizar a violência e a agressão na escola, que ocorre entre pares. Dan Olweus, investigador norueguês, reconhecido como o pioneiro na investigação em *bullying* desde os anos 70 (Smith, 2000; Arneson & Wilson, 2003, 2011) utilizou este conceito pela primeira vez. Olweus, 1993, refere que *um aluno está a ser vítima de bullying/ provocação quando está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas* (p. 9). Utiliza-se nos países escandinavos, a denominação de *mobbing*, para o mesmo conceito de violência entre pares, sendo utilizado o termo *school bullying* em outros países da Europa e do Continente Americano (Blaya, 2006, Matos et al., 2009). Em Portugal, utilizamos habitualmente o termo maus-tratos entre iguais (Freire, Simão & Ferreira, 2006) ou *bullying*/ provocação (Matos et al., 2009). Para alguns autores, é considerado um comportamento típico na adolescência (Athanasíades & Deliyanni-Koumitzis, 2010).

O *bullying* corresponde assim, a condutas entre pares, que ocorrem desde sempre nas nossas escolas, e que consistem em ações negativas, como as que causa qualquer pessoa quando fere, incomoda ou faz mal a outra pessoa, intencionalmente, havendo um abuso sistemático do poder. O *bullying*/provocação e a agressão física são formas de violência comuns nas escolas europeias em geral, inclusive em Portugal. Por ser um comportamento agressivo, sistemático e intencional no contexto escolar, suscita uma grande atenção e preocupação da

comunidade escolar, pois provoca mal-estar. O *bullying* pode utilizar formas verbais (insulto, boatos, intimidação, ameaças, mentiras, gozo, troça, comentários ordinários, burlas), ação (roubo, extorsão, agressão física como bater ou empurrar, dano de objetos, impedir a passagem, abuso ou assédio sexual) ou outras formas (gestos obscenos, exclusão de alguém do grupo). Muitas vezes, as condutas agressivas podem combinar todas as formas acima referidas, tornando a situação mais nociva. Uma das características deste fenómeno é que existe habitualmente pelo menos um agressor e um agredido, havendo um desequilíbrio de poder entre as duas partes (Olweus, 1991, 1993; Smith, 2000; Martínéz, 2007; Tognetta & Vinha, 2007; Matos et al., 2009). Parece ainda haver, nas situações que conduzem ao *bullying*, falta de habilidades, compreensão ou autocontrolo, envolvendo a ação intencional e necessidade de domínio do agressor (Jacobson, 2010).

Apesar de parecer clara a definição de *bullying*, ela presta-se muitas vezes a compreensões diferentes do problema; assim, podemos definir segundo Olweus (citado em Matos et al., 2009) que para que ocorra *bullying*, é necessário que estejam consideradas três premissas: *intencionalidade do comportamento, comportamento repetido ao longo do tempo, desequilíbrio de poder entre o provocador e a vítima* (p. 30).

Aliás, o *bullying*, referido por professores e por alunos, é diferente (Cole & Brown, 2002), provavelmente porque muitas vezes as situações de agressão ocorrem longe dos olhares dos professores ou porque podem existir diferentes perceções do que é violência.

Por outro lado, Blaya (2006) refere que, apesar de as definições convergirem para o aspeto repetitivo e a longo prazo desse tipo de violência, surge também o *bullying* ocasional, variando ainda, de investigador para investigador, os critérios de limite de frequência ou de duração da agressão. Assim, *Olweus, 1973 e Roland, 1989 especificam que, para ser qualificada de bullying, uma agressão deve ter tido lugar, pelo menos uma vez por semana, durante um mês. Para Lowenstein, 1978 deveria durar seis meses. Outros são menos rigorosos em relação à noção de frequência... existe contudo consenso no que respeita ao recurso ao abuso de poder, ao desequilíbrio de forças e à relação de dominação entre o agressor e a vítima* (Blaya, 2006, p.28).

O fenómeno do *bullying*, não apresenta apenas repercussões para as vítimas e para os agressores. Ele altera todo o ambiente escolar, provocando também repercussões para toda a comunidade, nomeadamente no trabalho dos docentes. A indisciplina, que caracteriza o fenómeno do *bullying*, pode repetir-se também durante o período letivo, desviando a atenção

dos alunos e dificultando o trabalho do professor. Estes entendem que as agressões físicas, verbais ou simbólicas, inventar calúnias, boicotar ou discriminar, representam os principais problemas que têm que enfrentar todos os dias no seu trabalho. Estes problemas geram ansiedade e emoções negativas e são, na opinião dos professores, um desrespeito à dignidade de cada um (Esperanza, 2001; Fante, 2005; Mascarenhas, 2006). No entanto, também os agressores necessitam de ser ajudados, pois muitas vezes os seus comportamentos são em resposta a situações que necessitam de ser percebidas e, em alguns casos, tratadas (Neto, 2008). De facto, quanto mais insatisfeitos os alunos estão com a sua vida mais se sentem provocados e mais provocam (Matos & Gonçalves, 2009).

Estudos realizados em Portugal e em outros países apontam para que o local onde mais acontecem situações de violência seja o recreio, por várias razões: fraco desenvolvimento das atividades lúdicas, não existem pessoas direcionadas para a orientação das brincadeiras, inexistência de espaços divertidos. Deste modo, os recreios são facilmente utilizados para medir forças e estabelecer relações de poder, o que é muitas vezes facilitado pela falta de supervisão (Neto, 2003).

2.3.1.1. Fatores que influenciam o *bullying* e sua incidência

Podemos considerar o *bullying* como um fenómeno multicausal, cujas explicações se relacionam com as da violência em geral.

Sabemos que as crianças e os adolescentes se encontram num difícil período de desenvolvimento e que a agressividade faz parte da personalidade do ser humano, pelo que atitudes agressivas podem ser, de alguma forma, reflexo das crises de desenvolvimento e até das crises sociais que enfrentamos atualmente, nomeadamente a crise económica.

No entanto, se uma das explicações para a violência é a precariedade económica e social, então o *bullying* existiria apenas em escolas desfavorecidas, o que parece não se verificar. Podem ser encontrados casos de *bullying* em escolas diferentes, particulares ou públicas, entre comunidades ricas ou pobres, entre populações mais cultas ou mais incultas, não parecendo que este fenómeno esteja associado a nenhuma causa em particular, como as causas sociais, as culturais ou as económicas (Tognetta & Vinha, 2007).

Sabemos por outro lado que a entrada na adolescência e as transformações emocionais e cognitivas pode por outro lado tornar o jovem mais capaz de enfrentar a situação de violência, e encontrar recursos para a resolver (Fahlberg, 1996; De Antoni & Koller, 2000).

Contudo, a idade das pessoas envolvidas em comportamentos de bullying parece ser relevante pois há um aumento do fenómeno entre o final da idade escolar até cerca dos 14 anos (Almeida, 2011).

Vários estudos apontam para que os fatores que estão associados à violência sejam de dois tipos: fatores de proteção e fatores de risco. Assim, podemos dividir os fatores de proteção e os fatores de risco em fatores pessoais, familiares, sociais e escolares. A abordagem feita por fatores de risco e por fatores de proteção permite-nos identificar quais os fatores que favorecem o aparecimento de distúrbios, permitindo evidenciar os outros que, inversamente previnem o aparecimento dos problemas ou promovem a resiliência dos jovens (Blaya, 2006, Matos et al., 2009).

Assim, dentro dos fatores de risco, no que concerne aos fatores pessoais, algumas situações perinatais como a prematuridade, o baixo peso ao nascer, a exposição intrauterina a drogas, álcool e outras substâncias tóxicas, bem como as dificuldades associadas a um mau ambiente familiar durante a gravidez, parecem influenciar positivamente o comportamento violento (Hawkins et al., 2000, Michaud et al., 1993, citados em Blaya, 2006). Outro fator pessoal diz respeito ao género sexual, sendo os rapazes mais vitimizadores, por um lado, e também mais vitimizados, por outro (Pearce, 1991; Crick & Grotpeter, 1995; Salmon et al., 1998; Athanasiades & Deliyani-Koumitzis, 2010). No entanto, apesar de os rapazes estarem mais envolvidos nas situações de violência, parece haver um maior pedido de ajuda por parte das raparigas (Smith, 2000).

Quanto aos fatores familiares, a falta de comunicação, a falta de regras, a autoridade excessiva, a falta de clareza dos papéis parentais, são fatores suscetíveis de criar comportamentos violentos entre as crianças (Osborne, 2004, citado em Blaya, 2006), enquanto que as crianças maltratadas também podem ser maltratantes, repetindo elas próprias a violência de que são alvo, havendo também uma propensão para a violência das crianças cujos pais são toxicod dependentes ou alcoólicos (Farrington, 1991, Brennan et al., 2003 citados em Blaya, 2006). Os agressores são muitas vezes oriundos de famílias onde a violência é comum e há falta de harmonia (Olweus, 1993). No entanto, as famílias superprotetoras podem não desenvolver competências sociais e estratégias para fazer face à violência, o que não protege da vitimização (Smith, 2000).

Os fatores sociais que mais parecem favorecer os comportamentos violentos são os ambientes violentos mas, situações de pobreza e de exclusão, também podem levar à violência (Blaya, 2006).

Os fatores escolares estão relacionados obviamente com o ambiente onde a escola está inserida. A escola, para além do papel de educadora do ponto de vista do conhecimento formal, funciona também como um local de socialização, onde a criança vai aprender a relacionar-se com os outros segundo regras.

Existem então fatores que podem contribuir para um ambiente agressivo na escola e que se relacionam com o ambiente escolar. Debarbieux, 1999 e Blaya, 2001, citados por Blaya (2006), referem que a falta de regras claras e coerentes e as injustiças das sanções são fatores predisponentes para a violência na escola.

O *bullying* escolar tem sempre um impacto negativo, porque o tempo da escola coincide com o período de tempo em que a criança faz a transição das relações verticais que estabelece com os pais ou os seus cuidadores, para as relações horizontais com os seus pares (Carlisle & Rofes, 2007). Aliás a violência, na opinião de Marra (2007), sempre existiu nas escolas mas com a ajuda das famílias era mais facilmente controlada.

A cultura escolar pode pois ser conducente aos comportamentos de *bullying* e tem importantes implicações para as intervenções anti-*bullying*, sendo o grupo de pares importante apoio para as vítimas (Athanasíades & Deliyani-Koumitzis, 2010). Por outro lado, os alunos que não sofrem de *bullying* têm uma perceção mais positiva do ambiente escolar e os bullies, ou seja os agressores, parecem estar mais confortáveis na escola que as vítimas (Cunningham, 2007). Tendo em conta a cultura escolar, Harris & Hathorn (2006), referem que o *bullying* escolar pode ser reduzido com o entendimento das direções escolares, percebendo a experiência dos estudantes e criando ambientes de apoio.

Existem contudo, fatores de proteção para a evicção da violência entre pares e que são (Matos et al., 2009): fatores biológicos e atitude intolerante face a comportamentos violentos; relação próxima e afetiva com a família, que reduz a vulnerabilidade da criança e do adolescente a comportamentos violentos ou de vitimização; disponibilidade e proximidade dos professores; disponibilidade da equipa multidisciplinar na escola; elevado envolvimento e participação pró-social na escola e na comunidade envolvente.

2.3.1.2. Características das vítimas e dos vitimizadores de *bullying*

Agredidos e agressores, possuem personalidades distintas. No perfil do agressor, podemos encontrar: extroversão, desejo de domínio, poder e intimidação, atitude tirânica recorrente, atitudes delinquentes, desrespeito pelas normas/ direitos dos outros, fraco envolvimento escolar e com os professores, baixo rendimento escolar, elevada autoestima (Blaya, 2006, Matos et al., 2009).

O agredido, apresenta por outro lado, um perfil que se pode caracterizar por: baixa autoestima, ansiedade, medos e fobias, apresentando sintomas físicos (dores de estômago, etc.), sintomas psicológicos (tristeza, etc.), isolamento social/ timidez, angústia, stress, dificuldades de concentração, atenção e de aprendizagem, fraco envolvimento ou mesmo abandono escolar, propensão para o suicídio, muitas vezes oriundo de família monoparental (Matos et al., 2009). São também mais rejeitados que os outros (Crick & Grotpeter, 1995). Grande número de vítimas de *bullying* apresenta ainda tendências depressivas como dificuldade em dormir e em estudar (Wong, 2004; 2008). As vítimas de *bullying* apresentam ainda menor concentração na escola e maior absentismo escolar (Sharp, 1995).

O género e a idade influenciam a prevalência de *bullying*; Os rapazes são mais vitimizadores e, também, mais vítimas. As crianças/ adolescentes mais novos são mais vulneráveis (Pearce, 1991; Salmon et al., 1998; Blaya, 2006; Athanasiades & Deliyanni-Kouimitzis, 2010). No entanto, o tipo de violência é também diferente consoante o sexo do adolescente, sendo que as raparigas apresentam mais frequentemente agressão relacional e os rapazes mais agressão física (Crick & Grotpeter, 1995; Athanasiades & Deliyanni-Kouimitzis, 2010).

Constituem ainda vulnerabilidade para o *bullying* as seguintes situações: alunos com condutas pouco adequadas e com problemas emocionais, que foram identificados pelos professores, hiperatividade, dificuldades nas relações com os pares, rapazes com poucas habilidades sociais, dificuldade na interação social, na expressão de emoções, são os mais vulneráveis a serem vítimas (Pearce, 1991; Salmon et al., 1998). Para além destas situações, constitui risco acrescido para ser vítima, ser rapaz e ser de classe social baixa e para ser agressor, ser rapaz, ser de ciclo de estudos mais avançado e a classe social, sendo estas constatações comparáveis entre estudos feitos em Portugal, na Noruega, no Reino Unido, em Itália e na Irlanda (Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004).

2.3.1.3. Consequências do *bullying* para o indivíduo

A ocorrência de situações de violência apresenta, em qualquer altura da vida consequências nefastas quer para o agredido, quer para com o ambiente. Obviamente que estas consequências se tornam tanto mais nefastas quanto maior for a agressão por um lado e quanto maior for a época de transformação por outro. As crianças vítimas de agressão, independentemente do tipo de agressão a que estiveram expostas, apresentam elevados níveis de problemas, nomeadamente problemas relacionados com a saúde mental, como o distress emocional e a solidão, sendo as raparigas as mais expostas (Crick & Bigbee, 1998). As crianças vítimas de *bullying* apresentam cerca de quatro vezes mais risco para vir a cometer suicídio que outra que não seja vítima de *bullying*, sabendo-se também que estas vitimizações, mesmo que sejam os insultos, podem levar a uma baixa autoestima e estar na origem de comportamentos internalizados, como dificuldades na inserção e adaptação social da vítima, assim como o isolamento ou a ansiedade e a depressão (Blaya, 2006). As crianças vítimas de agressão apresentam ainda maior dificuldade em fazer amigos, apresentando baixos níveis de aceitação social (Seixas, 2006), sendo a vitimização por pares preditiva de problemas quer imediatos quer a longo prazo, a nível académico, social e emocional (Committee for Children, 2001, 2005).

Os comportamentos de *bullying* têm efeitos diretos e indiretos que se relacionam com a delinquência, sendo esses efeitos mais fortes nos agressores, do que nas vítimas. No entanto, tanto o comportamento agressivo quanto a vitimização são ambos comportamentos de vulnerabilidade que aumentam o risco de ofensa (Sigfusdottir, Gudjonsson & Sigurdsson, 2010).

O *bullying* não provoca apenas danos psicológicos no indivíduo mas impede também a aprendizagem (Harris & Hathorn, 2006). Deste modo, os jovens que se envolvem em comportamentos agressivos, quer agredidos quer agressores apresentam um baixo nível de desempenho académico (Seixas, 2006), da mesma forma que os jovens com problemas de comportamento evidenciam taxas elevadas de insucesso escolar, retenções, abandono escolar, suspensão e expulsão da escola (Matos et al., 2009).

Num estudo piloto efetuado por Carlisle & Rofes (2007), com 15 adultos do género masculino que foram vítimas de *bullying* durante vários anos da sua vida escolar, concluiu-

se que estes 15 indivíduos apresentam sintomas como isolamento, vergonha, pensamentos de revolta e ansiedade, ao mesmo tempo que revelam grandes dificuldades em estabelecer relacionamentos em adultos.

Por outro lado, não são apenas aos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying* a quem acontecem alterações de comportamento. As crianças que testemunham *bullying* podem aprender que o desrespeito, a intimidação e a crueldade podem ser recompensados e podem sentir-se encorajados a imitar esses comportamentos ou, por outro lado, sentir um clima de medo na escola (Committee for Children, 2001, 2005).

2.3.1.4. Incidência do *bullying* em Portugal nos últimos anos

Em todo o mundo se assiste neste momento a uma atenção redobrada ao fenómeno do *bullying*. As preocupações com o *bullying* são tão atuais, que as investigações relacionadas com este fenómeno são cada vez mais frequentes e acontecem em todos os países do mundo. A OMS dispõe, como já referimos, de um observatório de onde fazem parte 39 países, de entre os quais Portugal, o Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Os resultados destes estudos, que acontecem com uma periodicidade de quatro anos, revelam a incidência de situações de violência acima do que poderíamos desejar.

Antes de falarmos sobre a incidência do *bullying* em Portugal, permitimo-nos fazer uma breve alusão, a título exemplificativo, deste problema em outros países.

A incidência de *bullying* nos vários países não é igual. Gásquez, Cangas, Padilla, Cano & Moreno (2005) estudaram a coexistência comparativa de problemas deste nível entre Espanha, França, Áustria e Hungria e revelam a existência de maior número de conflitos em França e na Áustria. Harris & Hathorn (2006) revelam que no seu estudo, 75% dos estudantes referiram situações de *bullying* às vezes e entre 8 e 15% dos estudantes a ocorrência dessas situações, frequentemente.

Segundo Cole & Brown (2002), num estudo efetuado no Canadá, por exemplo, em pré-adolescentes (crianças entre os 10 e os 12 anos), 28% dos jovens referiram experienciar *bullying* sempre, enquanto 21% refere ser muitas vezes agredido, sendo que cerca de 50% referem que o *bullying* é uma parte importante das suas experiências diárias.

Estudos efetuados até 2001 concluem que há uma percentagem ente 5 e 12% de *bullying* entre os alunos do ensino primário; no entanto, em Portugal e em Itália, esta percentagem é muito mais elevada, sendo de 21,9 e 17,5% respetivamente, parecendo haver uma propensão para as lutas e as agressões físicas em Portugal. Na Grécia, um estudo efetuado por Pateraki & Houndoumadi e referido por Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzis (2010), refere que 14,7% de uma amostra grande de alunos da escola básica, se identificam como agredidos, enquanto 6,2% se identificam como agressores e 4,8% como vítimas e agressores.

No que concerne a Portugal, existem estudos sobre a violência escolar desde o início da década de 90 do século XX. O fenómeno do *bullying* parece ocorrer em todas as escolas, independentemente do nível de ensino, área geográfica ou demográfica (Freire, Simão & Ferreira, 2006).

Em 2006, Freire, Simão & Ferreira, desenvolveram um estudo com 242 alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, onde verificaram que 7% dos alunos estiveram envolvidos em maus-tratos entre iguais de forma sistemática (4,5% como vítimas e 3,5% com agressores), mas 68,6% dos alunos são observadores de violência entre pares.

Ainda em 2006, Seixas, no seu estudo *Comportamentos de bullying entre pares, bem-estar e ajustamento escolar*, refere que dos 581 sujeitos que participaram no seu estudo, 17,9% identificam-se como agressores, 17,2% identificam-se como agredidos, 7,1% como vítimas-agressivas e 57,8% não estão envolvidos em comportamentos de *bullying*.

Neto (2008) refere que Portugal e Espanha apresentam níveis de *bullying* semelhantes, como resultado de uma investigação realizada com 1233 crianças em Lisboa e Sevilha, em alunos do 2º ao 6º ano, entre os 7 e os 13 anos de idade, encontrando 41% dos alunos como vítimas de *bullying* e sendo 17,7% de forma mais persistente.

Teixeira (2008), refere que no seu estudo com crianças do 2º e 3º ciclos do ensino básico, que 68,7% dos pares têm a perceção do fenómeno, assumindo maioritariamente o papel de não envolvidos (57%), sendo que na Autoperceção, 11,7% assume-se como vítimas e 11,4% assume-se como agressores.

Em Portugal, parece haver na atualidade uma diminuição do número de agressões mas parece que cada vez mais as agressões são mais violentas (Matos, 2011). As investigações efetuadas pelo estudo Health Behaviour in School-Aged Children em 2010 com 6131 alunos do 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, revela que no que respeita aos agredidos, 23,3% dos

rapazes e 13,9% das raparigas referem ter sido agredidos duas ou três vezes por mês, enquanto que 13,9% dos rapazes e 6% das raparigas referem ter sido agressores duas ou três vezes por mês (Matos, 2011). No entanto, estudos anteriores do HBSC efetuados pela mesma equipa em Portugal em 2002 e em 2006 (Matos, et al., 2009) referem que em 2002, 23,3% dos alunos estavam envolvidos com regularidade (duas ou mais vezes por mês) em situações de violência, sendo que em 2006, 20,6% dos alunos referiam estar envolvidos com regularidade nestas situações.

2.4. O DESEMPENHO ESCOLAR

O Século XXI é um tempo de esperança, em que a Educação pode fazer a diferença (Carneiro, 1996), pelo que um bom desempenho escolar representa níveis de bem-estar e de proficiência que devemos incentivar.

Cada período de vida possibilita o cumprimento de diferentes tarefas, cada vez mais complexas, que permite o desenvolvimento (Piaget, 1973; D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005). Neste contexto, é possível na educação Formal, estabelecermos metas objetivas a serem cumpridas em cada nível de ensino, de onde podemos considerar o nível de desempenho escolar como positivo ou negativo.

A escola de massas é, como sabemos, uma realidade em Portugal, permitindo o acesso universal, obrigatório e gratuito ao ensino básico. Segundo GEPE (2011), o ensino básico corresponde ao *nível de ensino que se inicia cerca da idade de seis anos, com a duração de nove anos, cujo programa visa assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos... Compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos* (p. 11).

No entanto, muitas vezes, o desempenho escolar dos alunos é inadequado, com vários insucessos, quer a nível de disciplinas, quer mesmo em termos de aprovação e continuação dos estudos, levando ao abandono escolar. Estas preocupações já existem há várias décadas, de tal forma que a construção de programas adequados às necessidades dos alunos e famílias se tornou fundamental nas reformas da Educação dos anos 90 (Marques, 1998), com o objetivo de melhorar a integração dos alunos nas escolas e contribuir para um melhor desempenho escolar.

Sabemos que as situações de insucesso escolar provocam sofrimento aos alunos, pois afastam-nos do seu grupo de pares e alteram a sua autoimagem e o autoconceito, pelo que estão sempre associadas ao sentimento de perda. Este sentimento de perda coloca o jovem em situações de risco ou vulnerabilidade, com efeitos no seu crescimento pessoal (Paixão, 2004), até porque os resultados escolares são determinantes para o acesso a inúmeras oportunidades ao longo da vida do ser humano (GEPE, 2010b).

O desempenho escolar pode ser avaliado através de várias formas, de entre as quais salientamos as taxas de abandono escolar (que indicam o número de alunos que deixaram de frequentar a escola), o número de reprovações (que dão origem a discrepância e desníveis entre a idade cronológica do aluno e os outros colegas), o nível de aproveitamento escolar a cada disciplina (os níveis de fracasso podem ser totais - a mais de metade das disciplinas a que está matriculado - ou parciais - uma ou duas disciplinas) e a passagem dos alunos para tipos de ensino menos exigentes (que conduzem a aprendizagens profissionais imediatas, mas os afasta do ingresso no ensino superior) (Carvalho, 2001; Silva, 2007).

Por outro lado, o abandono escolar é uma situação particularmente problemática, para a sociedade, porque afeta a formação de adultos (Edwards, Mumford & Serra-Roldão, 2007). Os estudantes em risco de abandono escolar podem ser ajudados através da construção da resiliência.

Em alguns países europeus, são considerados quatro níveis de desempenho escolar: Não aprovado, Aprovado, Aprovado com Distinção e Aprovado com muita Distinção (Björklund, Lindahl & Sund, 2003). Em Portugal, no 2º e 3º ciclos, as avaliações são quantitativas, apresentando cinco níveis: 1- muito insuficiente, 2 – insuficiente; 3 – suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito Bom (Ministério da Educação, 2009).

Em Portugal, quer as taxas de abandono escolar, quer as taxas de retenção têm vindo a descer (Ministério da Educação, 2009) mas o que se pretende é que todos os alunos tenham uma evolução escolar satisfatória, traduzida pelo sucesso escolar.

A publicação do GEPE (GEPE, 2010a), referente aos dados relativos ao ano letivo 2008/2009, revela que a taxa de retenção e desistência no ensino básico em Portugal foi, no Continente, de 7,5% para o 2º ciclo e de 13,8% para o 3º ciclo. No Algarve, essas taxas são superiores, sendo para o 2º ciclo de 10,9% e para o 3º ciclo de 17,4%. Tendo em conta o global das sub-regiões portuguesas, a taxa de retenção no Algarve foi de 10,2%. O Algarve é assim a região continental portuguesa que apresenta as taxas de retenção e desistência mais elevadas.

No que respeita ao sexo, as taxas mais elevadas de retenção acontecem nos indivíduos do sexo masculino, quando comparados com os do sexo feminino. Aliás, o número mais elevado de retenções nos indivíduos do sexo masculino é comum a todos os países onde os dados por género estão disponíveis. Em Portugal, as taxas de retenção são também mais altas nos rapazes que nas raparigas, entre os 10 e os 17 anos, e em cada ciclo de ensino. No que se refere ao tipo de estabelecimento de ensino, as mais elevadas taxas de retenção acontecem no Ensino Público quando comparado com o Ensino Privado. (GEPE, 2010b).

No que respeita ao aproveitamento escolar dos alunos nas várias disciplinas, há também diferenças de género, reveladas quer a nível da Europa, quer a nível de Portugal. Assim, encontramos resultados mais elevados das raparigas às disciplinas de Língua Portuguesa e de Ciência e resultados mais elevados dos rapazes à disciplina de Matemática (GEPE, 2010b).

2.4.1. Fatores que podem influenciar o desempenho escolar

Os contextos que são constituídos por variáveis múltiplas e complexas podem condicionar o sucesso das aprendizagens e neutralizá-lo (Tavares, 1996).

Existem vários fatores que podem interferir no desempenho escolar do aluno. Esses fatores, que podem ser extrínsecos ou intrínsecos em relação ao aluno, quando conhecidos, podem ser muitas vezes transformados e tornar-se facilitadores de um bom desempenho escolar (Marques, 1998; Andrade & Laros, 2001).

Podemos considerar como fatores intrínsecos, características pessoais do aluno, como o género sexual, a inteligência, a memória, a dedicação, a idade com que entra na escola (quanto mais cedo, melhor o desempenho escolar) (Chechia & Andrade, 2004; Menezes-Filho, 2005) ou o desenvolvimento cognitivo. Quanto ao género, os rapazes distraem-se mais do que as raparigas com a mesma idade e isso parece influenciar o desempenho escolar (Dal'Igna, 2007), já que o fracasso escolar é maior nos rapazes do que nas raparigas (Carvalho, 2001; 2003). Aparentemente, as capacidades cognitivas têm, na altura da adolescência, bastante importância nos desempenhos escolares dos estudantes. A passagem para o pensamento formal (Piaget, 1984) permite aos estudantes a compreensão de matérias mais complexas e permite a abstração. Esta forma de pensamento permite ao aluno organizar a sua resposta em função do que apreendeu e não apenas repetindo o que o professor disse (característico da memorização). À medida que as crianças crescem e se desenvolvem e

passam para a fase da adolescência, a capacidade que lhes permite processar a informação recebida parece aumentar, havendo alterações no processamento da informação, como seja o aumento do conhecimento, a capacidade de organizar o pensamento e a aptidão de executar várias funções mentais conjuntamente. As descrições de Piaget apontam para diferenças qualitativas na compreensão, organização e processamento de informação, entre estudantes na fase das operações concretas e na fase das operações formais (Sprinthall & Collins, 1994).

Estudos desenvolvidos pelo Conselho Nacional de Educação (Dias, 2001) revelam que os maiores problemas de insucesso educativo se verificam nas crianças e jovens que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, como as situações de agressividade, por exemplo. As dificuldades de aprendizagem relacionam-se ainda com a mais baixa autoestima dos adolescentes (Antunes et al., 2006). Por outro lado, estudos realizados por Pereira (2001) revelam que os alunos com estratégias de coping mais ajustadas apresentam, para além de maior motivação, melhor desempenho escolar, o que nos remete para a importância do desenvolvimento da resiliência. Nesta linha de ideias, Brancalhone, Fogo & Williams (2004), referem que no seu estudo não encontraram diferenças no desempenho académico de crianças expostas à violência quando comparadas com os seus pares não violentos, propondo que o constructo da resiliência ajude a esclarecer os resultados desse estudo, uma vez que as características da criança e os fatores de proteção possam ter mediado a sua adaptação.

No entanto, para além dos fatores intrínsecos ao indivíduo, também os fatores extrínsecos se revelam importantes para o desempenho escolar. Nesta categoria, temos os fatores que se relacionam com a família, com o ambiente familiar, com a escola e com o contexto.

No que se relaciona com a família, a educação dos pais, os fatores económicos da família (sendo um obstáculo a pobreza e um fator favorecedor pertencer a uma classe social elevada), a participação ou afastamento dos pais na vida escolar (Sammons, 1995; Chechia & Andrade, 2004; Menezes-Filho, 2005; Nogueira, Cunha, Viana & Resende, 2009) e as características do ambiente familiar (Ferreira & Marturano, 2002; Cummings, 2010; Sturge-Apple, Davies & Cummings, 2010) parecem ser diferenciadoras do desempenho escolar do aluno.

Por outro lado, a presença ou ausência das relações da família com a escola pode afetar o desempenho escolar do aluno (Brofenbrenner, 1986; Garbarino, 1992; Gil, Reynolds & Pai, 1995).

Assim, as famílias podem, por um lado, constituir-se como um apoio e um recurso para as crianças em meio escolar mas, por outro lado, tornar-se fonte de stress, distração e comportamentos desadaptados. Os efeitos da ambiente familiar no desempenho escolar têm sido identificados nos diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar, ao universitário, sendo que o envolvimento direto dos pais na vida escolar dos filhos parece ser um preditor significativo de progresso académico desde a infância até à adolescência (Marturano, 2006).

O ambiente doméstico influencia também o desempenho escolar: os estudantes com apoio dos pais (principalmente do pai) têm melhores resultados escolares. Estudantes que vivem com ambos os pais têm melhores resultados. Os pais de adolescentes com bom desempenho arranjam tempo para conversar com eles e sabem o que acontece nas suas vidas, levam as crianças a sério e elas retribuem (Papalia & Olds, 2000; Andrade & Laros, 2007). Assim, parece que o fraco envolvimento das famílias no trabalho escolar dos seus educandos, para além das condições socioeconómicas, é frequentemente identificado como estando associado à má performance do aluno (GAVE, 2005).

Viver numa família coesa, harmoniosa, onde os problemas são resolvidos, com menores falhas de supervisão, em que a ênfase é no desenvolvimento da criança parece ser promotor de um bom desempenho escolar. No entanto, pertencer a uma família complicada, hostil, pouco afetiva ou uma família em que os membros parecem estar separados, evitando enfrentar os problemas, parece ser pouco favorecedor do desempenho escolar (Ferreira & Marturano, 2002; Cummings, 2010; Sturge-Apple, 2010). Também os filhos de pais democráticos tendem a ser melhores alunos que os filhos de pais autoritários ou permissivos, parecendo que a inconstância está associada a notas mais baixas (Papalia & Olds, 2000). Por outro lado, parece que a herança cultural familiar afeta mais a língua materna do que a matemática (Nogueira et al., 2009)

A violência doméstica (agressão da mãe ou da própria criança) parece ainda ser um fator que facilita um fraco desempenho escolar (Brancahione, Fogo & Williams, 2004), enquanto que boas relações entre os pais parecem ser promotoras de redução de problemas nos filhos e, conseqüentemente, de melhor desempenho escolar (Schoppe-Sullivan, Weldon, Claire Cook, Davis & Buckley, 2009).

A condição socioeconômica é também um fator de grande importância no desempenho escolar. Os filhos de pais pobres e sem instrução têm maior possibilidade de viver em ambientes familiares e escolares negativos e de passar por acontecimentos mais stressantes (Papalia & Olds, 2000), pelo que o estatuto socioeconômico parece exercer uma influência superior ao gênero e aos antecedentes de imigração no aproveitamento escolar (GEPE, 2010b).

Os ter mais e melhores recursos foram relacionados com indicadores de bom desempenho escolar e ajustamento (Marturano, 2006; Nogueira et al., 2009). O desempenho académico é, de um modo geral, melhor em ambientes enriquecidos e intelectualmente estimulantes, enquanto que ambientes empobrecidos parecem inibir o bom desempenho. De qualquer forma, o modo como os pais interagem com os seus filhos em casa, parece ser mais importante para o desempenho escolar do que o seu estatuto social, dado que famílias com baixo estatuto socioeconômico podem desenvolver crianças resilientes, inteligentes e bem-educadas (Weiss, 2008).

Outro dos fatores importantes no desempenho escolar é a qualidade da escola que os alunos frequentam. O tipo de gestão da escola que o aluno frequenta ou ser aluno de escola privada (Chechia & Andrade, 2004; Menezes-Filho, 2005; Andrade & Laros, 2007), parecem ser diferenciadores positivos do desempenho escolar do aluno, sendo que as condições físicas da escola também influenciam o desempenho escolar (Gabinete de Avaliação Educacional [GAVE], 2005).

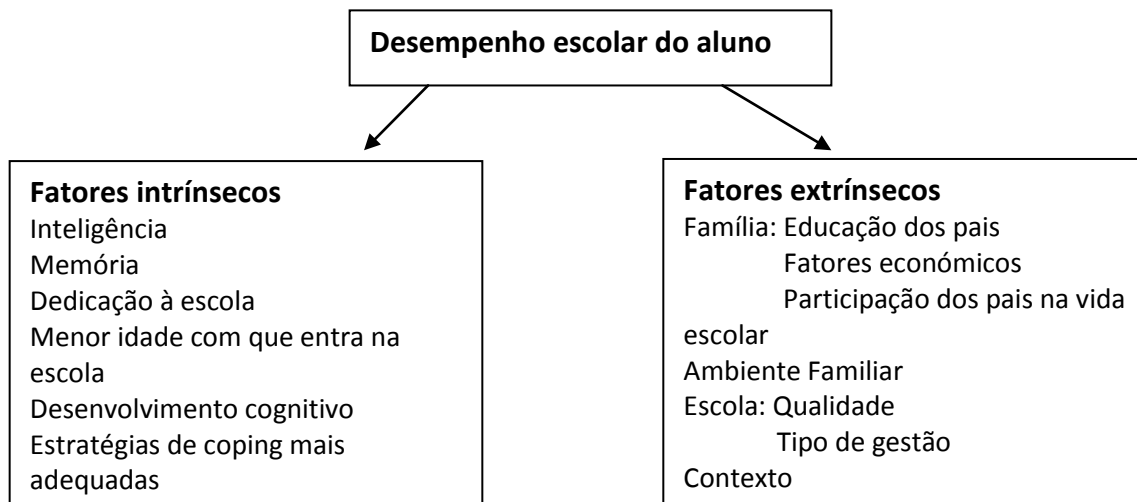
A escola parece preocupar-se eventualmente com os danos físicos que acontecem aos alunos. No entanto, a preocupação com os problemas emocionais surgem apenas e normalmente quando eles interferem com a aprendizagem. Contudo, as crianças com mau desempenho escolar podem melhorá-lo, com o aumento da resiliência (Weiss, 2008).

Tendo em mente que a percepção do ambiente escolar é importante na ligação que os estudantes estabelecem com a escola (Cunningham, 2007), a criação de ambientes que providenciem normas claras e consistentes para comportamentos saudáveis, ajudam ao sentimento de segurança na escola e promovem o sucesso académico e social e, ao promoverem o desenvolvimento de competências e afetos, para além dos conhecimentos, desenvolvem inúmeros fatores de proteção (Paixão, 2004), que são por outro lado fatores de resiliência.

Como referem D'Ávila, Marturano & Elias (2005) *A maior vulnerabilidade pessoal das crianças corresponde a um ambiente familiar menos apoiador, onde o suporte está centrado nas questões escolares* (p. 112).

A figura nº 2 ilustra esquemática e genericamente os fatores que podem interferir no desempenho escolar do aluno.

Figura nº 2 - Fatores que podem interferir no desempenho escolar do aluno



CAPÍTULO III – A RESILIÊNCIA

Ao referirmo-nos ao desenvolvimento humano, referimo-nos aos seus vários aspetos, podendo afirmar que este é um processo multimodal e multifatorial que, embora constante, não é linear nem igual de pessoa para pessoa (cada um de nós é igual apenas a si próprio) e é algo que sem dúvida acontece, mercê da adaptação a novas situações e da transformação de situações de conflito em situações de bem-estar.

Sabemos que quanto maior o desenvolvimento pessoal, mais flexível é a pessoa e melhor se adapta a situações desfavoráveis (Tavares, 1996, 2001). Neste contexto, para Gomes-Pedro (2011), *resiliência pressupõe autonomia e uma coerência do caminho para a liberdade* (p.18).

Este capítulo é dedicado à temática da resiliência, característica que parece emergir do processo de transformação existente no decurso do desenvolvimento humano, assumindo a resiliência como um fator de bem-estar.

No contexto desta exposição abordaremos resumidamente o conceito e o processo de desenvolvimento da resiliência tendo em conta os fatores que promovem o desenvolvimento de uma personalidade resiliente e ainda os fatores de risco e a vulnerabilidade que interferem negativamente nesse processo. Abordaremos ainda quais as características comuns aos indivíduos resilientes e a resiliência como fator de desenvolvimento humano.

1. O CONCEITO DE RESILIÊNCIA

O conceito de resiliência era inicialmente utilizado em engenharia, para explicar a resistência e flexibilidade dos materiais. No século passado o termo começou a ser utilizado em outras áreas científicas. A utilização deste termo na psicologia remonta ao final dos anos 70, início dos anos 80 do século passado e através deste conceito, tenta-se explicar porque algumas pessoas possuem a capacidade para superar as situações adversas enquanto outras não.

Etimologicamente, o termo resiliência provém do latim, *resilire*, que significa saltar para trás; regressar ao ponto de partida (Dicionário da Língua Portuguesa, 2010)

Resiliência é para (Sprinthall & Collins, 1994), *a capacidade para superar rapidamente os efeitos adversos de experiências anteriores ou para perseverar diante do stress sem consequências psicológicas negativas especiais aparentes* (p. 732).

Assim, deste ponto de vista, a resiliência pode ser referida como um mecanismo de *self-righting* (mecanismo de auto-endireitar-se) inerente à pessoa (Werner & Smith, 1982), sendo então os conceitos de flexibilidade e de plasticidade fundamentais para a perceção do conceito de resiliência (Wolin & Wolin, 1994).

Por outro lado, a resiliência pode ser também vista como um conjunto de sistemas intrapsíquicos que permitem ter uma vida saudável num meio-ambiente difícil (Rutter, 1992), ou seja, a capacidade de demonstrar um desenvolvimento e adaptação bem sucedidos em contextos de risco (Rutter & Taylor, 2005), o que dá relevo às capacidades individuais no desenvolvimento das capacidades resilientes, constituindo então uma característica individual e pessoal de cada ser humano.

A resiliência pode assim ser definida como a habilidade de permanecer otimista e ativo em situações stressantes, podendo contar com mecanismos de coping que se desenvolveram ao longo do tempo, mantendo uma estruturação da personalidade adequada.

A este propósito Ralha-Simões (2001) refere que *...a apreensão da resiliência (...) que envolve a estruturação da personalidade, devendo ser entendida como um aspecto interdependente da progressão do desenvolvimento psicológico ao longo da vida no sentido*

da complexidade e da diferenciação (...) parecendo ser verdade que esta tenha um carácter simultaneamente evolutivo e diferencial (...) (pp. 101-102).

O desenvolvimento pessoal resulta assim de uma multiplicidade de aspetos, não só externos mas também internos, que constitui a configuração da forma como cada indivíduo reage às diversas experiências que fazem parte do seu enquadramento contextual (Ralha-Simões, 2001). Assim, poderemos compreender a resiliência como um processo individual, potenciador dos mecanismos de proteção e minimizador dos mecanismos de risco (Henderson & Milstein, 1996).

O conceito de resiliência pode ainda remeter-nos para uma conceção de plasticidade, que permite a adaptação à adversidade, através da aquisição de defesas a nível psicológico, suficientemente estruturante para possibilitar a resistência a vulnerabilidades próprias ou criadas, utilizando estratégias que permitam superar essas vicissitudes. Esta resistência parece tanto mais possível quanto maior foi a possibilidade que o indivíduo teve para estabelecer um vínculo familiar saudável (Strecht, 2004).

Assim podemos perceber que para Ralha-Simões (2001), *estaria implícita na noção de resiliência uma facilitação da interação eficaz com o meio, conseguida através de uma perpétua modificação estrutural interna que, apesar das alterações constantes que envolveria, nunca deixaria de manter o essencial daquilo que cada um de nós é enquanto pessoa (...)* parecendo que *o indivíduo resiliente se salientaria por uma estrutura da personalidade precoce e adequadamente diferenciada, a par com uma acrescida abertura a novas experiências, novos valores e a fatores de transformação dessa mesma estrutura, que apesar de bem estabelecida, é flexível e não apresenta resistência à mudança* (p.108). A resiliência pressupõe então uma equilíbrio interior constante, com uma função adaptativa e de resolução de problemas.

Outros autores defendem ainda este conceito como uma particularidade que pode ser desenvolvida ao longo da vida de um ser humano, nomeadamente Grotberg (1999), ao afirmar que *a resiliência faz parte de um processo evolutivo e deve ser promovida desde a infância, sendo uma capacidade universal e humana para enfrentar as adversidades da vida, superando-as ou até ser transformado por elas*. Deste modo, a resiliência consiste *na capacidade pessoal para enfrentar a adversidade, de modo não só a resistir-lhe ou a ultrapassá-la com êxito, mas a extrair daí uma maior resistência a condições negativas subsequentes, tornando-se os sujeitos mais complexos e menos vulneráveis, em função*

daquilo em que se modificaram após terem sido submetidos a esse tipo de experiência (p. 213).

Como referem Tavares & Albuquerque (1998), *do ponto de vista da psicologia e da sociologia trata-se também de uma qualidade, de uma capacidade de as pessoas individualmente ou em grupo não perderem o seu equilíbrio em situações adversas mais ou menos violentas (p. 145).*

Nesta linha de ideias Cyrulnik (2001), defende que a resiliência é a capacidade de ser bem-sucedido, de viver e se desenvolver positivamente, de maneira socialmente aceitável, apesar do stress ou de uma adversidade que normalmente implica o risco grave de um resultado negativo. Esta definição de resiliência vai ainda ao encontro da de Anaut (2005), que se refere à resiliência como *a capacidade de sair renovado de uma prova que poderia ter sido traumática, com força renovada (p. 43)*

A resiliência é ainda definida por Soares (1997) como o resultado de um equilíbrio entre a personalidade do ser humano, fatores de proteção e fatores de risco, não devendo ser considerada como uma competência fixa mas sim, como uma capacidade que pode alterar-se através do tempo e tendo em conta as circunstâncias, possuindo, deste modo, uma natureza dinâmica.

No entanto, continuam ainda a existir dúvidas quanto à forma da emergência de uma personalidade resiliente, parecendo que certas características da personalidade fazem com que as pessoas tenham maior habilidade para resistir a situações desfavoráveis e superá-las (Boccalandro, 2000).

2. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA RESILIÊNCIA

Segundo vários autores, o processo de desenvolvimento da resiliência ocorre ao longo da vida, tendo início na infância mais precoce.

Rutter (1990) considera o processo de construção da resiliência como um processo dinâmico. Sendo dinâmico, não pode estar terminado pois pode alterar-se mercê de determinadas circunstâncias. Isto implica que os sujeitos possam estar mais ou menos resilientes, situação que depende do seu estágio de desenvolvimento, dos contextos onde eles se inserem e das situações vividas por eles.

Também Anaut (2005) e Gomes-Pedro (2010), consideram que a resiliência varia ao longo do ciclo de vida de cada pessoa pelo que não é uma característica fixa, podendo ser influenciada quer pela personalidade, quer pelos contextos sociais e relacionais do indivíduo, nomeadamente a família e as relações estabelecidas desde a infância, que desenvolveram fatores protetores, estando por isso submetida à temporalidade e às flutuações existenciais.

A resiliência poderá explicar porque algumas crianças são aparentemente capazes de vencer obstáculos avassaladores, enquanto outras se tornam vítimas das suas experiências e dos contextos onde vivem. Estas crianças/ jovens não recuperam da adversidade; elas arranjam forma de sobreviver e, até, de se desenvolvem. Elas parecem capazes de lidar com o stress e a pressão, relacionando-se adequadamente com os desafios diários ultrapassando as contrariedades, a adversidade e o trauma. Os jovens resilientes parecem capazes de desenvolver objetivos claros e realistas, resolver problemas, relacionar-se confortavelmente com os outros e têm autorrespeito e respeito pelos outros. Evidências científicas sugerem que os processos de resiliência não são apenas inatos mas podem ser ensinados (Goldstein, 2006).

Bowlby (1988) defende que a relação que se estabelece entre a mãe e o RN é a base da sobrevivência, sendo que esta relação é constituída por um sistema de apego e um sistema de exploração, que são ativados quando surge a perceção de segurança ou de perigo. Desta forma, a criança aproximar-se-á ou afastar-se-á da figura de apego, de acordo com as experiências do passado, sendo estas ações a base da forma como reagirá às novas situações de apego. Assim, a convergência da personalidade e o ambiente conduz à perceção de

ameaça ou segurança que se manifesta pela resiliência ou vulnerabilidade às situações stressantes que ocorrem na vida dos indivíduos.

Ainsworth (1989) define por seu lado o modelo de apego, tendo em conta as experiências a que a criança ou o jovem foram sujeitos: apego seguro, apego por ansiedade, apego por evitamento, e apego desorganizado/desorientado. O **apego seguro** é caracterizado como uma sensação de conforto nas relações entre pais e filhos, sendo o resultado de relações de cuidados funcionais e consistentes que são experienciados pelo sujeito durante a sua infância precoce, propiciando assim o bem-estar. As restantes formas de apego são de apego inseguro e são o resultado de cuidados disfuncionais e inconsistentes experienciados pelo sujeito durante a infância precoce. Assim, o **apego por evitamento** é descrito como a separação emocional dos pais que leva a um sentimento de insegurança responsável pelas relações negativas com os pais (o jovem não quer ser confortado nem acarinhado por outros); o **apego ansioso** é caracterizado pela sensação de desconforto nas relações pais-filho mesmo quando procurados e necessitados pelo jovem (o jovem apresenta fraca ideia e baixa autoestima de si próprio e considera todos os outros melhores que ele próprio); o **apego desorganizado/ desorientado** é característico de jovens que foram abusados e negligenciados, sendo este apego nefasto com o cuidador primário.

Por outro lado, o apego seguro tem sido associado à proteção do trauma e da dissociação patológica (Calamari & Pini, 2003).

Hawkins-Rogers (2007), partindo da noção de apego, idealizou e concretizou um modelo de construção da resiliência pelo ensino terapêutico. O ensino terapêutico é um modelo de construção da resiliência através de procedimentos como o elogio, e habilidades para a resolução de problemas. Estas habilidades promovem a autodeterminação e a construção de relações com as pessoas da residência e eventualmente com a comunidade. O objetivo é que os jovens neste programa se tornem independentes, autoprotetores, saudáveis e adultos produtivos. O modelo dá ênfase às preocupações emocionais do jovem através do componente do apego enquanto a componente terapêutica se desenvolve à volta da construção da resiliência, concentrando-se no ensino do auto-controle, utilizando a disciplina positiva e motivando os jovens para a resolução dos problemas. Este modelo compreende duas fases distintas. Na primeira fase, faz-se a observação e avaliação do adolescente após a sua integração no grupo, o que permite ter a noção da forma como o adolescente estabelece ligações com os outros, sendo significativa durante esta fase, a reestruturação do apego e dos laços com o outro, criando uma atmosfera que permita ao

jovem aprender a confiar nos outros num ambiente seguro e estruturado. A segunda fase do modelo centra-se no trabalho com adolescentes para a aprendizagem de comportamentos resilientes num ambiente seguro, com adultos que os possam apoiar. Os cuidadores representam a figura autoritária, racional e fiável que modela os comportamentos que devem ser igualados pelos jovens. Os ambientes recetivos às necessidades dos adolescentes favorecem a aprendizagem de comportamentos resilientes. Os cuidadores elogiam como um reforço positivo, e também podem utilizar desagrado se os adolescentes apresentarem um comportamento negativo.

Werner (1989) defende ainda que o desenvolvimento de fatores de resiliência se inicia na infância e que estes atuam como mediadores da saúde mental face às situações adversas.

No que respeita à construção da resiliência, Grotberg (1995), refere a existência de três bases que confluem para o seu desenvolvimento, nomeadamente: os fatores internos ou forças pessoais (fator *I am*), as competências e habilidades pessoais e sociais (fator *I can*) e os papéis e relações que a pessoa desempenha (fator *I have*).

As capacidades resilientes podem de algum modo, tornar as pessoas mais resistentes e até invulneráveis, possibilitando-lhes minorar e dominar as vicissitude de maior grau de adversidade e de stress (Tavares, 1996). Desta forma, para Tavares & Albuquerque (1998), *a formação do cidadão da sociedade emergente deverá possibilitar o desenvolvimento de estruturas resilientes* (p. 147).

Desde a infância que o ser humano é cada vez mais sujeito a situações que provocam *stress*, situações adversas que podem ser superadas e transformadas, desde que sejam ultrapassadas de modo dinâmico e construtivo, através de mecanismos de *coping* e da construção de personalidades resilientes (Pereira, 2001). A infância é, assim, crucial para a aquisição de requisitos no desenvolvimento de capacidades adaptativas (Masten & Gerwitz, 2006).

As escolas podem também ter um papel vital na promoção da saúde mental e no desenvolvimento da resiliência (Marshall, 2005), pois a escola pode ser um refúgio para alguns estudantes, quando encontram apoio efetivo dos professores que lhes permita desabrochar intelectual e socialmente (Thomas & Hall, 2008).

A ativação de capacidades resilientes no sujeito, seria pois uma prioridade no sentir de Tavares e Albuquerque (1998), pois *não há dúvida de que o desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa através da mobilização e ativação das suas*

capacidades de ser, de ter, de poder e de querer, ou seja, da sua autoestima. As pessoas, mesmo aquelas que têm carências e necessidades especiais, são imensamente ricas, dispõem de enormes recursos, são sujeitos de poder e de querer, de vontade imensuráveis (p. 149), pelo que a maneira de as ajudar a tornarem-se mais resilientes, passa por as ajudar a descobrir e a aceitar as suas capacidades.

2.1. FACTORES QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DA RESILIÊNCIA

Segundo vários autores o desenvolvimento da resiliência é facilitado pelos fatores protetores para o indivíduo, surgindo a vulnerabilidade e o risco como impedimento para este processo.

A Ralha-Simões & Simões (1998) referem que estreita relação entre o desenvolvimento da resiliência e a construção/reconstrução da estrutura psicológica do indivíduo, por forma a que o *self* se mantenha intacto, é estabelecida como *limite até onde ainda é possível mostrar flexibilidade sem que a identidade se perca e sem que seja desencadeada a rutura do sistema* (p. 354), acrescentando ainda Ralha-Simões (2001) que *a resiliência resultaria assim de uma incessante reconstrução da estrutura psicológica do indivíduo, no confronto com as circunstâncias adversas, externas e internas, sempre presentes ao longo de todo o desenvolvimento humano* (p.110).

Nesta linha de ideias, Werner, (1993 citado por Yunes & Szymansky, 2001) refere que *o componente-chave do efetivo coping destas pessoas é o sentimento de confiança que o indivíduo apresenta de que os obstáculos podem ser superados* (p. 19) o que nos remete de alguma forma para a vertente interna das componentes psicológicas que estão inerentes ao modo diverso como as pessoas reagem e superando ou simplesmente aceitando as situações difíceis.

Fatores protetores

Na promoção da resiliência, são também de salientar os fatores que funcionam como um mecanismo protetor. Este mecanismo parece traduzir-se pela competência que o sujeito resiliente tem para resolver o seu destino da forma que lhe parece preferível, o que lhe permite transformar, com êxito, uma situação de risco numa outra com um efeito adaptativo (Ralha-Simões, 2001).

A resiliência será então para Anaut (2005), *um constructo multidimensional que resulta de um estado de equilíbrio entre os fatores de risco e os fatores de proteção perante os acontecimentos stressantes e/ ou traumatizantes* (p. 58)

A resiliência parece desenvolver-se, nesta linha de ideias, a partir das relações que cada um estabelece com o que o rodeia (Pereira, 2001). A família, por exemplo e as relações com os pares são protetoras da depressão (Denny, Clark, Fleming & Wall, 2004). Parece então que este é um fenómeno interativo; Theron & Malindi (2010) apontam através do resultado do seu estudo com jovens de rua, para que a resiliência assente em trunfos socioculturais e intrapessoais, nomeadamente nos recursos do meio sociocultural onde o indivíduo está inserido, bem como nos modelos locais, os adultos que demonstram expectativas positivas e permitem uma segunda hipótese, na escolaridade, através da relação com os professores e funcionando a escola como orientação futura positiva e na herança cultural, que através do orgulho da sua herança, encorajam a construção da resiliência. Sugerem ainda que na ausência de afeto da família biológica, estranhos que demonstrem empatia e transmitam confiança, são importantes para a construção da resiliência, o que vai ao encontro de Vicente (2000), quando refere que os jovens têm necessidade de ter alguém com quem estabeleçam uma relação preferencial.

Os mecanismos protetores parecem pois estar ligados às relações inter e intrapessoais que o indivíduo consegue estabelecer, dividindo-se em fatores protetores internos - como a autoestima, a criatividade, e a autonomia (Benard, 1996), o humor (Werner, 1995), a habilidade na resolução de problemas e a tolerância às frustrações (Gordon, 1996), a confiança em si e nos outros - e fatores protetores externos que podem ser desenvolvidos e que se vinculam com as relações que se estabelecem entre o indivíduo e o meio, funcionando o bem-estar social e familiar como uma mais-valia na promoção da resiliência.

Os fatores de proteção que parecem promover uma personalidade resiliente podem ser divididos em três domínios, sendo eles os fatores internos do indivíduo ou atributos individuais (como possuir uma personalidade dócil e uma elevada autoestima, bom funcionamento intelectual, autoeficácia, autoconfiança, ser talentoso ou ter fé, capacidade de reflexão), os fatores familiares e a qualidade familiar (que incluem um ambiente familiar afetivo e propício, estruturado, com regras, coesão e atenção por parte dos pais e ainda existência de uma rede familiar alargada) e ainda os fatores ambientais e sistemas de apoio fora da família (que se relacionam com os apoios efetivos que o indivíduo tem fora da família, nomeadamente laços com outros adultos fora da família como um professor,

ligações a organizações pró-sociais, o facto de frequentar a escola ou experiências de aprendizagem compensadoras) (Garmezy, 1985; Rutter, 1990; Brooks, 1994; Masten & Coatsworth, 1998; Papália & Olds, 2000; Denny, Clark, Flemming & Wall, 2004; Anaut, 2005).

Para além destes fatores protetores, parece também contribuir para o desenvolvimento da resiliência o número reduzido de fatores de risco (Papália & Olds, 2000).

Os pais, podem desempenhar um importante papel neste sentido pois, como refere Katz (1996), podem incentivar o desenvolvimento da resiliência através da ativação de estratégias de *coping*, nomeadamente ajudando os seus filhos a ultrapassar a ansiedade, lembrando-lhe as dificuldades que superaram com êxito, focalizando-os nos seus grandes objetivos e aceitando as situações como elas são, sem proporem objetivos irrealistas.

Por outro lado, tanto os fatores de ordem pessoal como os fatores de relação parecem ser muito importantes no desenvolvimento de personalidades resilientes. Efetivamente, podemos antever que na estruturação de uma personalidade resiliente pode ser fundamental a existência de um outro significativo, e a existência de adequadas relações interpessoais. É o que refere Vicente (2000), segundo a qual *a resiliência é um fenómeno psicológico construído e não é tarefa do sujeito sozinho. As pessoas resilientes contaram com a presença de figuras significativas, estabeleceram vínculos, seja de apoio, seja de admiração. Tais experiências de apego permitiram o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança* (p. 1).

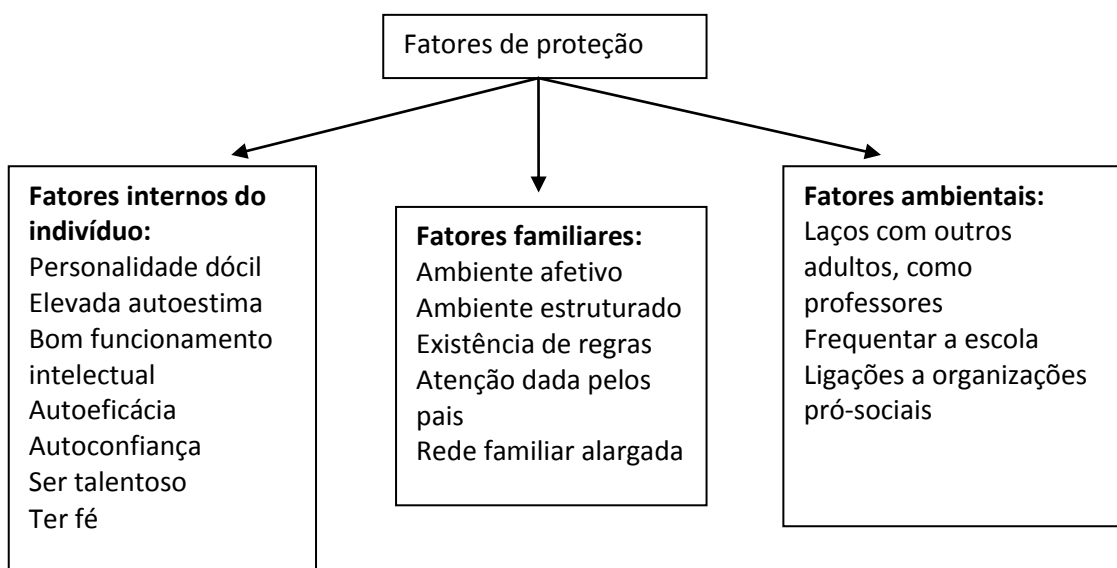
Para além dos aspetos de ordem pessoal e familiar, não podemos contudo pôr de lado a importância que o grupo de pares assume na vida dos adolescentes, sendo ele um dos pontos de apoio no desenvolvimento de cada adolescente. Com efeito, os colegas têm-se mostrado eficazes no apoio a situações desfavoráveis, promotoras de *stress*, ajudando a que estas sejam superadas (Sprinthall & Collins, 1994; Pereira, 2001). A família e os pares são protetores para a depressão, enquanto que os altos níveis de pobreza e a observação de violência em casa e de vitimização dessa violência na escola são fatores de risco para a depressão (Denny et al., 2004).

Neste sentido, para Gomes-Pedro (1996), *devem ser a Família, primeiro, depois a Escola, os ecossistemas fundamentais onde a criança deverá ter a oportunidade de desenvolver as suas forças interiores de modo a ficar resiliente face ao stress desadequado e às adversidades da vida* (p.13).

Ainda a este respeito, refere Gomes-Pedro (1996) que (...) *em termos de desenvolvimento infantil, a identidade está profundamente identificada com a coerência e com a confiança, assumidas como necessidades básicas essenciais para a emergência da autoestima e para o estabelecimento das relações significativas da vida* (p. 332).

Resumidamente, podemos encontrar na figura nº 3, os fatores de proteção que facilitam o desenvolvimento da resiliência.

Figura nº 3 – Fatores de proteção para a resiliência



Adaptado de: Anaut (2005)

Fatores de risco

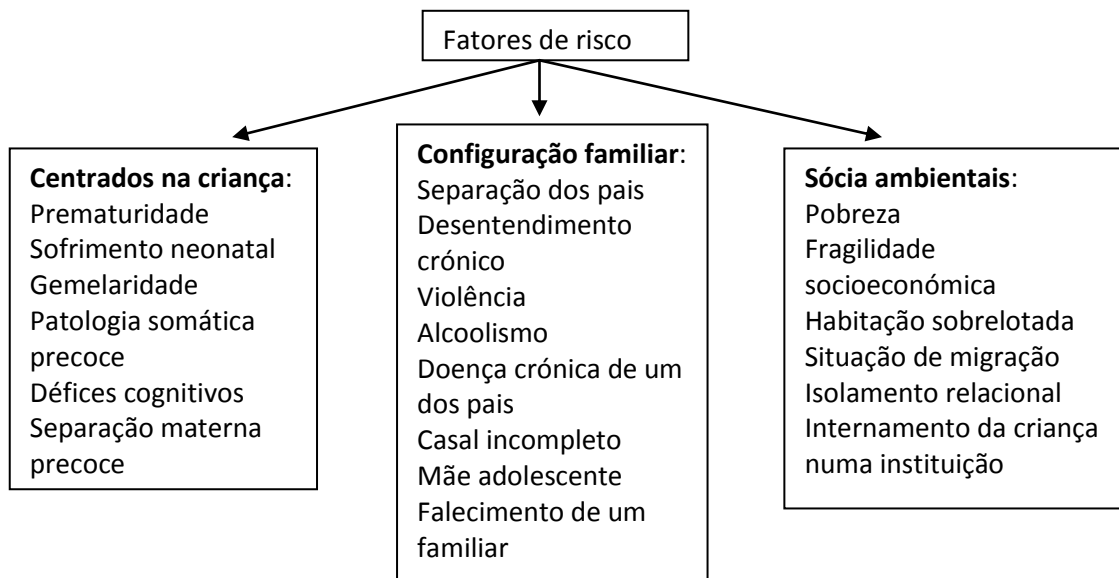
Por outro lado, os fatores de risco, que dificultam a promoção de resiliência, dada a sua natureza multicausal, refletem-se nos aspetos biológicos, psicológicos e sociais (Garmezy, 1997), devendo ser encarados como o resultado de uma interação entre indivíduo - ambiente, em que cada uma destas partes tem um papel ativo, pelo que o indivíduo não será um recetor passivo, delineando constantemente o seu comportamento, uma vez que este depende de componentes genéticas, psicológicas, sociais ou ainda situacionais (Plomin, 1994; Rutter, 1997).

Para Marcelli (1996, citado por Anaut, 2005: 31-33), fatores de risco são todas as condições existenciais na criança ou no seu meio ambiente que envolvem um risco de morbilidade maior do que se observa na população em geral através de estudos epidemiológicos. Podemos então definir os fatores de risco associados a três dimensões: a dimensão biológica

(a criança), a dimensão relacional e a dimensão social (família e meio socioeconómico e cultural).

Na figura nº 4, encontramos esquematizados os fatores de risco.

Figura nº 4 – Fatores de risco para a resiliência



Adaptado de Anaut (2005)

Vulnerabilidade

Não podemos no entanto, confundir fatores de risco com vulnerabilidade. O conceito de vulnerabilidade foi introduzido por Werner & Smith (1992) e por Werner (1993), sendo definida como a predisposição para a criança desenvolver situações que podem dificultar a sua adaptação na resposta aos fatores de risco, implicando o aumento dos efeitos dos fatores de risco e a diminuição óbvia da capacidade de resposta.

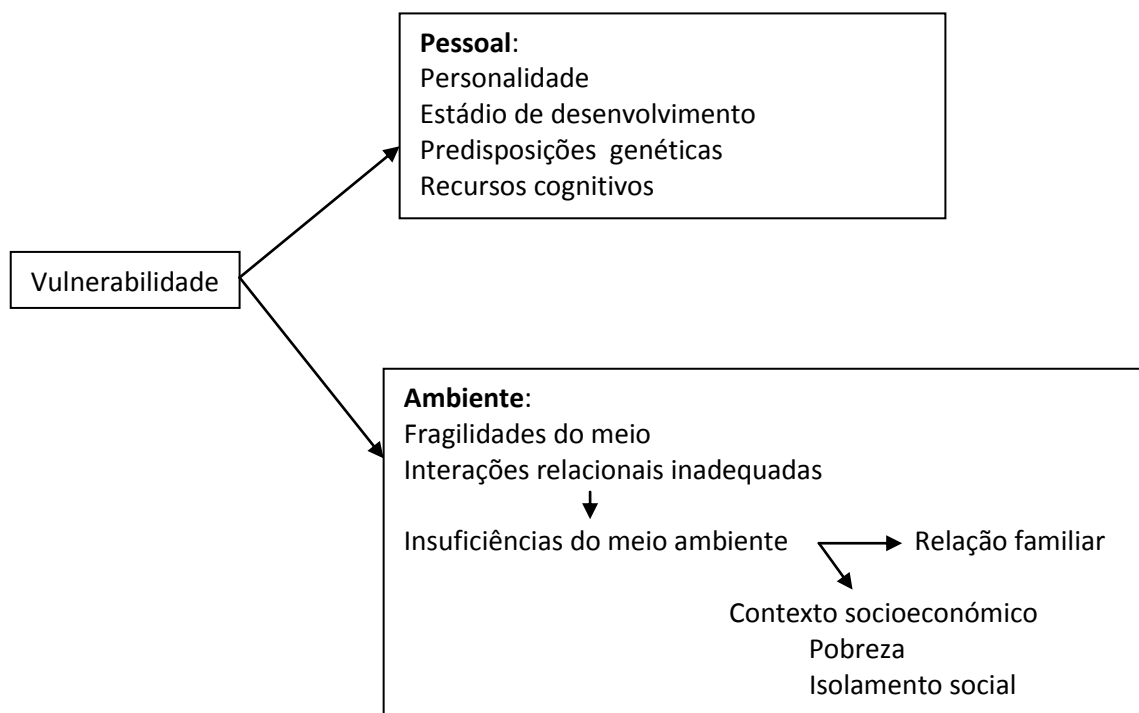
Poderemos então inferir que a vulnerabilidade nos impede de reagirmos, diminuindo os fatores de proteção e potenciando os fatores de risco.

Consideramos fatores de vulnerabilidade os fatores que são resistentes e, em certos casos, inadaptáveis à mudança. Os comportamentos vulneráveis podem impedir o adolescente de desenvolver uma perspectiva mais abstrata de resolução do problema. Alguns destes comportamentos são resultado de situações que fogem ao controlo do adolescente, como múltiplas mudanças, separações, etc..

As crianças negligenciadas pelos pais ou responsáveis (muitas vezes também eles próprios vulneráveis e necessitando de cuidados) têm mais dificuldades de estabelecer relações de apego seguras.

A vulnerabilidade pode ser abordada através de dois eixos: o sujeito e o ambiente, como podemos ver esquematizado na figura nº 5.

Figura nº 5 - Os eixos da vulnerabilidade



Adaptado de : Anaut (2005)

Assim, a vulnerabilidade pode ser avaliada para Anaut (2005), através das dimensões *risco – resistência – adaptação* (p. 20).

Na verdade, estudos efetuados revelam que as crianças com personalidades resilientes evidenciam mais comportamentos afetivos e recetivos, têm melhor desenvolvimento intelectual, maior nível de autoestima e maior grau de autocontrolo (Werner & Smith, 1982; Werner, 1986, citadas por Yunes & Szymansky, 2001).

Os benefícios da construção da resiliência incluem baixa vulnerabilidade à adversidade e melhoram o bem-estar e promovem melhores cuidados. Estratégias como as que se referem ao alcance do equilíbrio, espiritualidade, emoções positivas e desenvolvimento pessoal, são fatores de proteção que podem ajudar a alcançar resultados positivos (Jackson, Firtko & Edenborough, 2007).

Tornar o ser humano resiliente, seria pois, na perspectiva de Tavares (2001), *desenvolver capacidades físicas ou fisiológicas conducentes a determinados níveis de “endurance” física, biológica ou psicológica e até uma certa imunidade que lhe possibilite a aquisição de novas competências de ação que lhes permitam adaptar-se melhor a uma realidade cada vez mais imprevisível e agir adequada e rapidamente sobre ela resolvendo os problemas que esta lhe coloca* (p. 46). Esta competência pode ainda ser promovida, como já referimos, através do desenvolvimento da autoestima e do autoconceito de cada indivíduo.

É na família que o contexto primário de funcionamento cognitivo, emocional, social e comportamental acontece, sendo a segurança e a orientação o “traço distintivo” de um apego seguro. Uma das tarefas para o adolescente é aprender e construir comportamentos resilientes (Adams, 2004).

Montgomery (2008) refere ainda que a resiliência se relaciona positivamente com as expressões de autorrelato de comportamento emocional, mas não com a capacidade de raciocínio emocional inteligente.

3. CARACTERÍSTICAS COMUNS AOS INDIVÍDUOS RESILIENTES

As especificidades das reações de conduta resiliente tipificar-se-ão pela existência de um comportamento construtivo, adaptativo e socialmente estável, distinguindo-se as pessoas resilientes por apresentarem características como competência social (habilidades para se relacionarem), metacognição (resolvem problemas) e autonomia (desenvolvem identidade) e por planearem e terem esperança no futuro (Benard, 1995).

Nota-se, por outro lado, que os indivíduos resilientes denotam ainda, em geral, uma estrutura da personalidade precoce e adequadamente diferenciada, acrescida de abertura a novas experiências, novos valores, estrutura essa particularmente flexível destacando-se pelo facto de não apresentar resistência à mudança e proporcionar ainda, ao indivíduo, índices de felicidade e prazer em estar vivo (Brown, 1993, citado por Ralha-Simões, 2001).

Nesta ordem de ideias, tal como refere Demos et al. (1988, citado por Boccacandro, 2000), *eles persistem em atingir metas quando a situação não é fútil; quando as situações não podem ser alteradas, eles chegam a um acordo com os aspetos da vida que não são controláveis (...)*(p. 1).

Já em 1993, estudos realizados por Garmezy, atribuem às crianças resilientes, características como habilidades sociais e maior resposta social; interação maior com pais, adultos ou pares; inteligência (medida em termos do QI); empatia; senso de humor; habilidades para resolver problemas; maior cooperação; menor agressividade; autoestima mais elevada; autoconceito mais elevado e *locus* de controle predominantemente interno.

Begun (1993, citado por Boccacandro, 2000) refere que *indivíduos resilientes têm sido descritos como possuindo um “locus” interno de controle, optimismo, significação, força de “ego”, auto-eficácia, confiança, perseverança, habilidade para resolver problemas e flexibilidade (...)* (p.1).

Também Brooks (1994) refere como características das crianças resilientes, uma alta autoestima, sentido de competência, inteligência elevada, habilidade para resolver problemas, competências sociais e utilização de estratégias de *coping*.

De facto, o elevado autoconceito e a autoestima, associados ao *locus* de controle interno e a uma estabilidade emocional, na medida em que funcionam de forma a minorar as situações

de *stress*, são considerados componentes indispensáveis para o processo de desenvolvimento de personalidades resilientes (Pereira, 2001).

O *Bulletin* da Universidade de Ohio (1999) refere ainda que não existe um perfil específico de uma personalidade resiliente; existem sim, determinadas características que as pessoas resilientes partilham, que se evidenciam na infância e que permanecem constantes, podendo algumas dessas características desenvolver-se em determinada etapa da vida, enquanto que outras se desenvolvem em qualquer altura. De qualquer forma, o que parece ser realmente o aspeto comum, que efetivamente as pessoas resilientes partilham, é o facto de resistirem ao *stress* crónico ou à adversidade.

Entre as características comuns que as pessoas resilientes apresentam, desde a infância mais precoce, pode referir-se a resistência à frustração ou o controle dos impulsos, inteligência e autonomia, a elevada sociabilidade e a capacidade de cooperação, assim como um autoconceito positivo, mostrando-se estes indivíduos amigáveis, responsivos e sensíveis.

Durante a idade escolar, as características evidenciadas na infância inicial mantêm-se, surgindo ainda uma facilidade superior na resolução de problemas, uma grande autonomia e a manifestação de interesse por diversos assuntos, atividades e passatempos. Estes indivíduos destacam-se também por apresentarem um *locus* de controle mais interno que o dos seus pares, bem como um autoconceito mais positivo.

Na adolescência, continuam a mostrar a sua superioridade, mantendo a elevada sociabilidade e autonomia e acentuando a sua tendência para um *locus* de controle predominantemente interno. Revelam também um funcionamento cognitivo superior, o que os torna mais sensíveis. Os seus comportamentos académicos diferenciam-se dos evidenciados pelos seus pares, talvez porque cooperam com os professores e dedicam mais tempo aos estudos. Continuam a destacar-se por apresentar um melhor autoconceito que o dos outros indivíduos da sua idade.

Por outro lado, os alunos mais resilientes têm melhor autoconceito e sentem mais positivamente as suas competências cognitivas (Christian & Barbarin, 2001).

São pois várias as características que estão relacionadas com a resiliência. Contudo, existem algumas de entre elas que se mantêm constantes durante a vida, como: Superioridade cognitiva, *Locus* de controle interno, Autonomia, Habilidade social ou em estabelecer relações sociais.

Em suma, em relação às características das pessoas resilientes, Davis (1999), refere que estas apresentam determinadas especificidades, desde o período neonatal, que se podem traduzir em seis grandes grupos: **Competências físicas** (são saudáveis desde o nascimento o que lhes permite estabelecer uma melhor relação com os pais; são dóceis, com bom temperamento, possuindo bom humor, maleabilidade e um comportamento previsível); **Competências relacionais e sociais** (em crianças conseguiram estabelecer uma relação de “attachement” positiva, o que lhes transmitiu segurança, possuindo habilidades e oportunidades para saber quando e a quem pedir ajuda; habilidades para fazer novos amigos e relações positivas com os pares); **Competências cognitivas** (embora um elevado QI seja responsável por uma adaptação positiva em geral, o quociente emocional - QE - parece ser ainda mais importante dado que contribui para as nossas habilidades relacionais; aptidão para a leitura; capacidade para planear; expectativas positivas para o futuro; iniciativa; “locus” de controle interno; auto-eficácia; auto-conhecimento e apreciação cognitiva adequada); **Competência emocional** (regulação das emoções, habilidade para diferir gratificação; autoestima elevada mas realista; criatividade e sentido de humor); **Competência moral** (habilidade e oportunidade para se envolver com os outros e se empenhar em causas); **Competência espiritual** (capacidade para ter fé).

Estas características que parecem ser comuns a todas as pessoas com personalidades resilientes, estabelecendo-se a partir de uma fase bastante precoce do desenvolvimento, mostram-se facilitadoras de uma maior adaptabilidade às diversas situações, podendo presumir-se que seja essa adaptabilidade que permite aos sujeitos superar as situações adversas, sem que sejam afetados por elas.

4. A RESILIÊNCIA COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Como refere Tavares (2001) *ser resiliente (...) seria desenvolver capacidades (...) que lhe possibilite adaptar-se melhor a uma realidade cada vez mais imprevisível e agir adequada e rapidamente sobre ela, resolvendo os problemas que esta lhe coloca* (p. 46).

Na atualidade, construir capacidades resilientes é um valor cada vez mais considerado pelos psicólogos educacionais, nos programas de promoção da saúde mental. Várias têm sido as questões que se têm colocado quanto à construção e à estabilidade da resiliência, sobre sendo um estado ou um traço variável. A resiliência é assim, para Tavares (2001), *o resultado do desenvolvimento de certas capacidades (...) adquirir uma certa invulnerabilidade sem se tornar insensível* (p. 57). Desta forma, podemos afirmar que a resiliência é fruto e permite o processo de desenvolvimento humano.

A invariância por género sugere que a construção da resiliência é muito semelhante para o género feminino e para o masculino, apontando para que a capacidade de regulação das emoções aumente com o desenvolvimento (Weiss, 2008).

As investigações na área da resiliência apontam para a importância de uma boa qualidade de cuidados e oportunidades para aprender, bem como uma nutrição e apoio familiar adequados que facilitem um desenvolvimento adequado em termos cognitivos e das competências sociais. As crianças a quem estas condições são oferecidas manifestam resiliência face à adversidade, desde que as circunstâncias se continuem a operar (Masten & Gewirtz, 2006). Nesta ordem de ideias, os estudos apontam para a necessidade da existência de sistemas adaptativos que promovam o desenvolvimento de competências quer em ambientes favoráveis, quer em ambientes desfavoráveis (Masten & Coatsworth, 1998). A resiliência parece emergir de processos comuns do desenvolvimento humano e funciona como um processo adaptativo que facilita a nossa relação com o mundo (Masten, 2001) e, nesse sentido, é um promotor do desenvolvimento humano.

A resiliência constrói-se sobre os nossos talentos inatos, a partir da interação que estabelecemos com os fatores externos e faz parte, por isso, do nosso desenvolvimento (Marcos, 2011). Nesse contexto, a resiliência constitui-se como um fator evolutivo, responsável pela preservação de cada um nas mudanças e complexificações que são características do desenvolvimento psicológico (Ralha-Simões, 2001). Twemlow & Bennett

(2008), referem evidência de que o treino específico pode promover a resiliência, oferecendo à criança a melhor oportunidade de cooperar e até mudar o mundo.

Assim, a resiliência funciona como um fator de desenvolvimento pessoal, ao mesmo tempo em que é uma característica do desenvolvimento, na medida em que pessoas resilientes apresentam melhor desenvolvimento intelectual, melhor autoestima e autocontrole (Werner & Smith, 1982; Werner, 1986), para além de melhor bem-estar (Jackson, Firtko & Edenborough, 2007). Para além destas características do desenvolvimento pessoal, as pessoas resilientes são ainda mais competentes socialmente e resolvem melhor os seus problemas (Bernard, 1995; Garmezy, 1993; Pereira, 2001) sendo, por outro lado, a personalidade resiliente bem ajustada (van Lieshout, 2000).

Do ponto de vista do desenvolvimento do adolescente, o desenvolvimento de capacidades resilientes permite aos estudantes considerados de risco, melhores oportunidades para o sucesso académico, apesar das suas vulnerabilidades (Edwards, Mumford & Serra-Roldan, 2007). Aliás, estudos da OCDE referem que em Portugal, cerca de 35% dos estudantes carenciados, conseguem ter sucesso na escola: estes são os alunos resilientes (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2011).

E, para Gomes-Pedro (2010)... *na medida em que pressupõe uma autonomia e uma coerência no caminho para a liberdade* (p. 18), a resiliência é um importante fator do desenvolvimento pessoal.

Síntese

Neste capítulo, que teve como objetivo enquadrar teoricamente o presente estudo de investigação, fizemos uma abordagem das várias temáticas que pretendemos desenvolver e analisar, demonstrando pontos de ligação entre todas elas. Faremos aqui uma breve síntese dos vários pontos de ligação entre as temáticas estudadas.

Partimos então da análise do período de desenvolvimento que constitui a adolescência. Este é um período longo e atribulado, caracterizado por adaptações constantes do indivíduo devido às inúmeras transformações que ocorrem consigo. Muitas destas transformações são visíveis (as transformações físicas que por vezes tantos problemas de autoestima e de autoimagem produzem) mas, e não menos importantes são as transformações que ocorrem a nível intelectual, cognitivo, ou da estruturação do pensamento, que permite ao jovem ter posições filosóficas independentes dos outros, nomeadamente dos seus pais.

Por outro lado, o ser humano é um ser social, pelo que não vive nem se desenvolve só; ele é o produto das relações que estabeleceu e é capaz de estabelecer com os outros. Por esse motivo, todas as suas atitudes são influenciadas pelas suas experiências de vida, conquanto possa pensar de forma diferente dos demais.

Desde que nasce, o indivíduo estabelece relações de confiança com os outros e são essas relações que lhe dão segurança e lhe permitem desenvolver-se. Assim, a primeira relação especial é estabelecida com a pessoa que lhe presta cuidados. O apego surge então, normalmente, numa primeira relação que é estabelecida com a sua mãe (primeira prestadora de cuidados) ou com alguém que a substitua. Depois desta primeira relação vinculativa, ele é capaz de estabelecer novas e satisfatórias relações com outros indivíduos. Isso permite-lhe alargar os seus conhecimentos e estabelecer uma rede de apoios que lhe possibilitam desenvolver-se saudavelmente e integrar-se no meio social onde pertence.

O indivíduo nasce então numa família que é a responsável pela sua formação e pela sua educação informal. É nessa família que ele recebe o amor de que necessita para sobreviver e também onde aprende as primeiras regras da convivência social tendo em conta o meio onde ele se insere e os valores da sua família. Por este motivo, a família onde nascemos e crescemos, a sua forma de estar e de comunicar, reveste-se de fundamental importância para o desenvolvimento de competências pessoais (biológicas e psicológicas) e sociais.

A escola é, mais tarde, um outro contexto igualmente importante no nosso desenvolvimento. É lá que fazemos a educação formal e é lá que estabelecemos novas relações com outras pessoas. O ambiente escolar, tal como o ambiente familiar assume verdadeira importância na

formação, adaptação e desenvolvimento do indivíduo. Aliás, no largo período que constitui a adolescência, podemos dizer sem receio de nos enganarmos, que a escola é um dos contextos onde cada adolescente passa grande parte do seu tempo, senão a maior parte do seu tempo e onde estabelece relações indispensáveis para o seu desenvolvimento, com outras pessoas para além da sua família. Os pares, tornam-se assim peças fundamentais a considerar na construção da identidade do adolescente e as relações estabelecidas são imprescindíveis para o sucesso desse desenvolvimento.

No entanto, sabemos que, cada vez mais, se desenvolvem nas escolas relações conflituosas entre pares, tornando as escolas locais pouco seguros. Essas relações de violência são responsáveis pelo mal-estar de que somos informados todos os dias através dos média e podem, de alguma forma, ser responsáveis pelo insucesso escolar ou pelo mau desempenho escolar, ao não permitirem uma sensação de segurança e de bem-estar para os intervenientes nos conflitos.

Surge então a necessidade de se encontrar formas de superar o mal-estar sentido em ambiente escolar. O desenvolvimento de capacidades resilientes nos sujeitos, parece ser uma dessas formas, já que a resiliência é a capacidade humana que permite superar situações adversas e até sair delas reforçados.

Desta forma, nesta investigação pretendemos relacionar a influência que a cultura organizacional da família tem quer no desenvolvimento da resiliência dos jovens, quer nas relações que estabelecem com os seus pares e ainda no seu desempenho escolar. Pretendemos ainda analisar como é que as capacidades resilientes influenciam quer as relações de violência entre pares, quer o desempenho escolar e ainda como é que as relações de violência entre pares influenciam o desempenho escolar.

PARTE II
ESTUDOS DE CAMPO

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O presente capítulo é dedicado às considerações metodológicas que nortearam a nossa investigação.

Definiremos neste capítulo o problema de investigação, os objetivos do estudo e formularemos ainda as hipóteses a que queremos dar respostas.

Procederemos depois ao desenho da investigação, demonstrando os procedimentos investigativos a serem seguidos, quer na escolha e seleção dos instrumentos a utilizar, quer na escolha e seleção da população e dos condicionantes a esta seleção, sem esquecermos os procedimentos éticos e legais que tivemos em conta no prosseguimento da investigação.

Apresentaremos ainda o estudo prévio que permitiu validar a construção de uma escala e a análise das características psicométricas de todos os instrumentos selecionados, expondo ainda o protocolo definitivo da investigação e um resumo dos procedimentos para o tratamento e análise dos dados.

1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

A passagem da infância para a idade adulta, acontece num período específico do desenvolvimento humano, que se processa durante cerca de oito anos, com inúmeras transformações da criança, a nível físico, intelectual, e social, com o objetivo de integrar o indivíduo no contexto social onde pertence e prepará-lo para a independência. Esse longo período compreende a pré-adolescência e a adolescência e, em termos escolares, o 2º e o 3º ciclos e o ensino secundário.

Por outro lado, o último século tem-se caracterizado por rápidas transformações sociais e as convulsões que têm ocorrido pressupõem o desenvolvimento de capacidades de adaptação e plasticidade cada vez mais complexas e profundas para fazer face não só a essas alterações, como também às situações de violência que ocorrem nos vários contextos onde o indivíduo se move. Os contextos mais importantes onde a criança e o jovem se movem, são a família e a escola, onde se transmite a educação informal e a educação formal.

A família é, ou deve ser, desde o nascimento da criança, a base de confiança e estabilidade que permite um desenvolvimento saudável, mesmo em situações de vulnerabilidade, pois é na família que se estabelecem os primeiros e mais fortes laços vinculares e o sentimento inicial de pertença que nos permite ter a consciência de quem somos. A família, contribui assim para a formação da personalidade de cada um dos seus membros, através da interação que estes estabelecem entre si, sendo por isso um contexto de indiscutível indispensabilidade conhecer. A família é um sistema aberto, pelo que, como sistema aberto que é, se por um lado influencia a construção da personalidade e a tomada de valores das crianças e jovens, essa mesma família, pode ser também influenciada pelos seus membros e contextos.

A escola, outro dos contextos de desenvolvimento da criança e do adolescente, reveste-se também de grande importância, não só como motor de crescimento mas ainda como local privilegiado de desenvolvimento social, de promoção de autoestima e de bem-estar, quando se revela um paradigma de sucesso. No entanto, o contexto escolar pode ser causa de mal-estar, não só motivado pelo fraco desempenho escolar, como ainda pelas situações de violência que cada vez são mais frequentes e graves nas nossas escolas e em todo o mundo,

como revela quer a revisão da literatura quer as notícias diárias dos meios de comunicação social.

A construção de personalidades resilientes, que favorecem a superação de situações adversas, é uma necessidade, não só porque a resiliência é um fator de desenvolvimento pessoal (Tavares, 1996, 2001; Ralha-Simões, 2001; Pereira, 2001; Marcos, 2011), mas também porque funciona como moderador de situações de desequilíbrio, promovendo a adaptação a novas situações. Da revisão da literatura emerge assim a ideia de que a construção da resiliência é um fenómeno pessoal (Grotberg, 1995), parece ser uma característica diferencial (Matos, 2002) e é influenciada por fatores de proteção, como por exemplo a família (Werner, 1986) e fatores de risco ou vulnerabilidade, como por exemplo a violência, o stress, a perda de um dos progenitores, entre outros (Garmezy, 1984; Rutter, 1996; Rutter & Taylor, 2005), permitindo ao indivíduo manter-se saudável, mesmo em meio difícil.

No seguimento contextual, importa salientar ainda estudos acerca da influência dos estilos parentais e a sua relação com a personalidade das crianças e adolescentes (Peck et al., 1960; Baumrind, 1967, 1991; Cummings, 2010), assim como o estudo e criação do modelo da Cultura Organizacional da Família (Nave, 2007), estudo cuja amostra foi constituída por crianças a frequentar o 4º ano de escolaridade, no Algarve, e seus pais, ou seja, a famílias com filhos na escola (Relvas, 1996). A aplicação deste modelo permite identificar as características interrelacionais das famílias, tendo em conta as relações interpessoais (dando ênfase aos afetos), a heurística (sendo a tónica na adaptação e flexibilidade), a hierarquia (onde são enfatizadas as regras e o poder) e os objetivos sociais (a importância é dada à imagem e ao contexto social onde deve ser a integração). No estudo acima citado, Nave (2007), refere a necessidade do alargamento do seu estudo em famílias em outras fases diferentes do ciclo vital, como é o caso das famílias com filhos adolescentes, por exemplo.

Também os inúmeros estudos que têm sido elaborados na área da resiliência, continuam a realçar a necessidade da continuidade da investigação nesta área, nomeadamente o estudo de Martins (2005), que aborda a resiliência educacional de jovens com Necessidades Educativas Especiais, em Portugal.

Por outro lado, a escassez de investigações na área das relações entre pares no período da puberdade e da adolescência (2º e 3º ciclos do Ensino Básico) nomeadamente as relações de violência entre pares, e ainda das características dos indivíduos, no Algarve, torna emergente

a necessidade de se conhecer esta realidade, até porque surgem cada vez mais queixas formais e informais acerca do aumento da violência entre pares, no contexto escolar do Concelho de Faro. Só conhecendo a realidade podemos atuar adequadamente, com vista ao bem-estar dos jovens e famílias e ao bom desempenho escolar, diminuindo o abandono escolar e as situações de violência e mal-estar.

A revisão da literatura nos vários campos atrás citados (cultura organizacional da família, resiliência, violência entre pares e desempenho escolar), leva-nos então ao problema emergente desta investigação e a questionar a nossa realidade, situação de onde surgiu a motivação para emprendermos este projeto de investigação. Muitas são as questões que se nos colocam relativas às temáticas já citadas. Como são os jovens que frequentam o 2º e 3º ciclos do Concelho de Faro? Como se caracterizam em termos de resiliência? Como são as relações entre estes jovens no contexto escolar? Será que existe muita violência entre pares? Será que existem diferenças de resiliência entre os agredidos e os agressores? Que mecanismos estão subjacentes à capacidade de cada um para se adaptar às situações? Como é o desempenho escolar destes jovens? Qual é o papel da família no desenvolvimento destes jovens? Que características serão as das famílias destes jovens? Assim, o estudo que nos propomos realizar pretende contribuir para o bem-estar de jovens e famílias, através do conhecimento aprofundado dos contextos, tal como refere Masten, (2001, p. 235) *attention to human capabilities and adaptative systems that promote healthy development and functioning have the potential to inform policy and programs that foster competence and human capital and improve the health of communities and nations and also preventing problems.*

2. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

Chegamos então ao objetivo geral desta investigação:

Analisar as relações entre os níveis de resiliência, a violência entre pares, o desempenho escolar e a cultura organizacional das famílias, nos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Concelho de Faro.

Decorrem deste objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

- No que respeita à cultura organizacional da família:

Avaliar e analisar a cultura organizacional das famílias dos estudantes do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Concelho de Faro, tendo por base o Inventário da Cultura Organizacional da Família;

Relacionar o tipo de cultura organizacional das famílias com: a resiliência dos alunos, as relações de violência entre pares e o desempenho escolar dos alunos;

- No que respeita às relações de violência entre pares:

Construir e validar um instrumento de mensuração para as relações de violência entre pares, que seja válido e fiel, inspirado em instrumentos já existentes e na revisão da literatura;

Avaliar e analisar as relações de violência entre pares, no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, no Concelho de Faro;

Relacionar as relações de violência entre pares com: a cultura organizacional da família, a resiliência dos alunos e o seu desempenho escolar;

- No que respeita à resiliência:

Avaliar e analisar a resiliência dos alunos que frequentam o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, através de Escalas de Resiliência;

Relacionar a resiliência dos alunos com: a cultura organizacional da família, a relação de violência que estabelecem com os seus pares e o seu desempenho escolar;

- No que respeita ao desempenho escolar:

Analisar o desempenho escolar dos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Concelho de Faro;

Relacionar o desempenho escolar dos alunos com: a cultura organizacional da família, a relação de violência entre pares e a resiliência.

Hipóteses

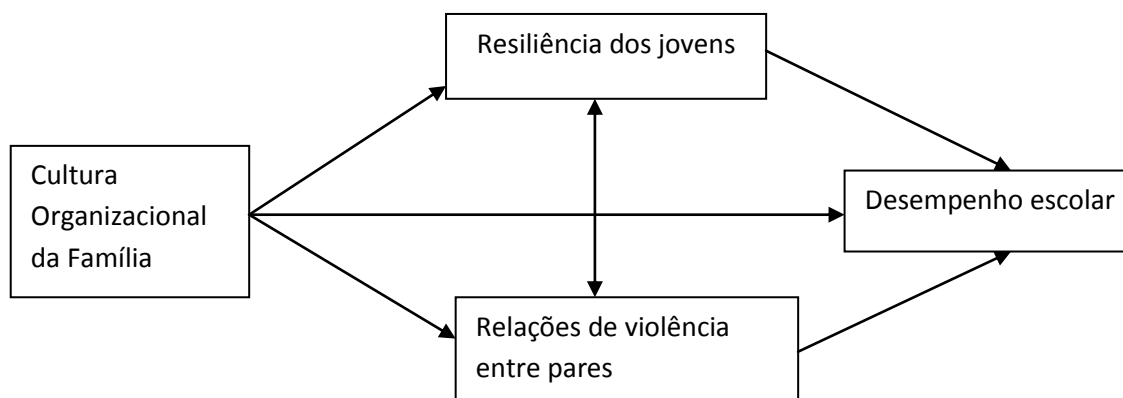
Partimos do pressuposto que as crianças e os jovens (objeto do nosso estudo) estão integrados em determinadas famílias e que as suas características pessoais são influenciadas por essas mesmas famílias. Contudo, pressupomos também que as famílias, como sistemas abertos, são influenciadas pelo contexto onde estão inseridas e que os seus membros (pais e filhos), contribuem ativamente no funcionamento familiar. Assim, consideramos que, tal como a organização familiar influencia outras variáveis que dizem respeito ao desenvolvimento do jovem, também outras variáveis, nomeadamente as contextuais podem influenciar a organização familiar, não querendo por isso estabelecer uma causalidade unidirecional.

Tendo em conta os objetivos deste estudo e a revisão da literatura, elaborámos um conjunto de hipóteses que guiará a metodologia dos procedimentos do estudo, com o objetivo de facilitar a análise e a discussão dos resultados.

Pretendemos analisar estatisticamente se, a diferentes tipos de cultura organizacional das famílias, correspondem diferentes tipos de relações entre pares (nomeadamente as que implicam violência), diferentes níveis de resiliência dos adolescentes e diferentes níveis de desempenho escolar, assumindo a cultura organizacional da família como variável independente.

Surge assim, um modelo teórico das relações entre as variáveis em estudo, como podemos verificar na Figura nº 6.

Figura nº 6 - Modelo de análise da Cultura Organizacional das Famílias, Resiliência dos jovens, Relações de Violência entre Pares e Desempenho Escolar



Definimos assim, as seguintes hipóteses neste nível de análise:

H1 – A Cultura Organizacional da Família influencia a resiliência dos jovens (quer as características da resiliência desenvolvidas na infância, quer o perfil de resiliência do jovem na atualidade).

H2 – A Cultura Organizacional da Família influencia as relações de violência que os jovens estabelecem entre pares.

H3 – A Cultura Organizacional da Família, influencia o Desempenho Escolar do jovem.

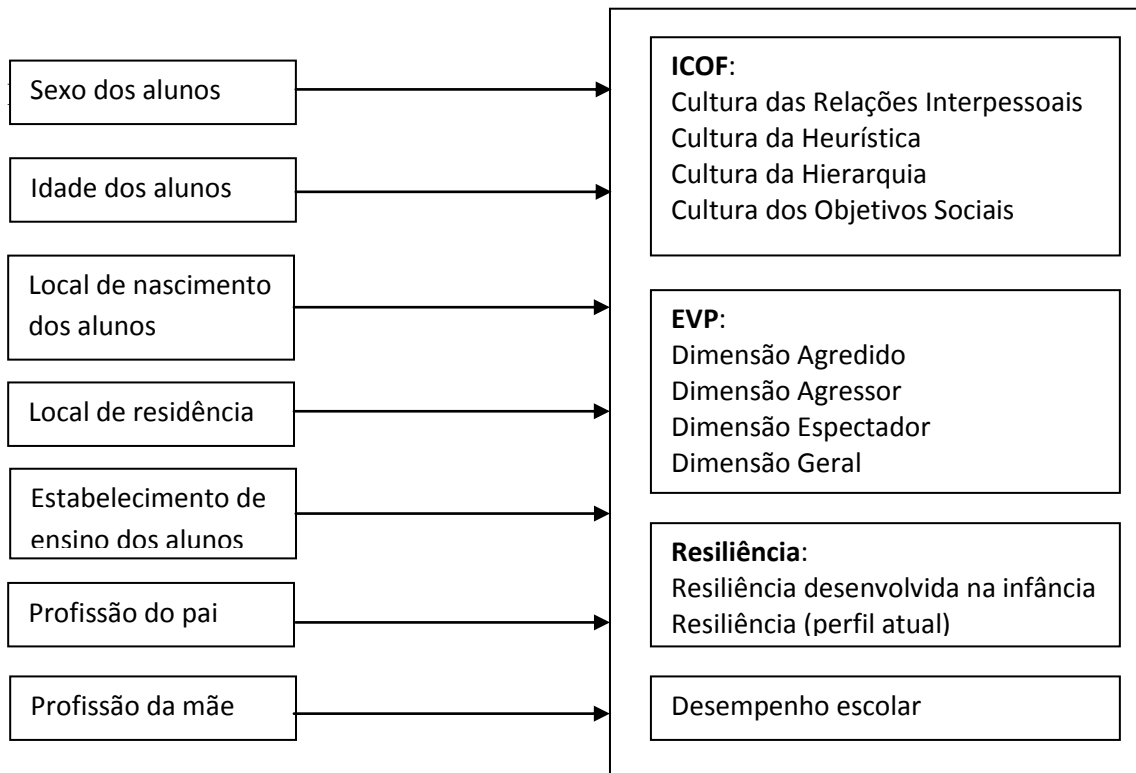
H4 – A resiliência dos jovens influencia as relações de violência que estes estabelecem com os seus pares.

H5 – A resiliência dos jovens influencia positivamente o seu desempenho escolar.

H6 – As relações de violência que os jovens estabelecem entre os pares influencia negativamente o seu desempenho escolar.

Levamos ainda a prova estatística a influência das variáveis sociodemográficas e contextuais em cada uma variáveis em estudo, como representadas na Figura nº 7.

Figura nº 7 - Representação gráfica da influência das variáveis sociodemográficas e contextuais em cada uma das variáveis em estudo



3. DESENHO DE INVESTIGAÇÃO

A opção pela utilização de uma metodologia quantitativa, sustentada por inúmeros investigadores e criticada por outros, parece-nos a mais indicada para atingir o objetivo geral a que nos propomos, atendendo à exequibilidade do projeto e à dimensão da população que pretendemos estudar.

Sem desmerecimento para a riqueza e subjetividade das descrições das metodologias qualitativas (que válidas no contexto da investigação ao complementarem os conhecimentos sobre as realidades dos fenómenos, nomeadamente os humanos e sociais e que podem induzir a teoria), as metodologias quantitativas (com maior objetividade, podendo ser comparadas quando se recolhem dados em realidades diferentes e replicadas em tempos e locais diferentes), parecem-nos as mais indicadas, neste contexto investigativo, visto que pretendemos explicar e compreender comportamentos (relações com os pares), desenvolvimento (resiliência, cultura organizacional da família) e outras variáveis externas (desempenho escolar).

Por outro lado, apesar de considerarmos de extrema riqueza a utilização de ambas as metodologias (de tipo quantitativo e de tipo qualitativo), pois complementam-se, o número de sujeitos que pretendemos investigar e o tempo que temos para o fazer, torna inexequível a utilização de uma abordagem qualitativa, por ser mais aprofundada e, obviamente, mais morosa.

O tipo de instrumentos a utilizar, apesar de poder ser utilizado em abordagens qualitativas, é habitualmente de abordagem quantitativa (questionários, formulários e recolha de dados numéricos em informações escolares).

Assim, esta investigação, associa diversos estudos, com diferentes objetivos, pelo que se torna difícil determinar uma classificação. Podemos contudo referir que, pertencendo ao paradigma quantitativo, este estudo é transversal, não experimental e constitui-se por estudos exploratórios, descritivos, metodológicos e correlacionais (Fortin, 1999; Pais-Ribeiro, 1999; Almeida & Freire, 2000; Pestana & Gageiro, 2001; Tuckman, 2005; Nave, 2007).

3.1. PROCEDIMENTOS

Tendo por base a definição do problema em estudo, foi elaborada uma revisão da literatura que permitisse identificar os conhecimentos existentes sobre o assunto a investigar, as teorias explicativas, as metodologias de investigação mais frequentes nesta área, os instrumentos de avaliação mais utilizados e ainda, as questões deixadas em aberto por outros investigadores.

Ao delimitarmos o problema a investigar, definimos os objetivos tendo em vista encontrar respostas para o problema, após o que definimos as hipóteses. Seleccionámos depois a população-alvo do estudo e as metodologias a utilizar para atingirmos os objetivos propostos. Seleccionámos assim, por acessibilidade, a população dos alunos do 2º e 3º ciclos do Concelho de Faro e suas famílias.

Concomitantemente procurámos, dentro dos estudos nacionais, a existência de instrumentos a aplicar face aos objetivos do estudo. Preferimos os estudos nacionais, em virtude de os instrumentos já estarem validados para a população portuguesa, por um lado e, por outro, com o intuito de dar sequência a trabalhos já efetuados por investigadores portugueses.

Quanto aos instrumentos utilizados neste tipo de estudos, a revisão da literatura aponta para a aplicação de questionários, inquéritos e escalas, como procedimento metodológico mais comum. Estamos conscientes de algumas limitações do uso de questionários e escalas mas pareceu-nos também o método mais adequado face à população-alvo, devido por um lado aos constrangimentos que nos foram colocados pelas escolas, que serão focados mais adiante e, por outro, à maior facilidade de manter o anonimato dos intervenientes no estudo, imperativo ético.

Assim, para algumas das hipóteses, nomeadamente as relacionadas com a cultura organizacional da família e a resiliência, utilizámos instrumentos já validados para população portuguesa e utilizados em estudos recentes. No entanto, para as relações de violência entre pares na escola, os instrumentos existentes e validados para a população portuguesa são baseados no instrumento de Olweus (1993) ou estão inseridos no programa Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) da OMS (OMS 2010), e são demasiado extensos para o óbice tempo que nos foi colocado pelas escolas pelo que, tendo em conta a necessidade de um instrumento de rápido preenchimento, os referenciais teóricos e os instrumentos mais existentes, elaborámos um instrumento mais curto que permitisse suprir

as limitações de tempo para o trabalho de campo junto da população, como descrevemos mais adiante.

Os instrumentos utilizados e já validados parecem ser psicometricamente válidos, capazes de poderem avaliar o que pretendem. São eles:

- *Inventário para o Estudo da Cultura Organizacional da Família* – Filipe Nave, 2007, Universidade do Algarve. (Anexo I)

- *State Trait Resilience Inventory* – Chock C. Hiew, 1998, validado para a população portuguesa por Helena Martins, 2005, Universidade do Algarve. (Anexo II)

Construímos e validámos, como já referimos, uma escala para avaliação da violência entre pares em meio escolar.

Num estudo prévio que merecerá uma análise mais detalhada no capítulo seguinte, analisamos as características psicométricas dos instrumentos já utilizados em outros estudos e validamos o instrumento construído por nós, com os primeiros 210 sujeitos que participaram na investigação. Decidimos, ao invés de selecionarmos uma escola ou várias para o estudo prévio, selecionarmos um número de sujeitos que fosse significativo, para que essa amostra dentro da população estudada fosse probabilística, não excluindo assim nenhuma escola.

O número de sujeitos ($N = 210$), prende-se com os valores considerados como mínimos para termos uma adequação psicométrica: um mínimo de 5 sujeitos por cada item a ser validado em cada escala (Almeida & Freire, 2000).

Constituímos assim um protocolo de investigação com os instrumentos que nos pareceram os mais adequados para dar resposta ao problema enunciado, assim como também os momentos de aplicação dos instrumentos.

Seleção da população e condicionantes

Sendo as relações de violência entre pares uma das variáveis do nosso estudo, necessitamos de conhecer todos os intervenientes do fenómeno da violência. No entanto, não existia nas Escolas E.B. 2,3 do Concelho de Faro, na altura do nosso estudo de campo, um observatório escolar que permitisse identificar os agressores e os agredidos. Apenas uma das escolas

possuía um registo sistemático e público do número semanal das situações de agressão reportadas pelos alunos. Assim, decidimos, para suprir esta dificuldade, ter como meta fazer o estudo do Universo dos alunos que frequentam as escolas EB 2,3 do Concelho de Faro e suas famílias, uma vez que nos parece que qualquer metodologia por amostragem poderia não abranger os casos que queremos estudar (os agressores e os agredidos ou vítimas).

Para esta pretensão, solicitámos a respetiva autorização à Direcção Regional de Educação do Algarve através de um documento escrito (Apêndice A).

Fomos informados que deveríamos fazer essa solicitação *on-line* ao organismo Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) o que fizemos. Recebemos a resposta *on-line*, dando autorização para o avanço do estudo, em Outubro de 2009, com a premissa de que todos os alunos participantes no estudo teriam que ter autorização expressa dos pais/ encarregados de educação (Anexo III).

Depois desta autorização expressa do Ministério da Educação, contactámos os Conselhos Diretivos/Executivos de cada Escola E.B. 2,3 do Concelho de Faro, com a finalidade de explicar os objetivos da investigação, por um lado e pedir autorização para aplicar os instrumentos aos alunos, após consentimento expresso dos pais/ encarregados de educação, em algum momento da vida escolar, desde que tal não prejudicasse o aluno (Apêndice B).

Das reuniões com os Conselhos Diretivos/Executivos das escolas, apesar de o nosso interesse individual inicial ser respeitante apenas aos alunos do 2º ciclo (altura do início da adolescência), foi-nos sugerida aplicação dos instrumentos aos alunos do 2º e 3º ciclos, ao invés de serem colhidos dados apenas no 2º ciclo, o que seria uma mais-valia para o conhecimento da realidade de cada escola. Aceitámos este desafio por dois motivos: o primeiro porque as Escolas possuem os dois ciclos de estudos, o que implica a convivência de alunos entre a puberdade e a adolescência e durante pelo menos cinco anos, o segundo porque nos permite ter uma noção mais exata de como é o ambiente escolar, facilitando o conhecimento de todos os alunos.

A mais-valia desta investigação para cada Escola Básica, constitui-se na redação de um relatório da análise das relações de violência entre pares em cada escola (foram feitos relatórios individuais para cada Escola, apresentando os dados descritivos relacionados com a violência entre pares em meio escolar).

O Concelho de Faro possui seis Escolas Básicas do 2º e 3º ciclos públicas, (estando distribuídas estas escolas pela cidade de Faro (4 escolas), pelo Montenegro (1 escola) e por Estoi (1 escola), uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos privada (na cidade de Faro) e uma Escola Básica do 2º ciclo privada (na cidade de Faro).

Todas as Escolas E.B. 2,3 do Concelho de Faro, com exceção da Escola Básica do 2º ciclo privada, permitiram a aplicação dos instrumentos aos seus alunos, após autorização expressa dos pais/ encarregados de educação e serviram de intermediário, através do Diretor de cada turma, ao envio e receção desse pedido de consentimento (Apêndice C). Uma das Escolas Básicas do 2º e 3º ciclos públicas, apenas permitiu a aplicação dos instrumentos a alunos do 2º ciclo.

A aplicação dos instrumentos aos alunos teve uma premissa que foi comum a todas as escolas: só seria possível se fosse feita com a utilização de apenas um tempo letivo (45 minutos); a aplicação dos instrumentos teria que ser numa aula de Formação Cívica, visto que as temáticas desta investigação vão ao encontro dos objetivos dessa disciplina. A aula de Formação Cívica é ministrada pelo Diretor de Turma.

Foi então através das Escolas, mais concretamente através do apoio do Diretor de cada turma e dos Coordenadores dos Diretores de Turma que estabelecemos o contacto com os alunos e as suas famílias, enviando o pedido de autorização e participação no estudo.

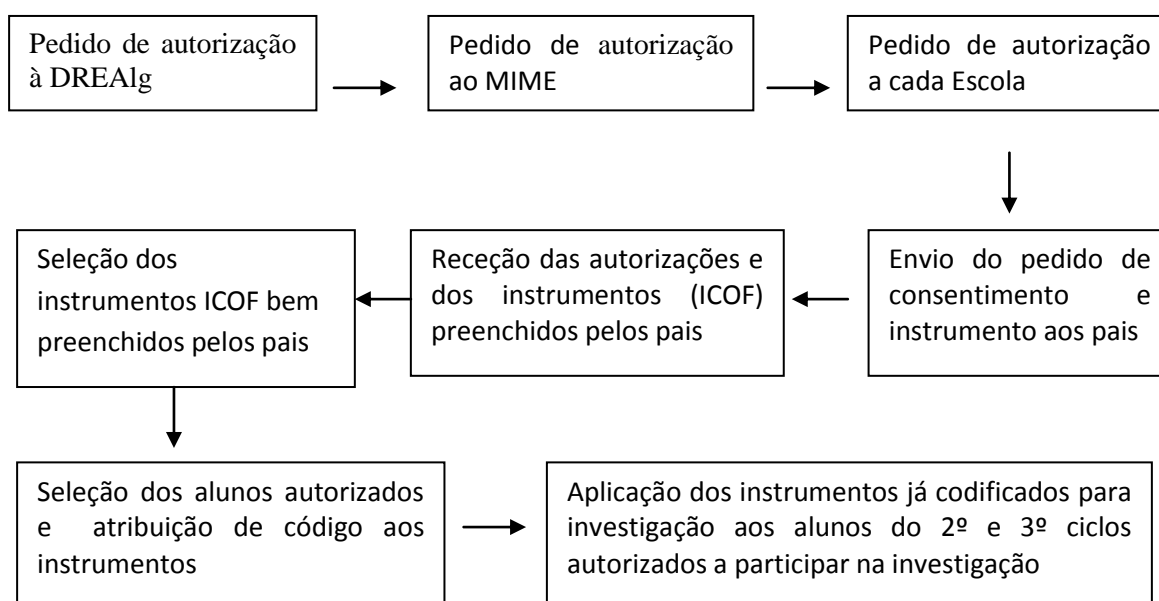
Concomitantemente ao envio do pedido de consentimento de participação dos jovens no estudo, foi enviado o instrumento de medida da Cultura Organizacional da Família (Anexo I) para ser preenchido pelos pais, com instruções a explicar o preenchimento. Este instrumento preenchido foi devolvido pelos pais, em envelope fechado, juntamente com a autorização para a participação dos filhos na investigação, sendo depois, ambos os documentos (instrumento de medida da Cultura Organizacional da Família e autorização de participação no estudo) codificados. O mesmo código foi atribuído aos instrumentos a serem preenchidos pelos alunos, mantendo assim o anonimato mas salvaguardando que não houvesse trocas de instrumentos.

Foram pois acautelados os procedimentos éticos: autorização do MIME para a investigação; autorização dos Conselhos Diretivos/ Executivos ou diretivos das Escolas Básicas de 2º e 3º ciclos; autorização dos pais ou encarregados de educação para a participação de menores em estudos de investigação; manutenção do anonimato quer dos pais, quer dos alunos.

Os instrumentos foram aplicados por nós a todos os alunos autorizados pelos pais a participar no estudo, na presença do diretor de turma ou seu substituto. Antes da administração dos instrumentos, foi feita uma pequena introdução, onde foram esclarecidos os objetivos do estudo, explicado como seria o preenchimento dos instrumentos e a importância de responderem honestamente a todas as questões, tendo sido assegurado o anonimato. Foram ainda tiradas quaisquer dúvidas.

Na Figura nº 8, podemos ver o esquema metodológico da recolha de dados.

Figura nº 8 - Esquema metodológico da recolha de dados



CrITÉrios de incluso dos sujeitos na investigao

Foram incluidos nesta investigao, todos os pais dos alunos que satisfazem as seguintes premissas:

Os filhos frequentam qualquer uma das Escolas EB 2,3 do Concelho de Faro;

Preencheram corretamente o Questionário da Cultura Organizacional da Família;

Autorizaram o(s) seu(s) filho(s) a participar no estudo.

Foram incluidos nesta investigao, todos os alunos que satisfazem as seguintes premissas:

Frequentam o 2º ou o 3º ciclo do Ensino Básico numa das Escolas do Concelho de Faro;

Tiveram autorização escrita dos seus pais ou encarregados de educação para participarem no estudo;

Os seus pais preencheram corretamente o Questionário da Cultura Organizacional da Família;

Preencheram corretamente os instrumentos utilizados na investigação.

Não constituiu critério de exclusão a idade ou o tipo de currículo de ensino, visto que nas E.B. 2,3 existem dois tipos de currículo: o currículo normal e o currículo alternativo (CA) e os alunos que os frequentam convivem na mesma escola sem condicionalismos.

Método de recolha de dados

A recolha dos dados decorreu em dois momentos: um primeiro momento, com a receção dos instrumentos preenchidos pelos pais (e as autorizações para a participação dos alunos), entre Janeiro e Abril de 2010 e um segundo momento, que decorreu nos meses de Abril, Maio e Junho de 2010, com a aplicação dos instrumentos aos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, tendo sido esta aplicação efetuada presencialmente por nós. O tempo autorizado pelos Conselhos Diretivos/Executivos das Escolas para o preenchimento dos questionários foi de um tempo letivo (cerca de 45 minutos), na aula de Formação Cívica como já referimos anteriormente. O tempo médio de preenchimento utilizado por cada aluno foi de cerca de 35 minutos.

Foi escolhido o final do 2º e o 3º período para recolha de dados por vários motivos: nesta altura os alunos já se conhecem bem e estão normalmente integrados na sua escola, o que diminui as consequências de um período de adaptação; por outro lado, em termos teóricos e no que diz respeito à violência, são muito díspares os tempos considerados de agressão para que possa ser considerado *bullying*. Como referimos anteriormente, (Olweus, (1993) considera que as agressões devem durar pelo menos um mês ou até que, dependendo da situação, apenas uma agressão possa ser *bullying*, enquanto que Lowenstein (1978) considera que podemos identificar *bullying* às agressões que decorrem num período de seis meses).

O presente estudo foi efetuado no Concelho de Faro, constituindo assim os alunos que frequentam as escolas básicas do 2º e 3º ciclos do Concelho de Faro e suas famílias, o Universo estudado. Foi escolhido o Concelho de Faro, por questões de acessibilidade.

Características do Concelho de Faro

O concelho de Faro, situa-se no Sul de Portugal, no Distrito de Faro. Possui mais de 58 mil habitantes (população fixa). O sector de atividade mais importante atualmente é o terciário (comércio e serviços), que resulta da atividade mais importante para a região, o turismo. É um concelho que tem fronteiras com o mar e com a serra (Portal de Turismo do Algarve, 2010). O concelho de Faro possui, como já referimos, seis Escolas Básicas públicas do 2º e 3º ciclos (E.B. 2,3 D. Afonso III, E.B. 2,3 de Estoi, E.B. 2,3 Dr. Joaquim Magalhães, E.B. 2,3 de Montenegro, E.B. 2,3 Dr. Neves Júnior e E.B. 2,3 de Santo António), uma Escola Básica privada do 2º ciclo (Colégio Algarve) e uma Escola Básica privada do 2º e 3º ciclos (Colégio de Nossa Senhora do Alto), sendo que todas as escolas se inserem em meio urbano, à exceção da Escola E.B. 2,3 de Estoi, que se insere em meio rural.

No ano letivo 2009/2010, estavam inscritos no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico público e particular (sem contar com o Colégio Algarve), 3353 alunos (1367 do 2º ciclo e 1986 do 3º ciclo), como se pode verificar no quadro nº 3, que se segue.

Quadro nº 3 - Distribuição do número de alunos do Concelho de Faro, por escola, ciclo de estudos e ano de escolaridade

Escola Nº alunos	2º ciclo			3º ciclo			
	5º ano	6º ano	Total	7º ano	8º ano	9º ano	Total
Afonso III	106	131	237	170	108	124	402
Joaquim Magalhães	146	160	306	153	117	109	379
Neves Júnior	121	76	197	108	127	101	336
Santo António *	140	118	258	142	90	98	330
Estoi	65	63	128	74	67	48	189
Montenegro	106	78	184	110	94	62	266
Colégio do Alto	28	29	57	27	29	28	84
Colégio Algarve **	**	**	**	**	**	**	**
Total	712	655	1367	784	632	570	1986

Fonte: DREALg, DSPGR – Estatística 2009/2010 e Colégio de Nossa Senhora do Alto

* Só participaram os alunos do 2º ciclo

** Não tivemos acesso a estes dados

Dos pedidos de autorização aos pais para a participação dos seus filhos na investigação, enviados através das escolas (3023 pedidos, o que correspondia ao Universo dos alunos a frequentar as Escolas Básicas 2,3 do Concelho de Faro das escolas que autorizaram o nosso pedido), obtivemos 1860 respostas, o que corresponde a 61,52% dos pedidos enviados. Houve assim, inicialmente uma perda de 38,48% de respostas.

Das 1860 respostas, 1661 (89,3%) corresponderam a respostas positivas dos pais, permitindo a participação dos filhos na investigação, 98 (5,26%) corresponderam a respostas negativas e 101 (5,43%) corresponderam a respostas de pais que apenas preencheram o questionário para avaliação do perfil da cultura organizacional da família, não expressando a sua permissão para que o seu educando participasse neste estudo, pelo que estes sujeitos foram excluídos do estudo.

Das respostas negativas, alguns pais ou encarregados de educação justificaram a sua resposta. Das razões apontadas, surgem o facto de os seus educandos estarem institucionalizados; o medo referenciado de não haver anonimato, apesar da nossa palavra e ainda o facto de participar nesta investigação poder ser aborrecido para o seu filho/educando.

Recebemos ainda várias chamadas telefónicas a confirmar os dados do pedido de autorização para a participação no estudo, bem como alguns e-mails com o mesmo objetivo, o que revela a preocupação de alguns pais em relação ao que se passa na escola que o seu filho frequenta.

Das 1661 autorizações, apenas 1361 (81,94%) foram utilizadas na investigação global. As primeiras 210 recolhas efetuadas (12,64%) serviram para validar o instrumento construído por nós, para avaliação das relações de violência entre pares e ainda para o estudo das características psicométricas dos outros instrumentos já existentes.

Os 90 instrumentos não utilizados (5,42%), correspondem a:

- a) a alunos que faltaram no dia em que foram aplicados os questionários na sua turma (40 alunos).
- b) a alunos a quem foram consideradas inutilizadas as provas (50 alunos) pelos seguintes motivos: 1) foram ajudados pelo professor ou por algum colega no preenchimento (16 alunos); 2) responderam a várias hipóteses na mesma questão (21 alunos); 3) não responderam a todos os itens ou questões (13 alunos).

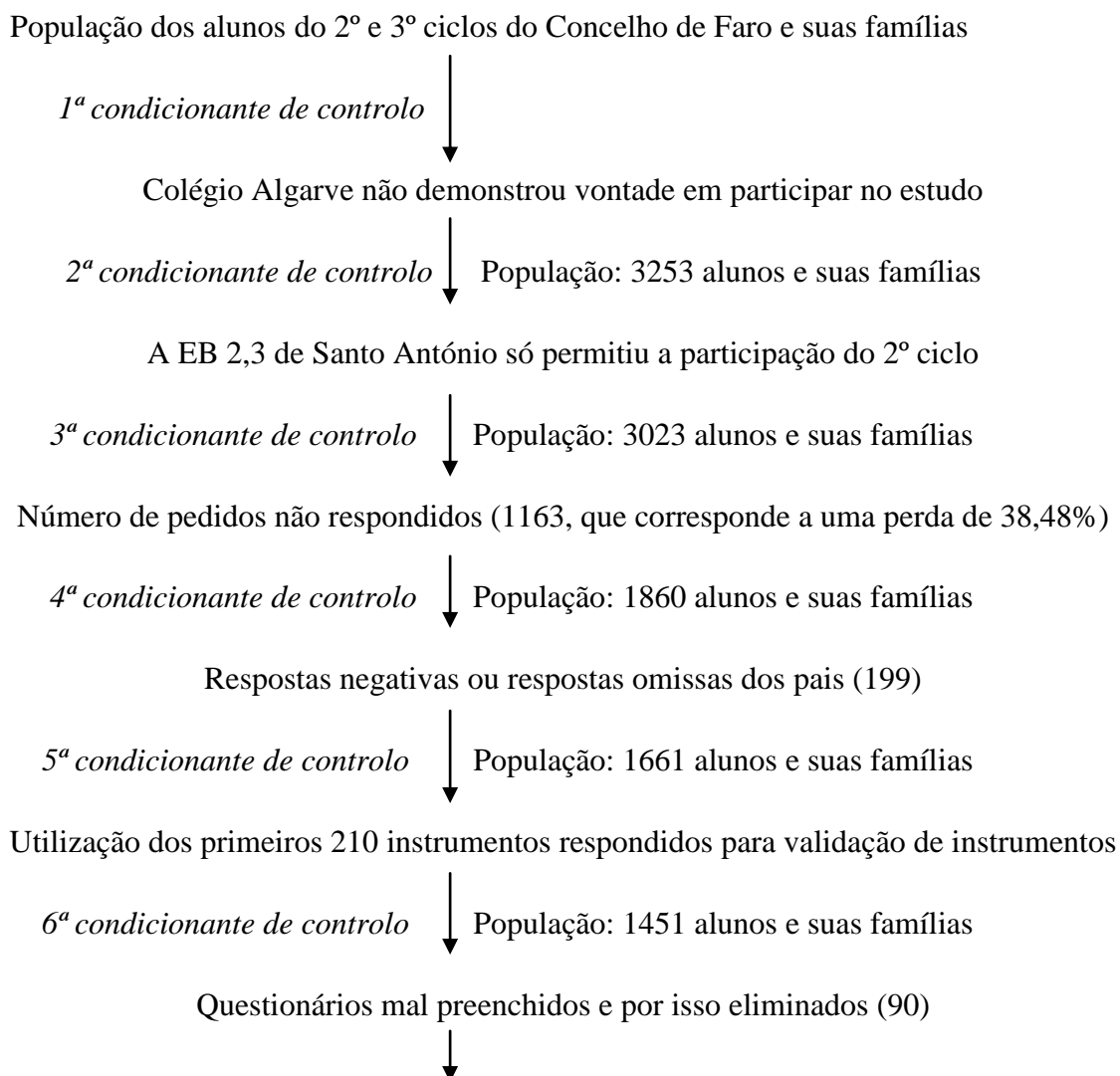
Assim, e tendo em conta o exposto anteriormente, os sujeitos da investigação correspondem à população de estudantes das Escolas do 2º e 3º ciclos da Concelho de Faro e suas famílias, que livremente acederam participar nesta investigação.

No entanto, a investigação aplicada a esta população foi condicionada pelas condicionantes de controlo da seleção da população, nomeadamente:

1. Autorização das escolas;
2. Autorização dos pais para que os alunos participassem na investigação;
3. Participação correta dos alunos e famílias na investigação, através do correto preenchimento dos instrumentos;
4. Utilização de instrumentos preenchidos por alunos devidamente autorizados pelos pais para validação de escala e verificação das características psicométricas das outras escalas.

Podemos verificar na figura nº 9, a forma como chegámos à população do estudo e as condicionantes de controlo:

Figura nº 9 – Esquema do acesso à população tendo em conta as condicionantes (ou variáveis) de controlo



População estudada: 1361 alunos do 2º e 3º ciclos do Concelho de Faro e suas famílias

3.2. ESTUDO PRÉVIO – OS INSTRUMENTOS A UTILIZAR

Os instrumentos previamente escolhidos, estavam já validados para a população portuguesa, com exceção do instrumento para a avaliação de situações de violência entre pares em meio escolar.

Constituiu uma preocupação fundamental que se adequassem à apreensão da realidade que pretendiam avaliar e que correspondessem com efeito aos referenciais teóricos relativos, permitindo identificar e diferenciar os sujeitos em estudo.

Desta forma, o nosso estudo prévio teve como objetivo geral verificar se os instrumentos se adequam à população em estudo. Definimos ainda três objetivos específicos:

1. Validar uma escala construída por nós para avaliação das situações de violência entre pares em meio escolar,
2. Analisar e comparar as características psicométricas dos instrumentos já utilizados em estudos anteriores e
3. Afinar o protocolo de investigação.

Neste estudo prévio, justificamos a construção de uma Escala para avaliação de Violência Entre Pares em Meio Escolar (EVEPME) e comparamos as características psicométricas dos seguintes instrumentos já utilizados em outros estudos: o Inventário para avaliação da Cultura Organizacional da Família (ICOF) e o Inventário *Measuring State and Child Resilience*.

Com este estudo prévio, melhorámos ainda o instrumento para recolha de dados sociodemográficos, acrescentando a recolha de alguns dados.

Características da amostra para o estudo prévio

A amostra para este estudo prévio é constituída pelos primeiros 210 alunos que preencheram os instrumentos recolhidos e os seus pais.

O protocolo constituído pelos três inventários de escalas foi aplicado a estudantes do Concelho de Faro, que frequentam o 2º e 3º ciclos (n= 210), devidamente autorizados pelos seus pais. Os estudantes têm idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos (com 10 anos, 13,8%, com 11 anos, 26,2%, com 12 anos, 19,5%, com 13 e 14 anos, 13,3%, com 15 anos, 9,5%, com 16 anos, 2,9% e com 17 anos, 1,4%) M= 12,33 DP= 1,748. Quanto ao género, 91 estudantes (43,3%) são do género masculino e 119 estudantes (56,7%) são do género

feminino. Quanto ao ciclo de estudos, 122 estudantes (58,1%) frequentam o 2º ciclo e 88 estudantes (41,9%) frequentam o 3º ciclo.

3.2.1. Construção e validação do Inventário de Escalas para avaliação da Violência Entre Pares em Meio Escolar (EVEPME)

No que respeita à violência entre pares em meio escolar, após termos feito uma análise dos instrumentos utilizados e validados para a população portuguesa, verificámos que estes são demasiado extensos para fazerem parte de um protocolo de investigação a ser aplicado durante um tempo letivo (não esquecer que os 45 minutos que constitui o tempo letivo é sempre menor devido ao tempo perdido entre o toque e entrada efetiva dos alunos em sala de aula).

Não tendo encontrado nenhum instrumento que nos satisfizesse e corroborando com a perspectiva de Noar & Zimmerman (2005) de que, quando o investigador não encontra o que pretende exatamente em estudos já existentes, pode criar algo que vá ao encontro do que procura, propusemo-nos a construir uma escala. O instrumento por nós construído é uma escala tipo Likert que permite a cada aluno autoidentificar-se como agredido (ou vítima), agressor ou espectador e ainda se pronuncie acerca do que pensa e sente do ambiente da sua escola em geral, no que respeita à violência e à segurança.

Fundamentação Teórica que norteou a construção da EVEPME

A violência entre pares, violência em contexto escolar, é um fenómeno crescente que tem sido verificado nas últimas décadas, com preocupação evidenciada por todos os que contactam com crianças e adolescentes, dado o desconforto que tais situações implicam para a criança/adolescente, para a escola, e para a comunidade em geral. As escolas, são locais onde se cruzam inúmeros indivíduos, com culturas e valores próprios e situações particulares. Deste ponto de vista, existem nas escolas e no que concerne às relações entre os pares, muitos tipos de agressividade e violência.

O fenómeno da violência é considerado pela Organização Mundial de Saúde como um grave problema de Saúde Pública, de tal modo que em 1983, foi criado um observatório (HBSC), do qual fazem atualmente parte, como referimos no sub-capítulo 2.3, 38 países europeus, de entre os quais Portugal. Este programa pretende avaliar os comportamentos dos adolescentes,

avaliando assim, entre outros, comportamentos de violência, através do preenchimento de questionários pelos jovens entre outras estratégias.

Os problemas da violência entre pares continuam camuflados mas as questões da violência devem ser percebidas como indicadores de risco para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Os estudos efetuados quer em Portugal, quer em outros países da Europa e do mundo e as notícias diárias nos meios de difusão de informação, comprovam um aumento crescente e preocupante da violência entre pares.

Este fenómeno, universal, revela uma tendência crescente e possui obvias implicações prejudiciais para o desenvolvimento saudável do jovem a nível escolar, familiar ou da comunidade (Seixas, 2006; Matos et al., 2009). No entanto, a violência em meio escolar nem sempre se traduz em factos espetaculares, acontecendo inúmeras vezes em pequenos casos que contribuem para degradar o clima geral da escola (Blaya, 2008).

Assim, a identificação destes casos de violência e agressividade, assume uma grande importância, uma vez que os custos de prevenção, tratamento e divulgação de informação são muito elevados (Matos et al., 2009), porque a violência causa mal-estar e a necessidade de se atuar adequadamente para a promoção de um ambiente de bem-estar é cada vez mais urgente. Para tal, torna-se necessário identificar os diferentes atores da violência e ainda o que cada um pensa do ambiente escolar em geral.

Sabemos que neste fenómeno estão incluídos três tipos de atores: os agredidos ou vítimas, os agressores ou vitimizadores e os espectadores ou observadores. Existem ainda agredidos ou vítimas que são concomitantemente agressores. Assim, podemos ainda identificar dois tipos de vítimas, as passivas e as agressivas (Olweus, 1993, 2000; Seixas, 2006; Blaya, 2008; Matos et al., 2009).

Quanto aos tipos de violência que ocorrem, a classificação entre os vários autores consultados não é unânime (conquanto não seja contraditória), existindo vários modos de agrupar os tipos de violência. Freire, Simão & Ferreira (2006), agrupam a violência na escola ou maus-tratos entre iguais em: maus-tratos físicos (atacar, roubar ou estragar os pertences), maus-tratos verbais (chamar nomes, ameaçar) e maus-tratos indiretos (espalhar rumores pejorativos, excluir socialmente). Seixas (2006), agrupa os tipos de violência em: agressão física, agressão verbal, agressão psicológica, agressão relacional e agressão sexual, dividindo cada um destes tipos de agressão em agressão direta e agressão indireta. Já Matos et al. (2009), classificam a agressividade/ violência em violência verbal (através dos insultos, ameaças, criticar),

violência física (através de ataque físico), violência social, violência psicológica (através da exclusão social e dos boatos) e violência sexual (quer através do assédio, quer do abuso).

Neste contexto, define-se ainda bullying, como uma forma de violência ou agressão hostil, intencional e sistemática (Seixas, 2006), em que existe desequilíbrio de poder, sendo por isso uma forma repetida e a longo prazo de atitudes negativas de um aluno contra outro. Esta relação implica uma situação de poder pelo agressor e a intenção deliberada de prejudicar, ocorrendo durante pelo menos um mês, com a frequência mínima de uma vez por semana (Olweus, 1993), ou segundo Lowenstein (1978) citado por Blaya, 2008, com a duração de seis meses. Matos et al. (2009), referem-se ainda a este fenómeno como *bullying*/ provocação, e definem-no como sendo o tipo de violência mais comum quer em Portugal, quer nas escolas europeias. Por outro lado, no que respeita à violência é também importante, para Blaya (2006), ter em conta o clima escolar quando se estuda o fenómeno da violência, sendo que o clima escolar é fruto da perceção individual e coletiva da realidade de cada escola.

Assim, para avaliação das situações de violência, têm sido utilizadas várias escolhas metodológicas, todas elas com vantagens e com desvantagens, que se estabelecem em quatro grandes vertentes: 1. a observação dos estudantes no seu ambiente natural, através de grelhas de avaliação e registo, 2. instrumentos de autopreenchimento, através de escalas, inventários ou questionários, ou ainda, 3. e 4. dois tipos de instrumentos de hetero-identificação cujo preenchimento é feito dos seguintes modos: ou pelos pares que indicam determinados comportamentos, ou pelos professores, que caracterizam o perfil do seu aluno (Crothers & Levinson, 2004; Seixas, 2005).

Os vários instrumentos que existem para o estudo da violência entre pares, validados para a população portuguesa, são questionários e têm a grande vantagem de avaliarem exaustivamente todas as situações de violência possíveis em meio escolar, tendo em conta quer os atores quer o tipo de violência, assim como os locais onde essas situações podem existir e a sua frequência. No entanto, estes questionários tornam-se demasiado extensos quando se pretende avaliar outras situações ou processos psicológicos dos respondentes, concomitantemente, como é o nosso objetivo.

Como refere Carmo & Ferreira (1998), o tamanho dos instrumentos deve ser reduzido ao máximo de modo a permitir que o respondente não desista de responder ou não forneça dados errados e de modo a evitar reações prévias negativas.

Tendo considerado todas as vantagens e desvantagens das várias metodologias utilizadas para identificação do fenómeno da violência em meio escolar, considerando que este fenómeno é sentido por cada indivíduo de forma única, e tendo em conta que as vivências internas são obviamente melhor percebidas pelo indivíduo do que pelos seus pares (Österman, 1999; Pellegrini & Bartini, 2000; Seixas, 2005) decidimos optar pela autoidentificação ou autonegação do indivíduo, apesar de sabermos que os questionários que pretendem a autoidentificação apresentam, muitas vezes coeficientes de fidelidade mais baixos, parecendo que muitas vezes a resposta é condicionada pela resposta considerada socialmente correta (Rigby & Slee, 1990; Craig, 1998; Österman, 1999).

Construção dos itens da escala

Assim, partindo dos referenciais teóricos e inspirando-nos nos questionários para o estudo da violência entre pares validados para a população portuguesa, construímos um inventário de quatro escalas para avaliação da violência entre pares em meio escolar. Este inventário tem como objetivo a autoidentificação do respondente como qualquer um dos atores da violência, ou seja, como agressor, vítima, espectador, como vítima e agressor, como agressor e espectador, como vítima e espectador ou como vítima, agressor e espectador.

Não encontramos unanimidade formal na definição dos tipos de violência. Por isso, para respeitarmos as correntes ideológicas sobre este assunto que, embora não definam de igual modo os tipos de violência também não são contraditórias, construímos uma grelha, onde agrupámos os tipos de violência, respeitando então o que é unânime entre os vários autores consultados. Assim, a tipologia adotada foi: violência física (direta e indireta, onde integrámos também a violência sexual. Ex: empurrar, bater, apalpar, estragar coisas), violência verbal e psicológica (direta e indireta. Ex: ameaçar, fazerem intrigas, humilhar, gozar) e violência relacional (Ex: exclusão).

Definindo os tipos de violência e partindo do pressuposto de que os tipos de violência são os mesmos para todos os atores, construímos inicialmente três escalas pequenas (de seis itens), sendo a primeira para identificação das vítimas (*na minha escola já me aconteceu...*), a segunda para identificação dos espectadores/ observadores (*na minha escola já vi alguém...*) e a terceira para identificação dos agressores (*na minha escola eu já...*). A conjugação das três escalas dá-nos também a conjugação possível entre os vários atores. Faltava-nos então o que diz respeito à percepção do ambiente da escola, quer naquilo que cada um pode mudar, pois depende de si, quer naquilo em que depende dos outros (*em geral, na escola...*).

Finalmente, definimos a frequência com que a violência ocorre. Decidimos dar a hipótese de cada respondente poder graduar em seis níveis de resposta, a frequência com que a violência costuma ocorrer na sua escola (entre nunca e sempre, tendo em conta que, para determinada pessoa nunca é a negação de violência, isto é, nunca participou em atos de violência, nunca foi vítima de violência ou nunca foi espectadora de violência, 1 ou 2 vezes é uma violência esporádica, 2 ou 3 vezes por mês, é uma violência não sistemática mas frequente e que, 1 vez por semana, várias vezes por semana e sempre, correspondem à violência sistemática que pode ser chamada de *bullying* segundo os vários autores).

O inventário de Escalas para avaliação de Violência Entre Pares em Meio Escolar (EVEPME) é então constituído por 4 escalas que pretendem avaliar as várias vertentes que constituem o fenómeno da violência em meio escolar: os atores e o ambiente (o agredido ou vítima, o agressor, o espectador e o ambiente da escola). Têm expressas todas as componentes da violência (violência física, psicológica, outros tipos de violência como exclusão, etc.), bem como a frequência com que a violência ocorre.

Metodologia - validação da EVEPME

Este é um estudo metodológico, cujo objetivo é construir uma escala relativamente pequena que permita que sujeito se identifique como agredido, espectador ou agressor e, ainda, identifique, como é no seu entender o clima geral da escola.

O EVEPME foi construído com o objetivo de identificar em que tipo de actor da violência entre pares (agredido, agressor ou espectador), cada pré-adolescente/ adolescente se insere, e o que pensa do clima geral da sua escola, a partir das suas respostas.

Para garantir a validade do conteúdo, definimos os atores da violência, a frequência da violência e as características gerais do meio escolar. Assim, construímos os itens tendo em conta o tipo de agressão (física, psicológica ou outra) e a frequência com que ela ocorre, repetindo os mesmos itens em cada dimensão, dado que as características da violência são as mesmas, quer se seja agressor, agredido ou espectador.

Posteriormente, o inventário foi revisto por quatro juízes na área da Psicologia, sendo que um deles sugeriu a inclusão de um item relativo à situação da provocação (ser provocado por outros ou provocar outros), item esse que constitui o 6º item em cada uma das três primeiras escalas.

Tendo cumprido estes requisitos metodológicos, a versão da EVEPME como inventário de quatro escalas foi apresentada e aplicada a estudantes do Concelho de Faro (n=210), cujas características já foram previamente descritas.

Material

Resumindo, a versão do Inventário de Escalas para avaliação da Violência entre Pares em Meio Escolar (EVEPME), é uma prova de papel e lápis, constituída por 4 escalas, de autopreenchimento, com seis itens em cada escala, numa Escala tipo *Likert*, de seis níveis de resposta, em que o respondente assinala a frequência com que determinada situação ocorreu. Assim, os níveis de resposta são os seguintes: 1 “nunca”, 2 “1 ou 2 vezes”, 3 “2 a 3 vezes por mês”, 4 “1 vez por semana”, 5 “várias vezes por semana” e 6 “sempre”, variando a cotação de cada escala entre 6 e 36 pontos.

As escalas correspondem diferentes dimensões: *Dimensão 1* – Eu como agredido/ vítima; *Dimensão 2* – Eu como espectador; *Dimensão 3* – Eu como agressor; *Dimensão 4* – Clima geral da escola, sendo esta constituída por duas sub-dimensões (interna – para a qual o indivíduo contribui e depende da sua vontade – e externa – que depende apenas dos outros ou de fatores que o indivíduo não controla –).

Para a construção dos itens recorreremos aos construtos teóricos que se relacionam com a violência entre pares. O agrupamento das situações de violência diz respeito ao tipo de violência a que o indivíduo foi potencialmente sujeito. A frequência com que a violência é exercida permite-nos identificar o tipo de actor e ainda um conceito mais específico de violência escolar – o *bullying*.

Considerámos assim na validação do inventário cada uma das escalas em termos individuais (que nos permite conhecer os agredidos, os agressores, os espectadores e ainda características em geral da escola tendo em conta o indivíduo), assumindo ainda que o somatório dos itens nos dá o score da violência a que cada indivíduo é potencialmente sujeito na sua escola.

Assim, $\Sigma Av + E + AG + G = Vts$, em que

Av – agredido (vítima)

E – espectador

Ag – agressor

G – no geral

Vts – violência total percebida pelo sujeito

Por outro lado, podemos ainda comparar a violência sentida em cada escola, se considerarmos a média experimentada por cada aluno, desde que possamos aplicar a escala a todos os alunos.

Assim,

$$\frac{\sum Vts}{\text{N}^\circ \text{ de alunos respondentes}} = \text{Nível de violência sentida na escola}$$

Considerando ainda a frequência dos comportamentos a que os alunos estiveram sujeitos, podemos considerar os que não estiveram sujeitos a violência, o que estiveram esporadicamente e frequentemente sujeitos a violência e as vítimas de *bullying* e os *bullies*.

Através do cruzamento das várias escalas que constituem este inventário, podemos ainda saber quais os alunos que se identificam apenas como vítimas, os que se identificam apenas como agressores, o que se identificam apenas como espectadores, e todas as variações de conjugação (vítimas e agressores, vítimas e espectadores, agressores e espectadores e vítimas, agressores e espectadores).

Análise das características psicométricas da EVEPME

Para a análise das características psicométricas do instrumento e para avaliar a sua validade teórica, recorreremos numa primeira fase à análise factorial sob o método de componentes principais (ACP), com recurso à rotação ortogonal pelo método de Varimax, verificando, empiricamente, de que forma os itens se agregam em redor em redor dos fatores que compõem a escala. De seguida, procedemos à verificação da validade convergente e da validade discriminante (Pestana & Gageiro, 2000; Hill & Hill, 2003, 2005; Maroco, 2003; Nave, 2007).

Quanto ao estudo da fidelidade interna do instrumento, procedemos à análise da consistência interna, através do coeficiente do *Alpha de Cronbach*.

Resultados

O inventário é composto por 4 escalas, cada uma com seis itens, sendo que nas tabelas nº 1, 2, 3 e 4, podemos verificar a estrutura factorial resultante da ACP pelo método de Varimax, de cada uma delas. Optámos por suprimir as saturações inferiores a 0,40, para facilitar a leitura.

Escala 1 – ***Eu como agredido/ vítima...*** (*Na minha escola já me aconteceu...*)

No que respeita à análise factorial, podemos verificar através da tabela nº 1, que todos os itens têm uma boa saturação em redor do fator, sendo uma escala unifactorial, o que comprova a validade convergente. De igual forma atestamos a validade discriminante, uma vez que não registamos nenhuma outra saturação quando retirados os valores inferiores a 0,40.

Esta estrutura unifactorial, apresenta uma variância explicada de 48,759%, um KMO de 0,830 e uma consistência interna de *Alpha de Cronbach* de 0,786.

Tabela nº 1 – Escala 1- Eu como agredido/ vítima: Carga factorial dos itens, variância e consistência interna do fator

<i>Eu como agredido/ vítima... (Na minha escola já me aconteceu...)</i> Item	KMO	Alpha Cronbach	
	Carga factorial	Correlação item-total	Se item eliminado
Empurrarem-me com violência, baterem-me, magoarem-me de propósito, apalparem-me contra a minha vontade	,675	,514	,759
Ameaçarem-me, fazerem intrigas a meu respeito, levantarem calúnias sobre mim ou sobre a minha família	,729	,581	,744
Gozarem-me, humilharem-me, chamarem-me nomes ofensivos	,779	,632	,731
Tirarem-me coisas que me pertencem, estragarem-me coisas (roupas, objetos) de propósito	,577	,422	,780
Excluírem-me do grupo, das brincadeiras, das conversas	,634	,472	,769
Ser provocado pelos outros	,773	,626	,730
KMO		0,830	
Variância explicada		48,759%	
Consistência interna (<i>Alpha de Cronbach</i>)		0,786	

Escala 2 – ***Eu como espectador...*** (*Na minha escola, já vi alguém...*)

No que respeita à análise factorial, podemos verificar através da tabela nº 2, que todos os itens têm uma boa saturação em redor do fator, sendo uma escala unifactorial, o que comprova a validade convergente. De igual forma atestamos a validade discriminante, uma vez que não registamos nenhuma outra saturação quando retirados os valores inferiores a 0,40.

Esta estrutura unifactorial, apresenta uma variância explicada de 61,728%, um KMO de 0,895 e uma consistência interna de *Alpha de Cronbach* de 0,876.

Tabela nº 2 – Escala 2 - Eu como espectador: Carga factorial dos itens, variância e consistência interna do fator

<i>Eu como espectador (Na minha escola, já vi alguém...)</i> Item	KMO	Alpha Cronbach	
	Carga factorial	Correlação item-total	Se item eliminado
Ser empurrado com violência, ser batido, ser magoado de propósito, ser apalrado contra a sua vontade	,792	,686	,851
Ser ameaçado, ser alvo de intrigas ou de calúnias	,830	,737	,842
Ser gozado, humilhado ou a quem chamaram nomes ofensivos	,776	,665	,855
A quem tiraram ou estragaram coisas (roupas, objetos) de propósito	,756	,645	,859
Ser excluído do grupo, das brincadeiras e das conversas	,757	,643	,858
Ser provocado pelos outros	,801	,700	,848
KMO	0,895		
Variância explicada	61,728%		
Consistência interna (Alpha de Cronbach)	0,876		

Escala 3 – *Eu como agressor...* (Na minha escola eu já...)

No que respeita à análise factorial, podemos verificar através da tabela nº 3, que todos os itens (à exceção do item 5) têm uma boa saturação em redor do fator, sendo uma escala unifactorial, o que comprova a validade convergente. De igual forma atestamos a validade discriminante, uma vez que não registamos nenhuma outra saturação à exceção do item 5, que apresenta uma saturação de 0,346) quando retirados os valores inferiores a 0,40.

Esta estrutura factorial, com um fator, apresenta uma variância explicada de 48,759%, um KMO de 0,830 e uma consistência interna de *Alpha de Cronbach* de 0,679.

No que respeita à consistência interna, obteríamos um valor de *Alpha de Cronbach* superior (de 0,701) se retirássemos o item 5. No entanto e tendo em conta o referencial teórico e os pressupostos que nortearam a construção do inventário de escalas, decidimos não o retirar, apesar de o *Alpha de Cronbach* ser ligeiramente inferior a 0,7. Também no que concerne à agregação ao redor da escala, este item apresenta uma carga factorial inferior a 0,40. Pelo mesmo motivo (coerência teórica e estrutural), resolvemos mantê-lo.

Tabela nº 3 – Escala 3 – Eu como agressor: Carga factorial dos itens, variância e consistência interna do fator

<i>Eu como agressor...</i> (Na minha escola eu já...)	KMO		
	Carga factorial	Correlação item-total	Se item eliminado
Empurrei com violência, bati, magoei de propósito, apalpei alguém contra a sua vontade	,745	,515	,576
Ameacei, fiz intrigas a respeito de outras pessoas, levantei calúnias sobre outros	,688	,460	,592
Gozei outro colega, humilhei, chamei nomes ofensivos	,784	,548	,548
Tirei ou estraguei coisas (roupas, objetos) a outros colegas	,531	,335	,652
Excluí colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas	,346	,209	,690
Tomei parte na provocação de outros colegas	,585	,398	,583
KMO	0,766		
Variância explicada	39,748%		
Consistência interna (Alpha de Cronbach)	0,679		

Escala 4 – *No geral...*(Sobre a minha escola)

No que respeita à análise factorial, podemos verificar através da tabela nº 4 que todos os itens têm uma boa saturação em redor do fator a que pertencem, o que comprova a validade convergente. De igual forma atestamos a validade discriminante, uma vez que não registamos nenhuma outra saturação quando retirados os valores inferiores a 0,40.

Esta estrutura factorial com dois fatores apresenta no fator 1 uma variância explicada de 41%025 e no fator 2 uma variância explicada de 18,699%, um KMO de 0,830 e uma consistência interna de *Alpha de Cronbach* de 0,704.

Tabela nº 4 – Escala 4 - *No geral...*(Sobre a minha escola): Carga factorial dos itens, variância e consistência interna do fator

<i>No geral...</i> (Sobre a minha escola)	KMO		Alpha Cronbach	
	Fator 1 Interno	Fator 2 Externo	Correlação item-total	Se item eliminado
Envolve-me em lutas com os outros	,544		,271	,662
Sou vítima de agressão ou de perseguição de outros na Escola		,532	,402	,625
Os meus colegas consideram-me uma pessoa agressiva	,834		,485	,619
Eu sou uma pessoa agressiva	,855		,429	,621
Os meus colegas são agressivos		,817	,551	,560
A minha escola é um local perigoso		,831	,410	,645
KMO	0,689		--	--
Variância explicada	41,025%	18,699%	--	--
Consistência interna (Alpha de Cronbach)	--	--	0,704	

Por fim, tendo em conta a equação ($\Sigma Av + E + AG + G = Vts$) avaliámos a consistência interna do total dos 24 itens, através do *Alpha de Cronbach* (= 0,898).

Na tabela nº 5, podemos verificar um resumo da validação do inventário, com os valores de cada uma das escalas e do total dos itens, sendo que a *Escala 1* (Eu como agredido) apresenta um KMO de 0,830 e um Alpha de Cronbach de 0,786, a *Escala 2* (Eu como espectador) apresenta um KMO de 0,895 e um Alpha de Cronbach de 0,876, a *Escala 3* (Eu como agressor) apresenta um KMO de 0,766, e um Alpha de Cronbach de 0,679, a *Escala 4* (No geral na escola) apresenta um KMO de 0,689 e um Alpha de Cronbach de 0,704, sendo os valores do *score* total (somatório das quatro escalas) de 0,898 para o Alpha de Cronbach.

Tabela nº 5 – Resumo do estudo de validação da EVEPME

Escala de avaliação da violência entre pares	KMO	Alpha de Cronbach
Escala 1- Eu como agredido	,830	,786
Escala 2- Eu como espectador	,895	,876
Escala 3 – Eu como agressor	,766	,679
Escala 4 – No geral, na minha escola	,689	,704
Score total	--	,898

Discussão

O inventário, apresenta um score total do Alpha de Cronbach com valores próximos do muito bom, o que revela uma boa consistência interna (Pais- Ribeiro, 1999; Fortin, 2000; Hill & Hill, 2002; Maroco, 2003; Nave, 2007).

Quanto às escalas quando avaliadas individualmente, apresentam valores de consistência interna que se encontram entre o bom e o aceitável. No entanto, como referem Pais-Ribeiro (1999) e Fortin (2000), os valores de Alpha de Cronbach até 0,60 justificam-se em escalas com poucos itens (como acontece com cada uma das escalas do inventário) e ainda em escalas que foram pouco usadas. Também no que respeita aos instrumentos para autoidentificação enquanto actor interveniente na violência, esses instrumentos tendem a apresentar valores mais baixos de consistência interna (Rigby & Slee, 1990; Craig, 1998; Österman, 1999), sendo que no nosso estudo de validação, é a escala de autoidentificação de agressor a que apresenta valores mais baixos de consistência interna.

Quanto à análise factorial, três das escalas são unidimensionais, apresentando bons valores de KMO e a última escala apresenta duas dimensões: dimensão 1- fatores internos e dimensão 2

– fatores externos, o que permite a sua análise quer tendo em conta cada fator, quer tendo em conta a escala na totalidade.

Conclusão

A escala pretende permitir a autoidentificação de agressores, agredidos e espectadores.

Apresenta valores que podem ser considerados adequados no que respeita à consistência interna e uma boa estrutura factorial, o que nos permite utilizar a escala em estudos mais aprofundados para avaliação de situações de violência entre pares em meio escolar.

Como refere a literatura, a consistência interna na autoidentificação enquanto agredido e/ ou agressor, apresenta normalmente valores baixos. No entanto, como refere Pais-Ribeiro (1999), podemos considerar um valor de consistência interna aceitável, qualquer valor acima de 0,6. Por outro lado, o facto de cada escala do inventário conter apenas seis itens, pode ter influência também no valor da consistência interna, uma vez o aumento de itens de uma escala pode fazer aumentar a sua consistência interna (Pais-Ribeiro,1999; Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Consideramos uma vantagem o facto de ser uma escala pequena, pelo que é possível, em pouco tempo, aplicá-la a todos os alunos da escola, permitindo ter uma noção do estado da violência em cada escola e, aplicando-a ao longo dos anos, ter a noção da evolução da violência nas escolas, trocando a frase “na minha escola eu já...” para “este ano/ este período na minha escola eu já...”

Consideramos assim a escala como adequada para aplicar à população portuguesa, a frequentar o 2º e o 3º ciclos do Ensino Básico.

3.2.2. Inventário da Cultura Organizacional da Família (ICOF)

Considerações prévias

O conceito de Cultura Organizacional da Família é um conceito novo, desenvolvido por Nave (2007). O instrumento utilizado para avaliar a Cultura Organizacional da Família, foi desenvolvido e validado por Nave (2007), para a população portuguesa, através de um estudo em 1092 famílias, permitindo estabelecer a constituição do Inventário da Cultura Organizacional da Família (ICOF).

O ICOF, tem como referencial uma adaptação do modelo dos valores contrastantes de Cameron & Quinn (1999), que se constitui por uma estrutura em duas dimensões e quatro quadrantes, sendo que as dimensões são a da flexibilidade versus controlo e a da orientação interna versus orientação externa. Os quatro quadrantes correspondem a quatro tipos de cultura, pressupondo um ponto de vista dinâmico e privilegiando a interação, a contradição e o paradoxo.

Deste modelo conceptual, surge o conceito central da Cultura Organizacional da Família desenvolvido por Nave (2007), que assenta numa estrutura, orientada por dois eixos: o eixo da flexibilidade/ rigidez e o eixo interno/ externo, que são contrastantes entre si e que se suportam em quatro dimensões importantes, que também estabelecem contrastes entre si e que são inerentes à cultura organizacional da família: a cultura das relações interpessoais (onde é valorizada a criação e a manutenção da coesão familiar, através da ênfase nos sentimentos de intimidade, pertença e afetividade, na comunicação efetiva, na partilha entre todos os membros familiares e no desenvolvimento individual e familiar, evitando o conflito), a cultura da heurística (em que se valoriza a capacidade de adaptação à mudança, a criatividade, a autonomia e a identidade, numa perspectiva de auto-organização), a cultura da hierarquia (em que a ênfase é dada à noção de poder e responsabilidade, em que se assumem como essenciais o estabelecimento de regras e normas claras e definidas, bem como a definição dos papeis e limites a serem tidos em conta por cada um dos membros da família) e a cultura dos objetivos sociais (a ênfase é dada na formação e manutenção da imagem social, assim como a regulação da abertura ou do encerramento à pressão social, o que abrange os movimentos de integração, reconhecimento e participação no contexto social).

Descrição do Inventário

O ICOF, é constituído por vinte e cinco itens, que se distribuem por quatro escalas. Estas quatro escalas, avaliam as características da Cultura Organizacional da Família do ponto de vista da: Cultura das Relações Interpessoais – CRI – (escala com nove itens), da Cultura da Heurística – CHE – (escala com cinco itens), da Cultura da Hierarquia – CHI – (escala com cinco itens) e da Cultura dos Objetivos Sociais – COS – (escala com seis itens), organizadas em escalas de Likert de seis pontos, num continuum entre *Nunca*, *Quase nunca*, *Poucas vezes*, *Algumas vezes*, *Quase sempre* e *Sempre*.

Assim, todos os itens do inventário pressupõem a frase antecipada de *Na minha família...*, sendo cada escala do inventário constituída pelos seguintes itens:

Escala da Cultura das Relações Interpessoais (CRI):

1. Gostamos de fazer as coisas em conjunto (item 1)
2. Sentimos que pertencemos uns aos outros (item 5)
3. Basta um olhar para nos entendermos (item 7)
4. O ambiente é de “guerra aberta” (item 11) – este item é de leitura invertida
5. Compreendemo-nos uns aos outros (item 12)
6. Somos distantes uns dos outros (item 14) – este item é de leitura invertida
7. Podemos expressar os nossos sentimentos (item 15)
8. Recebemos carinho uns dos outros (item 16)
9. Fazemo-nos entender (item 25)

Escala da Cultura da Heurística:

1. Quando as “crises” são ultrapassadas, a família fica mais forte (item 4)
2. Quando alguém tem dificuldades, todos procuram ajudar (item 18)
3. Há espaço para que cada um faça o que gosta (item 20)
4. Encontram-se soluções para os problemas (item 21)
5. Cada um pode lidar à sua maneira com as novas situações (item 22)

Escala da Cultura da Hierarquia

1. É claro o papel que cada um tem para desempenhar (item 2)
2. Cada um sabe o lugar que ocupa (item 6)
3. Cada um arruma o que é seu (item 9)
4. Todos sabem até onde podem ir (item 13)
5. As regras são cumpridas (item 19)

Escala da Cultura dos Objetivos Sociais

1. Gostamos que os outros nos reconheçam como uma “boa família” (item 3)
2. Preocupamo-nos com as relações sociais (amigos, escola, trabalho, restante família (item 8)
3. Sentimo-nos integrados no meio onde vivemos (item 10)
4. Cada um sabe como comportar-se fora de casa (item 17)
5. Preocupamo-nos com a imagem que transmitimos (item 23)
6. Preocupamo-nos com o que os outros possam dizer (item 24)

Em resumo, no quadro nº 4, podemos ver os itens que constituem cada uma das escalas do Inventário da Cultura Organizacional da Família.

Quadro nº 4 - Resumo dos itens que constituem as escalas do ICOF

Escala	Item
Cultura das Relações Interpessoais	1, 5, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 25
Cultura da Heurística	4, 18, 20, 21, 22
Cultura da Hierarquia	2, 6, 9, 13, 19
Cultura dos Objetivos Sociais	3, 8, 10, 17, 23, 24

Para operacionalizar as quatro escalas de modo a possibilitar a sua comparação (devido à diferença do número de itens), transformámo-las de forma a admitirem a mesma amplitude, através da função proposta pelo seu autor (Nave, 2007):

$$\left[\frac{(\text{ICOF1} + \text{ICOF2} + \dots + \text{ICOFn}) \times 5}{n} \right] \times 100$$

O estudo que permitiu a validação do ICOF, com uma amostra de (N=1092), apresenta bons valores psicométricos, o que possibilitou a aplicação deste inventário no nosso estudo.

Estudo prévio do Inventário da Cultura Organizacional da Família

No nosso estudo prévio, contamos com uma amostra (N=210) correspondente aos pais das crianças que preencheram os restantes instrumentos. Seguidamente apresentamos as tabelas comparativas dos valores de validação do ICOF e as do nosso estudo prévio.

Na tabela nº 6, apresentamos as estatísticas descritivas das quatro escalas que constituem o ICOF, no estudo de validação e no nosso estudo prévio, demonstrando que quer as medidas de tendência central, quer as medidas de dispersão, apresentam valores aproximados, com exceção da escala da CHI que, no estudo de validação, tem média (73,06) e mediana (76,00), sendo mais baixa e uma dispersão (DP = 15,85) mais elevada que as outras escalas. Neste estudo, a escala CHI apresenta também uma média (76,62) mais baixa, apresentando contudo uma dispersão (DP = 12,41) próxima das medidas de dispersão das outras escalas.

Quanto às medidas de tendência central, no nosso estudo prévio, também apresentam valores aproximados, sendo também a CHI que apresenta média (76,07) e mediana (76,00) mais baixas e ainda uma dispersão (DP= 13,17) mais altas que as outras escalas.

Tabela nº 6 - Comparação das estatísticas descritivas do estudo de validação do ICOF e do estudo prévio da nossa investigação

	Estudo de validação (Nave, 2007)				Estudo prévio (n = 210)			
	CRI	CHE	CHI	COS	CRI	CHE	CHI	COS
Média	81,51	81,64	73,06	80,19	81,48	83,18	76,07	78,57
Mediana	84,44	84,00	76,00	83,33	84,44	84,00	76,00	80,00
Moda	88,89	88,00	88,00	90,00	80,00	88,00	76,00	80,00
Desvio Padrão	13,34	13,48	15,85	14,75	12,80	11,98	13,17	11,81
Variância	178,09	181,73	251,27	217,81	163,99	143,63	173,62	139,68

Na tabela nº 7, apresentamos o estudo comparativo de cada uma das escalas que compõem o ICOF, quer no que respeita à análise factorial, quer no que respeita à consistência interna, no estudo de validação e no estudo prévio.

Pela análise da tabela nº 7, podemos verificar que em ambos os estudos as escalas CRI, CHI e CHE, apresentam bons valores no que respeita quer à consistência interna, quer à análise factorial. No que respeita à escala COS, apresenta valores mais baixos em relação às outras escalas no estudo de validação, quer no que respeita à consistência interna, quer à análise factorial, mantendo contudo valores próximos do bom. No entanto, no nosso estudo prévio, esta escala apresenta valores pouco satisfatórios. Vamos todavia mantê-la pois faz parte integrante do ICOF. Vamos também manter o aspeto gráfico da escala.

Tabela nº 7 - Comparação dos resultados da análise factorial e da consistência interna entre o estudo de validação do ICOF e o estudo prévio da nossa investigação

	Estudo de validação (Nave, 2007)				Estudo prévio (n=210)			
	CRI	CHE	CHI	COS	CRI	CHE	CHI	COS
<i>Alpha de Cronbach</i>	0,855	0,801	0,802	0,781	0,824	0,705	0,753	0,570
KMO	0,903	0,830	0,828	0,776	0,848	0,769	0,778	0,658
Valor Próprio	4,233	2,804	2,806	2,926	3,801	2,343	2,525	Factor1 1,812 Factor2 1,541
Variância explicada (%)	47,032	56,072	56,12	48,774	42,236	46,857	50,495	Factor1 30,206 Factor2 25,684

3.2.3. Inventário de Escalas de Resiliência (*Measuring State and Child Resilience*)

Considerações prévias

No que respeita à resiliência, aplicámos o Inventário *Measuring State and Child Resilience* da autoria de Chock Hiew (1998) e já validados para a população portuguesa por Helena Martins (2005).

O Inventário apresenta como referencial teórico dois modelos: o de desenvolvimento da resiliência de Edith Grotberg (1995), e o de desenvolvimento de fatores de resiliência de Werner (1989).

Edith Grotberg (1995), defende a existência de três bases para a construção da resiliência (os fatores internos ou forças pessoais – fator *I am*, as competências e habilidades pessoais e sociais – fator *I can* e as relações e os papéis que a pessoa desempenha – fator *I have*).

Werner (1989), defende por seu lado que os fatores de resiliência atuam como mediadores na saúde mental e emocional face aos acontecimentos stressantes da vida, favorecendo o *coping* e controlando o stresse e que o desenvolvimento da resiliência se inicia durante a infância, sendo que os traços característicos da resiliência podem ser diferentes em termos de intensidade, tendo em conta se são dominantes no momento atual (*State Resilience*) ou se foram desenvolvidos durante a infância (*Trait-Resilience*).

Desta forma, o Inventário de Chok C. Hiew, é constituído por duas escalas (a *Child Resilience Scale* ou *Measuring Child Resilience* que contém 18 itens e a *Trait Resilience Scale* ou *Measuring State Resilience* que contém 15 itens).

A versão portuguesa, traduzida e validada por Helena Martins tentou respeitar ao máximo as indicações do autor, seguindo a mesma estruturação das escalas que constituem o inventário. No entanto, aquando da validação, Martins (2005), optou por retirar um item da escala *Measuring State Resilience*, pelo que a versão que utilizámos, sendo a adaptada e validada para a população portuguesa, tem 14 itens.

Assim, cada uma das escalas tem uma estruturação de resposta de uma Escala tipo *Likert* de cinco pontos, podendo os sujeitos optar entre *Discordo totalmente*, *Discordo*, *Neutro*, *Concordo* e *Concordo totalmente*.

No tratamento de dados e por ter encontrado uma análise factorial diferente da do autor, Martins (2005), optou pela utilização da escala como escala unifactorial.

Descrição do Inventário da Resiliência

O inventário que foi proposto por Chock Hiew e que foi validado e adaptado para a população portuguesa por Martins (2005), é composto por duas escalas, a *Measuring Child Resilience* (com 18 itens) e a *Measuring State Resilience* (com 14 itens).

Quanto ao processo de cotação das escalas, é proposta pelo autor (Chock Hiew), uma avaliação do total de cada Escala e ainda avaliações parciais pelos fatores que são responsáveis pela construção da resiliência: *I Am* (Eu sou), *I Have* (Eu tenho) e *I Can* (Eu posso), para avaliar a resiliência total do indivíduo e ainda os fatores de proteção e de resiliência.

A Escala *Measuring Child Resilience* validada para a população portuguesa (Martins, 2005), contém dezoito itens, onde deve ser assinalado o grau de concordância em relação às afirmações que se referem ao passado, enquanto criança, variando a cotação da escala entre 18 e 90 pontos:

1. Esperavam que eu fosse uma pessoa útil
2. Eu era calmo(a), mesmo em tempos difíceis
3. Os outros viam-me como “vivo(a)” e fisicamente ativo(a)
4. Eu acreditava em mim
5. Os meus pais davam-me bastante atenção
6. A minha família tinha expectativas elevadas em relação a mim
7. Quando estava aborrecido(a) ou com problemas, havia habitualmente alguém para me ajudar
8. Eu tinha sucesso na Escola
9. Espontaneamente fazia coisas para ajudar os outros
10. Sinto que me percebia a mim mesmo(a)
11. Eu estava exposto(a) a situações de stress que aprendi a controlar
12. Eu sentia que as coisas iriam correr bem, mesmo em situações difíceis
13. Eu sabia como planear para o futuro
14. Habitualmente os outros ficavam contentes ao ver-me
15. Os meus pais diziam que eu tinha um feitio fácil
16. Eu tinha boas relações com os adultos
17. Eu era persistente nas minhas ações até ter sucesso
18. Eu era capaz de arranjar soluções para lidar com os problemas

Por seu lado, a Escala *Measuring State Resilience* na versão adaptada à população portuguesa (Martins, 2005) contém catorze itens, onde deve ser assinalado o grau de concordância em relação às afirmações que se referem ao momento atual, variando a cotação da Escala entre 14 e 70 pontos:

1. Tenho alguém que gosta de mim
2. Tenho alguém fora de casa a quem posso falar sobre os meus problemas ou sentimentos
3. Fico satisfeito(a) quando faço as coisas sem ajuda
4. Sei que posso contar com a minha família quando preciso
5. Eu acredito que tudo me irá correr bem
6. Faço as coisas de forma simpática, o que faz as pessoas gostarem de mim
7. Tenho fé em Deus
8. Estou desejoso(a) de experimentar coisas novas
9. Gosto de fazer bem o que faço
10. Sinto que o que faço ajuda a que as coisas resultem
11. Eu gosto de mim
12. Eu posso concentrar-me numa tarefa e continuar com ela durante algum tempo
13. Eu tenho sentido de humor
14. Faço planos para realizar coisas

Estudo prévio

Tal como para o Inventário da Cultura Organizacional da Família, foi efetuado um estudo prévio do Inventário da Resiliência, tendo sido aplicadas as duas escalas que constituem o inventário, validadas por Martins (2005), numa amostra de (N=210), já caracterizada anteriormente, para verificar se os valores de consistência interna e de análise factorial se mostrariam dentro de parâmetros que permitissem a sua utilização.

Escala *Measuring Child Resilience*

Na aplicação da escala *Measuring Child Resilience*, apercebemo-nos que os sujeitos, principalmente os mais novos, estranhavam a frase “no passado quando criança”, tendo então alterado a frase para “no passado enquanto mais novo”.

Apercebemo-nos também de algumas dificuldades na compreensão de algumas palavras, independentemente da idade dos sujeitos.

Tendo em conta essas dificuldades, resolvemos, no início de cada administração de instrumentos escrever as palavras no quadro, com os seus significados, tornando uniforme todos os conceitos.

No quadro nº 5, apresentamos os vocábulos que suscitaram dúvidas e os seus sinónimos.

Quadro nº 5 - Vocábulos da MCR e seus sinónimos ou explicação

Vocábulo	Sinónimo/ explicação
Espontaneamente	De vontade própria
Expectativas	Esperanças em relação à pessoa, esperar coisas boas
Exposto	Em contacto
Feitio fácil	Bem-disposto, com poucas birras
Persistente	Que não desiste
Stress	Tensão, pressão
“Vivo”	Ativo, ágil, que se mexe muito

Na tabela nº 8, podemos verificar a comparação entre o estudo de validação e adequação da Escala *Measuring Child Resilience* (MCR) realizado por Helena Martins (2005) e o nosso estudo prévio (N=210). Os valores de consistência interna apresentam, no nosso estudo prévio melhores resultados (*Alpha de Cronbach*= 0,824) que no estudo de validação (*Alpha de Cronbach*= 0,7851), apresentando no entanto, quer a Média, quer o Desvio Padrão, quer ainda um KMO com valores aproximados entre os dois estudos. No entanto, e ainda no que respeita à análise factorial, quando fizemos a análise factorial utilizando a rotação de Varimax, no nosso estudo prévio encontramos seis fatores, enquanto que no estudo de adaptação da escala à população portuguesa, Martins, encontrou o mesmo número de fatores que no estudo original de Hiew, ou seja, três fatores.

Tabela nº 8 – Comparação entre os resultados da análise factorial e da consistência interna entre o estudo de validação e adaptação da MCR e o estudo prévio da nossa investigação

	Estudo de adaptação e validação (Martins, 2005)	Nosso estudo prévio N = 210
<i>Alpha de Cronbach</i>	0,7851	0,824
Média	68,461	68,0952
Desvio Padrão	7,83	9,21152
KMO	0,833	0,819
Análise factorial	3 fatores, variância explicada de 40,38%	6 fatores, variância explicada de 27,242%

Escala *Measuring State Resilience*

Na aplicação da escala *Measuring State Resilience* (MSR), apercebemo-nos de que o item 1 “Tenho alguém que gosta de mim”, causava constrangimento a alguns sujeitos, pelo que optámos por explicar no início da aplicação dos instrumentos que este “gostar” não é necessariamente de “namorados”.

Observámos também na aplicação desta escala que alguns sujeitos apresentavam algumas dificuldades lexicais, independentemente da sua idade. Tendo em conta essas dificuldades, resolvemos tal como para a escala MCR, no início de cada administração de instrumentos, escrever as palavras no quadro com os seus significados, tornando uniforme todos os conceitos.

No quadro nº 6, apresentamos os vocábulos que suscitaram dúvidas e os seus sinónimos ou explicação do conceito.

Quadro nº 6 - Vocábulos da escala MSR e seus sinónimos ou explicação

Vocábulo	Sinónimo/ explicação
Concentrar-me	Dirigir o pensamento para uma ideia
Humor	Capacidade para apreciar/ gostar, do que é divertido ou cómico

Na tabela nº 9, podemos verificar a comparação entre o estudo de validação e adequação da Escala *Measuring Child Resilience* (MCR) realizado por Helena Martins (2005) e o nosso estudo prévio (N=210). Os valores de consistência interna apresentam, no nosso estudo prévio melhores resultados (*Alpha de Cronbach*= 0,814) que no estudo de validação (*Alpha de Cronbach*= 0,743), apresentando os seguintes resultados, valores próximos. No que respeita à análise factorial, seguindo os procedimentos quer de Hiew, quer de Martins, no nosso estudo prévio encontramos um KMO de 0,816, enquanto que no estudo de adequação de Martins o KMO é de 0,833. No nosso estudo prévio, encontramos quatro fatores, enquanto que no estudo de adaptação da escala à população portuguesa, Martins, encontrou o mesmo número de fatores que no estudo original de Hiew, ou seja, dois fatores.

Tabela nº 9 - Comparação dos resultados da análise factorial e da consistência interna entre o estudo de validação e adaptação da MSR e o estudo prévio da nossa investigação

	Estudo de adaptação e validação (Martins, 2000)	Nosso estudo prévio N=210
<i>Alpha de Cronbach</i>	0,743	0,814
Média	62,490	58,7667
Desvio Padrão	6,14	6,59693
KMO	0,854	0,816
Análise factorial	2 fatores, variância explicada de 37,318%	4 fatores, variância explicada de 30,227%

Da análise psicométrica realizada às Escalas *Measuring Child Resilience* e *Measuring State Resilience*, concluímos que estas apresentam características de fidelidade e validade que podemos considerar satisfatórias, pelo que consideramos poder aplicar a escala à nossa população.

Depois do estudo prévio, em que verificámos que os instrumentos são válidos e fidedignos para avaliar o que pretendem, procedemos à afinação do protocolo de investigação, com as alterações gráficas aos instrumentos e com a afinação do questionário dos dados demográficos e contextuais, fazendo depois sua aplicação à população.

3.3. PROTOCOLO FINAL DA INVESTIGAÇÃO

O protocolo de investigação ficou então constituído pelos seguintes instrumentos:

a. Instrumento para recolha de dados demográficos e contextuais

Para recolha dos dados demográficos e contextuais, estabelecemos um questionário (Apêndice D) para ser preenchido pelos alunos, onde responderam às seguintes questões:

- Idade (em anos)
- Sexo (M ou F)
- Profissão da mãe
- Profissão do pai
- Onde moras?
- Onde nasceste?
- Como te deslocas para a escola?

- Os dados referentes à escola, ciclo de estudos e ano que frequentam, foram recolhidos por nós.

b. Inventário de Escalas para avaliação da violência entre pares em meio escolar (EVEPME)

Cuja apresentação foi feita anteriormente (Apêndice E)

c. Inventário Measuring State and Child Resilience

Cuja apresentação foi feita anteriormente (Anexo II)

d. Inventário da Cultura Organizacional da Família

Cuja apresentação foi feita anteriormente (Anexo I)

e. Dados do desempenho escolar dos alunos

O ano letivo é dividido em três períodos: o 1º período, entre Setembro e Dezembro, o 2º período, entre Janeiro e Abril e o 3º período, entre Abril e Junho. No final de cada período, os alunos tomam conhecimento formal, em pauta, do seu desempenho quantitativo na escola durante cada período. No entanto, a nota em pauta no último período é a que indica a transição ou não de ano letivo, indicando o sucesso ou o fracasso do desempenho escolar.

Considerando desempenho como um conjunto de características ou capacidades de comportamento e rendimento de um indivíduo, definimos desempenho escolar como as capacidades reveladas, em termos qualitativos e quantitativos por cada indivíduo, na sua vida escolar, que se constitui pelas experiências classificadas formalmente ao longo dos anos letivos.

No 2º e 3º ciclos de escolaridade, o rendimento escolar dos alunos é traduzido quantitativamente numa escala entre o nível 1 e o nível 5, sendo que 1 corresponde a muito insuficiente, 2 a insuficiente, 3 a suficiente, 4 a Bom e 5 a Muito Bom. Os alunos transitam de ano (têm sucesso escolar), desde que não tenham mais de três avaliações inferiores a 3 e que de entre as avaliações inferiores a 3, não sejam às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática concomitantemente.

Tendo em conta as premissas anteriormente expostas, que são particularidades do sistema de avaliação do Ensino Básico Português, decidimos definir desempenho escolar tendo em conta dois parâmetros do percurso escolar do aluno até à atualidade: por um lado tendo em

conta as retenções e, por outro, considerando o nível quantitativo de avaliação do ano letivo presente. O desempenho escolar refere-se pois ao percurso dos alunos até ao ano letivo atual (2009/2010) e as avaliações quantitativas são as recolhidas no 2º período.

No que respeita ao desempenho escolar, tendo em conta as retenções, definimos : 1. Desempenho escolar adequado (O aluno não tem retenções); 2. Desempenho escolar deficiente (O aluno tem retenções).

Por outro lado, definimos ainda em quatro níveis, o desempenho escolar no presente ano letivo, como podemos verificar no quadro nº 7.

Quadro nº 7 – Níveis de desempenho escolar no presente ano letivo

Nível de desempenho escolar	Instrumentalização
Insuficiente	A média quantitativa é menor que 2,7
Suficiente	A média quantitativa é superior a 2,7 e inferior a 3,5
Bom	A média quantitativa é superior a 3,5 e inferior a 4,5
Muito Bom	A média quantitativa é superior a 4,5

Os dados para a nossa investigação sobre o desempenho escolar dos alunos, foram colhidos junto do diretor de Turma e retirados das pautas do 2º período, na altura em que recolhemos os dados.

3.4. TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo em conta os objetivos do estudo, a escolha dos instrumentos e a população, utilizámos uma metodologia quantitativa para tratamento e análise dos dados. Este ocorreu em diversas fases, tendo em conta os vários estudos e que passamos a explicar.

Numa primeira fase, de estudo prévio, houve a necessidade de verificar se os instrumentos a utilizar se apresentavam válidos, fiéis e sensíveis, quando adaptados aos adolescentes. Para tal, procedemos à análise das características psicométricas de cada um dos instrumentos, como documentámos anteriormente, verificando a fidelidade de cada instrumento através do Coeficiente de *Alpha de Cronbach* e a correlação entre cada um dos itens e a escala total. Seguidamente, procedemos à análise factorial, através do Teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), procedendo ainda à análise da validade convergente.

Definimos ainda como iríamos proceder ao tratamento estatístico do instrumento de recolha dos dados sociodemográficos, tendo agrupado as respostas do seguinte modo:

Quanto à **idade**, a resposta foi tratada de duas formas: por anos no geral e por unidades intervalares. Por anos, sem construirmos unidades intervalares, uma vez que a faixa etária a que nos referimos é restrita (entre os 10 e os 17 anos, neste caso) e por outro lado, um ano, pode representar, nesta faixa etária grandes diferenças em termos de desenvolvimento individual. No entanto, a esta faixa etária global, correspondem dois momentos distintos em que ocorrem grandes e específicas mudanças em características diferentes do nosso desenvolvimento: a puberdade ou pré-adolescência e a adolescência. Assim, optámos também por fazer o estudo de todas as variáveis utilizando duas unidades intervalares: [10-12] e [13-17]. Estas unidades intervalares correspondem também (se o aluno teve sucesso escolar), ao 2º ciclo e ao 3º ciclo respetivamente.

Quanto à **profissão dos pais (pai e mãe)**, o nosso interesse nesta resposta não se prende apenas com o contexto socioeconómico, que pode ser responsável por situações de vulnerabilidade mas também com outras situações quer mediadoras de proteção quer de vulnerabilidade enquanto indicadores da presença ou ausência e influência da figura paterna ou materna, que podem estar inerentes à situação profissional dos pais, nomeadamente o desemprego ou a perda de um ou de ambos os pais como situação de vulnerabilidade. Deste modo, optámos por não utilizar a Classificação Nacional das Profissões, dado que estas categorias não correspondem ao que pretendemos comparar em termos teóricos, com as características dos atores da Violência, com a Resiliência e a com a Cultura Organizacional da Família. Assim, constituímos sete categorias, tendo agrupado as profissões em: **1.** desempregado(a), **2.** desconhece/falecido(a), **3.** empregado(a) rural, fabril ou pescador (categoria onde agregámos ainda as empregadas domésticas, os empregados de bar/ café/ restaurante, empregado(a) de supermercado), **4.** funcionário público (categoria onde estão incluídos todos os funcionários públicos, à exceção dos que têm uma profissão de ajuda. Estes funcionários possuem, na sua maioria, um horário de trabalho fixo que pode ser coincidente com o tempo de ocupação escolar dos seus filhos), **5.** funcionário público com profissão de ajuda (onde incluímos as profissões onde a ajuda aos outros é o objetivo, nomeadamente enfermeiros, médicos, psicólogos, professores, assistentes sociais, polícias e bombeiros. Para esta categoria tivemos em conta que a maioria destes profissionais trabalha por turnos, sendo muitas vezes o seu horário de trabalho completamente diferente dos horários de trabalho dos seus familiares e amigos, o que obriga muitas vezes a uma diminuição do contacto social. Podem ainda estar em situação de prevenção o que pode

significar uma ausência inesperada), **6.** Empresário (que diz respeito às pessoas que constituíram o seu próprio emprego, formando a sua empresa), **7.** Cargos de chefia.

Quanto às questões **onde moras** e **como te deslocas para a escola**, permitem averiguar não só em que meio contextual (meio rural ou meio urbano) o aluno mora como averiguar a distância entre a casa e a escola e ainda perceber se o aluno utiliza transportes públicos ou se os pais possuem carro próprio e condições para poderem levar o aluno até à escola. A distância entre a casa e a escola foi identificada por Pacheco & Jesus (2002) como um fator de stress para os estudantes do Ensino Básico, em que quanto maior a distância de casa à escola, maior a situação de stress a que o aluno é sujeito. Por outro lado, quanto maior a distância de casa à escola ou quanto mais tempo o aluno está sozinho a caminho para casa ou para a escola, maior a oportunidade para ser agredido ou agredir fora do recinto escolar. Também a forma como se desloca pode ser facilitadora de agressão, uma vez que, quando se desloca a pé ou de bicicleta, pode fazê-lo sozinho e estar por isso mais vulnerável.

Finalmente a questão **onde nasceste**, permite associar a resposta nas seguintes categorias: **1.** Faro, **2.** Portugal Continental, **3.** Ilhas, **4.** Ex-Colónias Portuguesas, **5.** Europa, **6.** Europa de Leste e **7.** Resto do Mundo. Partimos dos pressuposto de que os alunos nascidos em Faro, se encontram perfeitamente integrados no local onde vivem, pois é o que conhecem desde sempre. No entanto, o facto de os alunos terem nascido fora do Concelho de Faro, implica para eles o conhecimento de mais do que uma realidade, sendo migrantes no seu próprio país. No que respeita aos alunos nascidos fora de Portugal, as categorias estabelecidas tentam esclarecer a adaptação dos alunos estrangeiros, partindo do pressuposto que os nascidos nas ex-colónias portuguesas (onde incluímos todos os países lusófonos), têm o conhecimento da língua falada, o que facilitará a sua integração. Por outro lado, os que vêm da Europa, Europa de Leste e do Resto do mundo, não possuem conhecimento nem da língua falada nem dos costumes, o que pode ser um óbice quer à sua integração, quer à aceitação pelos pares. Assim, podemos ainda perceber os fatores culturais (cultura) enquanto valores e crenças e o modo como podem influenciar situações de violência e vulnerabilidade e eventualmente, o desenvolvimento da resiliência.

Numa segunda fase, após a aplicação e validação dos instrumentos aplicados, contabilizámos 1361 alunos e suas famílias.

Para o tratamento estatístico utilizámos o programa informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 17.0.

Procedemos a um novo estudo das capacidades psicométricas das várias escalas e comparámo-las com os estudos anteriores, como podemos verificar no capítulo IV, subcapítulo 2.

Para decidir que tipo de testes usaríamos, procedemos ao estudo da normalidade dos instrumentos como podemos verificar mais aprofundadamente no capítulo seguinte, sabendo que, da literatura consultada, se verifica que em Ciências Sociais, a distribuição normal muito raramente é verificada pois a variável dependente resulta de um instrumento que mede atitudes e percepções (Hill & Hill, 2002; Maroco, 2003; Hill & Hill, 2005; Nave, 2009).

Deste estudo da normalidade que apresentamos aprofundadamente no capítulo seguinte, verificamos que a Escala de Violência entre Pares em Meio Escolar não é normal, apresentando uma distribuição assimétrica positiva. No entanto, uma vez que esta escala pretende medir a violência é compreensível porque é que a escala se apresenta enviesada à direita, uma vez que, apesar de se verificar cada vez mais violência, existe uma grande parte da população que não é sujeita a esta violência, pelo que não consideramos estranha esta distribuição.

No que respeita às escalas que constituem o Inventário da Resiliência, elas são aproximadamente normais, mas enviesadas à direita.

Quanto às escalas que constituem o Inventário da Cultura Organizacional da Família, são aproximadamente normais mas leptocúrticas.

Após termos feito o estudo das características da população, colocou-se-nos a questão de que tipo de testes utilizaríamos, em função da não normalidade. No entanto, atendendo à dimensão da população estudada ($n=1361$) e sabendo que quando a dimensão da amostra é grande o problema da não normalidade é minimizado (Nave, 2009), decidimos utilizar testes paramétricos no tratamento dos dados, visto que estes testes são mais potentes que os testes não paramétricos e têm maior probabilidade de diminuir o erro tipo I.

Para confirmar as hipóteses, verificando se as diferenças entre as variáveis são estatisticamente significativas, utilizámos para todos os testes um nível de significância ($\alpha=0,05$).

Assim, sempre que quisemos verificar as relações existentes entre as variáveis em estudo para confirmar ou infirmar as hipóteses, sempre que as variáveis sejam medidas pelo menos a nível intervalar, utilizámos a correlação de Pearson.

Para comparar as diferenças entre gênero sexual e o local de residência (ambas são variáveis dicotômicas e não quantitativas) nas variáveis em estudo, utilizámos o teste *t de Student*.

Para comparar as diferenças entre as restantes variáveis sociodemográficas e as outras variáveis em estudo quando não quantitativas e ordinais, utilizámos a análise de variância (One-Way – ANOVA).

Síntese

Neste capítulo procedemos às considerações metodológicas que nortearam a nossa investigação.

Inicialmente definimos o problema de investigação, após o que surgiram os objetivos do nosso estudo e a formulação das hipóteses a que queremos dar respostas.

Em seguida, procedemos ao desenho da investigação, demonstrando os procedimentos investigativos que seguimos quer na escolha e seleção dos instrumentos a utilizar, quer na escolha e seleção da população e dos condicionantes a esta seleção.

Demonstrámos ainda os procedimentos éticos e legais que tivemos em conta no prosseguimento da investigação.

Apresentámos depois o estudo prévio que permitiu validar a construção de uma escala e a análise das características psicométricas de todos os instrumentos selecionados.

Finalmente apresentamos o protocolo definitivo para a investigação e ainda, de forma resumida, o modo como procedemos ao tratamento e análise dos dados.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as relações entre os níveis de resiliência, a violência entre pares, o desempenho escolar e a cultura organizacional das famílias, nos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Concelho de Faro, de onde resulta o modelo teórico já referenciado.

Neste capítulo, apresentamos inicialmente as características dos sujeitos, após o que surgem as estatísticas descritivas das variáveis do estudo e a explicação alargada para a escolha das técnicas estatísticas face ao estudo da normalidade da população.

Apresentamos depois os resultados dos testes de hipóteses para cada uma das variáveis em estudo e a sua análise, procedendo no final à análise da influência das variáveis sociodemográficas e contextuais em cada uma das variáveis do estudo.

Por outro lado, tendo em conta que a estrutura desta exposição se baseia na sistematização das hipóteses que formulámos anteriormente, faremos ainda, para além da apresentação e análise dos dados, a sua discussão.

Será sistematicamente omissa a fonte nos quadros, tabelas e gráficos, sempre que estes forem resultado do presente estudo.

1. CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos do estudo, são 1361 alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Concelho de Faro e suas famílias.

Os sujeitos do estudo apresentam as características sociodemográficas que descrevemos e que podemos verificar na tabela nº 10.

Quanto ao sexo, dos 1361 alunos, 663 (48,7%) são do sexo masculino e 698 (51,3%) são do sexo feminino.

Quanto à idade, os sujeitos distribuem-se da seguinte forma: 10 anos, 204 alunos (15%); 11 anos, 323 alunos (23,7%); 12 anos, 270 alunos (19,8%); 13 anos, 229 alunos (16,8%); 14 anos, 195 alunos (14,3%); 15 anos, 101 alunos (7,4%); 16 anos, 26 alunos (1,9%) e 17 anos, 13 alunos (1%). (Média= 12,26 anos; Mo= 11 anos; DP= 1,65).

No que respeita à escola que frequentam, os sujeitos do estudo distribuem-se do seguinte modo: Colégio de Nossa Senhora do Alto (única Instituição Privada deste estudo) - 69 alunos (5,1%); Escola Básica 2,3 da Santo António - 115 alunos (8,4%); Escola Básica 2,3 de Estoi -150 alunos (11%); Escola Básica 2,3 de Montenegro - 236 alunos (17,3%); Escola Básica 2,3 Afonso III - 289 alunos (21,2%); Escola Básica 2,3 Joaquim Magalhães - 290 alunos (21,3%); Escola Básica 2,3 Dr. Neves Júnior - 212 alunos (15,6%).

Quanto ao ciclo de estudos que frequentam, 714 (52,5%) estudantes frequentam o 2º ciclo e 647 (47,5%) estudantes frequentam o 3º ciclo.

Quanto ao tipo de currículo escolar, 1345 (98,8%) dos estudantes frequentam o Currículo Normal e 16 estudantes (1,2%) frequentam o Currículo Alternativo.

Quanto à profissão do pai, 48 (3,5%) estão desempregados, 92 (6,8%) desconhece por o pai ter falecido ou por não contactar com ele, 547 (40,2%) é empregado rural, fabril ou piscatório, 345 (25,3%) é funcionário público, 136 (10%), é funcionário público com profissão de ajuda, 110 (8,1%) é empresário, 83 (6,1%) tem cargos de chefia.

Quanto à profissão da mãe, 145 (10,7%) estão desempregadas, 46 (3,4%) desconhece por a mãe ter falecido ou por não contactar com ela, 473 (34,7%) é empregada rural, fabril ou

piscatória, 393 (28,9%) é funcionária pública, 205 (15,1%), é funcionária pública com profissão de ajuda, 77 (5,7%) é empresária, 22 (1,6%) tem cargos de chefia.

Quanto à forma como se desloca para a escola, os alunos deslocam-se do seguinte modo: 472 (34,7%) a pé, 6 (0,4%) de bicicleta, 200 (14,7%) de autocarro, 677 (49,7%) de carro, 2 (0,1%) de comboio e 4 (0,3%) de mota.

Quanto ao local de nascimento, 1067 (78,5%) nasceram em Faro, 139 (10,2%) em Portugal Continental, 6 (0,4%) nas Ilhas, 46 (3,4%) nas Ex-colónias portuguesas, 21 (1,5%) na Europa Ocidental, 70 (5,1%) na Europa de Leste e 11 (0,8%) nos países do resto do mundo.

Quanto ao local de residência, 1112 (81,7%) vivem em meio urbano e 249 (18,3 %) em meio rural.

Tabela nº 10 - Características sociodemográficas dos sujeitos em estudo

Variável	Característica	Frequência	%	Moda
Sexo	Masculino	663	48,7%	Feminino
	Feminino	698	51,3%	
Idade	10 anos	204	15%	11 anos
	11 anos	323	23,7%	
	12 anos	270	19,8%	
	13 anos	229	16,8%	
	14 anos	195	14,3%	
	15 anos	101	7,4%	
	16 anos	26	1,9%	
Escola	Colégio do Alto	69	5,1%	EB 2,3 Joaquim Magalhães
	Santo António	115	8,4%	
	Estoi	150	11%	
	Montenegro	236	17,3%	
	Afonso III	289	21,2%	
	Joaquim Magalhães	290	21,3%	
	Neves Júnior	212	15,6%	
Ciclo de escolaridade	2º	714	52,5%	2º ciclo
	3º	647	47,5%	
Tipo de currículo escolar	Currículo Normal	1345	98,8%	Currículo normal
	CA	16	1,2%	
Profissão do pai	Desempregado	48	3,5%	Empregado rural/ fabril/ piscatório
	Desconhece/ Falecido	92	6,8%	
	Empregado rural/ fabril/ piscatório	547	40,2%	
	Funcionário Público	345	25,3%	
	F. P. (Profissão de ajuda)	136	10%	
	Empresário	110	8,1%	
	Cargos de chefia	83	6,1%	
Profissão da mãe	Desempregada	145	10,7%	Empregada rural/ fabril/ piscatório
	Desconhece/ Falecida	46	3,4%	
	Empregada rural/ fabril/ piscatório	473	34,7%	
	Funcionária Pública	393	28,9%	
	F. P. (Profissão de ajuda)	205	15,1%	
	Empresária	77	5,7%	
	Cargos de chefia	22	1,6%	
Como se desloca para a escola	A pé	472	34,7%	De carro próprio
	De bicicleta	6	0,4%	
	De autocarro	200	14,7%	
	De carro próprio	677	49,7%	
	De comboio	2	0,1%	
	De mota	4	0,3%	
Local de nascimento	Faro	1067	78,5%	Faro
	Portugal Continental	139	10,2%	
	Ilhas	6	0,4%	
	Ex-colónias	46	3,4%	
	Europa Ocidental	21	1,5%	
	Europa de Leste	70	5,1%	
	Resto do Mundo	11	0,8%	
Local de residência	Meio urbano	1112	81,7%	Meio Urbano
	Meio rural	249	18,3%	

2. ANÁLISE COMPARATIVA DOS ESTUDOS PSICOMÉTRICOS ENTRE AS VALIDAÇÕES (RESULTADOS ORIGINAIS) DAS ESCALAS E O ESTUDO ACTUAL

Neste subcapítulo fazemos mais uma vez a análise comparativa dos instrumentos no que respeita à fidelidade e análise factorial, tendo em conta desta vez, a população do estudo (N=1361), com as características sociodemográficas descritas anteriormente, seguindo a metodologia utilizada pelos autores aquando a validação de cada instrumento.

A ordem de apresentação das escalas, é a ordem de aplicação dos instrumentos durante a recolha de dados. Assim, apresentamos em primeiro lugar a análise comparativa do ICOF (Cultura Organizacional da Família), a que se seguem as da EVEPME (Violência entre Pares) e depois as escalas do STRI (que avaliam a Resiliência).

2.1. INVENTÁRIO DA CULTURA ORGANIZACIONAL DA FAMÍLIA

Na tabela nº 11 apresentamos as estatísticas descritivas das quatro escalas que constituem o ICOF, comparando o estudo de validação e o nosso estudo, demonstrando que quer as medidas de tendência central, quer as medidas de dispersão, apresentam valores aproximados, com exceção da escala da CHI que, no estudo de validação, tem média (73,06) e mediana (76,00), sendo mais baixa e uma dispersão (DP = 15,85) mais elevada que as outras escalas. Neste estudo, a escala CHI apresenta também uma média (76,62) mais baixa, apresentando contudo uma dispersão (DP = 12,41) próxima das medidas de dispersão das outras escalas.

Tabela nº. 11 - Tabela comparativa das estatísticas descritivas do estudo de validação e do estudo atual do ICOF

	Estudo de validação (Nave, 2007)				Estudo atual (n = 1361)			
	CRI	CHE	CHI	COS	CRI	CHE	CHI	COS
Média	81,51	81,64	73,06	80,19	82,12	83,20	76,62	80,16
Mediana	84,44	84,00	76,00	83,33	84,44	84,00	80,00	80,00
Moda	88,89	88,00	88,00	90,00	86,67	84,00	80,00	80,00
Desvio Padrão	13,34	13,48	15,85	14,75	13,21	12,76	12,41	11,85
Variância	178,09	181,73	251,27	217,81	174,57	163,00	154,16	140,17

Os valores obtidos no nosso estudo alargado são, como se pode verificar na tabelas comparativas entre os dois estudos, inferiores em qualquer das escalas (CRI, CHE, CHI e COS), quer no que respeita à consistência interna, quer no que respeita à análise factorial,

tendo sido por nós obtida uma estrutura factorial diferente em duas das escalas. Contudo, no que respeita à consistência interna, os valores mais baixos podem ser justificados pelo número reduzido de itens que constituem cada uma das escalas e ainda pelo facto de ser uma população diferente.

Da leitura da tabela nº 12 podemos concluir que da comparação com o estudo que permitiu a validação da escala CRI, o valor da consistência interna do nosso estudo (*Alpha de Cronbach* = 0,735) é inferior ao do valor do estudo que permitiu a validação (*Alpha de Cronbach* = 0,855). No entanto, o valor encontrado por nós é considerado um valor satisfatório. Podemos ainda verificar que a exclusão de nenhum item faria aumentar o valor de *Alpha de Cronbach*. No que respeita à análise factorial, o estudo de validação apresenta uma estrutura unifactorial, com KMO de 0,903, um valor próprio de 4,233 e uma variância explicada de 47,032%. No nosso estudo, encontrámos uma solução bidimensional (Fator 1 - constituído pelos itens 1, 7, 12, 16 e 25 e Fator 2 - constituído pelos itens 5, 11, 14 e 15), com KMO = 0,840, apresentando o fator 1, um valor próprio de 2,936 e uma variância explicada de 32,625% e o fator 2, um valor próprio de 1,006 e uma variância explicada de 11,180%. No entanto, analisando os itens que constituem os dois fatores, concluímos que o segundo fator diz respeito à dimensão afetiva e, que obviamente se integra nas relações interpessoais, pelo que faz sentido utilizar a estrutura factorial inicial.

Tabela nº 12 - Tabela comparativa dos resultados da análise factorial e da consistência interna da escala CRI (Cultura das Relações Interpessoais) entre o estudo de validação e o estudo atual

Estudo de validação (Nave, 2007)				Estudo atual (n = 1361)					
<i>Alpha</i>	KMO	Valor próprio	Variância explicada	<i>Alpha</i>	<i>Alpha</i> retirado item	KMO	Valor próprio	Variância explicada	
0,855	0,903	4,233	47,032%	0,735	1	0,840	Fator 1 2,936	32,625%	
					5				
					7				
					11				
					12		Fator 2 1,006		11,180%
					14				
					15				
					16				
25	.666								

Da leitura da tabela nº 13 podemos concluir que da comparação com o estudo que permitiu a validação da escala CHE, o valor da consistência interna do nosso estudo (*Alpha de Cronbach* = 0,591) é inferior ao do valor do estudo que permitiu a validação (*Alpha de Cronbach* = 0,801). No entanto, o valor encontrado por nós é considerado um valor muito

próximo do satisfatório (vários autores consideram os valores de *Alpha de Cronbach* satisfatórios desde que sejam próximo de 0,6 (Pais-Ribeiro, 1999), pelo que fazendo esta escala parte do construto teórico da Cultura Organizacional da Família, decidimos incluí-la no nosso estudo. Podemos ainda verificar que a exclusão de nenhum item faria aumentar o valor de *Alpha de Cronbach*. No que respeita à análise factorial, o estudo de validação apresenta uma estrutura unifactorial, com KMO de 0,830, um valor próprio de 2,804 e uma variância explicada de 56,072%. No nosso estudo, encontrámos também uma estrutura unifactorial, com KMO = 0,699, apresentando um valor próprio de 1,939 e uma variância explicada de 38,71%.

Tabela nº 13 - Tabela comparativa dos resultados da análise factorial e da consistência interna da escala CHE (Cultura da Heurística) entre o estudo de validação e o estudo atual

Estudo de validação (Nave, 2007)				Estudo atual (n = 1361)					
<i>Alpha</i>	KMO	Valor próprio	Variância explicada	<i>Alpha</i>	<i>Alpha</i> retirado item	KMO	Valor próprio	Variância explicada	
0,801	0,830	2,804	56,072%	0,591	4	,455	0,699	1,939	38,71%
					18	,565			
					20	,437			
					21	,412			
					22	,508			

Da leitura da tabela nº 14 podemos concluir que da comparação com o estudo que permitiu a validação da escala CHI, o valor da consistência interna do nosso estudo (*Alpha de Cronbach* = 0,715) é inferior ao do valor do estudo que permitiu a validação (*Alpha de Cronbach* = 0,802). No entanto, o valor encontrado por nós é considerado um valor satisfatório. Podemos ainda verificar que a exclusão de nenhum item faria aumentar o valor de *Alpha de Cronbach*. No que respeita à análise factorial, o estudo de validação apresenta uma estrutura unifactorial, com KMO de 0,830, um valor próprio de 2,804 e uma variância explicada de 56,072%. No nosso estudo, encontrámos também uma estrutura unifactorial, com KMO = 0,775, apresentando um valor próprio de 2,340 e uma variância explicada de 46,807%.

Tabela nº 14 - Tabela comparativa dos resultados da análise factorial e da consistência interna da escala CHI (Cultura da Hierarquia) entre o estudo de validação e o estudo atual

Estudo de validação (Nave, 2007)				Estudo atual (n = 1361)					
Alpha	KMO	Valor próprio	Variância explicada	Alpha	Alpha retirado item	KMO	Valor próprio	Variância explicada	
0,802	0,828	2,806	56,120%	0,715	2	0,775	2,340	46,807%	
					,665				
					6				,657
					9				,687
					13				,658
19	,633								

Da leitura da tabela nº 15 podemos concluir que da comparação com o estudo que permitiu a validação da escala COS, o valor da consistência interna do nosso estudo (*Alpha de Cronbach* = 0,594) é inferior ao do valor do estudo que permitiu a validação (*Alpha de Cronbach* = 0,781). Todavia, o valor encontrado por nós é considerado um valor muito próximo do satisfatório (vários autores consideram os valores de *Alpha de Cronbach* satisfatórios desde que sejam próximo de 0,6 (Pais-Ribeiro, 1999), pelo que fazendo esta escala parte do construto teórico da Cultura Organizacional da Família, decidimos incluí-la no nosso estudo. Podemos ainda verificar que a exclusão de nenhum item faria aumentar o valor de *Alpha de Cronbach*. No que respeita à análise factorial, o estudo de validação apresenta uma estrutura unifactorial, com KMO de 0,776, um valor próprio de 2,926 e uma variância explicada de 48,774%. No nosso estudo, encontramos uma estrutura bifactorial (Fator 1 - constituído pelos itens 8, 10 e 17 e o Fator 2 - constituído pelos itens 3, 23 e 24), com KMO = 0,654, apresentando o Fator 1 um valor próprio de 2,027 e uma variância explicada de 33,780% e o Fator 2 um valor próprio de 1,334 e uma variância explicada de 22,230%. No entanto, analisando os itens, todos eles se relacionam com objetivos sociais, sendo uns internos e os outros externos, fazendo sentido pertencerem a um único fator.

Tabela nº 15 -Tabela comparativa dos resultados da análise factorial e da consistência interna da escala COS (Cultura dos Objetivos Sociais) entre o estudo de validação e o estudo atual

Estudo de validação (Nave, 2007)				Estudo atual (n = 210)					
Alpha	KMO	Valor próprio	Variância explicada	Alpha	Alpha retirado item	KMO	Valor próprio	Variância explicada	
0,781	0,776	2,926	48,774%	0,594	3	0,654	Fator 1 2,027	33,780%	
					,471				
					8				,517
					10				,549
					17				,547
					23				,405
24	,588	Fator 2 1,334	22,230%						

2.2. INVENTÁRIO DE ESCALAS PARA AVALIAÇÃO DA VIOLÊNCIA ENTRE PARES EM MEIO ESCOLAR (EVEPME)

Escala 1 – Eu como agredido/ vítima

Como podemos verificar da análise da tabela nº 16, a escala quando aplicada a uma população maior (n=1361), apresenta valores de fidelidade interna e de validade do construto semelhantes aos da validação, que podemos considerar bons valores, mantendo uma estrutura unifactorial.

Tabela nº 16 – Eu como agredido/ vítima: Comparação dos valores de validação da escala com os do estudo atual

<i>Na minha escola já me aconteceu</i>	Estudo de validação da escala (n=210)		Estudo atual (n=1361)	
	Carga factorial	Correlação item-total	Carga factorial	Correlação item-total
Empurrarem-me com violência, baterem-me, magoarem-me de propósito, apalparem-me contra a minha vontade	,675	,514	,631	,466
Ameaçarem-me, fazerem intrigas a meu respeito, levantarem calúnias sobre mim ou sobre a minha família	,729	,581	,743	,592
Gozarem-me, humilharem-me, chamarem-me nomes ofensivos	,779	,632	,786	,640
Tirarem-me coisas que me pertencem, estragarem-me coisas (roupas, objetos) de propósito	,577	,422	,598	,440
Excluïrem-me do grupo, das brincadeiras, das conversas	,634	,472	,648	,485
Ser provocado pelos outros	,773	,626	,739	,585
KMO	,830		,828	
Variância explicada	48,759%		48,221%	
Consistência Interna	,786		,782	

Escala 2 – Eu como espectador

Como podemos verificar da análise da tabela nº 17, a escala quando aplicada a uma população maior (n=1361), apresenta valores de fidelidade interna e de validade do construto mais elevados que os da validação, que podemos considerar bons valores, mantendo uma estrutura unifactorial.

Tabela nº 17 – Eu como espectador: Comparação dos valores de validação da escala com os do estudo atual

Na minha escola, já vi alguém ...	Estudo de validação da escala (n=210)		Estudo atual (n=1361)	
	Carga factorial	Correlação item-total	Carga factorial	Correlação item-total
Ser empurrado com violência, ser batido, ser magoado de propósito, ser apalpaado contra a sua vontade	,792	,686	,821	,736
Ser ameaçado, ser alvo de intrigas ou de calúnias	,830	,737	,841	,762
Ser gozado, humilhado ou a quem chamaram nomes ofensivos	,776	,665	,840	,761
A quem tiraram ou estragaram coisas (roupas, objetos) de propósito	,756	,645	,831	,750
Ser excluído do grupo, das brincadeiras e das conversas	,757	,643	,792	,700
Ser provocado pelos outros	,801	,700	,847	,771
KMO	0,895		0,916	
Variância explicada	61,728%		68,717%	
Consistência interna	0,876		0,909	

Escala 3 – Eu como agressor

Como podemos verificar da análise da tabela nº 18, a escala quando aplicada a uma população maior (n=1361), apresenta valores de fidelidade interna e de validade do construto superiores aos da validação, que podemos considerar valores suficientes para a continuidade da sua aplicação. A escala mantém uma estrutura unifactorial e os itens, à exceção do item *Excluí colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas*, apresentam boas saturações em redor do fator onde pertencem. É também este fator que, com a sua exclusão faria aumentar o valor de *Alpha de Cronbach*. No entanto, tal como explicado anteriormente, do ponto de vista teórico, não é possível retirá-lo. Contudo, tendo em conta que a escala apresenta 6 itens, é admissível um *Alpha de Cronbach* mais baixo.

Tabela nº 18 – Eu como agressor: Comparação dos valores de validação da escala com os do estudo atual

<i>Na minha escola eu já...</i>	Estudo de validação da escala (n=210)		Estudo atual (n=1361)	
	Carga factorial	Correlação item-total	Carga factorial	Correlação item-total
Empurrei com violência, bati, magoei de propósito, apalpei alguém contra a sua vontade	,745	,515	,752	,569
Ameacei, fiz intrigas a respeito de outras pessoas, levantei calúnias sobre outros	,688	,460	,728	,539
Gozei outro colega, humilhei, chamei nomes ofensivos	,784	,548	,788	,601
Tirei ou estraguei coisas (roupas, objetos) a outros colegas	,531	,335	,568	,387
Excluí colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas	,346	,209	,384	,251
Tomei parte na provocação de outros colegas	,585	,398	,673	,491
KMO	0,766		,817	
Variância explicada	39,748%		44,012%	
Consistência interna	0,679		0,732	

Como se pode verificar da análise da escala, na tabela nº 19, a escala quando aplicada a uma população maior (n= 1361), apresenta a mesma estrutura factorial de dois fatores e apresenta valores mais elevados, quer na análise factorial, quer na análise da fiabilidade / consistência interna, como acontece aliás com as outras escalas que constituem a EVEPME.

Tabela nº 19 – Na escola, em geral: Comparação dos valores de validação da escala com os do estudo atual

<i>No geral, na minha escola</i>	Estudo de validação da escala (n=210)		Estudo atual (n=1361)	
	Carga factorial	Correlação item-total	Carga factorial	Correlação item-total
Envolve-me em lutas com os outros	,544	,271	,751	,406
Sou vítima de agressão ou de perseguição de outros na Escola	,532	,402	,532	,378
Os meus colegas consideram-me uma pessoa agressiva	,834	,485	,821	,558
Eu sou uma pessoa agressiva	,855	,429	,818	,556
Os meus colegas são agressivos	,817	,551	,793	,507
A minha escola é um local perigoso	,831	,410	,816	,444
KMO	,689		,752	
Variância explicada	F1 – 41,025% F2 – 18,669%		F1 – 44,801% F2 – 17,151%	
Consistência interna	0,704		0,747	

Pela análise da tabela nº 20, podemos verificar que a Escala de Violência entre Pares em Meio Escolar, apresenta a mesma estrutura factorial que o estudo da sua validação e os valores psicométricos se encontram estabilizados.

Tabela nº 20 – Resumo comparativo do estudo psicométrico para a validação da EVEPME e da aplicação da escala no estudo atual

Escala de avaliação da violência entre pares	Estudo de validação da escala (n=210)		Estudo atual (n=1361)	
	KMO	Alpha de Cronbach	KMO	Alpha de Cronbach
Escala 1- Eu como agredido	,830	,786	,828	,782
Escala 2- Eu como espectador	,895	,876	,916	,909
Escala 3 – Eu como agressor	,766	,679	,817	,732
Escala 4 – No geral, na minha escola	,689	,704	,752	,752
Score total	--	,898	--	,899

2.3. INVENTÁRIO DE ESCALAS DE RESILIÊNCIA (MSR e MCR)

Depois da aplicação das escalas *Measuring State Resilience* (MSR) e *Measuring Child Resilience* (MCR) que constituem o Inventário de Escalas da Resiliência à população do nosso estudo, considerámos adequado fazer a análise de fidelidade da escala, da relação entre os itens e da análise factorial dos componentes da escala, utilizando os mesmos procedimentos usados pelo autor (Hiew, 1998) e pela investigadora que adaptou e validou o inventário de escalas para a população portuguesa (Martins, 2005).

Assim, seguindo os passos dos investigadores acima citados, foi realizada uma nova análise de fidelidade da escala, através do *Alpha de Cronbach* e da correlação entre cada um dos itens e a escala total, bem como a análise factorial.

Measuring State Resilience (MSR) ou Resiliência atual

Como se pode verificar na tabela nº 21, obtivemos um coeficiente de *Alpha de Cronbach* (= 0,832), valor que indica um bom coeficiente interno e superior ao obtido no estudo de validação e adaptação da escala à população portuguesa. No que respeita às correlações calculadas entre cada item e o total da escala, verificamos também que no nosso estudo, todos os itens (à exceção do item 7), apresentam correlações superiores a .30, valores correlacionais superiores aos encontrados por Martins (2005). O item 7, *Tenho fé em Deus*, tal como no estudo de adaptação e validação da escala à população portuguesa, apresenta um valor de correlação item-item total inferior a 0,30 (de ,280). Como a sua exclusão não faria

aumentar o coeficiente de *Alpha de Cronbach*, consideramos que este item deve continuar a fazer parte da escala pois integra-se no referencial teórico que lhe deu origem. Verificámos ainda a média e o desvio padrão e comparámos com o estudo de validação, sendo que encontrámos uma média mais baixa e um desvio padrão mais elevado. No entanto, gostaríamos de lembrar que quando foi feita a adaptação da escala, foi retirado um item, o que pode fazer alterar quer a média, quer o desvio padrão. O item retirado por Martins (2005) aquando do seu estudo de validação e adaptação foi o item 5, tendo depois sido renumerados os itens que constituem a escala. Apresentamos aqui os valores que levaram à validação da escala, ainda com a numeração original e a comparação com o nosso estudo, sem o item 5, que foi eliminado na validação. O nosso estudo apresenta já a renumeração dos itens.

Tabela nº 21 - Comparação da consistência interna da escala MSR entre o estudo de adaptação e validação da escala à população portuguesa e o estudo atual

Estudo de adaptação da escala (Martins, 2005) (N = 905)			Estudo atual (N = 1361)		
Sumário da escala: nº de itens-15 Média – 62,490; Desvio Padrão – 6,14			Sumário da escala: nº de itens-14 Média – 58,60; Desvio Padrão – 6,78		
Item	Correlação item total- Escala	Alpha se item eliminado	Item	Correlação item total- Escala	Alpha se item eliminado
MSR01	,313	,733	MSR01	,446	,803
MSR02	,336	,730	MSR02	,270	,821
MSR03	,223	,739	MSR03	,429	,805
MSR04	,311	,732	MSR04	,426	,805
MSR05	,092	,774	MSR05	Item eliminado por Martins (2005)	
MSR06	,451	,718	MSR05	,545	,795
MSR07	,470	,717	MSR06	,557	,796
MSR08	,270	,744	MSR07	,280	,824
MSR09	,422	,724	MSR08	,456	,803
MSR10	,455	,723	MSR09	,546	,799
MSR11	,514	,714	MSR10	,581	,794
MSR12	,379	,725	MSR11	,446	,803
MSR13	,444	,720	MSR12	,532	,797
MSR14	,465	,717	MSR13	,408	,806
MSR15	,413	,723	MSR14	,501	,799
<i>Alpha de Cronbach</i> = ,743			<i>Alpha de Cronbach</i> = ,832		

Procedemos ainda ao estudo da análise factorial da escala, baseando-nos na análise dos componentes principais, com recurso à rotação *Varimax*, omitindo os coeficientes <0,4.

Os valores apresentados pelo Teste de *Keiser-Meyer-Olkin* (KMO= 0,905) e os valores do Teste de *Esfericidade* de *Bartlett* ($\chi^2= 4136.988$; $df= 91$; $p=,000$), são valores que permitem

o prosseguimento da análise factorial, apesar de diferente da original, como podemos verificar na tabela nº 22.

A análise factorial da Escala MSR propõe-nos neste estudo a existência de três fatores, enquanto que quer na escala original, quer na adaptada à população portuguesa, existia uma solução de dois fatores. A análise factorial efetuada por Martins, apresenta dois fatores, com uma variância total de 37,18%, sendo que o primeiro fator explica 22,930% da variância e o segundo fator, explica 14,49%. Os três fatores resultantes da nossa análise factorial, explicam 47,320% da variância dos 14 fatores, sendo que o primeiro fator explica 32,290% da variância e tem um valor próprio de 4,521, o segundo fator explica 7,702% e tem um valor próprio de 1,078 e o terceiro fator explica 7,328% e tem um valor próprio de 1,026.

Tabela nº 22 - Comparação da Estrutura da Escala MSR entre o estudo de e adaptação validação à população portuguesa e o estudo atual

Estudo de validação Martins (2005) n= 905			Estudo atual (n= 1361)			
Itens	Fator 1	Fator 2	Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3
MSR11	,654		MSR01			,673
MSR13	,637		MSR02			,769
MSR06	,628		MSR03	,507		
MSR14	,620		MSR04		,645	
MSR07	,606		MSR05		,694	
MSR15	,577		MSR06	,513		
MSR12	,501		MSR07		,379	
MSR09	,456		MSR08	,594		
MSR10	,451		MSR09	,697		
MSR08	,392		MSR10	,558		
MSR01		,671	MSR11		,714	
MSR03		,664	MSR12	,613		
MSR02		,659	MSR13	,558		
MSR04		,565	MSR14	,659		
Variância Explicada	22,830%	14,49%	Variância explicada	32,290%	7,702%	7,328%

No nosso estudo, o fator 1 – *I am* é saturado pelos itens 3, 6, 8, 9, 10, 12, 13 e 14, sendo o fator 2 – *I can* saturado pelos itens 4, 5, 7 e 11 e o fator 3 – *I have* saturado pelos itens 1 e 2. Os fatores obtidos por nós não são, por isso coincidentes nem com o original, nem com o estudo de adaptação à população portuguesa. No entanto, no nosso estudo psicométrico, apenas um dos itens (o item 7) apresenta um valor baixo (,379). De qualquer modo, face às diferenças encontradas, iremos proceder à análise e medida da resiliência dos jovens que participaram no nosso estudo, através do score total da escala, utilizando-a como Escala unidimensional, uma das propostas quer do autor, quer da autora da validação e adaptação da escala à população portuguesa.

Measuring Child Resilience (MCR) ou Resiliência em criança

Como se pode verificar na tabela nº 23, obtivemos um coeficiente de *Alpha de Cronbach* (= 0,859), valor que indica um bom coeficiente interno e superior ao obtido no estudo de validação e adaptação da escala à população portuguesa (*Alpha de Cronbach* = 0,785). No que respeita às correlações calculadas entre cada item e o total da escala, verificamos também que no nosso estudo, todos os itens apresentam correlações superiores a .30, valores correlacionais superiores aos encontrados por Martins (2005). Quanto à média e o desvio padrão, encontrámos uma média e um desvio padrão mais elevados que no estudo de Martins (2005).

Tabela nº 23 - Comparação da consistência interna da escala MCR entre o estudo de adaptação e validação da escala à população portuguesa e o estudo atual

Adaptação da escala (Martins, 2005) n = 905			Estudo atual n = 1361		
Sumário da escala: nº de itens-18 Média – 68,461; Desvio Padrão – 7,83			Sumário da escala: nº de itens-18 Média – 68,909; Desvio Padrão – 9,35		
Item	Correlação item total- Escala	Alpha se item eliminado	Item	Correlação item total- Escala	Alpha se item eliminado
MCR01	,208	,784	MCR01	,358	,852
MCR02	,243	,786	MCR02	,319	,853
MCR03	,287	,780	MCR03	,372	,850
MCR04	,459	,768	MCR04	,473	,846
MCR05	,362	,775	MCR05	,453	,847
MCR06	,288	,780	MCR06	,482	,845
MCR07	,375	,774	MCR07	,448	,847
MCR08	,328	,777	MCR08	,454	,847
MCR09	,432	,771	MCR09	,455	,847
MCR10	,531	,762	MCR10	,531	,843
MCR11	,230	,786	MCR11	,332	,853
MCR12	,480	,766	MCR12	,544	,843
MCR13	,405	,772	MCR13	,556	,842
MCR14	,369	,775	MCR14	,506	,844
MCR15	,267	,783	MCR15	,402	,850
MCR16	,424	,772	MCR16	,516	,845
MCR17	,458	,768	MCR17	,590	,841
MCR18	,484	,767	MCR18	,544	,843
<i>Alpha de Cronbach</i> =,785			<i>Alpha de Cronbach</i> = ,859		

Procedemos ainda ao estudo da análise factorial da escala, baseando-nos na análise dos componentes principais, com recurso à rotação *Varimax*, suprimindo os coeficientes <0,4.

Os valores apresentados pelo Teste de *Keiser-Meyer-Olkin* (KMO= 0,916) e os valores do Teste de *Esfericidade de Bartlett* ($\chi^2= 5559.366$; df= 153; p=,000), são valores que permitem o prosseguimento da análise factorial, apesar de diferente da original, como podemos

verificar na tabela nº 24. A análise factorial da Escala MCR propõe-nos a existência de três fatores e nisso é concordante com os estudos anteriores, apresentando neste estudo uma variância total de 42,409%, sendo que o primeiro fator explica 30,054% da variância, com um valor próprio de 5,410, o segundo fator explica 6,294% e tem um valor próprio de 1,133 e o terceiro fator explica 6,061% e tem um valor próprio de 1,091.

Tabela nº 24 - Comparação da Estrutura da Escala MSR entre o estudo de adaptação e validação da escala à população portuguesa e o estudo atual

Estudo de Martins (2005)				Estudo atual (n=1361)			
Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Itens	Fator 1	Fator 2	Fator 3
MCR10	,745			MCR01		,528	
MCR13	,716			MCR02	,478		
MCR18	,620			MCR03		,527	
MCR12	,609			MCR04			,567
MCR11	,556			MCR05			,758
MCR04	,509			MCR06			,495
MCR07	,469			MCR07			,668
MCR09	,423			MCR08		,698	
MCR07		,667		MCR09	,423		
MCR05		,607		MCR10	,456		
MCR14		,580		MCR11	,640		
MCR16		,529		MCR12	,577		
MCR03		,524		MCR13	,480		
MCR08		,480		MCR14		,531	
MCR02			,730	MCR15	,518		
MCR15			,687	MCR16			,425
MCR06			,483	MCR17		,633	
MCR01			,458	MCR18	,587		
Variância explicada	16,220%	14,688%	9,480%	Variância explicada	30,054%	6,294%	6,061%

No entanto, e atendendo às diferenças de organização factorial que encontrámos, iremos proceder à análise e medir as características de resiliência dos jovens que participaram no nosso estudo, através desta escala tendo em conta o score total, ou seja, utilizando-a como Escala unidimensional, sendo esta também uma das propostas de utilização da escala, quer pelo seu autor, quer pela investigadora que adaptou e validou a escala para a população portuguesa.

3. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS

Depois de termos procedido à comparação dos estudos psicométricos das escalas utilizadas, apresentamos aqui as estatísticas descritivas referentes às variáveis do estudo.

Fazemos ainda o estudo da normalidade da população para cada uma das escalas utilizadas e justificamos a escolha das técnicas estatísticas utilizadas para o tratamento dos dados.

3.1. CULTURA ORGANIZACIONAL DA FAMÍLIA

No que respeita à Cultura Organizacional da Família, procedemos inicialmente a uma análise da cultura organizacional das famílias dos estudantes do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Concelho de Faro (N=1361) no global, tendo em conta o preenchimento dos quadrantes que constituem o conceito, com recurso à utilização da estatística descritiva. Obtivemos os valores que podemos verificar na tabela nº 25, sendo que o quadrante mais preenchido no que respeita à Cultura Organizacional da Família é o da Cultura da Heurística (Média = 83,20; DP = 12,76; Moda = 84,00), que diz respeito à capacidade de adaptação à mudança que a família possui, criando as condições para a sua sobrevivência. Este quadrante é logo seguido pelo preenchimento do quadrante da Cultura das Relações Interpessoais (Média = 82,12; DP = 13,21; Moda = 86,67), que diz respeito à criação de afetos entre os membros da família e evicção de conflitos. O quadrante cujo preenchimento se segue, é o da Cultura dos Objetivos Sociais (Média = 80,16; DP = 11,83; Moda = 80,00), que diz respeito à adaptação ao contexto tendo como objetivo a integração e correto relacionamento social e finalmente, o quadrante da Cultura da Hierarquia (Média = 76,62; DP = 12,41; Moda = 80,00), que diz respeito às relações de poder e à definição de papéis e limites.

Tabela nº 25 - Estatísticas descritivas da Cultura Organizacional da Família no global

Quadrante da COF (N=1361)	Média	Desvio Padrão	Moda
CRI (<i>Relações Interpessoais</i>)	82,12	13,21	86,67
CHE (<i>Heurística</i>)	83,20	12,76	84,00
CHI (<i>Hierarquia</i>)	76,62	12,41	80,00
COS (<i>Objetivos Sociais</i>)	80,16	11,83	80,00

Analisámos ainda o preenchimento dos quadrantes que constituem a Cultura Organizacional da Família, tendo em conta as classes etárias dos alunos, dentro da grande classe da

adolescência (10-17 anos), tendo verificado se existem diferenças no preenchimento dos quadrantes que constituem a COF, na classe da pré-adolescência ou puberdade (10-12 anos) e na adolescência (13-17 anos).

Assim, e tendo em conta a classe da pré-adolescência ou puberdade, podemos verificar na tabela nº 26 que o quadrante mais preenchido é o da Cultura da Heurística (Média = 84,25; DP = 12,47; Moda = 88,00), logo seguido do quadrante da Cultura das Relações Interpessoais (Média = 83,55; DP = 10,61; Moda = 86,67). O quadrante da Cultura dos Objetivos Sociais apresenta-se preenchido em terceiro lugar (Média = 81,29; DP = 11,09; Moda = 80,00), sendo que o quadrante da Cultura da Hierarquia é o menos preenchido (Média = 77,57; DP = 11,82; Moda = 80,00).

Tabela nº 26 - Estatísticas descritivas da Cultura Organizacional da Família com filhos na puberdade ou pré-adolescência (10-12 anos)

Quadrante da COF (N=797)	Média	Desvio Padrão	Moda
<i>CRI (Relações Interpessoais)</i>	83,55	10,61	86,67
<i>CHE (Heurística)</i>	84,25	12,47	88,00
<i>CHI (Hierarquia)</i>	77,57	11,82	80,00
<i>COS (Objetivos Sociais)</i>	81,29	11,09	80,00

Por outro lado, tendo em conta a classe da adolescência propriamente dita, podemos verificar na tabela nº 27 que o quadrante mais preenchido é também o da Cultura da Heurística (Média = 81,71; DP = 13,04; Moda = 84,00), logo seguido do quadrante da Cultura das Relações Interpessoais (Média = 80,10; DP = 15,98; Moda = 86,67). O quadrante da Cultura dos Objetivos Sociais apresenta-se também preenchido em terceiro lugar (Média = 78,58; DP = 12,65; Moda = 80,00), sendo que o quadrante da Cultura da Hierarquia é o menos preenchido (Média = 75,28; DP = 13,10; Moda = 80,00).

Tabela nº 27 - Estatísticas descritivas da Cultura Organizacional da Família com filhos na adolescência propriamente dita (13-17 anos)

Quadrante da COF (N=564)	Média	Desvio Padrão	Moda
<i>CRI (Relações Interpessoais)</i>	80,10	15,98	86,67
<i>CHE (Heurística)</i>	81,71	13,04	84,00
<i>CHI (Hierarquia)</i>	75,28	13,10	84,00
<i>COS (Objetivos Sociais)</i>	78,58	12,65	80,00

Através da comparação das análises descritivas anteriores, podemos verificar que, ao longo do grande período que constitui a adolescência, as famílias se vão adaptando à nova situação, (o que vai ao encontro do que defendem Relvas, 1996 e Ausloos, 1996), mantendo contudo uma ordem no preenchimento dos quadrantes que constituem a sua Cultura Organizacional. Assim, os quadrantes mais preenchidos são os da Cultura da Heurística (CHE) e da Cultura das Relações Interpessoais (CRI), que pertencem ao eixo da Flexibilidade, mantendo o quadrante da Cultura das Relações Interpessoais a mesma moda ($M_o = 86,67$) quer no período da pré-adolescência (10-12 anos), quer no período da adolescência (13-17 anos). Podemos assim dizer que os afetos se mantêm ao longo do desenvolvimento dos filhos. O eixo da flexibilidade (constituído pelo CRI e pela CHE) é mesmo o que mantém os valores mais elevados. O eixo da flexibilidade está de alguma forma relacionado com a resiliência, já que *uma organização resiliente é flexível* (Tavares, 1996). Por outro lado, os quadrantes menos preenchidos, são os do eixo da Rigidez, que se constitui pela Cultura da Hierarquia e pela Cultura dos Objetivos Sociais, sendo este o eixo que mantém os valores mais baixos.

Verificamos ainda, comparando as faixas etárias (pré-adolescência/ adolescência) que o preenchimento do quadrante relacionado com os Objetivos Sociais diminui nas famílias com filhos com idades entre os 13 e os 17 anos (adolescentes), quando comparados com as famílias com filhos com idades entre os 10 e os 12 anos (pré-adolescentes). Este facto pode fazer-nos pressupor que este papel que habitualmente era preenchido pela família, passa a ser partilhado pela Escola e pelo grupo de pares. Aliás, a importância do grupo de pares no desenvolvimento do adolescente é indiscutível, já que as relações com o grupo de pares possibilitam ao adolescente, o desenvolvimento de competências cognitivas, aquisição de papéis, normas e valores e facilita a preparação da sua independência e implicam mudanças nas interações dos jovens com a família (Erikson, 1976; Sprinthall & Collins, 1995; Relvas, 1996; Alarcão, 2002; Cole & Cole, 2004).

Podemos ainda referir que nas famílias com filhos no grande período da adolescência, existe um aparente aumento da importância das regras e da hierarquia, entre o subperíodo da pré-adolescência ($M_o = 80,00$) e o da adolescência ($M_o = 84,00$). De facto, em estudos anteriores é possível encontrar dados que corroboram os nossos resultados, já que os jovens adolescentes têm que cumprir regras estabelecidas pelos pais numa altura do seu desenvolvimento em que pretendem ser independentes. Talvez por este facto, a imposição

de regras faça aumentar o preenchimento do quadrante da Cultura da Hierarquia nas famílias com filhos adolescentes.

Análise da normalidade

Na tabela nº 28 apresentamos resumidamente as estatísticas descritivas que obtivemos em cada uma das escalas do ICOF, a partir das quais faremos a análise de normalidade das escalas que constituem este inventário.

Tabela nº 28 - Estatísticas descritivas das escalas do ICOF

	CRI	CHE	CHI	COS
N	1361	1361	1361	1361
Média	82,1225	83,2006	76,6260	80,1690
Mediana	84,4444	84,0000	80,0000	80,0000
Moda	86,67	84,00	80,00	80,00
Desvio Padrão	13,21279	12,76744	12,41615	11,83958
Variância	174,578	163,008	154,161	140,176
Assimetria	,147	1,824	-,771	-,961
Erro padrão da assimetria	,066	,066	,066	,066
Curtose	13,386	47,067	,859	2,845
Erro padrão da curtose	,133	,133	,133	,133

No que respeita à assimetria, podemos verificar que as quatro escalas são enviesadas à direita ou assimétricas negativas. (O histograma das quatro escalas encontra-se em apêndice H). Os coeficientes de assimetria (assimetria /erro padrão da assimetria) são superiores a 2, tendo sido obtidos os valores de CRI (2,22), CHE (27,63), CHI (-11,68) e COS (-14,56), o que revela que as medidas de tendência central se aproximam mais dos valores máximos do que dos mínimos. Esta tendência de resposta mais positiva, faz deslocar a média, a mediana e a moda para a direita.

Quanto à curtose, as quatro escalas apresentam valores de coeficiente de curtose (Curtose/ Erro padrão da curtose) superiores a 2, tendo sido obtidos os seguintes valores CRI (100,64), CHE (353,83), CHI (6,45) e COS (21,39).

A normalidade das distribuições é influenciada quer pela assimetria, quer pela curtose (Hill & Hill, 2005; Nave, 2007, 2009), pelo que se observarmos a análise feita nas páginas anteriores nos apercebemos da não-normalidade das quatro escalas que compõem o ICOF.

Para confirmar a hipótese da não normalidade das escalas e em virtude de a nossa população ser de 1361 casos, recorreremos ao teste de avaliação da normalidade da distribuição, o teste de Kolmogorov-Smirnov que é mais adequado para amostras grandes (Hill & Hill, 2005).

Como podemos verificar na tabela nº 29, obtivemos resultados que corroboram com a rejeição da hipótese de normalidade das distribuições, anteriormente realizada.

Tabela nº 29 - Estatísticas do teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* do ICOF

Escalas	Teste de <i>Kolmogorov-Smirnov</i>		
	Estatísticas	Graus de liberdade	Significância (p)
CRI	0,120	1361	0,001
CHE	0,131	1361	0,001
CHI	0,126	1361	0,001
COS	0,106	1361	0,001

3.2. VIOLÊNCIA ENTRE PARES EM MEIO ESCOLAR

Análise da normalidade

Na tabela nº 30, apresentamos as estatísticas descritivas que obtivemos em cada uma das escalas que constituem a EVEPME, a partir das quais faremos a análise de normalidade das escalas que constituem este inventário.

Tabela nº 30 - Estatísticas descritivas das escalas que constituem a EVEPME

	Agredido	Espectador	Agressor	No geral
N	1361	1361	1361	1361
Média	9,4401	15,0985	7,4416	8,9831
Mediana	8,000	12,000	7,000	8,000
Moda	6,00	12,000	6,00	6,00
Desvio Padrão	3,99976	7,42516	2,10978	3,31514
Variância	15,998	55,133	4,451	10,990
Assimetria	2,315	,995	2,770	2,075
Erro padrão da assimetria	0,66	,066	,066	0,66
Curtose	7,039	,078	12,034	6,983
Erro padrão da curtose	,133	,133	,133	,133

No que respeita à assimetria, podemos verificar que as quatro escalas são enviesadas à esquerda ou assimétricas positivas (O histograma das escalas encontra-se no apêndice I).

Os coeficientes de assimetria (assimetria /erro padrão da assimetria) são superiores a 2, tendo sido obtidos os valores de DIMAGREDIDO/ VÍTIMA (35,07), DIMESPECTADOR (15,07), DIMAGRESSOR (41,969) e DIMGERAL (31,43), o que revela que as medidas de tendência central se aproximam mais dos valores mínimos do que dos máximos. Esta tendência de resposta mais negativa, faz deslocar a média, a mediana e a moda para a esquerda. De qualquer modo, e atendendo ao que se pretende avaliar (existência de violência em meio escolar), é espectável e desejável que a maioria da população estudada responda negativamente à questão.

Quanto à curtose, as quatro escalas apresentam valores de coeficiente de curtose (Curtose/ Erro padrão da curtose) superiores a 2, tendo sido obtidos os seguintes valores DIMAGREDIDO (52,92), DIMESPECTADOR (5,864), DIMAGRESSOR (90,54) e DIMGERAL (52,50).

Tal como para a análise da normalidade das escalas que compõem o ICOF e para confirmar a hipótese da não normalidade das escalas do EVEPME e em virtude de a nossa população ser de 1361 casos, recorreremos também ao teste de avaliação da normalidade da distribuição, o teste de Kolmogorov-Smirnov que é mais adequado para amostras grandes.

Como podemos verificar na tabela nº 31, obtivemos resultados que corroboram com a rejeição da hipótese de normalidade das distribuições, anteriormente realizada, uma vez que os valores estatísticos obtidos são significativos (Hill& Hill, 2005).

Tabela nº 31 - Estatísticas do teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* da EVEPME

Escalas	Teste de <i>Kolmogorov-Smirnov</i>		
	Estatísticas	Graus de liberdade	Significância (p)
Dimagredido	0,207	1361	0,001
Dimespectador	0,162	1361	0,001
Dimagressor	0,247	1361	0,001
Dimgeral	0,184	1361	0,001

VIOLÊNCIA ENTRE PARES - Dimensão por classes

A violência entre pares foi obtida, como referimos anteriormente, através de uma escala de autoidentificação. Verificámos então, através da construção de classes (nunca, esporadicamente -1 a 2 vezes-, com frequência -2 a 3 vezes por mês- e sistematicamente – pelo menos uma vez por semana-), a quantificação da violência referenciada pelos alunos estudados.

Pela análise da tabela nº 32, podemos verificar que 272 alunos (20%), referem nunca ter sido agredidos, 883 alunos (64,9%) referem ter sido agredidos esporadicamente (1 ou 2 vezes), 146 alunos (10,7%) referem ter sido agredidos com frequência (2 a 3 vezes por mês) e 60 alunos (4,4%) referem ser agredidos sistematicamente (1 vez por mês, pelo menos) (o que nos permite verificar que 15,1% dos alunos referem ter sido agredidos pelo menos duas vezes por mês ou mais). No que respeita a ser espectador de violência, 70 alunos (5,1%) referem nunca terem sido espectadores de violência na sua escola, 611 alunos (44,9%) referem ter observado violência esporadicamente, 327 alunos (24%) referem ter sido espectadores de violência com frequência e 353 alunos (25,9%) referem ser espectador de violência na sua escola sistematicamente (o que significa que 49,9% dos alunos são espectadores de violência mais do que duas vezes por mês). No que respeita aos agressores, 622 alunos (45,7%) referem nunca ter agredido ninguém, 701 alunos (51,5%) referem ter agredido colegas esporadicamente, 31 alunos (2,3%) referem ter agredido colegas com frequência e 7 alunos (0,5%) referem ser agressores sistemáticos (são agressores pelo menos duas vezes por mês, 2,8% dos alunos). Finalmente e no que respeita ao clima de violência sentido em geral na escola, 321 alunos (23,6%) consideram nunca ter sentido violência na sua escola, considerando-a sempre segura, 876 alunos (64,4%) consideram ter sentido esporadicamente violência na escola, considerando-a algumas vezes pouco segura, 140 alunos (10,3%) considera ter sentido violência na sua escola considerando-a insegura com frequência e 24 alunos (1,8%), considera ter sentido sistematicamente a sua escola insegura.

Podemos então verificar que, dos alunos das Escolas E.B. 2,3 do Concelho de Faro, 17,9% dos alunos já se envolveram pelo menos com frequência em agressões, quer como agredidos (15,1%), quer como agressores (2,8%).

Tabela nº 32 - Estatísticas descritivas por classes, da violência entre pares em meio escolar

	Agredidos		Espectadores		Agressores		No geral	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Nunca	272	20	70	5,1	622	45,7	321	23,6
Esporadicamente	883	64,9	611	44,9	701	51,5	876	64,4
Com frequência	146	10,7	327	24	31	2,3	140	10,3
Sistematicamente	60	4,4	353	25,9	7	0,5	24	1,8
Total	1361	100	1361	100	1361	100	1361	100

Resulta desta análise a constatação de que só 20% dos alunos inquiridos nunca foi agredido, o que significa que 80% dos alunos foi alguma vez vítima de agressão, o que é preocupante no que respeita ao número de situações de violência identificadas pelos alunos, pois revela um número muito elevado de alunos agredidos. Contudo, este estudo com níveis tão elevados a referências de contacto com situações de violência não é único. Harris & Hathorn (2006) referem que da sua investigação, 75% dos estudantes referiram ter tido contacto com situações de violência pelo menos às vezes e que 8 a 15% refere essa violência frequentemente. Jacobson (2010), refere ainda que cerca de 80% dos estudantes experienciarão situações de bullying durante a sua escolaridade de 12 anos, o que vai ao encontro do que constatámos no nosso estudo.

De qualquer modo, quando comparados os resultados encontrados no nosso estudo com outros estudos a nível nacional e tendo em conta que foi estudado apenas o Concelho de Faro, preocupa-nos a constatação da violência referenciada pelos alunos, mesmo que essa violência tenha sido esporádica, isto é, tenha ocorrido apenas 1 ou 2 vezes durante o ano letivo, já que apenas 20% dos alunos do Concelho de Faro refere nunca ter sido agredido. Se compararmos estes dados com outros estudos portugueses, verificamos também que em nenhum dos estudos é referido um número tão elevado de alunos que se consideram vítimas de agressão. No entanto, podemos também sublinhar que dos 80% de estudantes já agredidos, 64,9% dos estudantes foram agredidos esporadicamente, ou seja, 1 ou 2 vezes. Com efeito, no que respeita à frequência da agressão, o nosso estudo apresenta resultados inferiores em número de vezes (quer a agressão com frequência, quer a agressão sistemática) que cada jovem foi vítima de agressão. Parece então que do nosso estudo encontramos resultados que vão ao encontro da opinião de Matos (2011), quando refere que a violência parece diminuir em número de vezes mas não em potência.

Também constatamos que os indivíduos se consideram pouco agressores, o que vai ao encontro de outros estudos (Craig, 1988; Rigby & Slee, 1990; Östeman, 1999), pois a tendência é dar a resposta considerada socialmente aceitável.

Gostaríamos ainda de sublinhar que apenas 23,6% dos alunos considera a sua escola sempre segura.

Finalmente, no que respeita a outros estudos efetuados em Portugal, nomeadamente os estudos da HBSC/ OMS (Matos et al., 2009) está referenciada uma diminuição dos alunos envolvidos comportamento de Bullying/ provocação entre 1998 e 2006, sendo que em 1998 o número de alunos envolvidos neste tipo de comportamentos com regularidade era de 25,7% (duplo envolvimento vítimas-agressores 5,8%, agressores 6,3% e vítimas 13,6%), em 2002, de 23,2% (duplo envolvimento vítimas-agressores 5,7%, agressores 4,7% e vítimas 12,8%) e em 2006, 20,6% (duplo envolvimento vítimas-agressores 4,9%, agressores 6,3% e vítimas 9,4%). Estes números são claramente acima dos que encontramos no nosso estudo.

No entanto, um outro estudo efetuado em 2001 com 6903 estudantes a nível nacional, a frequentar o 6º, 8º e 10º ano de escolaridade (Carvalhosa, Lima & Matos), refere também que cerca de 47,4% dos jovens afirma já ter sido vitimados uma vez ou mais e 36,2% já provocaram os outros, dados que, quando comparados com os que encontramos, são mais baixos no número de agredidos ou vítimas mas mais elevados no número de agressores.

Por outro lado, Seixas (2006) refere no seu estudo efetuado com 581 alunos do 3º ciclo residentes na Região da Grande Lisboa, que 17,2% dos alunos consideram-se vítimas, 17,9% da amostra se identificam agressores e 7,1% da amostra como vítimas-agressores. Também em 2006, num estudo efetuado com 242 alunos de uma escola do 3º ciclo na região de Lisboa, Freire, Simão & Ferreira referem que 68,6% dos alunos são observadores frequentes de situações de violência, sendo que 4,5% dos alunos são vítimas sistemáticas e 2,5% são agressores sistemáticos.

Finalmente Neto (2008), refere que do seu estudo com 1233 crianças do 2º ao 6º ano de escolaridade, 42,1% são vítimas de bullying, sendo que 17,7% de forma mais persistente.

De qualquer forma, a nossa preocupação relaciona-se com o facto de 80% dos jovens referenciarem já ter sido agredidos e apenas 23,6% considerarem a sua escola totalmente segura.

3.3. RESILIÊNCIA

Quanto à resiliência, todos os alunos apresentam mais de 50% de respostas resilientes. No entanto apesar desta constatação, verificámos também que no que respeita à MCR (características da resiliência desenvolvidas na infância), 4,7% dos respondentes apresenta valores de resiliência inferiores a bom (score total inferior a 54) e, no que respeita à MSR (perfil de resiliência atual), 1,7% apresenta valores de resiliência atual inferiores a bom (score total inferior a 42). Todos os outros participantes no estudo apresentam níveis de resiliência que podem ser considerados bons ou muito bons.

Análise da normalidade

Na tabela nº 33, apresentamos as estatísticas descritivas das escalas que avaliam a resiliência (MCR – características da resiliência desenvolvidas na infância e MSR – perfil de resiliência atual), para avaliarmos a normalidade das escalas.

Tabela nº 33 - Estatísticas descritivas das escalas que avaliam a Resiliência

	MCR	MSR
N	1361	1361
Média	68,9801	58,6054
Mediana	69,0000	59,0000
Moda	67,00	56,00
Desvio Padrão	9,40247	6,78445
Variância	88,407	46,029
Assimetria	-,196	-,747
Erro padrão da assimetria	,066	,066
Curtose	,101	,996
Erro padrão da curtose	,133	,133

No que respeita à assimetria, podemos verificar que as duas escalas são aproximadamente normais, um pouco enviesadas à direita ou assimétricas negativas. (O histograma das escalas encontra-se em apêndice J).

Os coeficientes de assimetria (assimetria /erro padrão da assimetria) são superiores a 2, tendo sido obtidos os valores de MRC (2,96) e MRA (-11,31), o que revela que as medidas de tendência central se aproximam mais dos valores máximos do que dos mínimos. Esta tendência de resposta mais positiva, faz deslocar a média, a mediana e a moda para a direita.

Quanto à curtose, as duas escalas apresentam valores de coeficiente de curtose (Curtose/ Erro padrão da curtose) diferentes, sendo que a MRC apresenta um valor de MRC (0,75) inferior a 2, e MRA (7,48), superior a 2.

Realizámos ainda a análise quanto à normalidade para as escalas que medem a resiliência através do teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*, como fizemos anteriormente. Como podemos verificar, pelos resultados expressos na tabela nº 34, é rejeitada a hipótese de normalidade das distribuições, (Hill & Hill, 2005) o que corrobora com a conclusão anterior.

Tabela nº 34 - Estatísticas do teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* das escalas que avaliam a resiliência

Escalas	Teste de <i>Kolmogorov-Smirnov</i>		
	Estatísticas	Graus de liberdade	Significância (p)
MCR	0,36	1361	0,001
MSR	,070	1361	0,001

3.4. DESEMPENHO ESCOLAR

Apresentamos aqui as estatísticas descritivas relativas ao desempenho escolar, tendo em conta as retenções e as médias globais de todas as disciplinas que foram feitas excluindo a disciplina de Educação Moral e Religiosa por esta ser uma disciplina facultativa. Devido à importância curricular que estas disciplinas detêm, por serem consideradas disciplinas basilares e às diferenças de desempenho encontradas na literatura quanto à variável sexo (GEPE, 2008), apresentamos também os dados relativos ao desempenho quantitativo nas Disciplinas de Língua Portuguesa (LPO) e de Matemática.

Na tabela nº 35, podemos observar as estatísticas descritivas gerais em relação ao desempenho escolar nos moldes já citados. Assim, podemos verificar a média de retenções (Média= 0,18; DP= ,5758), a Média global de todas as disciplinas (Média= 3,36; DP= ,66759), a Média à Disciplina de LPO (Média= 3,18; DP= ,81623) e a Média à Disciplina de Matemática (Média= 3,15; DP=,94157).

Tabela nº 35 - Estatísticas descritivas globais do desempenho escolar.

	Retenções	Média Global	LPO	Matemática
Média	,18	3,36	3,18	3,15
Moda	0,0000	3,2500	3,0000	3,0000
Mediana	0,00	3,00	3,00	3,00
Desvio Padrão	,5758	,66759	,81623	,94157
Variância	,332	,446	,666	,887

Pela análise da tabela nº 36, podemos verificar que dos 1361 alunos que constituem a população estudada, 1196 (87,9%) nunca reprovaram, sendo que 165 alunos (12,1%) inquiridos já ficaram retidos. Verificamos ainda que 114 (8,4%) já ficaram retidos uma vez ao longo da sua escolaridade, 34 alunos (2,5%) já ficaram retidos duas vezes, 9 alunos (0,7%), já ficaram retidos três vezes, 4 alunos (0,3%) já ficaram retidos 4 vezes e outros 4 alunos (0,3%) ficaram retidos 5 vezes, sendo que no total o número de alunos que já ficaram retidos durante a sua escolaridade é de 165 alunos (12,1%).

Tabela nº 36 - Estatísticas descritivas do número de retenções

Nº de retenções	Frequência	%
0	1196	87,9%
1	114	8,4%
2	34	2,5%
3	9	0,7%
4	4	0,3%
5	4	0,3%
Total	1361	100%

Comparando estes dados com os referentes ao ano letivo 2008/2009 (GEPE, 2011), podemos verificar que a taxa de retenção e desistência do Algarve no Ensino Básico é de 10,2%, um pouco mais baixa do que a percentagem de retenções dos alunos que participaram no nosso estudo.

A tabela nº 37 diz respeito às notas obtidas pelos alunos às Disciplinas de LPO e Matemática. Pela análise da tabela, podemos verificar que no que respeita à Disciplina de LPO, 258 alunos (18,9%) têm nota inferior a 3 (nota insuficiente para transitar de ano), 682 alunos (50,1%) têm nota de 3 (suficiente), 332 alunos (24,4%) têm nota de 4 (bom) e 89 alunos têm nota de 5 (muito bom). No que respeita à Disciplina de Matemática, 361 alunos (26,5%) têm média inferior a 3 (nota suficiente para transitar de ano), 556 alunos (40,9%)

têm nota de 3 (suficiente), 305 alunos (22,4%) têm nota de 4 (bom) e 139 alunos (10,2%) têm nota de 5 (muito bom).

Tabela nº 37 - Notas dos alunos às Disciplinas de LPO e Matemática

Nota da disciplina	Língua Portuguesa		Matemática	
	F	%	f	%
1	2	0,1%	6	0,4%
2	256	18,8%	355	26,1%
3	682	50,1%	556	40,9%
4	332	24,4%	305	22,4%
5	89	6,5%	139	10,2%
Total	1361	100%	1361	100%

Pela análise da tabela, podemos verificar que o aproveitamento às duas disciplinas basilares (LPO e Matemática) não é igual, sendo que 81% dos estudantes apresenta uma avaliação positiva a LPO enquanto que para a disciplina de Matemática isso acontece a 73,5%. Por outro lado, a análise do quadro permite-nos também constatar que quer os níveis mais baixos de aproveitamento à disciplina (nível 1 e nível 2) quer os níveis mais altos (nível 5) pertencem maioritariamente à disciplina de Matemática.

Cruzámos ainda os dados relativos ao número de retenções e às médias do ano letivo presente, que representamos na tabela nº 38. Como podemos verificar pela análise da tabela, 205 alunos (15,1%) apresentam um aproveitamento insuficiente no presente ano letivo, 609 alunos (44,1%), apresentam um aproveitamento suficiente, 432 alunos (36,1%) apresentam bom aproveitamento e 106 alunos (8,9%) apresentam um aproveitamento muito bom.

Tabela nº 38 – Comparação entre o número de retenções e a Média Global atual das disciplinas

Retenções	Média Global atual				Total
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
0	123 (10,3%)	535 (44,7%)	432 (36,1%)	106 (8,9%)	1196(100%)
1	62 (54,4%)	49 (43%)	3 (2,6%)	0 (0%)	114 (100%)
2	14 (41,2%)	19 (55,9%)	1 (2,9%)	0 (0%)	34 (100%)
3	5 (55,6%)	3 (33,3%)	1 (11,1%)	0 (0%)	9 (100%)
4	0 (0%)	1 (25%)	3(75%)	0 (0%)	4(100%)
5	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	0 (0%)	4 (100%)
Total	205 (15,1%)	609 (44,1%)	441 (32,4%)	106 (7,8%)	1361 (100%)

Verificamos da análise da tabela que, de todos os alunos, apenas só apresentam um aproveitamento muito bom aqueles que não apresentam retenções. Verificamos no entanto

que, alguns alunos, apesar de terem já ficado retidos em algum ano de escolaridade, conseguem vir a ter um aproveitamento de bom, o que nos parece poder constatar que ter insucesso um ou dois anos não significa que não se possa voltar a ter sucesso escolar. Este facto, leva-nos a pensar que o sucesso escolar de cada aluno pode ser diferente consoante os fatores intrínsecos à sua vida escolar e familiar em cada ano. Concordamos com Weiss (2008), quando refere que as crianças com mau desempenho escolar podem melhorá-lo com o aumento da resiliência. Por outro lado, estes dados também podem corroborar Piaget (1984), pois o pensamento formal pode ser atingido mais tarde por alguns alunos, condicionando assim o seu desempenho em algumas matérias e o desempenho escolar na globalidade.

3.5 JUSTIFICAÇÃO DA ESCOLHA DAS TÉCNICAS ESTATÍSTICAS FACE AO ESTUDO DA NORMALIDADE

Da análise das escalas utilizadas no nosso estudo, podemos verificar que em nenhuma delas a distribuição é normal. No entanto, em Ciências Sociais as distribuições na população raramente são normais pois são influenciadas pelo sentimento da resposta socialmente correta e da perceção de cada pessoa (Chou & Bentler, 1995; West et al, 1995; Nave, 2007). Sabemos assim que este facto da não normalidade implicaria que o tratamento estatístico fosse efetuado através de técnicas não paramétricas, já que as técnicas paramétricas assumem os valores das variáveis como normais (Hill & Hill, 2005).

Contudo, existem vários autores que defendem que, quando a amostra é grande, o problema da normalidade pode ser minimizado (Pestana & Gageiro, 2003; Hill & Hill, 2005; Nave, 2007, 2009).

Por outro lado, as técnicas paramétricas são mais potentes que as não paramétricas, pelo que os testes paramétricos têm maior probabilidade de rejeitar corretamente a H_0 , diminuindo o erro tipo I.

A ponderação da decisão do tipo de técnicas a utilizar preencheu algum do nosso tempo e preocupação.

Assim, se por um lado tivermos em conta a normalidade da distribuição, não temos dúvidas que a decisão mais acertada seria a da utilização de técnicas não paramétricas (a correlação de Spearman, o teste de Wilcoxon). No entanto, tendo em conta o número de sujeitos

estudados (n=1361, correspondente a mais de 45% dos universos dos alunos do 2º e 3º ciclos do Concelho de Faro), seria mais adequado aplicarmos técnicas paramétricas (a correlação de Pearson, o teste *t de Student* e o teste de análise de variância *One-Way ANOVA*).

Para termos a certeza que a opção por uma técnica de tratamento estatístico em detrimento de outra não implicaria diferentes conclusões, comparámos as correlações que obteríamos entre as variáveis em estudo, utilizando a técnica não paramétrica da correlação de Spearman, obtendo da análise dos dados, resultados semelhantes caso utilizássemos a técnica paramétrica de correlação de Pearson (Apêndice G).

Assim, e tendo em conta que os testes paramétricos são mais potentes, utilizaremos para análise estatística testes paramétricos.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS TESTES DE HIPÓTESES

4.1. HIPÓTESE (H1)

H1 – A Cultura Organizacional da Família influencia a resiliência dos jovens (quer as características da resiliência desenvolvidas na infância, quer o perfil de resiliência do jovem na atualidade).

Para verificar se a Cultura Organizacional da Família influencia a resiliência dos jovens, aplicámos o teste de correlação de Pearson entre as variáveis.

Pela análise da tabela nº 39, correspondente à apresentação dos dados relativamente à correlação entre o preenchimento dos quadrantes que constituem a Cultura Organizacional da Família e no que respeita à Resiliência, quer o desenvolvimento das características da resiliência desde criança quer ainda o perfil de Resiliência atual, podemos verificar que existem correlações positivas entre qualquer um dos quadrantes referidos e a resiliência, quer a desenvolvida desde a infância, quer o perfil resiliente, ou seja, a resiliência atual dos jovens.

Continuando a análise da tabela, podemos verificar que o quadrante da Cultura Organizacional da família que mais influencia a construção da resiliência em criança é o que respeita à Cultura das Relações Interpessoais ($r=,196$; $p<,001$), sendo esse o quadrante que continua ao longo da vida a influenciar mais o perfil resiliente ($r=,168$; $p<,001$). Logo de seguida, podemos referir que a Cultura da Hierarquia é também muito importante na construção da resiliência, quer enquanto criança ($r=,159$; $p<,001$), quer no perfil resiliente atual ($r=,158$; $p<,001$). A Cultura da Heurística, surge em terceiro lugar na importância da construção da resiliência enquanto criança ($r=,137$; $p<,001$) e também no perfil resiliente atual ($r=,130$; $p<,001$) e, finalmente, a cultura dos Objetivos Sociais, conquanto também obtenha correlações significativas a nível de 0,01, é o menos importante dos quatro quadrantes, quer em relação à infância ($r=,120$; $p<,001$), quer em relação à resiliência atual ($r=,113$; $p<,001$).

Resumindo, todos os quadrantes que constituem a Cultura Organizacional da Família se correlacionam positivamente com correlações bastante significativas, o que nos permite pressupor que quanto mais forte for a Cultura Organizacional da Família, maior é a resiliência do jovem. O eixo que mais influencia a construção da resiliência na infância, é o Eixo Interno (CRI $r=,196$; $p<,001$; CHI $r=,159$; $p<,001$), continuando a ser este o eixo que mais influencia o perfil de resiliência do jovem (CRI $r=,168$; $p<,001$; CHI $r=,158$; $p<,001$)

Tabela nº 39 - Correlação entre a CRI, CHE, CHI e COS e a Resiliência em criança e entre a CRI, CHE, CHI e COS e a Resiliência Atual

Cultura Organizacional da Família		Resiliência enquanto criança	Resiliência Atual
CRI	r	,196**	,168**
	p	,000	,000
CHE	r	,137**	,130**
	p	,000	,000
CHI	r	,159**	,158**
	p	,000	,000
COS	r	,120**	,113**
	p	,000	,000

** . Correlação significativa a nível de 0,01

Parece-nos assim poder confirmar a hipótese 1: A Cultura Organizacional da Família influencia a construção de resiliência dos jovens (quer as características desenvolvidas na infância quer o perfil de resiliência do jovem na atualidade).

A nossa constatação é corroborada por outros estudos e outras reflexões. A família é naturalmente a base para a sobrevivência nas situações mais árduas (Serrão, 2008). Encontramos no nosso estudo a evidência de que a família é um dos pilares na construção da resiliência (o que vai ao encontro de Marcos, 2011) pois do estudo da cultura organizacional da família, verificamos que todos os quadrantes têm uma influência positiva na construção e desenvolvimento da resiliência. Contudo, o quadrante que mais parece influenciar esta característica do desenvolvimento humano, é o que diz respeito às relações interpessoais, ou por outras palavras, aos afetos. Esta constatação é também suportada e corroborada por vários estudos. As relações fortes estabelecidas entre a família e os seus membros, que permitem o desenvolvimento de personalidades resilientes, bem como a sua manutenção, são defendidas por vários autores, nomeadamente Bowlby (1984a, 1984b, 1988) que refere que a criação de laços favorece a construção da resiliência, sendo também a família que, no entender de Rutter (1993), tem um papel protetor no desenvolvimento e construção da

resiliência. Parecem ser até os cuidados e apoios no primeiro ano de vida como o mais poderoso preditor de resiliência (Werner & Smith, 1982). Werner (1989b, 1990), destaca ainda, do importante papel da família na construção /desenvolvimento da resiliência, as características e estilos educativos dos pais que reflitam competência e promovam a autoestima, bem como os laços de família efetivos. Nesta linha de ideias, são também importantes as práticas de socialização dentro da família que encorajem a confiança, a autonomia e os laços afetivos, bem como as relações afetuosas e próximas (Masten, Best & Garmezy 1990; Bernard, 1992; Wyman, Cowen, Work, Raof, Gribble, Parker & Wannan, 1992), até porque parece ser a relação afetiva a mais importante ao longo da infância e da adolescência (Rutter, 1979; Demos, 1989). Ainda Bowlby (1984a) refere que a maioria dos adolescentes mantém um apego aos pais, sendo que os relacionamentos favoráveis com a família propiciam uma personalidade resiliente. Cole & Brown (2002) referem também que a família é o recurso mais importante para os estudantes falarem dos seus problemas, até porque famílias com relações afetivas e um ambiente familiar afetivo, são promotoras de resiliência (Bowes, Maughan Caspi, Moffitt & Arseneault, 2010). Assim, o fator de proteção mais importante que se pode encontrar no microsistema familiar são as relações afetivas que ligam os seus membros (Blechman, McNamara & Wills, 1996; Cronoe & Elder, 2004), o que vai ao encontro do nosso estudo.

Como referimos das constatações que nos permite o nosso estudo, podemos efetivamente identificar que o quadrante que mais influi na construção, desenvolvimento e manutenção da resiliência da criança e do adolescente, é precisamente o que diz respeito aos afetos. No entanto, não são apenas os afetos que contribuem para a construção e desenvolvimento da resiliência; o respeito pelas regras e pela disciplina é também um ponto importante das relações familiares. Wyman, Coven, Work & Parker (1991), referem que os pais das crianças resilientes têm práticas positivas e consistentes de disciplina. Assim, o estilo educativo democrático com regras claras e equilibradas, com expectativas altas promove capacidades resilientes (Baumrind, 1991; Garmezy, 1991, 1996).

Concluindo, podemos pois verificar que as relações interpessoais, nomeadamente as de vinculação e as afetivas, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano e é este também o fator da Cultura Organizacional da Família que mais influencia a construção e o desenvolvimento da resiliência no jovem.

4.2. HIPÓTESE (H2)

H2 – A Cultura Organizacional da Família influencia as relações de violência que os jovens estabelecem entre pares.

Para verificar se a Cultura Organizacional da Família influencia as relações de violência que os jovens estabelecem com os pares, aplicámos o teste de correlação de Pearson entre as duas variáveis.

Através da análise da Tabela nº 40 podemos verificar que de um modo geral, as relações de violência entre pares em meio escolar se correlacionam negativamente mas significativamente com os quadrantes que constituem a cultura Organizacional da Família. Assim, no que respeita à Cultura das Relações Interpessoais, existe uma correlação negativa com os alunos que são agredidos ($r=-,076$; $p=,005$), existe uma correlação negativa com os alunos agressores ($r= -,115$; $p<,001$) e ainda uma correlação negativa entre este quadrante da Cultura Organizacional da Família e o que os alunos sentem da violência em geral na escola ($r=-,076$; $p=,005$). Não existe relação estatisticamente significativa entre a CRI e os alunos espectadores de violência.

Quanto à Cultura da Heurística, identificamos correlações estatisticamente significativas mas negativas, quer com os alunos agredidos ($r=-,083$; $p=,002$), quer com os alunos espectadores ($r=-,074$; $p=,006$), quer com os alunos agressores ($r=-,112$; $p<,001$), quer ainda com o que os alunos sentem da violência em geral na escola ($r=-,094$; $p=,001$).

No que concerne à Cultura da Hierarquia, identificamos também pela análise da tabela, correlações negativas e estatisticamente significativas entre este quadrante e a condição de aluno agredido ($r=-,059$; $p=,030$), aluno espectador ($r=-,090$; $p=,001$), aluno agressor ($r=-,102$; $p<,001$) e ainda no que respeita à violência em geral na escola ($r= -,088$; $p=,001$).

Finalmente, no que respeita à Cultura dos Objetivos Sociais, apenas encontramos relações estatisticamente significativas e negativas, entre este quadrante e os alunos espectadores ($r=-,087$; $p=,001$) e entre os alunos agressores ($r= -,077$; $p=,004$).

Verificamos ainda que os alunos cujas famílias apresentam menor preenchimento nos vários quadrantes que constituem a COF, percebem mais violência em geral na sua escola.

Tabela nº 40 - Correlação entre a CRI, CHE, CHI e COS e as relações de violência entre pares em meio escolar

Cultura Organizacional da Família		Agredidos	Espectadores	Agressor	No geral
CRI	r	-,076**	-,045	-,115**	-,076**
	p	,005	,095	,000	,005
CHE	r	-,083**	-,074**	-,112**	-,094**
	P	,002	,006	,000	,001
CHI	r	-,059*	-,090**	-,102**	-,088**
	P	,030	,001	,000	,001
COS	r	-,015	-,087**	-,077**	-,052
	P	,573	,001	,004	,053

** . Correlação significativa a 0,01

* . Correlação significativa a 0,05

Parece-nos assim poder confirmar a hipótese 2: A Cultura Organizacional da Família influencia as relações de violência que os jovens estabelecem entre pares.

De um modo geral, verificamos que quanto menor é o preenchimento dos quadrantes da Cultura Organizacional da Família, maior é a violência nas relações que os jovens estabelecem com os seus pares em meio escolar. Essa relação parece contudo ser mais significativa nos jovens que se identificam como agressores. Constatamos ainda que o quadrante da Cultura Organizacional da Família menos preenchido é o das Relações Interpessoais, ou seja, o dos afetos, seguido do quadrante da Heurística, ou seja, o da flexibilidade, seguido da Hierarquia e, finalmente, dos Objetivos Sociais.

Vários estudos corroboram a nossa constatação, tendo sido verificada a influência de fatores familiares como, conflitos familiares durante a infância, divórcio ou separação dos pais, baixo nível de afeto familiar, recurso frequente a castigos corporais, estratégias parentais autoritárias ou inconsistentes, nos jovens que estabelecem relações de violência com os pares, quer como agressores, quer como agredidos/vítimas. (Patterson, 1992; Dishion et al, 1995; Hawkins et al, 2000; Kumpfer & Alvarado, 2003, cit in Matos et al., 2009). Por outro lado, a relação próxima e afetiva com a família, constitui fator de proteção para a violência (Matos et al, 2009).

Os pais, servem de modelo às crianças no que respeita aos comportamentos a adotar (Blaya, 2008) pelo que algumas práticas parentais na infância, como ausência de regras claras ou práticas de disciplina inadequadas, manifestações pobres no que concerne ao afeto e à intimidade e deficiente suporte parental, são fatores importantes para o desenvolvimento precoce de comportamentos agressivos, havendo por isso uma forte associação com o

bullying (Patterson et al, 2000; Osborne, 2004; Freire, Simão & Ferreira, 2006; Blaya, 2008; Matos et al., 2009).

Os jovens necessitam inequivocamente de amor e carinho das suas famílias (Edwards, Mumford & Serra-Roldan, 2007). Enquanto que um meio familiar superprotetor parece favorecer a vitimização dos rapazes (Blaya, 2008), os agressores têm habitualmente pais menos afetivos, onde a violência é comum e a disciplina inconsistente (Olweus, 1993; Smith, 2000).

Por outro lado, estudos de Peck et al. (1960) revelam que as famílias que formam crianças bem integradas e emocionalmente maduras, com respeito por si e pelos outros, são famílias com pais flexíveis, enquanto que estudos de Baumrind (1967, 1991) mostram que as famílias permissivas e autoritárias (onde não existem regras ou onde as regras são muito punitivas) não conseguem educar crianças com competência social ou que controlem os seus impulsos, sendo que as crianças que apresentam mais autocontrolo, são aquelas que são criadas em famílias com autoridade (em que as regras existem mas são explicadas e existe afeto), o que vai também ao encontro da hipótese que colocámos.

A família é um fator protetor para a violência, sendo um fator protetor mais significativo que os fatores de risco individuais (Denny, Clark, Fleming & Wall, 2004), sendo as relações afetivas da família um fator de proteção para a violência (Matos et al., 2009), até porque as famílias com problemas de comportamento apresentam menos recursos, maior adversidade e problemas nas relações interpessoais (Ferreira & Marturano, 2005). As relações afetivas na família ajudam a superar os efeitos negativos do bullying, assim como servem de mediadores nos efeitos do comportamento das crianças vítimas (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt, & Arseneault, 2010).

4.3. HIPÓTESE (H3)

H3 – A Cultura Organizacional da Família, influencia o Desempenho Escolar do jovem.

Para verificar se a Cultura Organizacional da Família influencia o Desempenho Escolar do jovem, aplicámos o teste de correlação de Pearson entre as duas variáveis.

Pela análise da tabela nº 41, verificamos que alguns dos quadrantes que constituem a Cultura Organizacional da Família se correlacionam significativamente com o desempenho escolar dos jovens.

Assim, encontramos uma correlação negativa significativa entre a CRI e as retenções ($r=-,115$; $p<,001$) e correlações significativas positivas entre a CRI e a Média Global das disciplinas ($r=,152$; $p<,001$), entre a CRI e a nota a LPO ($r=,132$; $p<,001$) e entre a CRI e a nota a Matemática ($r=,127$; $p<,001$).

Por outro lado, também encontramos relações estatisticamente significativas entre a CHE e o desempenho escolar dos jovens. Assim, a Cultura da Heurística correlaciona-se negativamente com as retenções ($r=-,080$; $p=,003$) e positivamente com a Média Global das disciplinas ($r=,096$; $p<,001$), com a nota a LPO ($r=,075$; $p=,006$) e com a nota a Matemática ($r=,101$; $p<,001$).

Quanto ao quadrante da Cultura da Hierarquia, apresenta apenas correlações significativas, positivas com a Média Global das disciplinas ($r=,072$; $p=,008$) e com a nota de Matemática ($r=,061$; $p=,023$), sendo que a CHI não apresenta relações estatisticamente significativas com as retenções e com a nota da disciplina de LPO.

Finalmente, podemos referir que a Cultura dos Objetivos Sociais não apresenta relações estatisticamente significativas com nenhuma das variáveis relativas ao desempenho escolar dos jovens.

Tabela nº 41 - Correlação entre a CRI, CHE, CHI e COS e o desempenho escolar dos jovens

Cultura Organizacional da Família		Retenções	Média	LPO	Matemática
CRI	r	-,115**	,152**	,132**	,127**
	p	,000	,000	,000	,000
CHE	r	-,080**	,096**	,075**	,101**
	p	,003	,000	,006	,000
CHI	r	-,046	,072**	,048	,061*
	p	,088	,008	,080	,023
COS	r	-,009	,007	-,001	-,008
	p	,736	,800	,967	,765

** . Correlação significativa a 0,01

* . Correlação significativa a 0,05

Parece-nos assim poder confirmar a hipótese 3: A Cultura Organizacional da Família influencia o desempenho escolar do jovem, mas à custa principalmente de dois quadrantes: o

que respeita às Relações Interpessoais e o que respeita à Heurística, sendo que a Hierarquia também contribui em parte para essa confirmação.

Após a análise dos nossos dados, verificamos que quanto o maior preenchimento dos quadrantes da Cultura Organizacional da Família relacionados com os afetos e a flexibilidade, menor o número de retenções e mais elevadas são as médias escolares dos alunos. As médias escolares também aumentam nas famílias com regras definidas. Parece-nos então poder afirmar que famílias onde existem boas relações interpessoais, boa capacidade de adaptação à mudança e onde existem papéis e regras definidas, são famílias promotoras de um bom desempenho escolar, com redução no número de retenções e onde se verificam médias escolares mais elevadas.

No seu trabalho de décadas, Baumrind (1967, 1991) propõe que o estilo parental para condutas de maior competência social é o autoritativo, onde se verifica um equilíbrio entre as relações afetivas, regras e responsabilidades. O estilo autoritativo, tem sido relacionado com notas mais altas na adolescência e melhor desempenho escolar (Steinberg, Darling & Fletcher, 1995; Cohen & Rice, 1997; Dornbusch et al., cit in Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004), enquanto as práticas educativas punitivas e coercivas, contribuem para o fracasso escolar (Ferreira & Marturano, 2002).

A maior vulnerabilidade pessoal no que respeita ao desempenho e comportamento escolar corresponde a um ambiente familiar menos apoiador (Bacarji, Marturano & Elias, 2005) e pertencer a uma família complicada, hostil, pouco afetiva e onde não se tentam resolver de forma assertiva os problemas, parece ser pouco favorecedor de um desempenho escolar adequado (Ferreira & Marturano, 2002; Cummings, 2010; Sturge-Apple, Davies & Cummings, 2010). Por outro lado, um fraco desempenho escolar pode ser desencadeado pela violência doméstica (Brancalhone, Fogo & William, 2004), da mesma forma que as boas relações entre os pais parecem ser promotoras de redução de problemas nos filhos e, conseqüentemente, promotoras de melhor desempenho escolar (Schoppe-Sullivan Weldon, Cook, Davis & Buckey, 2009).

Então, indo ao encontro do que foi acima referido e corroborando com os dados revelados pelo nosso estudo, parece-nos poder inferir que o bom desempenho escolar parece resultar da estabilidade emocional da família, da qualidade dos afetos, do sentido de pertença, de uma boa capacidade de adaptação à mudança e de resolução de problemas, não esquecendo

as regras, os papéis e os limites. Enfim, quanto maior o equilíbrio familiar, melhor parece ser o desempenho escolar dos jovens.

4.4. HIPÓTESE (H4)

H4 – A resiliência dos jovens influencia as relações de violência que estes estabelecem com os seus pares.

Utilizámos a correlação de Pearson para verificar a influência entre os traços de resiliência desenvolvidos desde a infância (resiliência em criança), o perfil de resiliência atual e as relações de violência que os jovens estabelecem com os seus pares em meio escolar.

Desta análise, encontramos que a correlação mais forte e significativa se estabelece entre os traços de resiliência desenvolvidos desde a infância e o perfil de resiliência atual do jovem ($r=,710$; $p<,001$), o que nos permite supor a resiliência como um traço da personalidade.

Por outro lado, a tabela nº 42 permite-nos verificar que existem relações estatisticamente significativas entre as variáveis resiliência e relações de violência entre pares e ainda a violência escolar no geral. Assim, encontramos correlações negativas entre as características de personalidade resiliente construídas ao longo da infância e os jovens que se identificam como agredidos ($r=-,064$; $p=,018$), entre as características da resiliência desenvolvidas desde a infância e os jovens que se identificam como agressores ($r=-,144$; $p<,001$) e entre as características da resiliência estabelecidas desde a infância e o sentimento de violência em geral sentido na escola ($r=-,150$; $p<,001$). Encontramos também correlações negativas entre o perfil de resiliência atual e a autoidentificação do jovem como agredido ($r=-,110$; $p<,001$); o perfil de resiliência atual do jovem e a sua autoidentificação como agressor ($r=-,158$; $p<,001$) e ainda o perfil de resiliência atual do jovem e o sentimento de violência em geral sentido na escola ($r=-,190$; $p<,001$).

Não encontramos relações significativas entre a resiliência (quer no que respeita ao desenvolvimento destes traços desde a infância, quer no que respeita ao perfil de resiliência atual) e a identificação como espectador.

Tabela nº 42 - Correlações entre a Resiliência e a violência em meio escolar

Resiliência		Agredido	Espectador	Agressor	No geral
Resiliência em criança	r p	-,064* ,018	,036 ,190	-,144** ,000	-,150** ,000
Resiliência atual	r p	-,110** ,000	-,004 ,894	-,158** ,000	-,190** ,000

** . Correlação significativa a 0,01

*. Correlação significativa a 0,05

Parece então comprovar-se a hipótese 4: A resiliência dos jovens influencia as relações que estes estabelecem com os seus pares em meio escolar.

Os dados do nosso estudo, parecem corroborar com a perspectiva de que as características da resiliência se desenvolvem a infância, podendo a resiliência ser promovida e desenvolvida (Bowlby, 1984, 1988; Tavares, 2001), funcionando como um traço de personalidade ou uma característica diferencial (Matos, 2002). Face aos dados revelados no nosso estudo, concordamos com Masten & Gewirtz (2006), quando referem que a infância é crucial para a aquisição de requisitos para desenvolver capacidades adaptativas. A personalidade resiliente é bem ajustada, com indivíduos cujo funcionamento é bom, em termos intelectuais, emocionais e interpessoais (van Lieshout, 2000). Ora um bom relacionamento interpessoal evita a violência, sendo flexível e conseguindo construir alternativas para as situações violentas, que são indesejáveis. No entanto, cada indivíduo é único na forma como responde às situações traumatizantes, pelo que podemos considerar a resiliência como um fator protetor, providenciando ferramentas para fazer face ao trauma (Twemlow & Bennett, 2008). Se os indivíduos resilientes, têm sucesso na escola sem delinquência (Robins et al, 1996, cit in Pereira, 2001), esperamos que a uma maior violência escolar corresponda menos resiliência, como o nosso estudo corrobora.

Sabemos que os adolescentes têm capacidades para se adaptarem ao mundo. Contudo, são vulneráveis à perda de amigos, à sua escola (Masten, 1997), pelo que a violência pode implicar que os jovens se sintam menos seguros (Cole & Brown, 2002), podendo os indivíduos estar mais ou menos resilientes dependendo do seu estágio de desenvolvimento e das situações e contextos (Rutter,1990). Os jovens resilientes são recetivos, flexíveis e adaptam-se aos pares (Werner & Smith, 1982), aumentando a capacidade para a regulação das emoções com o desenvolvimento (Weiss, 2008).

Podemos assim explicar estas constatações respeitantes à resiliência e à violência pessoal, quer agredido, quer agressor, através dos referenciais teóricos da resiliência. Se a resiliência parece produzir uma expressiva diminuição dos sinais emocionais negativos, como a ansiedade, a cólera e a irritação, favorecendo por outro lado a saúde emocional (Werner, 1989; Grotbergh, 1995; Hiew, 1998; Martins, 2005), parece-nos plausível que um agressor seja menos resiliente pois não possui mecanismos que favoreçam o coping e controlem o stress, utilizando a agressividade para resolver as situações que lhe provocam mal-estar. Sabemos também que a resiliência permite transformar as situações nefastas em situações que o indivíduo consegue transformar a seu favor (Grotberg 1998, 1995), o que parece não acontecer com os indivíduos em contacto com a violência, neste estudo.

A resiliência surge, por outro lado, associada a uma flexibilidade interna que permite interagir com sucesso aos conflitos com o meio exterior, sendo um “mecanismo protetor” permitindo transformar o risco em algo mais adaptativo (Ralha-Simões, 2001), sendo um mediador de adaptação (Brancahona, Fogo & Williams, 2004), possuindo o indivíduo resiliente boas capacidades de adaptação relacional e aptidão para aos relações amistosas com os outros, ou seja, competências e habilidades sociais (Brooks, 1994; Bernard, 1995; Cyrulnik, 1998; Anaut, 2005), apresentando os indivíduos resilientes menor agressividade (Garmezy, 1993), assim como relações positivas com os pares (Davis, 1999).

O desenvolvimento da resiliência através do desenvolvimento de habilidades, é assim benéfico para os estudantes considerados em risco, ou seja, com problemas de comportamento, elevados níveis de delinquência, incidentes de violência e comportamentos agressivos, permitindo-lhe encontrar o equilíbrio (Edwards, Mumford & Serra-Roldan, 2007), dado que os alunos mais resilientes apresentam menos contacto exposto com a violência na escola.

4.5. HIPÓTESE (H5)

H5 – A resiliência dos jovens influencia positivamente o seu desempenho escolar.

A partir da utilização da correlação de Pearson entre as variáveis resiliência e desempenho escolar (onde contemplamos quer o número de retenções, quer os resultados escolares quantitativos), obtivemos as relações que são expressas seguidamente.

Através da análise da tabela nº 43 podemos verificar uma relação estatisticamente significativa negativa entre os traços de resiliência desenvolvidos desde a infância e o número de retenções ($r=-,123$; $p<,001$) e verificamos uma correlação positiva entre os traços de resiliência desenvolvidos desde a infância e a Média Global das disciplinas ($r=,247$; $p<,001$), a nota de LPO ($r=,211$; $p<,001$) e a nota de Matemática ($r=,190$; $p<,001$). Do mesmo modo verificamos uma correlação negativa entre o perfil atual de resiliência e o número de retenções ($r=-,087$; $p=,001$) e ainda uma correlação positiva entre o perfil resiliente atual e: a Média Global das disciplinas ($r=,187$; $p<,001$), a nota de LPO ($r=,171$; $p<,001$) e a nota de matemática ($r=,125$; $p<,001$).

Tabela nº 43 - Correlações entre a resiliência e o desempenho escolar dos jovens

Resiliência		Retenções	Média	LPO	Matemática
Resiliência em criança	r p	-,123** ,000	,247** ,000	,211** ,000	,190** ,000
Resiliência atual	r p	-,087** ,000	,187** ,000	,171** ,000	,125** ,000

** . Correlação significativa a 0,01

* . Correlação significativa a 0,05

Da análise dos dados parece presumir-se a confirmação da hipótese 5: a resiliência dos jovens influencia o seu desempenho escolar.

Sendo a resiliência a capacidade de adaptação e superação de situações podemos conjecturar que ela facilite o desempenho escolar dos jovens.

Os resultados do nosso estudo parecem corroborar com van Lieshout (2000), também já citado anteriormente, quando afirma que a personalidade resiliente é bem ajustada, com indivíduos cujo funcionamento é bom, em termos intelectuais. Davis (1999), refere também que das características dos indivíduos resilientes sobressai que estes indivíduos possuem competências cognitivas. Ora, se o indivíduo tem um bom funcionamento em termos intelectuais, terá mais facilmente um bom desempenho escolar. Nos jovens do nosso estudo, verifica-se que, quanto maior a resiliência, menor o número de retenções e melhores os resultados escolares em termos quantitativos.

Também Waxman, Huang & Padron (1997), referem do seu estudo que 53% dos jovens menos resilientes já tinham ficado retidos em algum ano escolar, enquanto que o mesmo tinha acontecido apenas a 13% dos jovens mais resilientes.

Por outro lado, defendendo a importância da resiliência em relação ao desempenho escolar, Weiss (2008), defende que as crianças com mau desempenho escolar podem melhorá-lo com o aumento da resiliência, defendendo ainda que as famílias, independentemente do seu estatuto económico podem desenvolver crianças resilientes, inteligentes e bem-educadas. Aliás, os últimos estudos da OCDE (OECD, 2011) revelam que 35% das crianças portuguesas conseguem ser resilientes na escola, apesar da adversidade a que estão sujeitas.

4.6. HIPÓTESE (H6)

H6 – As relações de violência que os jovens estabelecem entre os pares influenciam negativamente o seu desempenho escolar.

Para analisar as relações estabelecidas entre as variáveis violência e desempenho escolar, utilizamos a correlação de Pearson.

Podemos, através da tabela nº 44 verificar as relações entre as várias dimensões da violência em meio escolar e o desempenho escolar dos alunos. Assim, podemos verificar que não são estatisticamente significativas as relações estabelecidas entre os alunos agredidos e o número de retenções ou a média à disciplina de Matemática, nem as estabelecidas entre e os alunos espectadores e o número de retenções e as notas às disciplinas de LPO e de Matemática. No entanto, no que respeita aos alunos que se identificam como agredidos encontramos relações estatisticamente significativas e negativas com a Média Global das disciplinas ($r=-,070$; $p=,010$) e entre os alunos que se identificam como agredidos e a nota a LPO ($r=-,074$; $p=,006$). Encontramos ainda relações estatisticamente significativas e positivas entre a situação de espectador de violência entre pares e a Média Global das disciplinas ($r=,054$; $p=,047$). Quanto aos alunos que se identificam como agressores, encontramos uma relação estatisticamente significativa positiva entre esta condição e o número de retenções ($r=,128$; $p<,001$) e ainda relações estatisticamente significativas e negativas entre a condição de agressor e a Média Global das disciplinas ($r=-,113$; $p<,001$), e entre a condição agressor e as notas das disciplinas de LPO ($r=-,120$; $p<,001$) e de Matemática ($r=-,097$; $p<,001$). Finalmente no que respeita à violência sentida em geral em meio escolar, encontramos também uma correlação positiva significativa com o número de retenções ($r=,128$; $p<,001$) e correlações negativas entre a violência sentida em geral e a

Média Global das disciplinas ($r=-,113$; $p<,001$) e as notas da disciplina de LPO ($r= -,107$; $p<,001$) e da disciplina de Matemática ($r= -,075$; $p=,006$).

Tabela nº 44 - Correlações entre a violência em meio escolar e o desempenho escolar dos alunos

Relações de violência em meio escolar		Retenções	Média	LPO	Matemática
Agredido	r	,004	-,070*	-,074**	-,046
	p	,895	,010	,001	,087
Espectador	r	,046	,054*	,029	,049
	p	,091	,047	,286	,071
Agressor	r	,128**	-,113**	-,120**	-,097**
	p	,000	,000	,000	,000
Em geral	r	,128**	-,113**	-,107**	-,075**
	p	,000	,000	,000	,006

** . Correlação significativa a 0,01

* . Correlação significativa a 0,05

Os dados a que tivemos acesso no nosso estudo, são concordantes em alguns pontos e discordantes noutros em relação aos encontrados por Seixas (2006) no que respeita ao desempenho escolar. Assim, tal como Seixas (2006) refere no seu estudo, os dados do nosso estudo indicam também que o estar envolvido em situações de violência implica dificuldades de ajustamento escolar a nível de desempenho, pois encontramos correlações estatisticamente significativas entre os alunos que se envolveram em comportamentos de violência e o pior desempenho escolar (maior número de retenções e menores médias gerais e notas inferiores às disciplinas de LPO e Matemática).

Com efeito, os alunos que se identificam como agredidos no nosso estudo, apresentam médias globais e nota à disciplina de LPO mais baixas que os alunos que não se envolveram em situações de violência. No entanto, não são estes (vítimas) os que apresentam maior número de retenções, pelo que não são os que apresentam mais baixo nível de desempenho escolar. No nosso estudo, ao contrário do que Seixas (2006) encontrou, os mais baixos níveis de desempenho são encontrados nos alunos que se identificam como agressores.

Por outro lado, e indo ao encontro do que encontrámos, Nansel et al (2001) referem um fraco envolvimento escolar nos alunos agressores, encontrando Crick & Bigbee (1998), uma relação entre a violência e o fraco desempenho escolar. Nesta linha de ideias, Harris & Hathorn (2006) referem que o bullying impede a aprendizagem.

No entanto, no que concerne aos agredidos ou vítimas, estes jovens apresentam maior desistência da escola (Slee, 1994; Sharp, 1995) e declínio do desempenho escolar (Schwartz & Gorman, 2003).

Também Cunningham (2007), refere que os alunos que não percebem violência (ou bullying), apresentam uma percepção mais positiva do ambiente escolar e estão mais ligados à escola, sendo que quanto menor o nível de vitimação, mais investem na escola; os alunos envolvidos em violência estão menos ligados à escola.

Matos et al. (2009), referem ainda que um dos fatores que aparece fortemente ligado à violência juvenil, é o insucesso escolar.

5. DISCUSSÃO DAS RELAÇÕES ENCONTRADAS ENTRE AS VARIÁVEIS SÓCIO-DEMOGRÁFICAS E CONTEXTUAIS E AS VARIÁVEIS EM ESTUDO

Para além das hipóteses que formulámos e das quais apresentámos e discutimos os resultados dos testes estatísticos, levámos ainda a prova estatística as relações estabelecidas entre as variáveis sociodemográficas e contextuais e as variáveis em estudo que são aqui apresentados. Para o seu estudo, utilizámos o teste *t de Student* (para as variáveis dicotómicas) ou o teste de variância *One-way ANOVA* (para as variáveis não dicotómicas) complementado pelo teste de Bonferroni (para a avaliação das diferenças).

No que respeita ao sexo dos participantes no estudo:

Para o estudo entre o sexo dos participantes como variável sócio demográfica e contextual e as outras variáveis em estudo, aplicámos o teste *t de Student*.

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre o sexo dos inquiridos e a Cultura Organizacional das Famílias quando aplicado o *teste t de Student* (para CRI $t = ,490$; $p = ,625$; para CHE $t = -,603$; $p = ,547$; para CHI $t = ,214$; $p = ,831$; para COS $t = -,299$; $p = ,765$). Esta constatação vai ao encontro do que esperávamos, pois cada família possui características estáveis para ser funcional, pelo que não seria espectável que o género sexual dos seus filhos pudesse alterar a Cultura Organizacional de cada família.

Encontramos diferenças estatisticamente significativas entre o sexo e a condição de agressor ($t = 7,233$; $p = ,001$), sendo que são os indivíduos do sexo masculino que mais se identificam como agressores. Encontrámos ainda diferenças estatisticamente significativas no que respeita à violência em geral sentida na escola ($t = 6,893$; $p = ,001$), continuando a ser os indivíduos do sexo masculino quem mais refere sentir essa violência em geral na escola, o que nos parece fazer sentido. No que respeita aos espectadores de violência, não encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos dos dois sexos. Os dados por nós encontrados, no que respeita ao sexo dos alunos que mais se identificam como agressores são corroborados por outras investigações acerca da violência entre pares efetuadas quer em Portugal (Matos et al, 1998, 2002, 2006; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Freire, Simão & Ferreira, 2006; Seixas, 2006), quer em outros países (Pearce, 1991; Crick & Grotpeter, 1995; Salmon et al, 1998; Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzis, 2010).

Também o que encontramos no que respeita ao sexo dos alunos que mais se identificam como agredidos no nosso estudo, os indivíduos do sexo masculino, é corroborado pela maioria das investigações em Portugal (Matos et al, 1998, 2002, 2006; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Seixas, 2006) e em outros países do mundo (Pearce, 1991; Crick & Grotpeter, 1995; Salmon et al, 1998; Athanasiades & Deliyanni-Kouimtzi, 2010). No entanto, o estudo realizado por Freire, Simão & Ferreira (2006), com 242 alunos do 3º ciclo de uma escola de Lisboa, refere que os indivíduos do sexo feminino surgem como mais agredidos.

Levamos ainda a prova estatística a influência que a variável sexo tem sobre a resiliência, não tendo encontrado diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, no que respeita às características da resiliência desenvolvidas desde a infância ($t = ,999$; $p = ,318$). Contudo, no que respeita ao perfil de resiliência atual, encontramos neste estudo diferenças no perfil de resiliência entre os sexos ($t = -2,028$; $p = ,043$), sendo que as raparigas parecem ser mais resilientes. Assumimos contudo que esta pode ser uma característica revelada nesta população em particular. No entanto, o nosso estudo não é pioneiro nesta particularidade que relaciona o sexo com a resiliência pois vários estudos apontam para a mesma constatação: os indivíduos do sexo feminino parecem ser menos vulneráveis durante a primeira década de vida, sendo mais resilientes (Werner, 1989a, 1989b; Werner & Smith, 1982, 1992).

Ainda no que respeita ao sexo dos participantes e no que respeita ao desempenho escolar, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos no que respeita às retenções ($t = 1,852$; $p = ,062$), sendo contudo as raparigas que apresentam menos retenções, nem no que respeita à nota da disciplina de Matemática ($t = -1,511$; $p = ,131$). No entanto, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os sexos e a média global das disciplinas ($t = -3,385$; $p = ,001$), sendo as raparigas quem apresenta a média global mais elevada e ainda entre os sexos e a nota da disciplina de LPO ($t = -6,120$; $p = ,001$), continuando a ser os indivíduos do sexo feminino quem apresenta melhores notas a esta disciplina. Estes dados são corroborados pelas publicações do Ministério da Educação que revelam que as raparigas apresentam melhores resultados globais e ainda à disciplina de LPO (GEPE, 2008).

No que respeita à idade dos participantes no estudo:

Aplicando a correlação de Pearson entre a idade dos participantes e as variáveis em estudo, encontramos algumas diferenças significativas.

As relações entre a idade e a Cultura Organizacional da Família, foi já discutida anteriormente. Conquanto não encontremos diferenças estatisticamente significativas, as médias de preenchimento dos quadrantes que constituem a Cultura Organizacional da Família, variam entre a pré-adolescência e a adolescência, da mesma forma que variam entre a idade escolar (Nave, 2007) e o período da adolescência, o que nos permite inferir que a família se vá adaptando à evolução dos seus membros (Ausloos, 1996; Relvas, 1996), sem esquecer que o comportamento do apego continua até à puberdade (Bowlby, 1984).

No que respeita à violência entre pares, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre a idade e as vítimas mas encontramos diferenças estatisticamente significativas entre a idade e a dimensão espectador ($r=,234$; $p=,001$) entre a idade e os agressores ($r=,112$; $p=,001$) e ainda em relação à perceção de insegurança na escola ($r=,086$; $p=,001$). Serão então os mais velhos que são mais agressores, são mais espectadores e percecionam mais violência na escola. Os nossos dados vão ao encontro de outros estudos, que referem que, quanto à idade, os agressores são normalmente mais velhos (Pearce, 1991; Salmon et al, 1998; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Blaya, 2006).

Por outro lado, a resiliência relaciona-se negativamente com a idade, quer as características desenvolvidas na infância ($r=-,114$; $p=,001$), quer o perfil de resiliência atual ($r=-,114$; $p=,001$). Esta constatação permite-nos admitir que, se a resiliência varia ao longo da vida (Anaut, 2005; Gomes-Pedro, 2010), pode diminuir devido a diversos fatores, nomeadamente a crise de adaptação que a adolescência pressupõe.

No que respeita ao desempenho escolar, verificamos que existem relações estatisticamente significativas entre a idade e o desempenho escolar, nomeadamente: o número de retenções ($r=,451$; $p=,001$), o desempenho a LPO ($r=-,186$; $p=,001$); o desempenho em Matemática ($r=-,147$; $p=,001$) e à média ($r=-,154$; $p=,001$). Assim, os mais velhos tiveram mais retenções e têm notas inferiores em relação às disciplinas de LPO, Matemática e ainda à média global. Estes dados são corroborados pelos dados publicados pelo Ministério da Educação (GEPE, 2009). Também Claes (1990), refere que a transição psicológica da adolescência pode ser responsável por alguma instabilidade do jovem, explicando as questões do rendimento intelectual.

No que respeita à escola que o aluno frequenta:

Para avaliarmos as diferenças nas relações entre esta variável sociodemográfica e contextual, e as variáveis do estudo, aplicámos a análise de variância *One-Way ANOVA*, após o que

utilizámos o teste de Bonferroni para identificar as diferenças. Esta comparação será feita em termos globais sem nomearmos nenhuma escola, comparando apenas a escola privada com as públicas pois, por razões éticas, não queremos nomear cada uma das escolas para não correremos o risco de que os nossos dados sirvam para classificar as escolas, até porque consideramos que o contexto que encontrámos pode não se repetir no tempo. Assim, faremos apenas uma comparação sumária entre as escolas do ensino público e do ensino privado.

Existem diferenças entre as escolas no que respeita à violência entre pares e na perceção de violência na escola. Assim, podemos referir que os alunos que mais se autoidentificam como agredidos se encontram nas escolas públicas, sendo uma dessas escolas a que já teve intervenção na área do bullying. No entanto, este facto pode significar que os alunos conseguem com maior clarividência definir o que é agressão e não pretendem ser agredidos, visto que já houve nesta escola formação acerca do que pode ser considerado violência e, por isso, indesejável. Também é nas escolas públicas do Concelho de Faro que os alunos mais e menos se autoidentificam como espectadores e como agressores, ficando a escola privada em lugar mediano na tabela comparativa. No que respeita ao sentimento de violência em geral na escola, a escola privada é considerada como mais segura (onde existe menos violência) pelos alunos que a frequentam do que as outras, sendo a escola onde os alunos mais se autoidentificam como agredidos e espectadores, aquela que é considerada menos segura (isto é, existe maior identificação de violência). Da revisão da literatura, encontramos estudos onde são referenciadas relações entre o tipo de escola, nomeadamente o tipo de gestão e a violência (Martinez, 2007). Tognetta & Vinha (2007) referem contudo que o bullying não parece estar associado a nenhuma causa em particular ocorrendo em escolas diferentes e em comunidades ricas e pobres. Freire, Simão & Ferreira (2006) também referem que o fenómeno do bullying parece ocorrer em todas as escolas independentemente da área onde se inserem e do nível de ensino, o que parece corroborar com o nosso estudo. Por outro lado, a exposição à violência escolar foi associada a problemas de comportamento e negativamente associada a competências sociais, autoconceito e competência académica (Cedeno et al, 2010), assim como a cultura escolar pode ser conducente a comportamentos de bullying (Athanasíades & Koumitzis-Dellyianni, 2010), sendo que os alunos que não sofrem de bullying têm uma perceção mais positiva do ambiente escolar (Cunningham, 2007). Quanto mais os alunos percecionam a escola como sendo insegura, mais relatam ser vítimas de bullying e mais referem incomodar os colegas (Matos & Gonçalves, 2009), o que parece corroborar o que encontrámos no nosso estudo.

Também no que respeita à resiliência existem diferenças entre os alunos que frequentam as várias escolas. Assim, no que respeita às características da resiliência desenvolvidas desde a infância, e no que respeita ao perfil de resiliência atual, os alunos da escola privada apresentam melhores médias das características de resiliência desenvolvidas desde a infância e ainda um perfil de resiliência atual mais elevado quando comparados com os alunos das escolas públicas.

Podemos também verificar que existem diferenças entre o desempenho escolar verificado nas escolas públicas e nas escolas privadas, sendo que na escola privada não se verificam retenções e são estes os alunos que apresentam melhor média geral e melhores resultados às disciplinas de LPO e de Matemática. Estes resultados vêm ao encontro do que tem sido verificado a nível nacional, no *ranking* das escolas, que aponta o ensino privado como aquele em que se encontram, de um modo geral, os melhores resultados escolares. Também em estudos realizados em outros países do mundo, nomeadamente no Brasil por Andrade & Laros (2007), em 6935 escolas, se verificou que os alunos que estudam em escolas de nível socioeconómico elevado tendem a obter melhores desempenhos escolares do que aqueles que estudam em escolas com poucos recursos. Por outro lado, o tipo de gestão da escola que o aluno frequenta, ou ser aluno de escola privada, parecem ser diferenciadores do desempenho escolar do aluno (Chechia & Andrade, 2004; Menezes-Filho, 2005; Andrade & Laros, 2007).

Em resumo, podemos referir que no que respeita à variável escola, os alunos da escola privada parecem considerar a sua escola mais segura e com menos violência, autoidentificam-se menos quer como agredidos, quer como espectadores, quer como agressores, apresentam características mais resilientes desde a infância e um perfil mais resiliente e ainda um melhor desempenho escolar.

No que respeita ao ciclo de estudos que o aluno frequenta:

Em virtude de esta ser uma variável dicotómica, utilizámos o teste *t de Student* para verificarmos as relações entre esta variável sociodemográfica e contextual e as variáveis do estudo.

Assim, e no que respeita às relações entre a cultura organizacional da família e o ciclo que o aluno frequenta, verificámos que existem diferenças estatisticamente significativas no preenchimento dos quadrantes da Cultura entre as famílias dos alunos que frequentam o 2º ciclo e as famílias dos alunos que frequentam o 3º ciclo, sendo estes mais preenchidos pelas

famílias dos alunos do 2º ciclo, quer no que respeita à Cultura das Relações Interpessoais ($t=3,437$; $p=,001$), quer no que concerne à Cultura da Heurística ($t=2,311$; $p=,021$), quer ainda na Cultura dos Objetivos Sociais ($t=3,001$; $p=,003$). No que respeita à Cultura da Hierarquia, embora existam as mesmas diferenças no preenchimento do quadrante (mais preenchido nas famílias dos alunos do 2º ciclo) essas diferenças não são significativas. Comparando o nosso estudo com o estudo efetuado por Nave (2007) com famílias com crianças em idade escolar, constatamos que existem alterações no preenchimento dos quadrantes que constituem a cultura organizacional da família, o que pressupõe que a família é capaz de se adaptar a um novo contexto para ser funcional (Relvas, 1996) e possui capacidades para se manter funcional (Ausloos, 1996). No entanto, constatamos que as famílias com crianças em idade escolar apresentam maior preenchimento em todos os quadrantes que constitui a Cultura Organizacional da Família, quando comparadas com as famílias do nosso estudo, sendo contudo o quadrante mais preenchido aquele que diz respeito às Relações Interpessoais, ou seja, aos afetos. Constatamos ainda que o quadrante dos Objetivos Sociais é menos preenchido no nosso estudo. Daí podermos pensar que a importância dos afetos se mantém ao longo do tempo (Bowlby, 1989) mas que a entrada dos filhos na adolescência provoca na família uma abertura e o espaço que era anteriormente apenas da família passa a ser preenchido por outros atores, como por exemplo o grupo de pares (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Jesus, 1999a; Coll & Coll, 2004).

Por outro lado, no que respeita às relações de violência entre pares, constatamos diferenças neste estudo, quer em relação aos agredidos que são em maior número no 2º ciclo (embora estas diferenças não sejam estatisticamente significativas) ($t=1,358$; $p=,175$). Já no que respeita aos espectadores e aos agressores, há menos espectadores ($t=-9,102$; $p=,001$) e agressores no 2º ciclo ($t=-2,492$; $p=,013$). Também a sensação de violência no contexto geral da escola é menos sentida no 2º ciclo. No entanto, essa diferença não é significativa ($t=-1,758$; $p=,079$). Estes dados vêm contudo ao encontro de outras investigações anteriores, feitas quer em Portugal quer em outros países do mundo, onde algumas das características dos agressores são ser mais velhos (Pearce, 1991; Salmon et al, 1998; Blaya, 2006; Athanasiades & Deliyannis-Kouimitzis, 2010) e andar em anos de escolaridade mais avançados (Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004), enquanto que os agredidos são normalmente mais novos (Pearce, 1991; Salmon et al, 1998; Blaya, 2006; Athanasiades & Deliyannis-Kouimitzis, 2010).

No que respeita à resiliência, constatamos que os alunos que frequentam o 2º ciclo apresentam traços característicos da resiliência desenvolvida na infância mais fortes que os

alunos que frequentam o 3º ciclo ($t=2,827$; $p=,005$), apresentando igualmente os alunos do 2º ciclo um perfil de resiliência atual mais forte ($t=3,996$; $p=,001$).

Finalmente e no que respeita ao desempenho escolar, os dados também apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois ciclos de estudos. Assim, encontramos um número inferior de retenções no alunos do 2º ciclo ($t=-3,220$; $p=,001$). Os alunos do 2º ciclo apresentam melhor média global das disciplinas ($t=2,211$; $p=,027$), assim como melhor média à disciplina de LPO ($t=4,440$; $p=,001$) e também, embora não seja estatisticamente significativo, melhor média à disciplina de Matemática ($t=1,553$; $p=,121$). Estas diferenças são referenciadas em vários estudos nacionais (GEPE, 2008; GEPE, 2010a; GEPE, 2010b). Estes factos podem ser justificados com o estágio de desenvolvimento dos jovens, nomeadamente o facto de, devido a todas as alterações e convulsões próprias da adolescência o jovem adolescente diminuir o seu rendimento escolar, até porque se confronta com muitas situações novas que tem que resolver, o que muitas vezes diminui o seu grau de atenção (Claes, 1990; Tavares & Alarcão, 1992; Dal'Igna, 2007).

No que respeita à profissão do pai:

No que respeita a esta variável sociodemográfica e as variáveis do estudo, aplicámos o teste de variância *One-Way* ANOVA, tendo depois aplicado o Teste de Bonferroni para definir qual o maior e qual o menor e encontrámos algumas diferenças estatisticamente significativas, que passamos a citar:

No que respeita à Cultura Organizacional da Família, apenas no quadrante das Relações Interpessoais encontrámos diferenças estatisticamente significativas ($f= 4,027$; $p= 0,001$), com a profissão do pai, sendo que as maiores médias são apresentadas pelas famílias cujo pai é empresário e as menores médias pelas famílias cujo pai está desempregado. Os outros quadrantes não apresentam diferenças estatisticamente significativas quando comparadas as profissões dos pais. Contudo, à exceção da Heurística, todos os outros quadrantes apresentam menores médias quando o pai está desempregado. Não nos espanta esta constatação, uma vez que o desemprego dos pais é uma fonte de preocupação e de mal-estar, cujas consequências se repercutem na família.

No que respeita à resiliência, existem diferenças estatisticamente significativas entre esta variável e as profissões do pai, nomeadamente: as características da resiliência desenvolvida desde a infância ($f= 6,301$; $p= ,001$) é maior nos jovens cujos pais são funcionários públicos

com profissões de ajuda e menor naqueles que não têm contacto com os pais, desconhecendo por isso a sua profissão. Também no perfil da resiliência atual, se desenha a mesma relação ($f= 3,193$; $p= 0,002$) sendo maior o perfil de resiliência nos jovens cujos pais são funcionários públicos com profissões de ajuda e menor naqueles que não têm contacto com os pais, desconhecendo por isso a sua profissão. Com estes resultados, parece podermos confirmar que o pai presente contribui como importante fator para o desenvolvimento da resiliência.

No que respeita às relações de violência entre pares, apenas encontramos diferenças estatisticamente significativas no que respeita ao agressor ($f= 2,397$; $p= 0,019$) sendo maior naqueles cujos pais são trabalhadores rurais e menor nos filhos dos Funcionários públicos e à noção de violência em geral na escola ($f= 2,260$; $p= 0,027$) sendo maior para os jovens que desconhecem a profissão do pai e menor para os jovens cujos pais são funcionários públicos com profissão de ajuda.

Também encontramos algumas diferenças estatisticamente significativas entre a profissão do pai e o desempenho escolar do aluno no que respeita às retenções ($f=11,495$; $p=0,001$), sendo que o número de retenções é maior nos alunos que desconhecem a profissão do pai e menor nos alunos cujo pai tem um cargo de chefia. No que respeita à média global ($f=39,611$; $p=0,001$), a nota de LPO ($f= 27,873$; $p= 0,001$) e a nota de Matemática ($f= 32,382$; $p=0,001$) ela é também menor nos alunos que desconhecem a profissão do pai e maior naqueles cujos pais são funcionários públicos com profissão de ajuda.

A desvantagem económica é um fator de risco ao desenvolvimento, porque menos recursos são fatores de risco para problemas de comportamento (Ferreira & Marturano, 2002). Por outro lado, a ajuda dos pais, principalmente do pai nos estudos favorece o melhor desempenho escolar (Papalia & Old, 2000; Chechia & Andrade, 2004; GAVE, 2005; Menezes-Filho, 2005; Marturano, 2006; Andrade & Laros, 2007; Nogueira, Cunha, Viana & Resende, 2009; Cummings, 2010). Podemos ainda referir que o desempenho académico é, de um modo geral melhorado em ambientes enriquecidos e intelectualmente estimulantes, enquanto ambientes empobrecidos parecem inibir o bom desempenho (Weiss, 2008).

No que respeita à profissão da mãe:

No que respeita a esta variável sociodemográfica e as variáveis do estudo, aplicámos o teste de variância *One-Way* ANOVA, aplicando de seguida o Teste de Bonferroni para verificar

quais as diferenças e encontramos algumas diferenças estatisticamente significativas, que passamos a citar:

Assim, no que respeita à Cultura Organizacional da Família, apenas o quadrante das Relações Interpessoais apresenta diferenças significativas tendo em conta a profissão da mãe ($f= 3,211$; $p=0,002$), sendo que é maior o preenchimento das mães que têm cargos de chefia e menor nas mães que são empregadas rurais.

No que respeita à violência entre pares em meio escolar, apenas são significativas as diferenças encontradas no que respeita ao clima de violência da escola ($f= 2,233$; $p= 0,029$), sendo essa sensação maior nos jovens que desconhecem qual a profissão da mãe ou cuja mãe faleceu e menor para os jovens cujas mães têm cargos de chefia.

No que concerne à resiliência, as diferenças apenas são significativas para as características da resiliência desenvolvidas na infância ($f=3,801$; $p=0,001$) sendo menor quando a criança não conhece a profissão da mãe por não estar em contacto com ela ou porque ela faleceu e maior nos jovens cujas mães têm profissões de ajuda.

Tal como para o pai, também encontramos algumas diferenças estatisticamente significativas entre a profissão da mãe e o desempenho escolar do aluno, sendo que o número de retenções ($f=14,227$; $p=0,001$) é maior nos alunos cuja mãe está desempregada e menor nos alunos cuja mãe tem um cargo de chefia. No que respeita à média global ($f=53,108$; $p=0,001$), à nota de LPO ($f= 39,433$; $p=0,001$) e à nota de Matemática ($f=42,583$; $p=0,001$), são menores nos alunos cuja mãe está desempregada e mais elevadas naqueles cujas mães têm cargos de chefia.

No que respeita ao modo como o aluno se desloca para a escola:

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre o modo como o aluno se desloca para a escola e as variáveis em estudo.

No que respeita ao local de nascimento dos sujeitos:

No que respeita ao local de nascimento dos alunos, encontramos diferenças entre esta variável sociodemográfica e algumas variáveis do estudo mas apenas as que se referem ao desempenho escolar são estatisticamente significativas.

Assim, o maior número de retenções é dos alunos oriundos das ex-colónias ($f=4,814$; $p=,001$), assim como as médias mais baixas também pertencem a alunos das ex-colónias, quer a média geral ($f=3,506$; $p=,002$), a nota a LPO ($f=3,694$; $p=,001$) e a nota a Matemática ($f=4,394$; $p=,001$). Este facto poderá ser explicado tendo em conta outras investigações se, por exemplo, tivermos em conta as condições socioeconómicas pois a desvantagem económica é um fator de risco para o desempenho escolar adequado (Ferreira & Marturano, 2002), como referimos anteriormente. Poderia haver mais explicações mas, nem as relacionadas com a língua, nem as relacionadas com a cultura nos parecem plausíveis, porque a língua que estes alunos falam é a Língua Portuguesa.

Não encontramos neste estudo diferenças estatisticamente significativas entre o facto de não ser autóctone e as relações de violência entre pares, como refere Seixas (2006) no seu estudo.

Por outro lado, também não encontramos diferenças estatisticamente significativas no que respeita à resiliência, o que parece corroborar com os pressupostos teóricos, pois não encontramos na literatura, alusão a etnias mais resilientes que outras, apenas sujeitos mais e menos resilientes e, o facto de não se ser autóctone não implica a não adaptação do indivíduo.

Ainda no que respeita às variáveis do nosso estudo, não parecem existir diferenças estatisticamente significativas no que respeita ao preenchimento dos quadrantes da COF no que respeita às relações Interpessoais (afetos), nem à Heurística (flexibilidade). Contudo, o quadrante da Hierarquia é mais preenchido nas famílias que vieram das Ilhas e menos preenchido nas famílias que vieram de fora da Europa ($f=2,567$; $p=,017$). Também o quadrante dos Objetivos Sociais é mais preenchido nas famílias da Europa de Leste e menos nas famílias de fora da Europa ($f=2,208$; $p=,040$).

No que respeita ao local de residência:

A variável sociodemográfica e contextual local de residência foi tratada como uma variável dicotómica (Meio Urbano e Meio Rural), pelo que selecionámos também o *teste t de Student* para procurar diferenças estatisticamente significativas

Verificámos se existem diferenças estatisticamente significativas entre o local de residência das famílias e as pontuações obtidas nos quadrantes do modelo da Cultura Organizacional da Família (CRI, CHE, CHI e COS). Desta análise, verificamos que existem diferenças

estatisticamente significativas no preenchimento dos quadrantes da Cultura das Relações Interpessoais ($t=3,365$; $p=0,001$), da Cultura da Heurística ($t=2,629$; $p=0,009$) e do quadrante da Cultura da Hierarquia ($t=2,239$; $p=0,025$), sendo que as maiores pontuações em qualquer dos quadrantes acontece nas famílias que residem em meio urbano. O local de residência não faz variar significativamente o preenchimento do quadrante da Cultura dos Objetivos Sociais. O modelo da Cultura Organizacional da Família é da autoria de Nave (2007), que encontrou no seu estudo com famílias com filhos em idade escolar, algumas conclusões diferentes das nossas e outras semelhantes. Assim, Nave (2007), também verificou que a Cultura da Heurística é mais preenchida nas famílias que residem em meio urbano, sendo que o mesmo é verdadeiro para o preenchimento do quadrante dos Objetivos Sociais, o que não verificamos no nosso estudo. Como referimos anteriormente, encontrámos ainda diferenças no preenchimento dos quadrantes das Relações Interpessoais e da Hierarquia, sendo que estas diferenças não foram encontradas no estudo de Nave (2007).

No que respeita às relações estabelecidas entre o local de residência dos sujeitos e as relações de violência entre pares em meio escolar, apenas encontramos diferenças que podem ser estatisticamente significativas em relação aos agressores ($t=-2,000$; $p=,046$), sendo que os agressores provém maioritariamente do meio rural.

Não encontrámos neste estudo diferenças estatisticamente significativas entre as características da resiliência dos alunos e o local de residência, nem as características de resiliência que são desenvolvidas desde a infância nem o perfil de resiliência atual.

Quanto à influência que o local de residência estabelece com o desempenho escolar, encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre o número de retenções e o local de residência ($t=-3,316$; $p=,001$), sendo que o número de retenções é maior em meio rural, o que pode ser explicado se tivermos em conta que os alunos do meio rural podem viver em contextos que podem condicionar o sucesso da aprendizagem (Tavares, 1996), como por exemplo o fator económico (Sammons, 1995; Chechia & Andrade, 2004; Menezes-Filho, 2005) ou ainda a educação dos pais (Papalia & Olds, 2000), dado que em meio rural as pessoas apresentam níveis mais baixos de instrução. Também encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre o local de residência dos sujeitos e a nota a LPO ($t=2,119$; $p=,034$), sendo que são os estudantes do meio rural que têm notas inferiores nesta disciplina. Não encontrámos neste estudo diferenças estatisticamente significativas entre a Média global das disciplinas e o local de residência, nem entre este e a média à disciplina de Matemática.

No que respeita às disciplinas em que os sujeitos foram matriculados, encontramos ainda diferenças significativas entre o local de residência e a matrícula e frequência da disciplina de opção de Educação Moral e Religiosa ($t = -4,540$; $p = ,001$), sendo que são os alunos do meio rural quem mais frequenta esta disciplina, o que parece apontar para uma maior religiosidade dos habitantes em meio rural, em relação aos habitantes em meio urbano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa e a promoção da vida não são monopólio de ninguém, mas tarefa e responsabilidade de todos.

João Paulo II

No capítulo anterior, apresentámos os resultados encontrados no nosso estudo e efetuámos a sua discussão. No capítulo que agora iniciamos, retomaremos as principais conclusões desta investigação, de modo a podermos fazer uma síntese conclusiva, para além de apresentarmos ainda as principais limitações do nosso estudo.

Pretendemos ainda propor algumas estratégias de intervenção futuras, embora tenhamos consciência das dificuldades pragmáticas da intervenção com famílias e escolas.

O ser humano é um ser social, pelo que as relações com os outros se revestem de grande importância não só para a inclusão social, como também para o desenvolvimento de capacidades e habilidades que potenciem o aperfeiçoamento social e cultural e, conseqüentemente a criação de uma sociedade mais justa e com maiores níveis de bem-estar.

Esta adaptação social, ocorre informalmente desde o nascimento, prolongando-se pela infância. No entanto, é no grande período do desenvolvimento humano onde se insere a adolescência que a relação entre pares assume maior importância, sendo contudo, muitas vezes, causa de conflitos com maior ou menor gravidade e promovendo, em consequência disso, situações de mal-estar.

Sendo a escola um dos contextos onde o jovem se move, a existência de quaisquer formas de violência altera não só o bem-estar e a capacidade de desenvolvimento e de adaptação, como também dificulta a educação para a Paz e a tolerância e inviabiliza o respeito pelos outros.

Pretendemos assim, desenvolver uma investigação que nos permitisse verificar o papel das capacidades adaptativas, quer as pessoais, quer as familiares, no confronto com a violência em meio escolar. Para tal, recolhemos dados relativos às variáveis atrás citadas, sem esquecer também o desempenho escolar, importante dado revelador de adaptação, desenvolvimento e bem-estar do jovem em idade escolar.

Os dados parecem apontar para a resiliência como uma característica moderadora da violência e como um traço da personalidade (o que vai ao encontro do indicado por Matos, 2000), cujo início se processa desde a infância (Werner, 1989, 1993; Werner & Smith, 1982, 1993), assumindo a família grande importância na construção de personalidades resilientes, através das relações afetuosas que estabelece entre os seus membros (Bowlby, 1984; Marcos, 2011). Não podemos contudo esquecer-nos para este facto da relevância das características da personalidade do jovem, sobretudo na adolescência (Werner, 1989; Masten, Best & Garmezy, 1990) mas também porque este desenvolve a sua resiliência dentro de um contexto que inclui família, escola ou comunidade (Luthar & Cicchetti, 2000; Theron & Malindi, 2010; Marcos, 2011).

Podemos assim dizer que parece prever-se a resiliência como um moderador do stress e do mal-estar, pelo que o investimento em atitudes que possam ajudar no desenvolvimento e na promoção de personalidades resilientes são cada vez mais indispensáveis. Concordamos com Martins (2005: 580), quando refere que *a resiliência não é uma miragem mas sim um processo dinâmico e evolutivo que varia segundo as circunstâncias, a natureza dos riscos ... e a etapa de vida.*

Por outro lado, a esperança é um fator de resiliência e pode reduzir a violência escolar, a exposição dos jovens e minimizar o impacto negativo das experiências de violência relatadas pelos jovens (Cedeno, Elias, Kelly & Chu, 2010).

Assim, pela análise dos dados, podemos referir que o investimento na promoção do equilíbrio familiar, parece ser um propósito adequado pois, o quadrante da Cultura Organizacional da Família que mais parece contribuir para a construção de personalidades resilientes, é o das Relações Interpessoais, isto é, o quadrante que respeita aos afetos, sendo logo seguido pelo quadrante da Cultura da Heurística, que se refere à flexibilidade. Como tal, a formação para a Paz e para o Amor, deve ser uma constante desde a Infância, enfatizando desta forma a prevenção da violência e o desenvolvimento de atitudes adaptativas e condescendentes.

Se, como parecem apontar os dados que obtivemos neste estudo, o tipo de Cultura Organizacional da Família favorece determinadas atitudes, quer de adaptabilidade, quer de violência, corroborando com outros estudos sobre a importância da família no desenvolvimento da personalidade das crianças e dos adolescentes (Peck et al, 1960; Baumrind, 1967, 1980; Nave, 2007; Cummings, 2010; Struge-Apple, Davis & Cummings,

2010), fará todo o sentido o trabalho junto das famílias com o objetivo de as tornar competentes na formação para a cidadania. Aliás, a análise do mundo familiar permite conhecer os estilos de vida individuais e familiares e adaptá-los a estilos de vida saudáveis.

Como refere Nave (2007: 343), ... *a família é simultaneamente produto e produtora de determinada cultura, evidenciando competências em tornar-se, ser e manter-se família, adaptando-se às influências externas e mantendo a sua organização, que a torna única e singular.*

Esta formação para a cidadania, a iniciar-se na infância precoce, parece favorecer não só a resiliência como também o respeito pelos outros, ajudando à boa integração nos contextos onde a criança e o adolescente se desenvolvem, prevenindo a violência.

Por outro lado, famílias e escolas (contextos indissociáveis da vida dos seres humanos em formação) devem ser o garante do bem-estar dos adolescentes e devem trabalhar em conjunto para tornar esta difícil fase de transição e adaptação numa fase de desenvolvimento perfeito.

A família, mesmo e principalmente na fase da adolescência em que parece ter a sua importância em decréscimo, deve continuar a ser o garante dos afetos e, conjuntamente com a escola (onde o jovem se encontra e se entende ou desentende com os pares), deve envidar esforços e delinear estratégias que promovam o bem-estar.

Se na infância a estratégia de levar os pais à escola, ou abrir a escola aos pais, dá frutos, a continuidade desta estratégia, representa uma mais-valia e um ponto de encontro para o aumento do bem-estar, através da discussão dos pontos de interesse dos jovens e através do fortalecimento dos laços familiares e da sua extensão ao grupo de pares, dado que como refere Pereira (2010), a construção de relações de proximidade entre a família e a escola permite eliminar barreiras e desenvolver confiança.

Parece-nos então que os temas relacionados com o bem-estar e com o respeito pelos outros, devem ser trabalhados em conjunto pela escola e pelas famílias. Atrevemo-nos mesmo propor o estabelecimento de um espaço para as famílias, nas escolas, como uma Escola de Pais, em que a ênfase seria dada na dotação de conhecimentos à família que lhe permitisse atuar adequadamente em todas as fases de desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Por outro lado, a violência é uma situação complexa, em que intervêm vários fatores e por isso muitas vezes de difícil intervenção. A violência nas escolas tem que ser reduzida,

através da maior supervisão dos vários locais e através da vontade efetiva de resolução deste problema que deteriora o ambiente escolar e causa mal-estar.

No entanto, não podemos descurar as atividades que permitem o estabelecimento de relações cordiais e de bem-estar, nomeadamente as atividades lúdicas (Carvalho, Barros & Pereira, 2009) que permitem desde a mais tenra idade a construção de boas relações entre os alunos.

Conclusões gerais

A escassez de investigações com adolescentes na região do Algarve, no que respeita às suas características pessoais, familiares e contextuais e às relações que estes estabelecem com os pares, torna importante esta temática, até porque só podemos atuar quando conhecemos a realidade.

Assim, conseguimos dar resposta às questões que nos surgiram no início da investigação, assumindo esta parte (dada a exiguidade de investigações neste âmbito) como o estudo exploratório desta investigação.

Podemos referir que os jovens que frequentam o 2º e 3º ciclo do Concelho de Faro e que participaram na nossa investigação:

1. Apresentam (na quase totalidade) características resilientes construídas desde a infância e um perfil resiliente atual;
2. No que respeita às relações com os pares, 80% destes jovens, referem já ter sido alvo de agressões, o que comparativamente com outras investigações a nível nacional é uma percentagem mais elevada. A maioria destas agressões ocorreu de forma esporádica. No entanto, quando falamos em agressão sistemática, os dados não diferem muito dos nacionais conhecidos (Freire, Simão & Ferreira, 2006; Seixas, 2006; Matos et al., 2009), sendo até inferiores.
3. Das respostas podemos verificar que em termos de violência, os jovens do Concelho de Faro apresentam níveis de violência semelhantes aos encontrados em outros estudos realizados em Portugal.
4. Existem diferenças no que respeita à resiliência entre os jovens que não se identificam como agredidos nem como agressores, sendo mais resilientes os jovens que não se envolvem em situações de violência. Existem também diferenças no que

respeita à resiliência entre os agredidos e os agressores, sendo os agressores os menos resilientes;

5. Quanto ao desempenho escolar dos jovens do Concelho de Faro, apresentam taxas mais elevadas de retenção quando comparados com os jovens do continente e ainda médias globais mais baixas.
6. No que respeita às famílias destes jovens, apresentam na sua maioria preenchimentos equilibrados dos quadrantes que constituem a Cultura Organizacional da Família, de onde sobressai a importância dos afetos, ou seja, da Cultura das Relações Interpessoais. Sobressai ainda que as famílias com filhos adolescentes apresentam uma Cultura Organizacional diferente das famílias com filhos em idade escolar, sendo de um modo geral a família com filhos adolescentes mais aberta ao exterior.

No que respeita aos objetivos desta investigação, o objetivo geral, que consideramos ter sido atingido na totalidade, era analisar as relações entre os níveis de resiliência, a violência entre pares, o desempenho escolar e a cultura organizacional das famílias, nos alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico da Concelho de Faro.

No que respeita aos objetivos específicos decorrentes do objetivo geral, consideramos também tê-los atingido na totalidade.

Para tal, construímos e validámos um inventário de escalas para avaliação das relações de violência entre pares em meio escolar (EVEPME), cujos estudos psicométricos evidenciaram resultados aceitáveis no que respeita à sua validade e fidelidade. Para as outras escalas que aplicámos, as Escalas para avaliação da Resiliência e o Inventário para avaliação da cultura Organizacional da Família, ambos validados para a população portuguesa, apresentam também níveis aceitáveis de validade e fidelidade. Assim, podemos concluir que os instrumentos por nós selecionados permitem avaliar aquilo que pretendemos avaliar.

Referimos então, os resultados obtidos no que respeita aos objetivos definidos no início da investigação que levaram à definição das hipóteses propostas:

Considerando os dados obtidos, podemos constatar que a Hipótese 1 – *A Cultura Organizacional da Família influencia a resiliência dos jovens (não só no que respeita à construção da resiliência como também no que concerne ao nível de resiliência que o jovem apresenta)* é confirmada.

Os dados obtidos e apresentados, permitem também confirmar a Hipótese 2 – *A Cultura Organizacional da Família influencia as relações que os jovens estabelecem entre pares.*

A Hipótese 3 – *A Cultura Organizacional da Família, influencia o Desempenho Escolar do jovem* é confirmada pelos dados analisados mas apenas no que respeita a alguns quadrantes que constituem este conceito.

A Hipótese 4 – *A resiliência dos jovens influencia as relações que estes estabelecem com os seus pares* é também confirmada pelos dados analisados.

No que respeita à Hipótese 5 – *A resiliência dos jovens influencia positivamente o seu desempenho escolar*, esta é também confirmada pelos dados.

Finalmente, a Hipótese 6 – *As relações de violência que os jovens estabelecem entre os pares influencia negativamente o seu desempenho escolar* é também apenas parcialmente confirmada.

Dificuldades sentidas e limitações do estudo

O desenho da investigação foi sofrendo alterações pontuais ao longo do desenvolvimento das atividades investigativas causadas por vários fatores, que passamos a enunciar.

O facto de não existir um observatório para os comportamentos dos alunos no contexto escolar, nos 2º e 3º ciclos de escolaridade relativo ao Concelho de Faro, dificultou a identificação dos alunos agredidos e dos alunos agressores.

Por outro lado e face ao facto citado anteriormente, os procedimentos éticos e legais (que obviamente respeitamos, entendemos e com os quais concordamos), colocam entraves ao diagnóstico efetivo e totalmente real dos problemas sentidos na população estudantil, nomeadamente no que respeita à violência.

O facto de ser necessária a autorização dos pais para que os seus filhos (em virtude de serem menores) participassem no estudo, impossibilitou a aplicação à totalidade da população, como era nossa intenção.

Apesar de termos conseguido aplicar os instrumentos a um número muito elevado de alunos, não sabemos se alguns dos que não foram autorizados pelos pais não seriam dos mais

importantes para o nosso estudo (quer no que respeita à violência, quer no que respeita a resiliência e até mesmo em função da cultura organizacional da família).

Sabemos de pelo menos dois casos de alunos vítimas de violência, cujos pais ou encarregados de educação não autorizaram a participação no estudo, apesar de eles próprios (alunos) quererem participar, pois vieram ter connosco num intervalo para nos pedirem para participar no estudo. É óbvio que estes dois alunos não participaram no estudo e não fazem parte dos dados recolhidos e analisados mas é uma pena que não pudéssemos contar com o seu testemunho.

Por outro lado, seria importante, quer em termos de resiliência, quer em termos de violência, termos podido incluir no estudo os alunos institucionalizados, pois esses encontram-se numa situação ímpar e quiçá das mais difíceis para o desenvolvimento das capacidades e características resilientes e, pensamos, muitas vezes sós, o que pode aumentar a exposição a situações de mal-estar. Esta é uma investigação que, pensamos, seria muito útil, para podermos perceber como vivem os jovens institucionalizados e quais as repercussões da institucionalização nas suas vidas atuais e futuras.

O facto de apenas podermos contactar com as crianças uma vez, para assegurarmos o anonimato, condicionou também o tipo de instrumentos que utilizámos, pois não pudemos aplicar outro instrumento (no que respeita à violência) que não fosse um de autoidentificação.

O facto de termos que manter o anonimato, impediu também fazer um re-teste do instrumento construído por nós.

Outra dificuldade foi conseguir aplicar todos os instrumentos em tempo real, dado termos estado presentes em todas as sessões de administração do protocolo de instrumentos, em todas as turmas e em todas as escolas. Esta dificuldade foi sentida em várias situações:

1. Alteração da presença dos alunos (devido a visitas de estudo, programas extras das disciplinas), que provocaram alterações nos horários e nas datas previamente agendadas com as escolas.
2. O cumprimento de horário disponibilizado, pelos alunos (os 45 minutos previamente combinados, quase nunca foram cumpridos pois nem sempre os alunos iniciaram a aula entre o primeiro e o segundo toque e por vezes os alunos só iniciaram o preenchimento dos questionários 10 ou 15 minutos depois da hora prevista).

No entanto, o facto de termos estado em todas as administrações do protocolo permitiu que nos apercebêssemos quais os alunos não preencheram os instrumentos sozinhos, tendo sido ajudados quer por professores, quer por colegas (o que nos permitiu eliminar provas que teriam viéses), sendo por este prisma uma grande vantagem do ponto de vista da investigação.

Outra vantagem de ter sido feita por nós a aplicação dos instrumentos, foi a utilização da mesma linguagem e o mesmo tipo de procedimento, evitando diferenças no procedimento da recolha de dados.

Consideramos uma limitação do estudo, no que respeita ao estudo das famílias, serem estudadas apenas famílias com filhos adolescentes. No entanto, não faria sentido estudarmos outras.

Finalmente, uma das principais limitações deste estudo referem-se, como é óbvio, às limitações do tema e ao seu âmbito, dado que o desenvolvimento humano é influenciado por uma multiplicidade de fatores e de relações que torna impossível abarcar tudo num só estudo. Daí termos optado pela escolha de alguns aspetos da problemática do estudo.

Faria contudo sentido, em próximas investigações, conhecer aprofundadamente a realidade de cada escola, em virtude da importância que os contextos têm para o desenvolvimento da resiliência. Seria também interessante que em estudos futuros, os aspetos relacionados com o envolvimento e contexto escolar (as relações dentro do grupo de pares, as relações entre professores e alunos, práticas de sala de aula, o currículo escolar, as políticas educativas da escola...), fossem investigados, dado sabermos que o contexto escolar pode, na ausência de um meio familiar afetivo, ser quase seu substituto (Colman, 1988; Garmezy, 1996; Rutter, 1984, 1999; Theron & Malindi, 2010).

Mais-valias do estudo

A presente investigação permitiu-nos uma maior compreensão de alguns fatores que contribuem para o desenvolvimento do adolescente e das suas relações.

Esta mais-valia consiste em primeiro lugar no conhecimento possível dos pré-adolescentes e adolescentes do Concelho de Faro, quer no que respeita à violência (tendo em conta os vários atores da violência e o ambiente escolar), através da caracterização deste fenómeno

em meio escolar, quer no que respeita ao conhecimento da existência de personalidades resilientes e suas relações com a violência, quer ainda no que respeita ao desempenho escolar destes alunos e, também, no que respeita ao pequeno contributo para o conhecimento da Cultura Organizacional da Família, em famílias com filhos adolescentes. Permite-nos ainda, atendendo ao número de sujeitos investigados (45% do total de sujeitos), generalizar os resultados ao Concelho de Faro.

Consideramos assim uma mais-valia deste estudo os pequenos contributos que deu na continuidade de outras investigações já realizadas em Portugal, nomeadamente as relacionadas com a Resiliência, as relacionadas com a Violência e as relacionadas com a Cultura Organizacional da Família.

Sugestões

Consideramos importante a criação de um observatório efetivo para os comportamentos de risco nas escolas do Algarve. Pensamos que seria uma mais-valia o alargamento das investigações do HBSC ao Algarve, de modo a podermos ter uma visão correta da realidade algarvia, para as quais disponibilizamos a nossa colaboração.

No entanto, apenas o conhecimento da realidade não resolve os problemas; o atendimento aos jovens não pode ficar circunscrito às questões escolares, havendo necessidade de intervir preventivamente para os problemas, incluindo o sistema familiar e desenvolvendo mecanismos de proteção em todos os contextos (Ferreira & Marturano, 2002).

Pensamos que a inclusão de todos os pais (através das suas disponibilidades) nas aulas dedicadas à disciplina de Formação Cívica (que ainda existe) ou num outro espaço criado para o efeito, poderia tornar mais fortes os laços entre as famílias e a escola, melhorando o clima escolar e ainda o desempenho escolar.

A intervenção feita com os pais, permite muni-los de conhecimentos e habilidades que lhes possibilita promover o desenvolvimento das competências das suas crianças, nomeadamente porque melhora as atividades parentais e a coesão familiar (Weber et al, 2004), factos pelos quais consideramos importante a criação de uma Escola de Pais, onde pudéssemos colmatar necessidades sentidas.

Concordamos com Serrão (2010: 17) quando diz que *a ajuda dos pais como educadores pacientes e afetivos é indispensável para que a informação se transforme em conhecimento pessoal* e , atrevemo-nos a acrescentar, em atitudes.

A atenção positiva e as expectativas positivas dos pais são por demais importantes para o jovem, até porque o clima de expectativas elevadas promove a resiliência, sendo um fator protetor e diminuindo os fatores de risco (Brooks, 1994). É ainda importante que os pais se envolvam na resolução dos problemas a fim de que os possamos reduzir (Gásquez, Cangas, Padilla, Cano & Moreno, 2005).

Também não podemos descurar as relações entre os professores e os alunos, já que um ambiente de atenção e cuidado na escola, através de programas de desenvolvimento de boas relações entre professores e alunos pode desempenhar um papel fundamental na promoção e desenvolvimento da resiliência nos jovens (Bernard, 1993, 1997; Theron & Malindi, 2010), promovendo não só a resiliência, como também o sucesso escolar. Os programas de intervenção para o insucesso escolar devem envolver a intervenção preventiva (aos três níveis de intervenção), os alvos de intervenção (pais, professores, agentes de educação, funcionários) e ainda as áreas de intervenção (académica, vocacional e psicossocial) (Paixão, 2004). Por outro lado é importante o investimento em estratégias educativas relacionadas com a valorização do sucesso escolar e bons professores. Este investimento seria importante para mudar o cenário de violência nas escolas (Matos, 2011), optando-se ainda por estratégias de resolução do bullying que apoiem os estudantes a desenvolver uma auto-competência adequada, nomeadamente fortes competências sociais, e boas relações com os pais e os professores (Wong, 2004), criando ambientes promotores de comportamentos saudáveis e que podem auxiliar os estudantes a desenvolver formas de estar que promovam o sucesso académico e social (Cunningham, 2007).

Assim, propomos:

Programas de intervenção nas famílias como o objetivo de valorizar os pilares da resiliência construídos a nível familiar e proporcionar relações afetivas efetivas e inequívocas, face à importância que os afetos têm para a construção pessoal de cada um de nós;

Programas de intervenção estratégica nas escolas, com o objetivo de influenciar o sentimento de pertença à escola, valorizando as relações para a Paz e a interação adequada entre professores, alunos e funcionários, valorizando ainda o contacto aberto e interventivo

entre famílias e escolas. Estes programas deveriam aumentar as competências sociais, emocionais, cognitivas e éticas dos jovens.

A criação de uma Escola de Pais com o objectivo de aumentar os conhecimentos acerca do desenvolvimento humano e das necessidades específicas de cada fase etária.

Os jovens têm que sentir que a Escola é deles e para eles e não um fardo que têm que carregar!

As famílias têm que perceber que a Escola é também sua, como complemento da Educação que proporcionará aos seus filhos um amanhã melhor!

As Escolas (onde incluímos todos os seus atores) têm que sentir que o seu esforço vale mesmo a pena, de modo a transformar-se num projeto educativo efetivo, que promova a autoestima e os sentimentos positivos.

A continuidade de estudos nestas áreas e a intervenção subsequente, será uma mais-valia, para conseguirmos promover o bem-estar numa sociedade cada vez justa, equilibrada e resiliente e, enfim, promover a Paz.

E permitam-nos opinar... se o mimos promove a resiliência... mimemos os nossos filhos...

BIBLIOGRAFIA

- Adams, E. (2004). Beyond quality: parental and residential stability and children's adjustment. *American Psychological Society*, 13(5), 210-214.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Alarcão, M. (2002). *(des)Equilíbrios familiares: uma visão sistémica* (2ª ed.). Coimbra: Quarteto.
- Alkin, M.C. (1992). *Encyclopedia of education research*. New York: McMillan Publishing Company.
- Almeida, A.T. (2011). In Figueiredo, M. *Presas e predadores*, Entrevista publicada na Revista Máxima on-line <http://sub.maxima.xl.pt/016/fam.shtml>.
- Almeida, L.S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- American Psychological Association. (2011). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: APA.
- Almeida, L.S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Anaut, M. (2005). *A resiliência: ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Andolfi, M., Angelo, C. & Saccu, C. (org.) (1995). *O casal em crise* (3ª ed.). São Paulo: SUMMUS Editorial Lda.
- Andrade, J. & Laros, J. (2007). Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/ 2001. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 23(1), 33-42.
- Antunes, C., Sousa, M.C., Carvalho, A., Costa, M., Raimundo, F., Lemos, E., Cardoso, Gomes, F., Alhais, Rocha, A. & Andrade, A. (2006). Auto-estima e comportamentos

- de saúde e de risco no adolescente: efeitos diferenciais em alunos do 7º ao 10º ano. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7(1), 117-123.
- Araújo, M., McIntyre, T. & McIntyre, S. (2008). *Bullying no local de trabalho, clima organizacional e seu impacto na saúde dos trabalhadores*. Comunicação apresentada no 7º Congresso Nacional de Saúde Ocupacional. Sociedade Portuguesa de Saúde Ocupacional: Póvoa do Varzim.
- Arneson, L. & Wilson, J. (2003, 2011). *Olweus bullying prevention program*. Acedido 1 de Setembro de 2011 em <http://www.clemson.edu/olweus/contact.html>.
- Athanasiades, C. & Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, 47(4), 328-341.
- Ausloos, G. (1996). *A competência das famílias: tempo, caos, processo*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-old. *British Journal of Educational Psychology*. 66, 447-456.
- Aznar-Farias, M. & Oliveira-Monteiro, N.R. (2006). Reflexões sobre pró-socialidade, resiliência e psicologia positiva. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2(2), 39-46.
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. Eric Digest. Acedido em 10 de Outubro de 2009, em <http://www.ericdigest.org/1997-4/bullying.htm>.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P.A. Cowan & M. Hetherington (Eds.), *Family transitions*, (pp.111-163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bee, H. (1979). *Psicologia do desenvolvimento: questões sociais* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Bee, H. (2000). *The developing child* (9th ed.). USA, MA: Allyn and Bacon.
- Bee, H. & Boyd, H. (2004). *The developing child* (10th ed.). USA, MA: Pearson Education, Inc.

- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- Berenstein, I. (1988). *Família e doença mental*. São Paulo: Escrita.
- Bernard B. (1993). Fostering resilience in kids. *Educational Leadership*, 51(3), 44-48.
- Bernard, B. (1992). Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school and community. *Prevention Forum*, 12(3), 2-16.
- Bernard, B. (1995). Fostering resilience in children. ERIC/ EECE Digest, EDO-PS-99.
- Bernard, B. (1997a). Turning it around for all youth: from risk to resilience. *ERIC/CUE Digest*, 126, 1-7.
- Bernard, B. (1997b). Focusing therapy on What families do right: an interview with Steve Wolin. *Resiliency in Action*, Spring, 17-21.
- Berryman, J. (2002). *A psicologia do desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Björklund, A., Lindhal, M. & Sund, K. (2003). Family background and school performance during a turbulent era of school reforms. *Swedish Economic Policy Review*, 10, 111-136.
- Blaya, C. (2008). *Violência e maus-tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blechman, E.A.; McNamara, G. & Wills, T.A. (1996). Family support, coping and competence. In E.M. Hetherington & E.A. Blechman (Orgs.). *Stress, coping and resiliency in children and families* (pp. 107-133). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Boccalandro, M.P.R. (2000). A resiliência na abordagem holística. *Boletim Clínico*, da Clínica Psicológica “Ana Maria Poppovic”, 8, 26-33.
- Boulton, M.J. (1999). Current and relations between children’s playground behaviour and social preference, victimization and bullying. *Child Development*, 70(4), 944-954.
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T.E. & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioral resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809-817.

- Bowlby, J. (1984a). *Apego*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Bowlby, J. (1984b). *Separação*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and development*. New York: Basic Books.
- Brancalhone, P., Fogo, J. & Williams, L. (2004). Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 20(2), 113-117.
- Brazelton, T.B. & Cramer, B. G. (1989). *A relação mais precoce*. Lisboa: Terramar.
- Brazelton, T.B. (1994). *Dar atenção à criança*. Lisboa: Terramar.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1999). The ecology of developmental processes. J. Gomes-Pedro (Org.). *Stress e violência na criança e no jovem*(pp. 21-95). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological model of human development. In T. Husten & T.N. Postelethwaite (Orgs.), *International Encyclopedia of Education*,(pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brooks, R.B. (1994). Children at risk: fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-553.
- Calamari, E. & Pini, M. (2003). Dissociative experiences and anger proneness in late adolescent females with different attachment styles. *Adolescent*, 38(150), 287-303.
- Carlisle, N. & Rofes, E. (2007). School bullying: do adults perceive long term effects? *Traumatology*, 13(1), 16-26.
- Carmo, H. & Ferreira, M.M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carneiro, R. (1996). Nota de introdução à edição portuguesa. In J. Delors, *Educação, um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (pp. 9 – 10). Lisboa: Edições ASA.
- Carter, B., McGoldrick, M. & Cols. (1995). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, J.E., Barros, P.C. & Pereira, M.B.O. (2009). *O lúdico como uma possibilidade de intervenção ao bullying e formação da criança na escola*. Actas do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, pp. 5784-5792.
- Carvalho, M. (2001). Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educação e Sociedade*, XXII(77), 231-252.
- Carvalho, M.P. (2003). Sucesso e fracasso escolar: uma questão de género. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 185-193.
- Carvalhosa, S.F., Lima, L. & Matos, M.G. (2001). Bullying: a provocação/ vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(XIX), 523-537.
- Castro, M.A.D. (2001). Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In J. Tavares (org), *Resiliência e educação* (pp. 115-126). São Paulo: Cortez Editora.
- Cedeno, L.A., Elias, M.J., Kelly, S. & Chu, B.C. (2010). School violence, adjustment, and the influence of hope on low-income, African American youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(2), 213-226.
- Chechia, V.A. & Andrade, A.S. (2004). *Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos*. Acedido em 1 de Outubro, 2010, em http://stoa.usp.br/antandras/files/318/1470/represent_pais.pdf
- Christian, M.D. & Barbarin, O.A. (2001). Cultural resources and psychological adjustment of african american children: effects of spirituality and racial attribution. *Journal of Black Psychology*, 27, 43-63.
- Claes, M. (1990). *Os problemas da adolescência* (2ª ed.). Lisboa: Verbo.

- Cohen, E. & Work, W. (1988). Resilient children, psychological wellness and primary prevention. *American Journal of Community Psychology*, 16(4), 591-607.
- Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cole, E. & Brown, R.S. (2002). Psychological needs of post-war children in Kosovo: a preliminary analysis. *School Psychology International*, 23(2), 131-142.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4ª ed.). São Paulo: Artmed Editora.
- Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. & Cols. (2004a). *Desenvolvimento psicológico e educação. 1. Psicologia evolutiva* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. & Cols. (2004b). *Desenvolvimento psicológico e educação. 2. Psicologia da educação escolar* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Committee for Children (2001, 2005). *Steps to respect: Program Guide*. Acedido em 04 de maio de 2010 em <http://www.cfchildren.org>
- Compas, B., Hiden, B. & Gerhardt, C. (1995). Adolescent development and processes of risk resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Correa-Velez, I., Gifford, S.M. & Barnett, A.G. (2010). Longing to belong: social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science & Medicine*, 71, 1399-1408.
- Crick, N.R. & Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 337-347.
- Crick, N.R. & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

- Crosnoe, R. & Elder, G.H. (2004). Family dynamics, supportive relationships and educational resilience during adolescence. *Journal of Family Issues*, 25(5), 571-602.
- Crothers, L.M. & Levinson, E.M. (2004). Assessment of bullying: a review of methods and instruments. In *Journal of Counseling & Development*, 82, 496-503.
- Cummings, M. (2010). *Children's school performance tied to family "type"*. Acedido em 1 de Outubro, 2010, em <http://www.sciencedaily.com/releases/2010/07/100720162317.htm>.
- Cunningham, N.J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457-478.
- Cyrułnik, B. (2001). *Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- D'Avila-Bacarji, K., Marturano, E. & Elias, L. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em estudo*, 10(1), 107-115.
- Dal'Igna, M.C. (2007). Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferenças? *Educação em revista*, 46,241-267.
- Danziger, C. (2002). *Violência das famílias: mal de amor*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Davis, N. (1999). Working paper draft resilience: status of research and research-based programs. *CMHS School Violence Prevention*. Acedido em <http://www.mentalhealth.samhsa.gov/scholviolence/5-28resilience.asp>, em 04-02-2002.
- Davis, N. (Org.) (2000). *School violence prevention*. In www.mentalheath.org. acedido em 20-02-2007.
- De Antoni, C. & Koller, S.H. (2000). A visão de família entre as adolescentes que sofreram de violência familiar. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 347-381.

- Delmine, R. & Vermeulen, S. (1992). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Denny, S., Fleming, T., Clark, T.C. & Wall, M. (2004). Emotional resilience: risk and protective factors for depression among alternative education students in New Zealand. *American Journal of Orthopsychiatry*, 14(2) 137-149.
- Dias, N. (2001). *Observatório dos apoios educativos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dicionário da Língua Portuguesa
- Edwards, O.W., Mumford, V.E. & Serra-Roldan, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School Psychology International*. 28(1), 29-45.
- Erikson, E.H. (1971). *Enfance et société* (4^{ème} ed.). Neuchâtel: Delachaux & Neestlé.
- Erikson, E.H. (1976a). *Identidade juventude e crise* (2^a ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E.H. (1976b). *Infância e sociedade* (2^a ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Espelage, D.L. & Swearer, S.M. (2011). *Bullying in north american schools*, 2nd ed., NY: Routledge.
- Esperanza, J. (2001). La convivencia escolar: um problema actual. *Los problemas de la convivencia escolar: um enfoque practico*. Madrid: Federación de Enseñanza da CC.OO.
- Fahlberg, V.R. (1996). *Factores que influenciam o risco de violência doméstica*, 1. Rio de Janeiro: Publicação Interna, PUC.
- Fante, C. (2005). *Fenómeno bullying: como prevenir a violência e educar para a paz* (2^a ed.). Campinas: Versus.
- Farrington, D.C. (1991). Antisocial personality from childhood to adulthood. *Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 389-394.

- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, M. & Marturano, E. (2002). Ambiente familiar e problemas dom comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.
- Fertas, A. & Downey, G. (1998). Resilience: a dynamic perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 263-285.
- Flach, F. (1990). The resilience hypothesis and posttraumatic stress disorder. In M.E. Wolf & A.D. Mosnaim (Eds.), *Posttraumatic stress disorder: etiology, phenomenology and treatment* (pp. 36-45). Washington DC: American Psychiatric Press.
- Fonseca, I. & Veiga, F. (2007). Violência escolar e bullying em países europeus. In A., Barca, M., Peralbo, A., Porto, B., Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 107-118). Coruña: Universidad da Coruña.
- Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, I.P., Simão, A.M. & Ferreira, A.S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico - um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Gallardo, J.A. (1994). *Maus tratos à criança*. Porto: Porto Editora.
- Gameiro, J. (1994). *Quem sai aos seus...* Porto: Edições Afrontamento.
- Gameiro, J. (1996). Prefácio à edição portuguesa. In G. Ausloos, *A competência das famílias: tempo, caos, processo* (pp. 4-5). Lisboa: Climepsi Editores.
- Gammer, C. & Cabié, M.C. (1999). *Adolescência e crise familiar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Garbarino, J. (1992). *Children and families in the social environment* (2nd ed.). New York: Aldine de Gruyter.

- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: the search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry* (Book Supplement, Number 4, pp. 213-233). Oxford: Pergamon Press.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Paediatric Annals*, 20, 459-466.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Garnezy, N. (1994). Reflections and commentary on risk, resilience and development. In R.J. Haggerty, R. Sherrod, N. Garnezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk and resilience in children and adolescents: processes, mechanisms and interventions* (pp. 1-17), New York: Cambridge University Press.
- GAVE (2005). Relatório dos docentes sobre os resultados do exame de matemática. In www.gave.min-edu.pt, acessado em 10 de Dezembro de 2009.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A. & Moreno, P.J.P. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 97-108.
- GEPE (2010a). *Perfil do aluno 2008/2009*. In www.gepe.min-edu.pt, acessado em 16-09-2011.
- GEPE (2010b). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa*. In www.gepe.min-edu.pt, acessado em 10-09-2011.
- GEPE (2011). *Estatísticas da educação 2009/2010*. In www.gepe.min-edu.pt, acessado em 10-09-2011.
- GEPE/ME (2011). *Regiões em números: volume 5 – Algarve*. Lisboa – Portugal. In www.gepe.min-edu.pt, acessado em 23-09-2011.
- Geremek, B. (1996). Coesão, solidariedade e exclusão. In J. Delors (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*(pp. 201-210). Porto: Edições ASA.

- Gesell, A. (1978). *O jovem dos 10 aos 16 anos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gil, A.C. (1989). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, G. & Diniz, J.A. (2006). Educadores de infância promotores de saúde e resiliência: um estudo exploratório com crianças em situação de risco. *Análise psicológica*. 2 (XXIV), 217-234.
- Gill, S., Rynolds, A.J. & Pai, S. (1995). *Parent types and academic achievement of children at risk*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child development: Indianapolis.
- Gleitman, H. (1999). *Psicologia* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes-Pedro, J. (1996). Texto do Professor Doutor Gomes-Pedro. In *O stress e a Violência na criança e no jovem: Testemunhos*(pp. 13-15). Lisboa: SmithKline Beecham.
- Gomes-Pedro, J. (1999). O stress e a violência na criança. In J. Gomes-Pedro (Ed.) *Stress e violência na criança e no jovem*(pp. 325-334). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Gomes-Pedro, J. (2010). Resiliência e educação. *Revista Portuguesa de Bioética*, 10, 17-32.
- Gordon, K.A. (1995). Self-concept and motivational patterns of resilient African American high-school students. *Journal of Black Psychology*, 21, 239-255.
- Gottlieb, D. (1999). *Resilience: status of research and research-based programs*. A service of CMHS – School violence prevention in urban youth.
- Grotberg, E.H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strenghtening the human spirit*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- Grotberg, E.H. (1999a). The international resilience Project. In J. Gomes-Pedro (Ed.) *Stress e violência na criança e no jovem* (211-234). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.
- Grotberg, E.H. (1999b). *Tapping your inner strength: how to find resilience to deal with anything*. Oakland: New Harbinger Publications.

- Harris, S. & Hathorn, C. (2006). Texas middle school principal's perceptions of bullying on campus. *NASSP Bulletin*, 90(1), 49-69.
- Havigurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education*. NY: D. McKay Co.
- Hawkins-Rodgers, Y. (2007). Adolescents adjusting to a group home environment: a residential care model of re-organizing attachment behavior and building resiliency, *Children and Youth Services Review*, 29, 1131-1141.
- Henderson, N. & Milstein, M. (1996). *Resiliency in schools: making it happen for students and educators*. California: Corwin Press, Inc.
- Hill, J.P. (1989). *Understanding early adolescence: a framework*. Chapel Hill: Center for Early Adolescence.
- Hill, M.M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda..
- Hill, M.M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda..
- Hockenberry, M.J. & Winkelstein, M.L. (2011). *Wong fundamentos de enfermagem, 8ª ed.*, Rio de Janeiro: Elsevier.
- Hockenberry, M.J., Wilson, D. & Winkelstein, M.L. (2006). *Wong fundamentos de enfermagem, 7ª ed.*, Rio de Janeiro: Elsevier.
- Infante, L., Hierrezuello, B., Garcia, B., Sánchez, A., De L Morena, M., Muñoz, A. & Trianes, M.V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicologia, Saúde e Doenças*. 4(2), 277-286.
- Jackson, D. (s.d.). *Collecting data on bullying*. Acedido em 24 de Maio, 2011, em <http://www.ascd.org/ascd-express/vol2/203-jackson.aspx>
- Jackson, D., Firtko, A. & Edenborough, M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 60(1), 1-9.

- Jacobson, R.B. (2010). A place to stand: intersubjectivity and the desire to dominate. *Studies in Philosophy and Education*, 29(1), 35-51.
- Jesus, S. N. (1999a). *Influência do professor sobre os alunos*. Lisboa: Edições ASA.
- Jesus, S. N. (1999b). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Lisboa: Edições ASA.
- Johnson, H.R., Thompson, M.J., Wilkinson, S., Walsh, L., Balding, J. & Wright, V. (2002). Vulnerability to bullying: teacher-reported conduct and emotional problems, hyperactivity, peer relationship difficulties, and prosocial behaviour in primary school children. *Educational Psychology*, 22(5), 553-556.
- Katz, L. (1996). Building resilience: helping your child cope with frustrations at school. *Instructor*. 106(3), 95-98.
- Keeney, G.B.; Cassata, L. & McElmurry, B.J. (2004). *Adolescent health and development in nursing and midwifery education*. Geneva: WHO.
- Kempe, C.H., Silver, H.K. & O'Brien, D. (1986). *Pediatria: diagnóstico e tratamento*. (8ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Kimmel, D.C. & Weiner, I.B. (1994). *Adolescence a developmental transition* (2nd ed.). Singapore: John Wiley & Sons.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*. 42(4), 449-496.
- Kollar, L.M. (2006). Promoção da Saúde do Adolescente e da Família. In M.J. Hockenberry (Ed.), *Wong fundamentos de enfermagem pediátrica*(7ª ed.). Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Lisasuer, T. & Clayden, G. (2003). *Manual Ilustrado de Pediatria*(2ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Lourenço, O.M. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações*. Porto: Livraria Almedina.

- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resilience: a study of high-risk adolescents. *Child Development, 62*, 600-616.
- Magalhães, T. (2002). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach?: questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia, 4*(1), 65-90.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização ao SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Lisboa: Edições ASA.
- Marra, C.A.S. (2007). *Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Annablume.
- Marshall, K. (2005). Resilience in our school: discovering mental health and hope from the inside-out. *Persistently safe schools 2005: The National Conference of the Hamilton Fish Institute on School and Community Violence*.
- Martinez, J.M.A. (2007). *El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. El bullying en la escuela. Modelos de intervención*. Valladolid: Confederación de STEs-Intersindical.
- Martins, M.H.V. (2005). *Contribuições para análise de crianças e jovens em situação de risco: resiliência e desenvolvimento*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade do Algarve. Faro.
- Martins, M. H., & Jesus, S. N. (2007). Factores de resiliência e bem-estar: Compreender e actuar para resistir. In Siqueira, M., Jesus, S. N., & Oliveira, V. (Org.), *Psicologia da Saúde: Teoria e Pesquisa* (pp. 85-114). São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo.
- Martins, M.J. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica, 4*(XXIII), 401-425.
- Marturano, E.M. (2005). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia, reflexão e crítica, 19*(3), 498-506.

- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7(1), 95-107.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience process in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., Best, K. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Masten, A.S. & Gewirtz, A.H. (2006). Resilience in development: the importance of early childhood. In R.E. Tremblay, R.G. Barr & R.D. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online] (pp. 1-6). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Acedido em 10 de Outubro de 2010, em <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf>
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A.S. (1994). Resilience in individual development successful adaptation despite risk and adversity. In G. Wang (Ed.). *Risk and resilience in inner city America: challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A.S. (1997). Resilience in children at risk. *Research /Practice Newsletter*, 5(1), 4-6.
- Masten, A.S. (1999). Resilience comes on age: reflections on the past and outlook for the next generation of research. In J. Glantz & J.L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 281-296). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Matos, F.A.P.S. (2002). *Maturidade e resiliência: uma perspectiva acerca de sobredotação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, (trabalho não publicado), Universidade do Algarve, Faro.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C. & Gaspar, T. (2009). *Violência, bullying e delinquência, gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.

- Matos, M.G. & Gonçalves, S.M.P. (2009). Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 10(1), 3-15.
- Matos, M.G. (2011). In Figueiredo, M. *Presas e predadores*, Entrevista publicada na Revista Máxima on-line <http://sub.maxima.xl.pt/016/fam.shtml>. 08-02-2011.
- Menezes-Filho, N. (2005). *Os determinantes do desempenho escolar do Brasil*. Acedido em 1 de Outubro, 2010, em http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/arquivos_270908/Menezes-Filho%202007%20-%20Os%20Determinantes%20do%20Desempenho%20Escolar%20no%20Brasil.pdf
- Ministério da Educação (2009). Mais alunos melhor educação: Apresentação dos resultados escolares 2008/09.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. London. Harvard University Press.
- Montgomery, J.M, Schwean, V.L, Burt, J.A.G., Dyke, D.I., Thorne, K.J., Hindes, Y.L., McCrimmon, A.W. & Kohut C.S. (2008). Emotional intelligence and resiliency in young adults with Asperger's disorders: challenges and opportunities. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 70-93.
- Muñiz, B.M. (1989). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Nave, F.J.G.M. (2007). Os padrões da cultura organizacional da família. Tese de doutoramento em Psicologia da Saúde (texto não publicado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro.
- Nave, F.J.G.M. & Jesus, S.N. (2005). Ameaças à funcionalidade familiar: uma perspectiva sistémica da cultura organizacional da(s) família(s). *Revista do Centro de Educação UFSM*, 30(1), 11-26.
- Nave, F., & Jesus, S. N. (2007). A Cultura Organizacional e as competências da família: Uma perspectiva ecológica da Psicologia da Saúde. In Siqueira, M., Jesus, S. N., & Oliveira, V. (Org.), *Psicologia da Saúde: Teoria e Pesquisa* (pp. 151-162). São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo.

- Neto, C. (2008). Portugal e Espanha apresentam níveis de bullying semelhantes. *Dica da Semana*, em 10 de Julho de 2008.
- Neto, C. (Ed.) (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Noar, S.M. & Zimmerman, R.S. (2005). Health behaviour theory and cumulative knowledge regarding health behaviours: are we moving in the right direction? *Health Education Research. Theory & Practice*. 20(3), 275-290.
- Nogueira, C.M., Cunha, M.A.A., Viana, M.J.B. & Resende, T.F. (2009). A influência da família no desempenho da Geração Escolar 2005. GT Educação e Sociedade. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia.F
- OECD, 2011. *Against the odds: disadvantaged students who succeed in school*. Acedido em <http://www.oecd.org/dataoecd/58/31/48373847.pdf>.
- Oléron, P. (1981) Les savoirs et savoir-faire psychologiques: nature, forme et genèse. In P. Oléron et al. (Eds.), *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant* (pp. 7-48). Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Oliveira, J. (1991). *Freud e Piaget: afetividade e inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Oliveira, J.H.B. Oliveira, A.M.B. (1996a). *Psicologia da educação escolar, I : aluno-aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, J.H.B. Oliveira, A.M.B. (1996b). *Psicologia da educação escolar, II : professor-ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell Edition.
- Pais-Ribeiro, J.L. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Paixão, M.P. (2004). Insucesso escolar e perda: Transformar os riscos em oportunidades para a mudança contextual e o crescimento pessoal. *Psychologica*, 35, 147-165.
- Papalia, D. & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Pearce, J. (1991). What can be done about the bully? In M. Elliott (Ed.), *Bullying: a practical guide to coping for schools* (pp. 74-91). United Kingdom: Longman Group.
- Peck, R.F., Havigurst, R.J., Cooper, R., Lilienthal, J. & More, D. (1960). *The Psychopathology of Character Development*. New York: Wiley.
- Pellegrini, A.D. & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 360-366.
- Pereira, A. M. S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (org). *Resiliência e educação*(pp. 77-94). São Paulo: Cortez Editora.
- Pereira, B.O.; Neto, C. & Smith, P. (2003). Os espaços de recreio e a prevenção do “bullying” na escola. In C. Neto (Ed.). *Jogo & desenvolvimento da criança*(pp. 238-267). Lisboa: Edições FMH.
- Pereira, B.O., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P.K. (2004). Bullying in portuguese schools. *School Psychology International*, 25(2), 207-222.
- Pereira, P. C. (2010). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. *Educação para o desenvolvimento*, 1, 66-75.
- Perren, S. & Alsaker, F.D. (2006). Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). *Memory and intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Piaget, J. (1983). *Problemas da psicologia genética*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Piaget, J. (1990). *Seis estudos de psicologia* (10ª edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Portal do turismo do Algarve (2010). *Demografia e geografia*. Acedido em 20 de Outubro, 2010 em <http://www.visitalgarve.pt>
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Poteat, V.P. & Espelage, D.L. (2007). Predicting psychosocial consequences of homophobic victimization in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 27(2), 175-191.
- Raimundo, R. & Pinto, A.M. (2007). Conflito entre pares e estratégias de coping em crianças, com e sem comportamentos agressivos, em contexto escolar. *Psychologica*, 44, 135-156.
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação*(pp. 95-113). São Paulo: Cortez Editora.
- Ralha-Simões, H. & Simões, C. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: a educação em diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2), 345-360.
- Rappaport, C., Fiori, W. & Davis, C. (1982). *A idade escolar e a adolescência*. São Paulo: E.P.U.
- Raskauskas, J.L., Gregory, J., Harvey, S.T., Rifshana, F. & Evans, I.M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Reia, E. (2008). *Estatística descritiva* (7º ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Reid, K., Challoner, C., Lancett, A., Jones, G., Rysiart, G.A. & Challoner, S. (2010). The views of primary pupils at key stage 2 on school behavior in Wales. *Educational Review*, 62(1), 97-113.

- Reis, E., Melo, P., Andrade, R. & Calapez, T. (2007). *Estatística aplicada, vol. 1* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R. & Calapez, T. (2008). *Estatística aplicada, vol. 2* (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Relvas, A.P. (1996). *O ciclo vital da família: perspectiva sistémica*. Porto. Edições Afrontamento.
- Rhee, K.E., Lumeng, J.C., Appugliese, D.P., Kaciroti, N. & Bradley, R.H. (2006). Parenting styles and overweight status in first grade. *Pediatrics*, 117(6), 2047-2054.
- Rogers, C. (1984). *Tornar-se pessoa*. Lisboa. Moraes Editores.
- Rosas, L.M. (2011). *Superar a adversidade: o poder da resiliência*. Lisboa: Grupo Planeta.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NY: Princeton.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. NY: Basic Books.
- Rota, M. (1995). *Comunicar com a criança: da concepção à adolescência*. Lisboa: Terramar.
- Rutter, M. (1984). Resilient children why some disadvantaged children overcome their environments, and how we can help. *Psychology Today*, 3, 56-65.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resiliency and protective mechanisms. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Neuchterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.181-214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1992). Nature, nurture and psychopathology: a new look and an old topic. In B. Tizard & V. Varma (Eds). *Vulnerability and resilience in human development: a festschrift for Ann and Ann Clark* (pp. 21-38). London: Jessica Kingsley.

- Rutter, M. (1997). An update on resilience: conceptual considerations and empirical findings. In S.J. Meisel & J.T. Shonkoff (Eds.). *Handbook of Early Child Intervention* (pp.98-112). NY: Cambridge University Press.
- Rutter, M. & Taylor, E. (2005). *Child and adolescent psychiatry* (4th ed.). UK: Blackwell Publishing.
- Salmon, G., James, A. & Smith, D.M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317(3), 924-925.
- Sammons, P. (1995). Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: a longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*, 21(4), 465-485.
- Santos, C. (2007). *Estatística descritiva: manual de auto-aprendizagem*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Saraceno, C. (1997). *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Schoppe-Sullivan, S.J., Weldon, A.H., Claire Cook, J., Davis, E. F. & Buckley, C. K. (2009). Coparenting behavior moderates longitudinal relations between effortful control and preschool children's externalizing behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 50(6), 698-706.
- Seixas, S. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 97-110.
- Seixas, S.R.P.M.M. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares bem estar e ajustamento escolar*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Serrão, D. (2008). Família: futuro da humanidade. *Revista Portuguesa de Bioética*, 4, 9-20.
- Sigfusdottir, I.D., Gudjonsson, G.H. & Sigurdsson, J.F. (2009). Bullying and delinquency: the mediating role of anger. *Personality and Individual Differences*, 48, 391-396.

- Silva, A.M.G. (2007) O desempenho escolar via uma abordagem de descoberta de conhecimento em bases de dados. Dissertação de Mestrado em Sistemas de Informação (texto não publicado), Escola de Engenharia, Universidade do Minho, Braga.
- Silva, C.A. (2003). *ABC do SPSS for Windows: introdução ao tratamento de dados em ciências sociais*. ADIM: Monsaraz
- Smetana, J.G. (2011). Parenting styles and practices. *Adolescents, families and social development: How teens construct their worlds* (pp. 193-205). Wiley- Blackwell: United Kingdom.
- Smith, E.J. (2006). The strenght-based counseling model: a paradigm shift in psychology. *The Counseling Psychologist*, 34, 134-144.
- Smith, P.K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14, 294-303.
- Smith, P.K., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sória, D.A.C., Santoro, D.C., Souza, I.E.O., Menezes, M.F.B. & Moreira, M.C. (2006). A resiliência como objeto de investigação na enfermagem e em outras áreas: uma revisão. *Escola Anna Nery, Revista de Enfermagem*, 10(3), 547-551.
- Sousa, C. (2006). *Educação para a resiliência*. Tavira: Município de Tavira.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (1994). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Strecht, P. (2004). *Crescer vazio*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- Sturge-Apple, M.L., Davies, P.T. & Cummings, P.T. (2010). Typologies of family functioning: implications for children's adjustment during the early school years. *Child Development*, 81(4), 1320-1335.

- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J. & Albuquerque, A. (1998). Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2), 143-153.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2001). A resiliência na sociedade emergente. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e educação*(pp. 43-76). São Paulo: Cortez Editora.
- Tavares, J. (org) (2001). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Teixeira, S.R.C. (2008). *Os maus tratos entre pares: um estudo das percepções sociais de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar.
- Theron, L.C. & Malindi, M.J. (2010). Resilient street youth: a qualitative South African study. *Journal of Youth Studies*, 13 (6), 717-736.
- Thomas, S.P. & Hall, J.M. (2008). Life trajectories of female child abuse survivors thriving in adulthood. *Qualitative Health Research*, 18(2), 149-166.
- Thompson, E.D. & Ashwill, J.W. (1996). *Uma introdução à enfermagem pediátrica*(6ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Thorne, K.J. & Kohut, C.S. (2007). Prince-Embury, S. (2007, 2006). “Resiliency scales for children and adolescents: a profile of personal strengths”. San Antonio, TX: Harcourt Assessment Inc.
- Tognetta, L.R.P. & Vinha, T.P. (2007). Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In J.L. Cunha & L.S.C Dani (Orgs.). *Escola, conflitos e violências*(pp. 199-246). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Tuckman, B.W. (2005). *Manual de investigação em educação*(3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Turismo do Algarve (2010). *Demografia e geografia*. www.visitalgarve.pt, acessado em 20-10-2010.
- Twemlow, S.W. & Bennett, T. (2008). Psychic plasticity, resilience and reactions to media violence: what is the right question? *American Behavioral Scientist*, 51(8), 1155-1183.
- Vaillant, M. (2000). *O adolescente no quotidiano: princípios úteis para os pais*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Van Lieshout, C.F.M. (2000). Lifespan personality development: self-organising goal-oriented agents and developmental outcome. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 276-288.
- Vicente, C. (1998). Promoção de resiliência. In Ministério da Justiça, Departamento da Criança e do Adolescente (Ed.), *Políticas públicas e estratégias de atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei* (pp 67-72). Brasília: Departamento da Criança e do Adolescente, Ministério da Justiça.
- Waxman, H.C., Gray, J.P. & Padrón, Y. (2002). Resiliency among students at risk of academic failure. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(2), 29-48.
- Waxman, H.C., Huang, S.L. & Padrón, Y.R. (1997). Motivation and learning environment: differences between resilient and non-resilient Latino middle-school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 137-155.
- Weber, L.N.D.; Prado, P.M.; Viezzer, A.P. & Brandenburg, O.J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.
- Weiss, L. G. (2008). Toward the mastery of resiliency. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 127-137.
- Weiss, L.H. & Schwars, J.C. (1996). The relationship between parenting types and older adolescent's personality, academic achievement, adjustment and substance use. *Child Development*, 67(5), 2101-2114.

- Werner, E. (1993). Risk, resilience and recovery: perspectives from Kawai longitudinal study. *Developmental Psychopathology*, 5, 503-315.
- Werner, E.E. (1995). Resilience in development. *American Psychological Society*, 4, 81-85.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Ithaca NY: Cornell University Press.
- Werner, E.E. (1989a). Children of the garden island. *Scientific American*, 260(4), 106-111.
- Werner, E.E. (1989b). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Werner, E.E. (1990). Protective factors and individual resilience. In J.P. Shonkoff S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). United Kingdom: Cambridge University.
- WHO (2010). *Facilitator guide: IMAI one-day orientation on adolescents living with HIV*. Acedido em 16 de Fevereiro, 2011, em http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241598989_eng.pdf.
- Wolfradt, U., Hempel, S., Miles, J.N.V. (2003). Perceiving parenting styles, depersonalization, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality on Individual Differences*, 34, 521-532.
- Wolin, S. & Wolin, S. (1994). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard Books.
- Wong, D.S.W. (2004). School bullying and tackling strategies in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 48(5), 537-553.
- Wyman, P.A., Cowen, E.L., Work, W.C. & Parker, G.R. (1991). Development and family milieu correlates of resilience in urban children who have experienced major life stress. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 405-426.

- Wyman, P.A., Cowen, E.L., Work, W.C., Raof, A., Gribble, P.A., Parker, G.R. & Wannon, M. (1992). Interviews with children who experienced major life stress: Family and child attributes that predict resilience outcomes. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(5), 904-910.
- Yaremko, R.M. (1982). *Reference handbook of research and statistical methods in psychology for students and professionals*. New York: Harper & Row.
- Yunes, M.A.M. & Szymansky, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Org.). *Resiliência e educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez Editora

APÊNDICES

APÊNDICE A

Pedido de autorização para a investigação à Direcção de Educação Regional do Algarve

Filomena Adelaide de Matos

Universidade do Algarve
Escola Superior de Saúde
Departamento de Enfermagem
Av. Dr. Adelino da Palma Carlos
Faro

Exmo. Sr.
Director Regional de Educação do Algarve

ASSUNTO: Pedido de autorização para lançamento de Questionários a alunos do 2º ciclo

Sou Professora-Adjunta do Departamento de Enfermagem da Escola Superior de Saúde da Universidade do Algarve e encontro-me neste momento a realizar o doutoramento em Psicologia, na especialidade de Psicologia do Desenvolvimento, projecto intitulado "Maturidade, resiliência e bullying, uma perspectiva na pré-adolescência".

Como sabemos, situações de risco e agressividade nas nossas Escolas, com as nossas crianças, têm vindo a aumentar.

A presente investigação, que consubstanciará a minha Tese de Doutoramento, está a ser orientada pelo Prof. Doutor Saúl Neves de Jesus, Professor Catedrático da Universidade do Algarve e co-orientado pela Profª Doutora Helena Ralha-Simões, Profª Coordenadora da Universidade do Algarve. Este estudo pretende conhecer a realidade das Escolas do Concelho de Faro, no que concerne às relações existentes entre a maturidade, a resiliência, o bullying e o desempenho escolar, nos alunos que frequentam o 2º ciclo. Os resultados deste estudo, poderão contribuir para um conhecimento mais aprofundado dos alunos e, deste modo, facilitar a aplicação de programas de intervenção junto dos alunos, contribuindo para a promoção do desenvolvimento, bem-estar e saúde dos jovens, bem como para um melhor ambiente dentro e fora da Escola.

O referido estudo de investigação, implicará o preenchimento de Questionários. Este preenchimento, será supervisionado por mim, sendo explicado de forma sucinta, os objectivos do estudo. O preenchimento dos Questionários, será antecedido de um pedido de autorização aos pais/ encarregados de educação para a participação dos filhos no estudo e da concordância dos alunos

A participação dos alunos no estudo é voluntária. Os questionários serão acompanhados por um documento de consentimento informado que assegura o cumprimento de questões éticas de **confidencialidade** e **anonimato**.

Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a Vossa Ex.ª autorização para poder contactar alguns dos docentes da vossa escola e pedir a sua colaboração, ao disponibilizarem os alunos para que possam proceder ao preenchimento dos questionários durante o horário lectivo, sem prejuízo do normal funcionamento das aulas.

Estarei desde já à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas acerca do projecto de investigação e/ou dos procedimentos de recolha de dados.

Com os melhores cumprimentos

APÊNDICE B

Pedido de autorização aos Conselhos Diretivos da E.B. 2,3 do Concelho de Faro, para efectuar a investigação

Filomena Adelaide de Matos
Universidade do Algarve
Escola Superior de Saúde
Av. Dr. Adelino da Palma Carlos
8000-510 Faro

Exmo Sr
Director/ Presidente do Conselho Directivo
EB 2, 3

ASSUNTO: Pedido de autorização para lançamento de Questionários a alunos do 2º ciclo

Encontrando-me neste momento a realizar o doutoramento em Psicologia, na especialidade de Psicologia do Desenvolvimento, no Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, venho por este meio, solicitar a autorização de V. Exª para poder administrar um Questionário a alunos do 2º Ciclo que frequentam esse Estabelecimento de Ensino.

A presente investigação, que consubstanciará a minha Tese de Doutoramento, está a ser orientada pelo Prof. Doutor Saúl Neves de Jesus, Professor Catedrático da Universidade do Algarve e co-orientado pela Profª Doutora Helena Ralha-Simões, Profª Coordenadora da Universidade do Algarve. Este estudo pretende conhecer a realidade das Escolas do Concelho de Faro, no que concerne às relações existentes entre a maturidade, a resiliência, o bullying e o desempenho escolar, nos alunos que frequentam o 2º ciclo. Os resultados deste estudo poderão contribuir para um conhecimento mais aprofundado dos alunos e, deste modo, facilitar a aplicação de programas de intervenção junto dos alunos, contribuindo para a promoção do desenvolvimento, bem-estar e saúde dos jovens, bem como para um melhor ambiente dentro e fora da Escola.

Estarei desde já à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas acerca do projecto de investigação e/ou dos procedimentos de recolha de dados.

Sabendo do interesse que esta problemática suscita, pela carência de estudos na área e pelo aumento crescente de problemas e de comportamentos de risco nas nossas escola, solicito desde já a disponibilidade de V. Exª no atendimento a este meu pedido.

Certa da vossa melhor atenção a este assunto,

Subscrevo-me com a mais elevada consideração.

APÊNDICE C

Pedido de consentimento informado aos pais, para a participação dos seus filhos na investigação

Filomena Adelaide de Matos
Universidade do Algarve
Escola Superior de Saúde
Av. Dr. Adelino da Palma Carlos
8000-510 Faro

Exmo(a) Sr(a)
Encarregado(a) de Educação

ASSUNTO: Pedido de consentimento para participar em estudo

Serve a presente para solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) possa participar numa investigação realizada com o Departamento de Psicologia da Universidade do Algarve. Este é um trabalho que pretende contribuir para a promoção do desenvolvimento, bem-estar e saúde dos jovens em contexto escolar.

A participação será feita através do preenchimento de Questionários que têm como objectivo recolher informações sobre a vida escolar e que serão respondidos sem prejuízo do normal funcionamento das aulas.

A participação é voluntária e o seu educando poderá desistir de responder em qualquer momento, se assim o desejar.

É anónimo e confidencial e a sua privacidade está protegida.

Mais informo que não existe qualquer risco ou custo para o jovem

Por favor, assine e destaque a declaração anexa, para que o(a) seu(sua) educando(a) possa fazer parte deste estudo.

Certa da vossa melhor atenção a este assunto e disponível para quaisquer esclarecimentos,

Subscrevo-me com a mais elevada consideração.

Autorizo o(a) meu(minha) educando(a) _____ a
participar numa investigação realizada com o Departamento de Psicologia da Universidade
do Algarve

Data _____ Assinatura _____

APÊNDICE D

Questionário para recolha de dados demográficos

Olá

Tu és uma pessoa importante e a tua opinião é muito importante para nós.

Pedimos-te que respondas a todas as perguntas. Não há respostas certas nem erradas.

Muito obrigada pela tua colaboração.

Idade ____ anos

Sexo: M

F

Profissão do pai _____

Profissão da mãe _____

Localidade onde moras _____

Como vens para a Escola? A pé

De bicicleta

De autocarro

De carro

Onde nasceste? _____

APÊNDICE E

**Inventário de Escalas para avaliação da Violência entre Pares em Meio Escolar
(EVEPME)**

ESCALA DE VIOLÊNCIA ENTRE PARES EM MEIO ESCOLAR (EVEPME)

A tua opinião é muito importante para nós. Por isso, precisamos que nos dêes a tua opinião acerca de algumas afirmações, tendo em conta a tua experiência. Não há respostas certas nem erradas.

Lê cuidadosamente cada uma das afirmações e responde como te parecer melhor.

Muito obrigada pela tua participação.

	Na minha escola, já me aconteceu...	Nunca	1 ou 2 vezes	2/3x mês	1x semana	Várias vezes por semana	Sempre
1	Empurrarem-me com violência, baterem-me, magoarem-me de propósito, apalparem-me contra a minha vontade...						
2	Ameaçarem-me, fazerem intrigas a meu respeito, levantarem calúnias sobre mim ou sobre a minha família...						
3	Gozarem-me, humilharem-me, chamarem-me nome ofensivos...						
4	Tirarem-me coisas que me pertencem, estragarem-me coisas (roupas ou objectos) de propósito...						
5	Excluírem-me do grupo, das brincadeiras, das conversas...						
6	Ser provocado pelos outros						
	Na minha escola, já vi alguém...	Nunca	1 ou 2 vezes	2/3x mês	1x semana	Várias vezes por semana	Sempre
7	Ser empurrado com violência, ser batido, ser magoado de propósito, ser apalpado contra a sua vontade						
8	Ser ameaçado, ser alvo de intrigas ou de calúnias						
9	Ser gozado, humilhado ou a quem chamaram nomes ofensivos						
10	A quem tiraram ou estragaram coisas						
11	Ser excluído do grupo, das brincadeiras e das conversas						
12	Ser provocado pelos outros						
	Na minha escola, eu já...	Nunca	1 ou 2 vezes	2/3x mês	1x semana	Várias vezes por semana	Sempre
13	Empurrei com violência, bati, magoei de propósito, apalpei alguém contra a sua vontade						
14	Ameacei, fiz intrigas a respeito de outras pessoas, levantei calúnias sobre outros						
15	Gozei outro colega, humilhei, chamei nomes ofensivos						
16	Tirei ou estraguei coisas a outros colegas						
17	Excluí colegas do grupo, das brincadeiras, das conversas...						
18	Tomei parte na provocação de outros colegas						

	Em geral...	Nunca	Quase nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
19	Envolver-me em lutas com os outros						
20	Sou vítima de agressão ou de perseguição de outros na Escola						
21	Os meus colegas consideram-me uma pessoa agressiva						
22	Eu sou uma pessoa agressiva						
23	Os meus colegas são agressivos						
24	A minha escola é um local perigoso						

APÊNDICE F

Instrumento para recolha das avaliações dos alunos

Código _____

Dados do desempenho escolar (5º e 6º ano)

Tem retenções? Não ____

Sim ____ Quantas? ____

Avaliações Quantitativas:

Língua Portuguesa ____

Inglês / Francês ____

Matemática ____

Ciências da Natureza ____

HGP ____

EVT ____

Ed. Musical ____

Ed. Física ____

Ed. Moral e Religiosa Católica ____

Avaliações Qualitativas:

Estudo acompanhado ____

Área de Projecto ____

Formação Cívica ____

Dados do desempenho escolar (7º, 8º e 9º ano)

Código _____

Tem retenções? Não ____

Sim ____ Quantas? ____

Avaliações Quantitativas:

Língua Portuguesa ____

Inglês ____

Francês/ Espanhol ____

Matemática ____

Ciências Físico-Químicas ____

Ciências da Natureza ____

Geografia ____

História ____

Ed. Visual ____

Ed. Tecnológica ____

Ed. Física ____

Ed. Moral e Religiosa Católica ____

Avaliações Qualitativas:

Estudo acompanhado ____

Área de Projecto ____

Formação Cívica ____

APÊNDICE G

Tratamento estatístico dos dados utilizando teste não paramétrico (Correlação de Spearman)

Resiliência, violência entre pares, desempenho escolar e cultura organizacional da família

		Correlations													
		CRI	CHE	CHI	COS	dimagredido	dimespectador	dimagressor	dimgeral	scoretotalrc	scoretotalractual	retenções	LPO	Matemática	Média
Spearman s rho	Correlation Coefficient	1,000	,543**	,519**	,296**	-,109**	-,047	-,115**	-,115**	,205**	,176**	-,121**	,138**	,145**	,162**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,080	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
CHE	Correlation Coefficient	,543**	1,000	,464**	,345**	-,053	-,052	-,086**	-,106**	,135**	,110**	-,083**	,067**	,107**	,077**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,051	,056	,002	,000	,000	,000	,002	,013	,000	,005
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
CHI	Correlation Coefficient	,519**	,464**	1,000	,354**	-,080**	-,103**	-,078**	-,105**	,149**	,151**	-,008	,030	,041	,041
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,003	,000	,004	,000	,000	,000	,778	,276	,132	,128
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
COS	Correlation Coefficient	,296**	,345**	,354**	1,000	-,030	-,090**	-,050	-,064**	,121**	,109**	-,005	,000	,001	,014
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,266	,001	,088	,019	,000	,000	,842	,993	,961	,597
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
dimagredido	Correlation Coefficient	-,109**	-,053	-,080**	-,030	1,000	,472**	,497**	,516**	-,087**	-,110**	,022	-,052	-,033	-,060**
	Sig. (2-tailed)	,000	,051	,003	,266		,000	,000	,000	,001	,000	,424	,056	,224	,027
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
dimespectador	Correlation Coefficient	-,047	-,052	-,103**	-,090**	,472**	1,000	,433**	,517**	,022	-,009	,026	,038	,066	,066
	Sig. (2-tailed)	,080	,056	,000	,001	,000		,000	,000	,410	,734	,329	,164	,013	,015
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
dimagressor	Correlation Coefficient	-,115**	-,086**	-,078**	-,050	,497**	,433**	1,000	,488**	-,113**	-,129**	,083**	-,088**	-,056**	-,079**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,004	,068	,000	,000		,000	,000	,000	,002	,001	,033	,004
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
dimgeral	Correlation Coefficient	-,115**	-,106**	-,105**	-,064**	,516**	,517**	,488**	1,000	-,127**	-,148**	,097**	-,082**	-,059**	-,091**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,019	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,003	,030	,001
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
scoretotalrc	Correlation Coefficient	,205**	,135**	,149**	,121**	-,087**	,022	-,113**	-,127**	1,000	,711**	-,123**	,202**	,182**	,238**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001	,410	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
scoretotalractual	Correlation Coefficient	,176**	,110**	,151**	-,109**	-,110**	-,009	-,129**	-,148**	,711**	1,000	-,067**	,152**	,111**	,168**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,734	,000	,000	,000		,014	,000	,000	,000
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
retenções	Correlation Coefficient	-,121**	-,083**	-,008	-,005	,022	,026	,083**	,097**	-,123**	-,067**	1,000	-,319**	-,335**	-,362**
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,778	,842	,424	,329	,002	,000	,000	,014		,000	,000	,000
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
LPO	Correlation Coefficient	,138**	,067**	,030	,000	-,052	,038	-,088**	-,082**	,202**	,152**	-,319**	1,000	,692**	,832**
	Sig. (2-tailed)	,000	,013	,276	,993	,056	,164	,001	,003	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
Matemática	Correlation Coefficient	,145**	,107**	,041	,001	-,033	,068**	-,058**	-,059**	,182**	,111**	-,335**	,692**	1,000	,840**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,132	,961	,224	,013	,033	,030	,000	,000	,000	,000		,000
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361
Média	Correlation Coefficient	,162**	,077**	,041	,014	-,060**	,066**	-,079**	-,091**	,238**	,168**	-,362**	,832**	,840**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,005	,128	,597	,027	,015	,004	,001	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361	1361

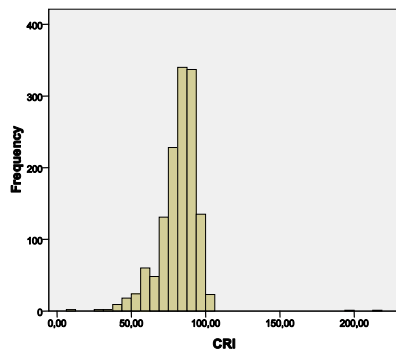
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

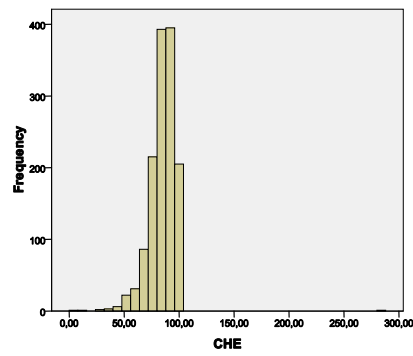
APÊNDICE H

Histograma das quatro escalas que constituem o ICOF

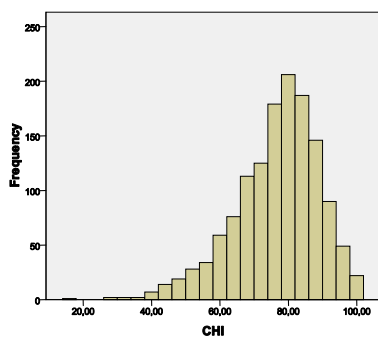
Histograma das quatro escalas que constituem o ICOF



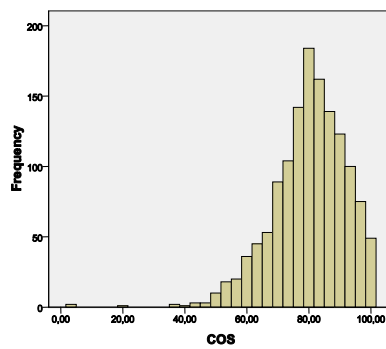
Mean =82,12
Std. Dev. =13,213
N =1,381



Mean =83,20
Std. Dev. =12,787
N =1,381



Mean =78,63
Std. Dev. =12,416
N =1,381

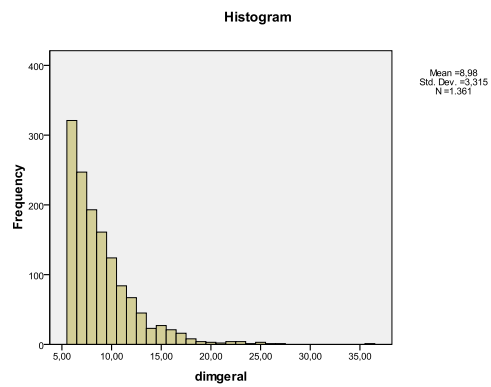
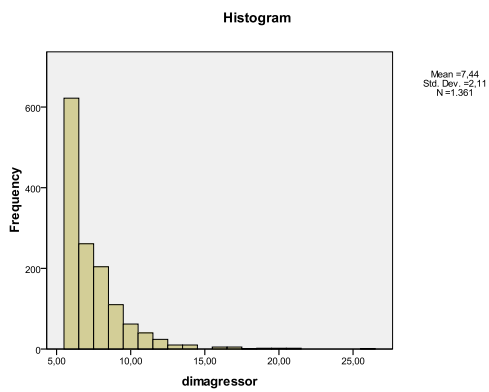
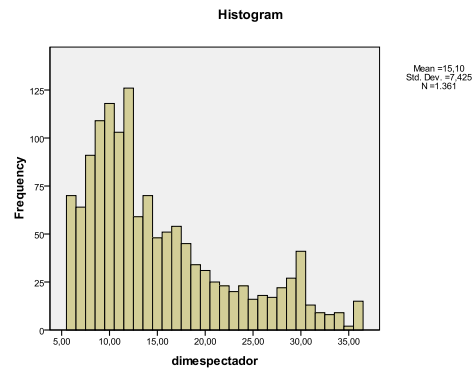
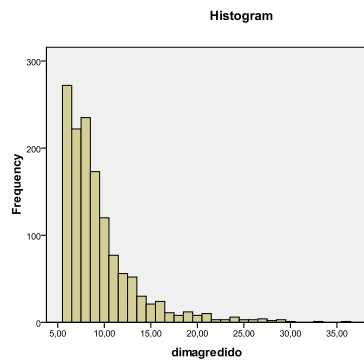


Mean =80,17
Std. Dev. =11,384
N =1,381

APÊNDICE I

Histograma das quatro escalas que constituem a EVEPME

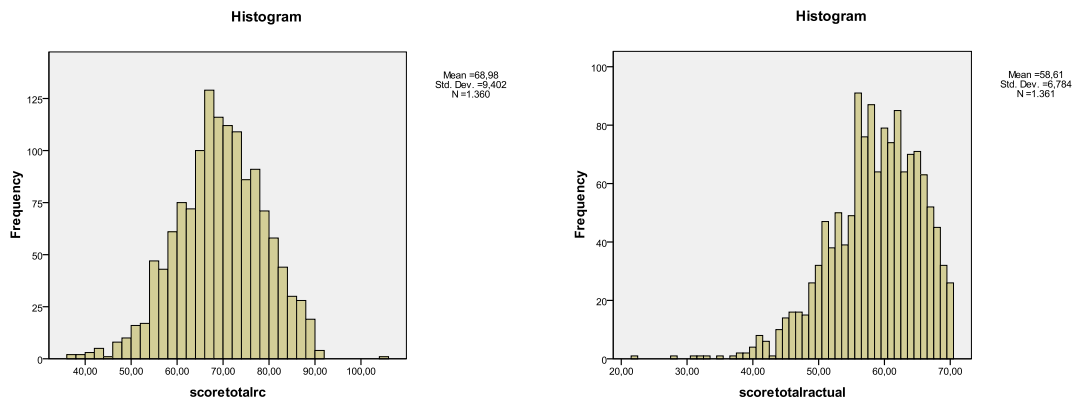
Histograma das escalas que compõem a EVEPME



APÊNDICE J

Histograma das escalas de avaliação da Resiliência

Histograma das duas escalas para avaliação da resiliência



ANEXOS

ANEXO I

Inventário para o Estudo da Cultura Organizacional da Família

INVENTÁRIO DO PERFIL DA CULTURA ORGANIZACIONAL DA FAMÍLIA

Pedimos também a sua colaboração para o preenchimento da escala que se encontra no verso desta folha e que pretende medir o perfil da cultura organizacional das famílias.

Esta escala é da autoria do Professor Doutor Filipe Nave.

As suas respostas são confidenciais e anónimas, apenas de interesse científico e usadas para análises estatísticas.

Não há respostas certas nem erradas.

INSTRUÇÕES:

Da lista de afirmações que se segue, responda por favor a **todas as questões**, sinalizando com um **(X)** na opção que melhor corresponde à sua **opinião geral** sobre as características da **sua família**.

As respostas devem traduzir a frequência com que cada família vive o que cada afirmação contém e variam entre o **NUNCA (...)** e o **SEMPRE**.

1	2	3	4	5	6
Nunca	Quase nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

EXEMPLO:

NA MINHA FAMÍLIA:

Nº	QUESTÕES						
		1	2	3	4	5	6
1	Gostamos uns dos outros					X	

Vire a página, por favor para responder ao questionário. Obrigada.

1	2	3	4	5	6
Nunca	Quase nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

NA MINHA FAMÍLIA

		1	2	3	4	5	6
1	Gostamos de fazer coisas em conjunto						
2	É claro o papel que cada um tem para desempenhar						
3	Gostamos que os outros nos reconheçam como uma “boa família”						
4	Quando as “crises” são ultrapassadas, a família fica mais forte						
5	Sentimos que pertencemos uns aos outros						
6	Cada um sabe o lugar que ocupa						
7	Basta um olhar para nos entendermos						
8	Preocupamo-nos com as relações sociais (amigos, escola, trabalho, restante família)						
9	Cada um arruma o que é seu						
10	Sentimo-nos integrados no meio onde vivemos						
11	O ambiente é de “guerra aberta”						
12	Compreendemo-nos uns aos outros						
13	Todos sabem até onde podem ir						
14	Somos distantes uns dos outros						
15	Podemos expressar os nossos sentimentos						
16	Recebemos carinho uns dos outros						
17	Cada um sabe como comportar-se fora de casa						
18	Quando alguém tem dificuldades, todos procuram ajudar						
19	As regras são cumpridas						
20	Há espaço para que cada um faça o que gosta						
21	Encontram-se soluções para os problemas						
22	Cada um pode lidar à sua maneira com as novas situações						
23	Preocupamo-nos com a imagem que transmitimos						
24	Preocupamo-nos com o que os outros possam dizer						
25	Fazemo-nos entender						

Agora, coloque por favor o questionário e a autorização assinada do seu filho, dentro do envelope e feche-o.

O seu filho deverá entregar o envelope fechado ao director de turma.

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO II

State Trait Resiliency Inventory

--	--	--	--

MEASURING CHILD RESILIENCE

Chock C. Hiew, Ph D.

(versão adaptada à população portuguesa, por Helena Martins, 2000)

Instruções: Lê com atenção cada afirmação e faz um círculo sobre o número que melhor indica o teu grau de concordância ou discordância face ao que é afirmado. (Todas as afirmações devem ser antecedidas pela expressão “no passado enquanto mais novo”).

Este questionário é anónimo e confidencial. Muito obrigada pela tua colaboração.

Para cada afirmação escolhe uma alternativa:

Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

No passado enquanto mais novo:

1	2	3	4	5	1. Esperavam que eu fosse uma pessoa útil.
1	2	3	4	5	2. Eu era calmo(a), mesmo em tempos difíceis.
1	2	3	4	5	3. Os outros viam-me como “vivo(a)” e fisicamente activo(a).
1	2	3	4	5	4. Eu acreditava em mim.
1	2	3	4	5	5. Os meus pais davam-me bastante atenção.
1	2	3	4	5	6. A minha família tinha expectativas elevadas em relação a mim.
1	2	3	4	5	7. Quando estava aborrecido(a) ou com problemas, havia habitualmente alguém para me ajudar.
1	2	3	4	5	8. Eu tinha sucesso na Escola.
1	2	3	4	5	9. Espontaneamente fazia coisas para ajudar os outros.
1	2	3	4	5	10. Sinto que me percebia a mim mesmo(a).
1	2	3	4	5	11. Eu estava exposto(a) a situações de stress que aprendi a controlar.
1	2	3	4	5	12. Eu sentia que as coisas iriam correr bem, mesmo em situações difíceis.
1	2	3	4	5	13. Eu sabia como planear para o futuro.
1	2	3	4	5	14. Habitualmente os outros ficavam contentes ao ver-me.
1	2	3	4	5	15. Os meus pais diziam que eu tinha um feitio fácil.
1	2	3	4	5	16. Eu tinha boas relações com os adultos.
1	2	3	4	5	17. Eu era persistente nas minhas acções até ter sucesso.
1	2	3	4	5	18. Eu era capaz de arranjar soluções para lidar com os problemas.

--	--	--	--

MEASURING STATE RESILIENCE

Chock C. Hiew, Ph D.

(versão adaptada à população portuguesa, por Helena Martins, 2000)

Instruções: Segue-se um conjunto de afirmações usadas pelas pessoas para se descreverem a si próprias. Lê cuidadosamente cada afirmação e faz um círculo sobre o número que melhor indica o teu grau de concordância ou discordância face ao que é afirmado. (Todas as afirmações devem ser antecedidas pela expressão “no momento actual”).

Este questionário é anónimo e confidencial. Muito obrigada pela tua colaboração.

Para cada afirmação escolha uma alternativa:

Discordo totalmente	Discordo	Neutro	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

No momento actual:

1	2	3	4	5	1. Tenho alguém que gosta de mim.
1	2	3	4	5	2. Tenho alguém fora de casa a quem posso falar sobre os meus problemas ou sentimentos.
1	2	3	4	5	3. Fico satisfeito(a) quando faço as coisas sem ajuda.
1	2	3	4	5	4. Sei que posso contar com a minha família quando preciso.
1	2	3	4	5	5. Eu acredito que tudo me irá correr bem.
1	2	3	4	5	6. Faço as coisas de forma simpática, o que faz as pessoas gostarem de mim.
1	2	3	4	5	7. Tenho fé em Deus.
1	2	3	4	5	8. Estou desejoso(a) de experimentar coisas novas.
1	2	3	4	5	9. Gosto de fazer bem o que faço.
1	2	3	4	5	10. Sinto que o que faço ajuda a que as coisas resultem.
1	2	3	4	5	11. Eu gosto de mim.
1	2	3	4	5	12. Eu posso concentrar-me numa tarefa e continuar com ela durante algum tempo.
1	2	3	4	5	13. Eu tenho sentido de humor.
1	2	3	4	5	14. Faço planos para realizar coisas.

ANEXO III

Resposta *on-line* do MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0065700002, com a designação *Maturidade, resiliência e bullying em estudantes do 2º ciclo*, registado em 09-10-2009, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Filomena Adelaide Pereira Sabino de Matos

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Jesuína Ribeiro

Subdirectora-Geral

DGIDC

Observações:

1 - É necessário solicitar autorização expressa dos pais/ encarregados de educação dos alunos respondentes

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.